



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

TARCIANA DOS SANTOS PINHEIRO

**NARRATIVAS SOBRE INFÂNCIA: MEMÓRIAS E IDENTIDADES DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PICOS-PIAUÍ**

PICOS-PI

2016

TARCIANA DOS SANTOS PINHEIRO

**NARRATIVAS SOBRE INFÂNCIA: MEMÓRIAS E IDENTIDADES DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PICOS-PIAUI**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio
Nunes de Barros, como requisito parcial para a obtenção do
grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Ma. Maria Dolores dos Santos Vieira
Coorientadora: Prof^a. Ma. Cristiana Barra Teixeira

PICOS-PI

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí

Biblioteca José Albano de Macêdo

P654n Pinheiro, Tarciana dos Santos.

Narrativas sobre infância: memórias e identidades de professoras na educação infantil de Picos-Piauí. / Tarciana dos Santos Pinheiro. – 2016.

CD-ROM : 4 ¾ pol. (60f.)

Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí,

Orientador: Prof^a. Ma. Maria Dolores dos Santos Vieira.

1. Identidade Profissional. 2. Narrativas. 3. Memória. I. Título.

CDD 370.71

TARCIANA DOS SANTOS PINHEIRO

**NARRATIVAS SOBRE INFÂNCIA: MEMÓRIAS E IDENTIDADES DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PICOS-PIAUI**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador
Helvídio Nunes de Barros, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 23 / 02 / 2016

BANCA EXAMINADORA

Maria Dolores dos Santos Vieira

Prof.^a. Ma. Maria Dolores dos Santos Vieira
Orientadora – UFPI/CSHNB

Gustavo Silvano Batista

Prof. Dr. Gustavo Silvano Batista
Membro 1 – UFPI/CSHNB

Cristiana Barra Teixeira

Prof.^a. Ma. Cristiana Barra Teixeira
Membro 2 – UFPI/CSHNB

À Clarice, Bernardo e Miguel...

Que tenham doces memórias de infância eternizando a criança que são e serão.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, palavra generosa que se faz presente na minha trajetória acadêmica. Jamais poderia deixar de enfatizar tamanho sentimento no trilhar deste caminho repleto de saberes arraigados de sentires. *“É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas. Dizem que são tão belas.” O Pequeno Príncipe.*

De fato, no trilhar o caminho suportei inúmeras larvas, porém, encontrei a sabedoria que precisava para suportá-las até conhecer as belas borboletas em que iriam se transformar. E de onde veio esta sabedoria?

Deus... Sinto constantemente Sua presença na minha vida, em todos os momentos, seja em qualquer lugar, eu sei que Você está olhando por mim, e que, todas as pessoas incríveis que eu tive a oportunidade de conviver, foi o Senhor quem se encarregou de colocá-las na minha vida. Obrigada por permitir que pessoas tão generosas passassem por mim deixando o melhor delas. Assim consegui suportar com mais leveza as larvas.

À querida professora Dolores Vieira, agradeço de coração toda doçura e afeto que me transmitiu. Sinto-me honrada por tê-la como minha orientadora, e, além disso, ter conquistado uma amiga, sua sensibilidade foi essencial na construção deste trabalho, pois, as larvas suportadas com paciência, transformaram-se em belas borboletas, e você conduziu esta metamorfose brilhantemente. Obrigada!

Existem pessoas que simplesmente possuem o dom de nos fazer perceber que podemos ser melhores a cada dia. Cristiana Barra, minha coorientadora, além disso, se tornou uma grande amiga, obrigada por ter me acolhido durante este pouco tempo de convivência, mas que foram essenciais para o meu crescimento, tenho aprendido muito com seus ensinamentos. Você sem dúvidas foi uma das pessoas mais humanas que tive o prazer de conhecer, sua empatia me faz acreditar que o mundo ainda é um lugar bom para se viver. Obrigada por tudo!

Ao professor Gustavo Batista, grata por me apresentar esse universo reflexivo da filosofia, sem dúvidas suas aulas me inspiraram nas reminiscências de minha trajetória na infância que conduziram para a identificação com o tema da minha pesquisa. Obrigada!

Aos professores/as que tive o prazer de tê-los durante toda a graduação, agradeço a contribuição significativa para minha formação acadêmica e pessoal.

Às flores lindas que encantaram o jardim da minha pesquisa... Professoras, queridas protagonistas, obrigada por terem aceito o meu convite para participarem deste trabalho e terem contribuído de forma tão brilhante compartilhando suas narrativas e memórias da infância. Minha gratidão será eterna!

À minha avó Maria Josefa de Jesus “Madinha” (*In Memoriam*) por ter me inspirado com suas memórias, compartilhando as lembranças das vivências do passado, suas histórias de superação me encorajam a superar as adversidades da vida. Obrigada pelo exemplo de mulher guerreira que foi!

Aos meus pais.... Nem todas as palavras que existem no mundo expressariam o tamanho da gratidão que devo a vocês. Serei eternamente grata por todo apoio, cuidado e amor que me dão, transmitidos através dos valores que me foram repassados, obrigada pelo exemplo concreto de educação que se tornaram para mim. Espero um dia poder retribuí-los da forma como merecem.

Meus irmãos queridos... Patrícia, Patrício, Tarciso e Tarciano, vocês me inspiram cada dia a querer buscar sempre o melhor. Obrigada por todo apoio, mesmo que indiretamente, quero também um dia poder retribuir tudo que fizeram e fazem por mim.

Não poderia deixar de mencionar os grandes amigos/as que conquistei. Escrevo estas palavras, rebuscando no baú das memórias todos os momentos que foram marcantes e decisivos na minha formação. Cada pessoa com quem tive o prazer de conviver durante esses cinco anos dentro da universidade, tem um valor imensurável, por isso, sinto-me privilegiada por ter tido a oportunidade de compartilhar bons momentos com meus colegas de turma, em especial minha família “queer”, que se fizeram presentes em toda a trajetória acadêmica. À vocês, quero agradecer imensamente, por todo aprendizado compartilhado durante esses anos: Fernanda, Danyella, Lucas, Crisleine, Talita, obrigada pelos momentos de aprendizagens partilhados, pela amizade, companheirismo e cumplicidade.

Por fim, cuidarei do meu jardim para que mais borboletas possam surgir...

“A memória é tecida a partir do presente, empurrando-nos para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possamos produzir outros encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido, outras possibilidades de narrativa, significando e ressignificando nossa história e produzindo novos sentidos para a nossa vida e para a vida de outros”.

(Walter Benjamin)

RESUMO

Este estudo versa sobre as narrativas de infância, memórias e identidades de professoras da Educação Infantil e sua tessitura partiu da problemática: Quais as implicações das memórias de infância de professoras da educação infantil para a construção da identidade docente? Por este fio, trançamos o tecido no encaço do objetivo geral de resgatar as memórias de infância de professoras da Educação Infantil, considerando as implicações que trazem para a construção da identidade docente, e dos objetivos específicos: rememorar a infância de professoras da educação infantil; analisar as memórias de infância de professoras da educação infantil; refletir sobre as concepções de infância das professoras da educação infantil relacionadas à construção da identidade docente. Buscamos o apoio metodológico na abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico, que possibilitaram refletir as narrativas escritas pelas interlocutoras dessa investigação. Como procedimento de coleta e análises de dados consagramos as narrativas de histórias de vidas de professoras da Educação Infantil, registradas em memoriais, e análise de conteúdo, respectivamente. Encontramos apoio nos aportes teóricas de autores como: Benjamim (1975) Minayo (1994); Halbwachs (2006); Ariès (1981); Kuhlmann e Fernandes (2004); Kramer (2003); Silva (2014); Ciampa (1987); Tardif (2004); Pimenta (1999) Bardin (1979), dentre outros. Nessas trilhas, percebemos que o diálogo que as professoras fazem com a criança que foram narrando suas memórias, traz possibilidades de reflexões singulares sobre suas próprias histórias, oportunizando também discussões mais amplas sobre diferentes temas referentes à Educação da infância do/as professore/as, bem como a constituição de suas identidades.

Palavras-chave: Narrativas. Memória. Infância. Identidade docente.

ABSTRACT

This study poetize on childhood stories, memories and identities of teachers of early childhood education and this structure was result of the following problem: What are the implications of childhood memories of teachers of early childhood education for the build of the educator's identity? Through this yarn, we braid the fabric in pursuit of the general objective of rescuing the childhood memories of teachers of early childhood education considering the implications that it brings to the construction of the teacher's identity, and of the specific objectives: to recall teachers of early childhood education; analyze childhood memories of teachers of early childhood education; reflect on childhood conceptions of the teachers of early childhood education related to the build of educator's identity. We seek methodological support in the qualitative approach with phenomenological approach, which enabled to reflect the narratives written by the interlocutors of this investigation. As data collection and analysis procedure was consecrate the narratives of stories from kindergarten teachers of life, recorded in memorials, and content analysis, respectively. We found support in the theoretical contributions of authors such as Benjamin (1975) Minayo (1994); Halbwachs (2006); Àries (1981); Kuhlmann and Fernandes (2004); Kramer (2003); Silva (2014); Ciampa (1987); Tardif (2004); Pimenta (1999) Bardin (1979), among others. These trails that dialogue that teachers do with children who were recounting their memories, brings possibilities of natural reflections on their own stories, also providing opportunities for broader discussions on different topics related to childhood Education / professors / as well as the establishment of their identities.

Keywords: Narratives. Memory. Childhood. Teacher Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 METODOLOGIA: CONTANDO AS HISTÓRIAS DA CONSTRUÇÃO DO CAMINHO ANDARILHADO	13
2 DAS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA À CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
2.1 A MEMÓRIA EM WALTER BENJAMIN E OUTROS AUTORES/AS	22
2.2 TECENDO OS FIOS DA INFÂNCIA	29
2.3 DA CRIANÇA À PROFESSORA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	37
3 MERGULHANDO NAS NARRATIVAS	44
ENLACES NARRATIVOS CONCLUSIVOS	54
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE	60

INTRODUÇÃO

Ainda bem que tudo que vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim (LISPECTOR).

Ao iniciar a escrita deste trabalho, sinto que vale mencionar os caminhos que me trouxeram até aqui. Os sentidos que busquei para tecer os fios das ideias refletidas por inúmeras vezes, através das memórias vivenciadas na minha infância, se tornaram essenciais para a identidade construída com tanta sensibilidade nesta pesquisa. Os fios que teceram este trabalho foram os mesmos que acompanharam a minha trajetória de infância, os retalhos das memórias rememoradas se ajustaram à construção identitária ao longo dessa caminhada de vivências e experiências.

Entendo como pesquisadora que a parte essencial para tecer os fios da infância, seja dar sentido as memórias, conduzindo-as através das minhas próprias concepções de infância. Assim, adentrei no baú das memórias, buscando uma maior compreensão sobre as minhas próprias concepções de infância, sendo estas construídas através das reflexões oportunizadas durante os estudos para esta pesquisa.

Sendo assim, gostaria de rememorar alguns momentos da minha infância para aproximar a reflexão sobre as minhas concepções do ser criança. Lembro-me, da primeira vez que tive contato com a obra do autor Walter Benjamin, nas aulas de Filosofia da Educação, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, como as leituras me inspiraram reflexões sobre a minha infância, experiências e tradições. O grande teórico e pensador Walter Benjamin despertou um sentimento nostálgico, fazendo-me rememorar boas lembranças vivenciadas na casa da minha avó no interior da cidade de Santana do Piauí. As lembranças perpassam as trajetórias vividas principalmente na família. No terreiro da casa da vovó, os adultos acendiam uma fogueira na calçada, as crianças em volta da fogueira a escutar as várias histórias e lendas contadas pelos adultos, era o momento mais importante da comunhão familiar.

Logo, o despertar das memórias da infância rememoradas, possibilitou pensar as minhas concepções de infância constituídas através das relações que eram estabelecidas no convívio familiar. Conduzindo estas recordações foi possível refletir sobre minhas impressões de

Infância, entendendo que estas, estão intrinsecamente interligadas às vivências coletivas em família, ao tempo em que me aproximou das narrativas de infância, das atrizes desta pesquisa.

Sob esta ótica busco dar sentido a essa pesquisa, tecendo através das memórias de infância das professoras interlocutoras do estudo, uma concepção que possa ser apreciada aos olhos daqueles/as que, também, possuem memórias de infância. Dessa forma, a reminiscência inspirada através das leituras que tive durante esses anos de vivência acadêmica, trouxeram uma percepção sobre o resgate das memórias de infância, e suas influências na construção da subjetividade e identidade de professoras da educação infantil, de modo que, quis aprofundar os estudos para que, contemplasse meus anseios a respeito da construção da identidade docente.

Nesse sentido, a presente pesquisa se constitui em um estudo sobre narrativas de infância, memórias e identidades de professoras da Educação Infantil de Picos-Piauí, buscando compreender quais as implicações das memórias de infância das professoras da educação infantil para a construção da identidade docente. Encalçamos o objetivo geral: resgatar as memórias de infância considerando as implicações para a construção da identidade docente. Ensejando a busca de outros achados, ateando âncora nos seguintes objetivos específicos: rememorar a infância de professoras da educação infantil; analisar as memórias de infância de professoras da educação infantil e refletir sobre as concepções de infância das professoras da educação infantil relacionadas à construção da identidade docente.

Nessa acepção, esta pesquisa foi conduzida sob a luz de teóricos como: Mucchielli (1991); Benjamim (1975-1985-2005); Minayo (1994); Boss (1979); Halbwachs (2006); Candau (2014); (2000); Ariès (1981); Sarmiento (2005); Kuhlmann e Fernandes (2004); Kramer (2003); Silva (2014); Ciampa (1987); Elias (1994); Bauman (2005); Tardif (2004-2002); Nóvoa (1995); Pimenta (1999) entre outros/as. Desse modo, aportada nestas referências, essa tessitura foi dirigida, a fim de contribuir para o encadeamento das ideias que foram discutidas ao longo do trabalho e em termos de estrutura textual, o escrito está organizado em três capítulos, a saber.

O primeiro capítulo, “CONTANDO AS HISTÓRIAS DA CONSTRUÇÃO DO CAMINHO ANDARILHADO”, abrange os percursos trilhados para a construção deste trabalho. Nele, apresentamos nossas opções metodológicas e os passos que desenhamos para percorrer durante a pesquisa.

“DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA À CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, segundo capítulo, integra três seções, sendo que o enfoque teórico da primeira nos traz o conceito de memória, ao tempo em que sensibiliza a reflexão no pensar a memória como elemento primordial na construção social da humanidade, pois ela é o lugar que construímos nossa identidade, nos acompanhando pelo resto de nossas vidas, colocando-nos na condição de narradores de nossa própria história. Por este sentido, esta seção leva-nos a compreender as possíveis contribuições do resgate da memória para a

construção da subjetividade do indivíduo, a partir de uma análise sobre a experiência reminescente da infância e educação.

Na seção seguinte evidenciamos os principais diálogos que contemplam a infância nos quais percorremos nas entrelinhas da história, para compreendermos a infância na essência de sua trajetória e mudanças históricas. Para nos aventurarmos nessa empreitada de adentrar ao universo da infância, iniciamos o passeio refletindo o conceito de infância, lembrando que ele sofreu alterações significativas no decorrer da história, e que desse modo, puderam surgir reflexões acerca da condição atual da infância.

Para rematar este capítulo teórico, abordamos a identidade em sua última seção: “Da criança à professora: a construção das identidades docentes”. Nesse mote, procuramos entender diversos aspectos que estão relacionados à construção da identidade docente, vislumbrando uma análise da realidade, condicionando nossos olhares para entender como se deu o processo de construção da identidade das professoras colaboradoras da pesquisa em questão, compreendendo como os saberes e relações adquiridas ao longo da vida, através das concepções de infância construídas pelas interlocutoras se tornou de fato, indispensáveis para a constituição identitária, sendo primordial adentrarmos a aspectos mais subjetivos.

E por fim, ultimamos os enlaces narrativos conclusivos, contemplando os principais pontos que foram costurados através das linhas reflexivas, rabiscadas no decorrer dessa investigação. Considerando os percursos mencionados para trilhar a tessitura, seguimos nossas reflexões a partir dos princípios metodológicos norteadores da investigação, a seguir.

1 METODOLOGIA: CONTANDO AS HISTÓRIAS DA CONSTRUÇÃO DO CAMINHO ANDARILHADO

Este capítulo se propõe apresentar a trajetória dos caminhos andarilhados na construção deste trabalho seguindo uma abordagem qualitativa com enfoque metodológico denominado de fenomenologia. “Este método caracteriza-se pela ênfase nas experiências da vida cotidiana, retornando ao mundo vivido, visando penetrar nos significados, mantendo uma aproximação com o fenômeno estudado” BOSS, (1979, p.3-4). Nessa perspectiva acreditamos que a infância não só é um acontecimento, mas que traz para a docência um conjunto de sentires e fazeres que impregnam o ensinar e o aprender de afetos e/ou desafetos.

Nas letras de BOSS (1979, p.3-4), “essa aproximação, requer procedimentos que levam uma maior compreensão do fenômeno”. Alinhando essa ideia aos propósitos desse estudo, elegemos a elaboração de memoriais (Imagem 01) para a coleta de dados, por compreendermos que este instrumento possibilita uma maior aproximação com o tema estudado, ou seja, as narrativas escritas pelas professoras pesquisadas.

Salientamos que confeccionamos dez exemplares pensando na possibilidade de constituição de um grupo de participantes com essa dimensão. Porém, é importante esclarecer que só foi possível envolver uma amostra de 07 (sete) professoras, sobretudo porque, as dificuldades encontradas na trajetória para a escolha das professoras, assim como a disponibilidade das mesmas em contribuir com a proposta de estudo inviabilizou a manutenção da proposta inicial do quantitativo de interlocutoras. Sobre a utilização de memoriais, articulamos que encontramos nessa ferramenta a relevância para desenvolver nossa proposta, visto que, “a relação estabelecida no contexto [...] não foi de objeto-objeto, e, sim, sujeito-sujeito” (ASTI-VERA, 1980, p.77).

A partir dessas postulações compreendemos que essa abordagem investigativa respalda-se na experiência humana, carregando particularidades e possibilidades de acesso ao fenômeno estudado. Nessa guia, dialogando com Holanda (2002, p.9), encontramos que:

O método fenomenológico constitui-se numa abordagem descritiva, partindo da ideia de que se pode deixar o fenômeno falar por si, com o objetivo de alcançar o sentido da experiência, ou seja, o que a *experiência* significa para as pessoas que tiveram a experiência em questão e que estão, portanto, aptas a dar uma descrição compreensiva desta. Destas descrições individuais, significados gerais ou universais são derivados: as “essências” ou estruturas das experiências.

A pesquisa constituída através desse aporte nos deu subsídios para apropriarmo-nos das experiências descritas pelas docentes, de modo que extraímos de suas memórias, a essência da

experiência humana. Por este viés acreditamos que recolher informações a partir da reflexão pessoal, considerando a experiência enquanto realidade vivida subjetivamente justifica nossa escolha.

Assim, o modo de pensar a experiência levou-nos a eleger a narrativa como a técnica metodológica apropriada ao alcance de nossos objetivos. Nessa acepção entendemos que a pesquisa da experiência humana carrega consigo particularidades e possibilidades que transcendem o fenômeno em questão, de fato, conseguimos vislumbrar através da pesquisa fenomenológica, um caminho a trilhar, na busca incessante da compreensão da subjetividade humana.

Imagem 01 – Memoriais



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Imagem 02 – Memoriais



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Por conseguinte, temos na narrativa, um instrumento essencial para o apanhado das experiências descritas nos memoriais. Nas palavras, encontramos a história e a (re) memória. “As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. (LARROSA, 2012, p.21).

Na sombra da ideia do autor supracitado, a escrita de memoriais, permite para aquele/a que escreve sobre si, como para aquele/a que lê a história, compreender e dar sentidos às experiências rememoradas, reconhecendo as aprendizagens construídas ao longo da vida. Em outra via, é plausível dizer que nós reconhecemos nas histórias dos outros/as, constituímos novos saberes e experiências ao ler o outro, pois:

Narrar [...] pressupõe o outro. Ser contada ou ser lida: é esse o destino de toda história. [...] as histórias que lemos e ouvimos nos remetem sempre as nossas próprias histórias e às nossas; experiências pessoais [...] que relacionamos de alguma forma às histórias que ouvimos e lemos com a nossa própria vida; que as histórias dialogam umas com as outras, se inter-relacionam. [...] que o ato de contar uma história faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando-se a possibilidade de ser contada novamente e de outras maneiras; que os sentidos das histórias só se constroem no olhar do outro, na relação com outras histórias (PRADO; SOLIGO P.3-4).

O nosso encontro com as narrativas de infância trazidas nos memoriais, permitiu a (re) significação das lembranças que estavam adormecidas também em nós. Nessa linha, é possível sentir efeitos positivos na composição de novos olhares sobre a trajetória das experiências de vida de quem escreve, assim como de quem ler. Abalizamos essa conexão na filosofia de Benjamin (1985, p. 200), na qual a experiência constitui o tema central, e como expressão desta, a narrativa.

O narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas se “dar conselhos” parece ser algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter esta sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção.

Segundo o autor, a modernidade sucumbiu a arte de narrar, pois, o mundo moderno deixou de suscitar as memórias das experiências vivenciadas, que por sua vez deixaram de ser compartilhadas, assim a perdemos e ela se perdeu. Essa constatação decorre das transformações sociais vivenciadas na transição do modo de produção do sistema medieval para o sistema fabril. Naquele, havia a necessidade de interações e experiências coletivas, enquanto que neste, é priorizado o trabalho individual.

Como diz Walter Benjamin (1985, p. 198), “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”. Nessa trilha, a história da humanidade perpassa por narrativas escritas através de experiências vivenciadas em um determinado tempo, ou seja, o narrador constrói sua história a partir de fontes constituídas nas experiências narradas por outras pessoas.

Na azinhaga dessas afirmações respaldamos o alcance do estudo qualitativo, por compreender que este contempla aspectos significativos para uma arremetida mais humanística, subjetiva, difícil de ser quantificada ou medida. Nessa perspectiva, dialogamos com Mucchielli (1991, p. 3):

Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam, fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos “fatos humanos”. O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte.

Essa investida sobre narrativas e memórias foi possibilitada pelo encontro com histórias de infância de professoras da Educação Infantil, registradas nos cadernos, memoriais, atendendo aos planos da investigação. Dessa maneira, traçamos os marcos dos registros, abordando as narrativas da infância: na família; nas brincadeiras da infância; na infância na vizinhança; na infância na escola e na prática docente na Educação Infantil. Enfatizamos que apesar dessas demarcações, a nossa perspectiva foi de possibilitar uma escrita aberta, livre e sensível. A esse modo, propiciamos espaço para que as professoras pudessem tecer reflexões pessoais sobre as memórias, as concepções de infância, as experiências e as implicações para a constituição da identidade docente.

Nessa visão, Minayo (2012) nos leva a ajuizar sobre as relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações, tendo em vista, que estes aspectos estão inseridos no contexto das narrativas escritas e compartilhadas neste trabalho. A experiência nos conduziu a entender o ser humano não apenas em sua forma de agir, mas como pensa sobre o que faz e interpreta suas ações a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. Nessa textura, é através da interpretação da realidade vivida pelas professoras, que conduzimos nossos pensamentos na concretização desse estudo.

A empreitada metodológica realizada demandou a compreensão acerca do universo da pesquisa, de forma geral, e de suas pegadas, de forma mais específica. Nesse percalço, descrevermos os procedimentos adotados para definição da amostra representativa do estudo, respeitando a problemática que o impulsionou.

Vislumbrando uma aproximação com professoras da Educação Infantil de Picos - PI, pensamos em um grupo diversificado constituído por docentes de contextos escolares distintos. Essa premissa nos permitiu deduzir que as narrativas expressariam histórias e realidades particulares e nessa perspectiva as contribuições seriam positivadas. Com esse intuito decidimos visitar a Secretaria Municipal de Educação da cidade – (SEME) de Picos-PI, apresentar nosso plano de investigação, com as devidas explicações e esclarecimentos, aproveitando a oportunidade para solicitar a indicação de profissionais que pudessem ser convidadas para colaborar.

Nesse atendimento, recebemos a orientação de que seria possível selecionar as professoras a partir de uma relação nominal, com telefone para contato de docentes atuantes nas instituições escolares da rede municipal. Ressaltamos que essas instituições estão sediadas em várias regiões da cidade, no seu perímetro urbano e rural. Nesse feito, encontramos a possibilidade de selecionar o grupo desejado.

O próximo passo foi entrar em contato com as professoras registradas na lista da SEME, fazendo algumas considerações sobre a pesquisa, propondo um encontro para esclarecimentos mais detalhados e efetivação do convite. Enfatizamos que o contato inicial com as referidas docentes foi aleatório, no sentido de que estando dentro do perfil indicado na pesquisa, as primeiras dez professoras que aceitassem, seriam as interlocutoras, não havendo preferências, porém, privilegiamos aquelas que tinham experiência na docência com crianças pequenas e fossem efetivas da rede.

Em encontros individuais, previamente agendados, conversamos com as docentes e lançamos o convite elaborado, entregamos o memorial para registro das narrativas, agendamos a possível data de devolução e prestamos a certificação de que suas identidades seriam preservadas. Dessa forma, combinamos a utilização de nomes artísticos: vida; tempo; reminiscência; infância; escola; afeto e amor. Dada a nossa preocupação em preservar suas identidades e respeitar os princípios éticos da pesquisa científica, mas ao mesmo tempo significar a infância com palavras fortes que potencializam as histórias de vida de cada atriz partícipe do estudo.

Registramos que os referidos encontros aconteceram nas escolas onde as professoras trabalham e essa foi uma oportunidade para nossa aproximação com o contexto dos fazeres docentes sobre os quais pudemos tecer reflexões sobre os fazeres que ali se concretizam. Assim, nos preocupamos em escrever algumas ideias sobre os aspectos sociais, históricos que se envolvem e são envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Nessa panorâmica constituída de significados, que visa responder a questões particulares do universo da pesquisa, entendemos ser necessário mencionar o lugar onde está inserido o contexto da Educação Infantil, sendo assim visualizamos a cidade de Picos –Imagem 03, que fica localizada no centro sul piauiense e é uma das principais cidades do Estado do Piauí. Com uma população estimada em 76.544 habitantes (IBGE, 2015) é caracterizada como um polo comercial intensificado pela posição geográfica, apresentando-se como o segundo maior entroncamento do Nordeste e recebendo diariamente um intenso fluxo de população flutuante, proveniente das mais diversas cidades da região, que utilizam Picos para serviços referentes à saúde, comércio, educação, lazer, previdência social e para os mais diversos setores.

Imagem 03 - Cidade de Picos-PI



Fonte: Arquivo da pesquisadora

E é nesse contexto, que se encontram as escolas nas quais as professoras ensinam a crianças pequenas, ou seja, nelas, as nossas colaboradoras instituem suas identidades docentes. O município possui a quantidade de 70 (setenta) escolas, sendo 31 (trinta e uma) escolas/creches na zona urbana, e 39 (trinta e nove) escolas/creches localizadas na zona rural. Dentre essas, conhecemos 5 (cinco) - Imagem 04, graças ao contato anteriormente descrito.

Essa nossa aproximação com o contexto social foi importante para a compreensão de elementos inerentes às histórias contadas e dessa maneira, passamos a elaborar expectativas sobre essas particularidades. Embora não fosse nosso propósito descrever cada uma das instituições, tivemos a sensível cuidado de observar a conjuntura e fazer registros fotográficos, tendo em vista que este é o espaço em que as professoras constroem suas identidades docentes.

Imagem 04 - Escolas onde as professoras lecionam.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em outra via, explicamos que nossa preocupação residiu na apreensão das histórias de infância contadas nas letras que recebemos nos memoriais. Desse jeito, não adentramos nas instituições, nem colhemos informações inseparáveis à prática docente das professoras colaboradoras. Apoiamo-nos em suas narrativas para fazer uma relação com a identidade docente.

Retornamos às instituições para o recebimento dos textos conforme acordo firmado no momento da entrega dos memoriais. Em seguida, passamos a fazer apreciações dos conteúdos. Após sucessivas leituras, os escritos nos memoriais foram organizados, descritos e analisados a partir das transcrições das histórias, correlacionando fatos, selecionando narrativas que pudessem ser associadas à proposta de estudo. Em outras palavras começamos a fazer análise dos dados coletados, a partir da análise de conteúdo, considerando sua “pertinência para exploração, interpretação inferências sobre os materiais escritos transcritos manuscritos e impressos” (SANTANA, 2013, p.77).

Nesse sentido, a análise de conteúdo permite uma interpretação eficaz do que está por trás das narrativas escritas nos memoriais elaborados pelas interlocutoras deste trabalho. Seguindo o fio condutor da lógica da análise de conteúdo Bardin (1979) diz que

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.42).

Nas linhas da autora, observamos que a análise de conteúdo é entendida a partir de um conjunto de técnicas. Nesse emaranhado há várias possibilidades para analisar as narrativas oferecidas para essa pesquisa. Enfatizamos a principal possibilidade arraigada neste método de análise, o de poder “caminhar nas descobertas do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO 2006, p.84). Assim, após contemplarmos as ideias que sustentam o método de análise defendido nos respaldamos nas orientações de Bardin (1979, p.88), que aborda a categorização como “uma operação de classificação dos elementos constituídos de um conjunto” ou seja, os elementos que compõem os achados da pesquisa serão organizados a partir do contexto cronológico determinado em “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. Logo organizamos nossas categorias apresentadas a seguir:

- a) Impressões das professoras sobre a infância;
- b) As memórias de infância das professoras da Educação Infantil;
- c) Relação infância e identidade docente

As categorias apresentadas foram definidas com base nos objetivos do trabalho buscando uma aproximação dos registros escritos pelas docentes através do memorial. No próximo Capítulo, continuamos nossa caminhada, elevando reflexões nas trilhas dos aportes teóricos que foram tomados como princípios norteadores do estudo.

2 DAS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA À CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A memória é o lugar onde construímos nossa identidade, nos acompanhando pelo resto de nossas vidas, colocando-nos na condição de narradoras/es de nossa própria história. Faz-nos compreender as possíveis contribuições do resgate da memória para a construção da subjetividade do indivíduo, a partir de uma análise sobre a experiência remanescente da infância e educação.

O enfoque desta seção traz o conceito de memória, ao tempo em que sensibiliza a reflexão no pensar a memória como elemento primordial na construção social da humanidade. Por este caminho, propusemos trilhar nossas ideias dialogando com grandes estudiosos, abraçamos o pensar filosófico tendo em vista que este trabalho se resume a uma proposta fenomenológica, que requer uma aproximação real com as histórias de vidas que serão apresentadas.

Logo buscamos refletir sobre o tempo e espaço em que estamos inseridos, visto que, ocupamos um espaço privilegiado na construção de novas possibilidades de se pensar o tempo e lugar que a memória pertence. De modo que, entendemos ser necessário apontarmos a direção no decorrer desta leitura, a partir dos pressupostos filosóficos.

2.1 A MEMÓRIA EM WALTER BENJAMIN E OUTROS AUTORES/AS

Filosoficamente, a memória é pensada a partir da capacidade mental de armazenamento de informações, sejam de experiências ou de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, trazendo essas informações à tona quando necessário. Encontramos no Dicionário Básico de Filosofia uma afirmação pertinente para a compreensão do conceito de memória, nele Japiassú e Marcondes (2006, p.183-184) afirmam: “A memória pode ser entendida como a capacidade de relacionar um evento atual com um evento passado do mesmo tipo, portanto com uma capacidade de evocar o passado através do presente”.

É perceptível, por exemplo, quando sentimos o cheiro de terra molhada ao chover, temos a sensação de voltarmos ao passado, lembrando momentos vivenciados da infância, como brincadeiras na chuva ou a escuta do barulho da chuva no telhado na casa de avós. Ao fazermos o resgate da memória retomamos sensações vivenciadas ao longo da nossa infância, na qual, nessa fase estabelecemos diversas relações com o convívio social e com a natureza. Podemos

entender que é possível trazer dessas memórias, sentimentos únicos que contemplem o presente e que permitam a construção do futuro.

Por este ser um trabalho que visa resgatar memórias de infância e se apropriar de narrativas reminiscentes das histórias de vidas de professoras, buscamos dialogar com o filósofo Alemão Walter Benjamin, por seus escritos terem grande relevância e poder proporcionar uma aproximação com o passado, através da sensibilidade e das emoções vivenciadas nos resgates das memórias e valorização da infância. Suas reflexões nos permitiram compreender o passado, de modo, que conseguimos fazer dessas memórias, experiências capazes de entender qual o lugar que ocupamos no espaço, através do autoconhecimento, refletindo sobre nossa identidade e o constante processo de construção identitária, transitando constantemente na trajetória do eterno vir a ser. As reflexões sobre infância apontadas pelo autor trouxeram mais consistência ao trabalho, uma vez que, o autor transmite suas memórias de infância, colocando em defesa a importância destas.

Dessa forma, o teórico levanta problemáticas acerca da infância, principalmente pelo viés da memória, pensando nesta, como, um lugar no qual podemos encontrar respostas para os questionamentos feitos no presente, podendo intervir no futuro. Além disso, travamos diálogos no campo da memória e infância, compreendemos ser necessário nos aprofundarmos nas reflexões sobre identidade, de modo que entendemos que, a identidade se constitui através da memória, e a infância, por sua vez, é o campo de estudos reminiscentes, no qual mergulhamos para compreender aspectos essenciais sobre questões identitárias.

Os escritos do filósofo Walter Benjamin foram de grande relevância para reflexão sobre a infância e educação, apesar do mesmo não ter tido a intenção específica em evidenciar em seus estudos o quesito educação, no entanto, suas reflexões nos levaram a pensar o resgate das memórias de infância em um contexto que propiciou a experiência, que transpareceu a sensibilidade para a construção da subjetividade humana do grupo de professoras pesquisadas.

Em sua obra intitulada *Infância em Berlim* por volta de 1900, Benjamin narra histórias vivenciadas em sua infância nas ruas de Berlim, exprime de forma singela, em sua narrativa, momentos marcantes e as sensações que foram incorporadas à sua infância, o contato com a natureza, os sons e objetos postos em casa, com a família e na escola, a sensibilidade no olhar a sua volta, internalizando as descobertas e eternizando-as, tornando-as experiências significativas para o futuro homem que viria se tornar. Benjamin (1987, p. 140) assim narra um dos momentos vivenciados em sua infância:

Minha infância já estava quase finda, quando por fim, a Lua pareceu disposta a reivindicar sua pretensão sobre a terra, pretensão que antes só havia manifesto durante a noite. No alto do horizonte grande, mas, pálida, ela estava no céu de um sonho sobre as ruas de Berlim. Ainda era dia. Meus familiares estavam a meu redor, um pouco rígidos como um daguerreotipo. Só minha irmã estava ausente. – Onde está Dora? – Ouvi minha mãe dizer. A lua, que estivera cheia no céu, de repente começou a crescer. Chegando cada vez mais perto, destruiu o planeta.

Desse modo, buscamos a sensibilidade do autor em sua narrativa de experiências neste trecho, em que relata o aparecimento da lua ainda de dia, enquanto estava rodeado por seus familiares, contemplava o espetáculo da lua sob o céu. É o prazer de contar sua história, podendo dessa forma revivê-la, é que o autor nos deixou um legado de emoções em sua obra, na qual podemos perceber o quanto sua infância foi vivida em sua plenitude, como também foi revivida em seus escritos, a intenção em suas obras era o de resgatar a memória de sua tradição, para compor seu presente, pois para ele "nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história", escreveu num texto célebre, "Sobre o Conceito da História, de 1940".

Benjamin não foi um pensador da educação, porém contribuiu significativamente para as reflexões sobre a educação. Suas ideias eram geradas em torno de um pensar a educação de modo que pensava na mudança da humanidade, portanto, encontrava nas crianças formas inspiradoras de entender o mundo.

Como educadoras/es precisamos nos constituir como seres sensibilizadores, considerando e buscando sentidos para a educação, refletindo o modo como nos relacionamos com o outro, com o mundo e até com nós mesmos, através de uma dinâmica integradora do que é, do que foi, do que virá. De fato, compreendemos que a dinâmica integradora que nos move no tempo passado, presente e futuro incide sobre a memória a responsabilidade de trilhar os caminhos destes tempos, resgatando a essência das histórias de vida de cada ser. Assim é necessário transcender o diálogo filosófico acerca da memória, no qual a experiência e a narrativa dialogam inteiramente, evocando novos encadeamentos sobre a memória. Ao pensar essas relações intrinsecamente conectadas, buscamos trilhar as ideias Benjaminianas:

O narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas se "dar conselhos" parece ser algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter esta sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. (BENJAMIN, 1985, p. 200).

Para o autor, a modernidade sucumbiu à arte de narrar, pois, o mundo moderno deixou de suscitar as memórias das experiências vivenciadas, que por sua vez deixaram de ser compartilhadas, assim, se perdeu a arte de narrar. Conforme Benjamin (1985), a ruptura do sistema medieval e a ascensão da burguesia europeia desfizeram as condições de aproximação entre o narrador e seus ouvintes. As atividades que antes eram realizadas no sistema medieval, como o artesanato valorizava o encontro entre experiência coletiva.

Nessa trilha nos encontramos em um sistema fabril capitalista rompendo com as experiências de vida dos trabalhadores, dispersando o vínculo entre a identidade de cada homem e sua origem ao tempo em que se pretende então, lançar uma luz sobre as realidades da narrativa e a escuta do passado, emergindo como ato de resistência, não deixando morrer suas raízes, os vínculos afetivos e construção social através da memória.

Como diz Walter Benjamin (1985, p. 198) “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”. A história da humanidade perpassa por narrativas escritas através de experiências vivenciadas em um determinado tempo, ou seja, o narrador constrói sua história a partir de fontes constituídas nas memórias e experiências narradas por essas pessoas.

Estas reflexões compõem o pensar a memória, correspondem as narrativas de experiências acumuladas ao longo da existência humana, por fim estas são transmitidas na medida em que verbalizamos nossas vivências compartilhando-as com as pessoas que fazem parte da nossa convivência social. Por este viés aplicamos um caráter coletivo para a ação da memória, já que esta, por sua vez, é constituída por narrativas de experiências compartilhadas de pessoa a pessoa.

Por conseguinte, pudemos perceber que o autor traz uma alusão à valorização das experiências compartilhadas, nas quais, para ele, essas experiências deixaram de ser transmitidas, e que nosso contexto atual se encontra em crise pelo distanciamento dessa memória coletiva. Benjamin (1975) torna a memória coletiva essencial, ressaltando que, a herança da tradição narrativa, a memória, o enraizamento de suas experiências contribui para uma reflexão de si e do outro, e que a valorização do diálogo nas trocas de experiências é relevante, tendo em vista que o ser humano constrói sua identidade na interação com seus pares, constituindo a memória coletiva.

A partir do diálogo iniciado por Benjamin (1975), ingressamos na compreensão sobre memória coletiva motivada por outros estudiosos. Dessa forma, buscamos neste aporte teórico apresentar reflexões que ultrapassassem a dimensão da memória pensada a partir de um plano individual. Outro autor que contribui com este diálogo foi Maurice Halbwachs (1877-1945)

considerando que as memórias de um indivíduo não são individualizadas, e que nenhuma lembrança vem afastada da sociedade. Isso implica dizer que para o autor, as memórias são construções dos grupos sociais, pois são eles que determinam o que é memorável e os lugares onde essa memória será resguardada.

Para tanto, a escolha por este recorte permitiu-nos aprofundar a essência da memória coletiva, pensando que esta faz parte de nossas vidas, seja quando rememoramos nossa infância na família e com os amigos, ou na convivência, nas experiências escolares, nos grupos sociais como a igreja, trabalho ou vizinhança, mostra que essas recordações são essencialmente memórias de grupos e que a memória individual só existe na medida em que este indivíduo é fruto de um grupo (HALBWACHS, 2006).

Dessa forma privilegiamos este trabalho, assegurado na perspectiva de memória coletiva, uma vez que compreendemos que a memória se constitui nas relações estabelecidas na convivência com diferentes grupos, sendo assim, aferimos às narrativas que foram apresentadas pelas professoras interlocutoras dessa pesquisa, considerando-as frutos da convivência nas relações sociais que estas incidem.

Dessa ideia, surgiram reflexões sobre o caráter psicológico da memória, movidas pelo pensar que para lembrar-se de algo requer a existência de um acontecimento e de um ator, assim, possuímos uma noção individual de memória, pois na medida que entendemos que é preciso haver uma pessoa que participou de algum fato, seja como emissor ou receptor e que lembre do fato para que possa transmiti-lo ou guardá-lo.

Em suma, transitando nestas ideias, obtivemos a noção de memória como faculdade de armazenamento de informações, classificando-a como memória individual. Porém, é importante ressaltar que para (HALBWACHS, 2006) existe uma relação fortemente interligada entre esses conceitos de memória individual e memória coletiva, uma vez que mesmo que aparentemente particular, a memória remete a um grupo, o indivíduo carrega consigo lembranças, mas está sempre interagindo na sociedade, já que “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2006, p. 30). A memória individual está aprofundada em diferentes contextos, com a presença de diferentes participantes e transita de uma dimensão individual para a memória coletiva.

Dentre os estudos ligados as ciências humanas, a memória é um campo que tem ganhado destaque dentre os pesquisadores/as da área, assim, buscamos aprofundarmos nos conceitos sobre memórias, a partir de outras abordagens consideradas pertinentes para compor este capítulo teórico.

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós, modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. (CANDAU 2014, p.16)

Segundo as reflexões trazidas por Candau (2014), a memória ocupa um lugar de suma importância nos estudos para a compreensão da construção da identidade, considerando-a o fenômeno responsável pelos processos de construção identitária que nos acompanham nas trajetórias ao longo de nossas vidas, ou seja, a memória está intrinsecamente ligada à identidade. Para Anne Muxel (apud CANDAU, 2014, p.16) “é o trabalho de repropriação e negociação que cada um deve fazer em relação a seu passado para chegar a sua própria individualidade”. Identidade é “a capacidade que cada um tem de permanecer consciente de sua vida através das mudanças, crises e rupturas”, enraíza igualmente a identidade em um processo memorial. Nesta perspectiva, construímos nossas reflexões, identificando-nos com a proposta dialógica que o autor traz, através de uma dimensão sobre a memória, percebendo até aonde a mesma influência nas concepções identitárias, e a partir do que a identidade é constituída. “A conservação de si através do tempo”, implica na interdição do esquecimento, observa (ISAC CHIVA; RICOEUR, apud CANDAU, 2014, p. 16-17). Sem lembranças o sujeito é aniquilado, isso impõe dizer, que nossas memórias constituem nossa existência, de modo que, carregamos trajetórias de vidas, compostas de saberes e tradições que se tornam responsáveis pela força identitária que construímos ao longo desse processo de vir a ser.

Corroborando com essa discussão Candau (2014, p.18) assevera que “os indivíduos possuem diversas representações durante toda sua trajetória vivenciada, sejam através de crenças, ritos, saberes heranças etc.” sendo assim, compreendemos que cada indivíduo opera sua identidade de acordo com as representações que lhes são apresentadas através do interior da série de registros memoriais, ou seja, a memória se torna a identidade em ação, pois a mesma é responsável por esta condução.

Percebemos, através destas reflexões sobre memória e os respectivos processos de identidade que acompanham a partir das experiências arraigadas em nossa existência, que os autores/as mencionados, trazem conceitos e reflexões que dialogam entre si. Benjamin (1975) conduz suas reflexões, tecendo suas memórias a partir das experiências que considera ser indispensáveis à construção da identidade humana, fazendo da reminiscência o instrumento necessário para dar continuidade às tradições que se fizeram tão importantes para a subjetividade humana.

Por este viés, a ruptura com o passado e a perda da memória afeta o presente, uma vez que as memórias das experiências vivenciadas são essenciais para se pensar o futuro e o tipo de homem que queremos formar. Ao tempo em que, Candau (2014) ajuíza que a memória é indispensável ao processo da construção identitária, uma vez que traz consigo as representações advindas das tradições e experiências que nos apropriamos ao longo de nossas vidas.

Nessa acepção, construímos novas reflexões com intuito de enriquecer nossas ideias em torno da memória e as possibilidades que estão arraigadas sob ela. Sendo assim, acreditamos que as leituras engajadas por Maurice Halbwachs (2006) contribuem para o fortalecimento das ideias dos autores mencionados acima, logo nos leva a compreender a relação entre a memória individual e coletiva, referindo a estas serem indissociáveis, na medida em que interagimos com outras pessoas compartilhando nossas memórias, passamos de uma memória individual à memória coletiva.

A discussão acerca da memória em sua forma individual e coletiva contempla o diálogo sobre a rememoração e a duração das lembranças arraigadas neste trabalho. Então, questionamos como o indivíduo consegue se recordar de fatos em diferentes circunstâncias e valemo-nos de Halbwachs (2006), para respondê-lo. Sobre isso o autor afirma que a permanência de uma memória está limitada à duração da memória do grupo. Isso implica dizer, que existe a necessidade de conservação da ligação entre os integrantes do grupo, para que sua memória permaneça. A memória coletiva tem como base as lembranças que os indivíduos recuperam enquanto integrantes de um grupo.

Assim, para que uma lembrança seja reconhecida e rememorada, os indivíduos precisam buscar marcas de proximidade que os permitam continuar fazendo parte de um mesmo grupo dividindo as mesmas recordações. Se isso não acontece, segundo o teórico a memória coletiva desaparece, e os integrantes desse grupo podem se perguntar:

Que importa que os outros estejam ainda dominados por um sentimento que outrora experimentei com eles e que já não tenho? Não posso mais despertá-lo em mim porque há muito tempo não há mais nada em comum entre mim e meus antigos companheiros. Não é culpa da minha memória nem da memória deles. Desapareceu uma memória coletiva mais ampla, que ao mesmo tempo compreendia a minha e a deles (HALBWACHS, 2006, p. 39 e 40).

Neste processo de rememoração existem critérios a serem estabelecidos no que discerne o que será lembrado com maior nitidez e primazia. Dessa forma, o autor classifica a memória e sua duração, colocando em destaque o grupo que possui a maior quantidade de pessoas, ou seja, as experiências coletivas; já as experiências relacionadas a um grupo menor de integrantes

possuem um caráter de esquecimento. Nessa assertiva, a “memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo” (HALBWACHS, 2006, p. 69).

Quanto mais pertencentes a um grupo, os indivíduos terão mais possibilidades de recuperarem as suas memórias, como também, de contribuir para a recuperação e perpetuação da memória do grupo, resgatando as memórias no presente, contribuindo para a construção do futuro, assim, podemos perceber mais uma vez que a ação da memória coletiva e individual influencia nos aspectos existenciais e temporais da memória.

Foi possível perceber a partir das reflexões realizadas nesta seção, que a memória se faz nas experiências, portanto, estas estão ancoradas nas relações que estabelecemos, assim, são acrescidas nas trocas de saberes. Considerando essa afirmativa, os aportes teóricos utilizados até aqui tornaram-se base essencial para a construção de novas reflexões para as narrativas acumuladas durante esta pesquisa.

Assim, na sequência discutiremos a infância a partir de autores como: Pinto (2000); Ariès (1981); Sarmiento (2005); Kuhlmann e Fernandes (2004); Kramer (2003); Benjamin (2005) entre outros.

2.2 TECENDO OS FIOS DA INFÂNCIA

Minha infância está atrás de mim, no entanto é o solo sobre o qual cresci, ela me pertenceu, seja qual for minha tenacidade em afirmar que não me pertence mais. O que foi sem dúvida para hoje não ser mais, mas o que foi, também para que eu seja ainda. (George Perec)

Na seção que segue percorreremos a história, para compreendermos a infância na essência de sua trajetória e mudanças históricas. Para nos aventurarmos nessa empreitada de adentrar ao universo da infância, iniciaremos o passeio refletindo o conceito de infância, lembrando que ele sofreu alterações significativas no decorrer da história, e que desse modo, puderam surgir reflexões acerca da condição atual da infância e conseqüentemente do ser criança.

Nessa perspectiva, concentramos nossos estudos partindo do pressuposto do conceito de infância delineado ao longo do tempo, no campo das ciências sociais, valendo ressaltar que as Ciências Humanas e Sociais demoraram focar a criança e a infância na concretização de seus estudos. A demora por sua vez foi prolongada para percorrer as pesquisas, tornando novas possibilidades de análises através das relações entre sociedade, infância e escola, entendendo a

criança como sujeito histórico e de direitos, tendo como eixos de suas investigações as falas das crianças.

Abordaremos, *a priori*, a etimologia da palavra infância (in-fans) que é apontada para as incapacidades características do começo da vida, isto é, para as ausências da fala e da razão. No dicionário etimológico diz:

Indivíduo de pouca idade é denominado in-fans. Esse termo está formado pelo prefixo privativo in- e por fari, falar”, daí seu sentido de, que não fala”, incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado infantia com o sentido de incapacidade de falar”. Logo, infans (substantivado) e infantia são empregados no sentido de infante”, criança” e infância”, respectivamente. [Contudo], em geral, o termo in-fans podia designar criança em idade muito mais avançada que aquela em que não falam, de modo que essa denominação é usual para crianças até os sete anos. Assim, infans pode designar a criança no sentido ordinariamente reservado a puer [filho]. Na verdade, são encontrados usualmente usos de infans referindo-se a pessoas que se aproximam inclusive dos treze ou quinze anos. Então, podemos entender que infans não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas se refere aos que, por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: infans é assim, o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho” (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p. 52-53)

Consolidando essas ideias, compreendemos que a própria constituição da palavra, invoca a infância dirigindo para aqueles que não possuem a fala, as crianças, sendo estas validadas como incapazes de se colocarem frente ao mundo. Por essa linha de pensamento, as incapacidades a elas aferidas, se dão em suma pela ausência da linguagem. Porém, não podemos reduzir a infância por sua incapacidade linguística, precisamos enxergar nela, a trajetória tecida de dificuldades, todavia compreendida em um território de aprendizagens, lugar de investigações, curiosidades e descobertas, que se resume no transitar dos labirintos das experiências da infância. Retomamos as reflexões Benjaminianas materializadas em outro autor que acreditamos reforçar suas ideias.

As imagens da infância evocadas por Benjamin tentam pensar aquilo que, profundamente, jaz neste prefixo in – da palavra infância. O que significa para o pensamento humano essa ausência originária e universal de linguagem, de palavras, de razão, esse antes do logos que não é nem silêncio inefável, nem mutismo consciente, mas desnudamento e miséria no limiar da existência humana? Nem domínio do pecado nem jardim do paraíso, a infância habita muito mais, como seu limite interior e fundador, nossa linguagem e nossa razão humanas. Ela é o signo sempre presente de que a humanidade não repousa somente sobre a sua força e poder, mas também, de maneira mais secreta, mas tão essencial, sobre suas falhas e suas fraquezas, sobre esse vazio que nossas palavras não deveriam encobrir, mas, muito mais, acolher (GAGNEBIN, 2005, p. 180-181)

O pensar filosófico direciona um olhar sensível para a infância, colocando esta à frente da razão, desse modo, construímos novos pensamentos desencadeados a partir de uma consciência eminentemente filosófica, presumindo novas formas de enxergar a infância e sua ampla importância para história.

Podemos afirmar, que a busca pela interpretação das representações infantis são elementos de pesquisa relativamente novos, uma vez que vem objetivando entender o processo de construção social da infância e os respectivos encadeamentos que demandam a transição de um tempo para outro, tendo em vista que o conceito de infância sofreu mudanças significativas ao longo do tempo. Nas trilhas dessa seção, consideramos pertinentes as indagações feitas por Pinto:

Quem são, afinal, as crianças? Em que diferem e se assemelham relativamente aos mais velhos? O que identifica e distingue esse grupo social, internamente e relativamente a outros grupos? Que práticas e que representações sociais existem relacionadas com as crianças, quer específicas das próprias crianças quer específicas dos adultos? E como variam tais práticas e representações relativamente a dimensões como a posição social, o sexo, a zona geográfica, as atividades dos pais, etc.? Como é que as crianças vêem o mundo em que vivem e como é que vêem a sua condição de crianças? Que é que fazem quando entregues a si mesmas e em condições de poderem organizar e gerir o tempo e o espaço? Como é que são vistas: mais como agentes activos ou mais como seres passivos perante a sociedade e a vida adulta? Será que existem expressões culturais próprias das crianças? Que marcas podem ser identificadas no espaço social, resultantes da presença ou da resposta às necessidades das crianças? (2000, p. 81).

O autor traz questionamentos essencialmente importantes para a compreensão e reflexão da subjetividade da criança, indicando que pouco se sabe dos sistemas protagonizados por estas, e os modos de pensar e sentir das crianças na real sociedade. A partir deste ponto de indagações, prosseguimos no trilhar da história concebendo novos saberes para a compreensão necessária, acolhendo novos conhecimentos para desmitificação do ser criança, ampliando noções e estabelecendo conscientemente novas informações para contemplar nossos estudos sobre a infância.

Situamos agora, a preocupação como a criança é apresentada somente a partir do século XIX, assim apontam os estudos, tanto no Brasil como no mundo. Nesse deslocamento temporal podemos perceber que desde do século XII até o século XX, a sociedade vem construindo conceitos e modelos para infância. Consideramos pertinente a abordagem sobre a infância através das ideias desencadeadas pelo autor Ariès (1981) um dos pioneiros das principais reflexões sobre a infância, ele percorre diálogos no que diz respeito ao sentimento da infância, nos quais foi possível constatar a fragilidade da criança, bem como sua desvalorização. Seguindo este raciocínio, utilizamo-nos do seguinte pensamento do mesmo autor:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981 p. 65).

Desde a antiguidade, mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores, sendo inclusive menosprezadas na sociedade. Por volta do século XII era presumível que não houvesse lugar para a infância, uma vez que a era medieval a desconhecia (ARIÈS, 1978).

Advogamos a relevância da apresentação de um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos, pois os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais que consideravam pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade (HEYWOOD, 2004, p.87). Contraditoriamente, crianças que conseguiam atingir uma certa idade, não conseguiam adquirir uma identidade própria, estas apenas imitavam os adultos com quem conviviam.

Com essa visão foi possível constatar que a criança era tida como instrumento de manipulação do adulto, e no momento em que adquiria independência física era inserida no mundo dos adultos, que não permitiam-lhe a passagem pelos estágios necessários para o desenvolvimento pleno infantil, assim era caracterizada como adulto em miniatura. Essa caracterização da criança adulta é percebida nas artes medievais que desconhecia o sentido de infância ou que não tentava representá-la, assim a criança era retrata com traços físicos meramente adultos, dessa forma, percebe-se a desvalorização e/ou falta de interesse pela infância. Logo, essa desvalorização da criança segue até os séculos XV, XVI e XVII, com o estabelecimento de uma nova ordem social, em que começou a ser notada mudanças consideráveis ao sentimento de infância. (ARIÈS, 2006).

Nessa panorâmica, trazemos algumas reflexões pertinentes para o pensar a nova ordem social em que a criança passa a ser percebida e reconhecida. Seguindo este raciocínio, nos apropriamos das leituras do sociólogo da infância, que nos contempla com a ideia de geração, para ele “[...] o modo como são continuamente reinvestidos de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto” (SARMENTO, 2005, p. 367). Compreendemos com esse posicionamento, os aspectos diferenciados que compõem os papéis sociais desenvolvidos e suas singularidades. O conceito de geração apontado por Sarmento propicia o entendimento da forma de como é considerada a criança e o adulto enquanto faixa etária e papéis sociais

diferentes, sendo ao mesmo tempo interligados e dependentes, ou seja, um não sobrevive sem o outro.

Dessa forma entendemos que durante muito tempo, a criança foi caracterizada como adultocêntrica, prevalecendo a visão de que o adulto seria o responsável pela criança que não sabe se defender e não pensa adequadamente. Não desvalidando a presença do adulto, mesmo porque “todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existia antes dele” (ELIAS, 1994, p. 26). Assim, desde o nascimento ou até mesmo antes de vir ao mundo, a criança faz parte de uma configuração social já estabelecida. Ainda em conformidade com Elias:

Somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ela [a criança] cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta. (1994, p.27)

Na esteira dessas ideias, não podemos desconsiderar as relações estabelecidas entre adultos e crianças. Assim como, não devemos esquecer que cada indivíduo dentro de um mesmo grupo social, possui características próprias, considerando dessa forma, as diferenças multiculturais pertencentes aos diversos grupos.

Ao abordarmos estudos voltados para a compreensão da infância, é primordial entendermos que a criança faz parte de um contexto histórico, social, econômico e cultural, e que há uma ligação que dá sustentação para que hoje possamos considerar suas próprias formas de ver, pensar, sentir e agir.

Consideramos, ainda, uma questão importante a ser refletida dentro do contexto histórico, que é a inserção do sujeito (criança) histórico no mundo social. Kuhlmann e Fernandaes (2004) estabelecem uma distinção entre história da criança e da infância, compondo um quadro da história das relações das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Para os autores supracitados:

Os estudos que têm sido realizados mostram que a consciência da existência de diferentes períodos da vida humana, por parte dos adultos, assim como as atribuições e representações relacionadas às características específicas de cada um deles – incluída a particularidade infantil, - pode ser identificada desde a antiguidade e nas mais diversas culturas [...]. (p. 16).

Segundo os autores, podemos interpretar a concepção de infância a partir das representações que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio momento vivido na infância pela criança. Neste sentido, enquanto adultos, podemos recordar e

falar das experiências que tivemos em nossa infância, levantando reflexões acerca do que é ser criança.

A palavra criança diz respeito a uma função psicobiológica relacionada ao indivíduo da espécie humana na infância. Para efeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, “considera-se criança a pessoa até 12 anos incompletos [...]” (BRASIL, 1990, p. 1).

No recorte teórico sobre a infância, dialogando com Gouvêa (2006), o autor nos apresenta a criança como produto de práticas e discursos, que tem uma produção simbólica diferenciada, constituindo assim uma compreensão do seu lugar no mundo social. As crianças constroem o seu mundo, mediado através das relações afetivas e dos valores transmitidos pelos adultos.

A partir do século XIX e XX, a infância passa a ocupar um lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade, começa-se a pensar em um ser que necessita de lugar, tempo, espaço e determinados cuidados, o que mais tarde irá agregar uma sociedade consciente evoluindo para hoje vivenciarmos de fato a infância.

Como consequência das mudanças no processo histórico, a infância atualmente ganha uma maior valorização, surgindo as primeiras instituições destinadas ao atendimento específico para crianças, essencialmente para aquelas crianças órfãs, filhas da guerra, ou do abandono produzido pela pobreza, miséria e movimentos migratórios. Assim, as primeiras instituições de educação infantil aparecem na primeira metade do século XIX em vários países da Europa, sendo no Brasil a partir da década de 1870. Sarmiento & Pinto (1997, p.11), discutem as concepções de infância e criança e discorrem:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII [...]

Os autores trazem concepções pertinentes à discussão sobre a infância, enfatizando a importância desta, e suas concepções para a construção social elevando esta fase da vida humana como uma categoria social. Coadunamos com essa afirmação e nos reportamos as várias representações que ainda existem sobre o ser criança, com variações advindas da cultura e de cada tempo e contexto histórico.

Sendo assim, aproximamos o diálogo citado acima com as ideias do teórico Kuhlmann Júnior (2001, p.31), quando para o autor, a infância é uma condição do ser criança, devendo ser compreendida no contexto das relações sociais como bem explicita o autor já referendado:

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais

do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

A guisa das concepções de infância apresentadas, consideramos importante a adoção das referências cordeais apontadas no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. (RCNEI). Entendemos dessa forma serem indispensáveis nessa discussão que ampliou-se na completude dos processos de desenvolvimento histórico da criança. Este documento pautar suas orientações no direito ao atendimento de crianças de zero a seis anos, reconhecido na Constituinte de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente - o ECA de 1990 - e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394(art. 29-31) promulgada em dezembro de 1996.

Segundo o que preconiza este documento, a sociedade está mais consciente da importância da infância e suas experiências, disso decorreu a intensificação da urbanização e o ingresso da mulher no trabalho, com isso, ocasionou uma mudança significativa na estrutura familiar.

Com essas grandes mudanças atemporais, surgiram as necessidades de pensar uma estrutura educacional para a valorização da infância. A partir de princípios que norteiam o documento são consideradas especificidades afetivo-emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos e qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania. São elas:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

O direito a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, vol., p.13).

Nas concepções de direitos formadores promovidos pelo Referencial Curricular da Educação Infantil foi possível aproximarmos um diálogo estabelecendo novas compreensões sobre o processo formador da infância. Entendemos que esse programa compõe um caráter significativo para o desenvolvimento pleno das crianças, constituindo direitos que há tempos foram negados. Dessa forma, convém ressaltar a preocupação para com a infância e as necessidades acompanhadas nessa fase, fazendo-se necessário ampliar novos conceitos e produzir novas compreensões do que é ser criança.

Tendo em vista que a criança, hoje, é vista como um ser que sente e pensa de um jeito muito próprio convém salientar conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p.22).

Desse modo, percebemos que esse processo atual alcançou uma consciência sobre a representação da infância, e assim, ampliando políticas e programas que valorizam e ampliam condições necessárias para o reconhecimento e desenvolvimento social das crianças. Podemos vislumbrar um novo sentimento para infância, colocando a criança numa condição diferente do adulto, e permitindo que estas se integrem como sujeitos sociais. Sob a luz das ideias portadas por Kramer, afirmamos nossas concepções de infância elencados em um contexto mais atual. Assim, a autora nos diz que:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento (2003, p.17).

Ampliam-se deste modo através desta leitura acrescida pela autora, nossas reflexões a respeito da infância no seu sentido mais particular, o enfoque adotado nesta citação emerge a capacidade de desenvolvimento da criança enquanto um ser com potencial para se distinguir do adulto, correspondendo à infância sua particularidade.

Dentro da ótica sugerida acima, aproximamos nossas discussões com as ideias conduzidas pelo filósofo Walter Benjamin (2005, p. 94), "[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem" Assim, as crianças não formam um grupo independente da sociedade, elas são parte integrante desta e da cultura em que vivem. Portanto, não há de se pensar em sociedade sem crianças, e nem há tema social ou acontecimento histórico que não lhes caibam.

Os inscritos percorridos para compor esta seção, afetam significativamente o pensar a infância a partir das apropriações que tivemos ao longo das leituras. Conseguimos manter um diálogo de proximidade com as demandas instituídas pelos complexos conceitos desencadeados ao longo deste estudo.

O compreender a infância e o ser criança corroboraram dificuldades necessárias para ampliar uma visão mais crítica sobre o tempo e espaço que ocupamos na linha do tempo, de modo que conseguimos ampliar esses conceitos utilizando referenciais norteadores para a análise do contexto histórico em que a criança está inserida, como também, oportunizou aspectos fundamentais para as análises das infâncias das sujeitas desta pesquisa. Sendo assim, constituímos uma seção abrangente nos aspectos formadores das concepções de infância que serviram de base para a compreensão das narrativas sobre a infância das professoras interlocutoras.

A fim de alcançarmos os objetivos propostos nesta escritura, percorremos por novos caminhos para construirmos outras possibilidades para uma compreensão do ser professora. Adiante discorremos sobre o enfoque da identidade docente, trazendo para o contexto as narrativas da infância das docentes, buscando a compreensão das concepções de infância das professoras, a contribuição para a construção da identidade docente.

2.3 DA CRIANÇA À PROFESSORA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

No decorrer deste capítulo, trilhamos por caminhos repletos de saberes, e neste trilhar construímos diálogos essenciais para o desencadeamento de novas ideias, com a intencionalidade de atingir uma sensibilidade que transpareça na escrita deste trabalho. Assim, neste sentido, buscamos nos apropriarmos dos embates teóricos acerca da identidade docente.

Procuramos entender diversos aspectos que estão relacionados à construção da identidade docente, desse modo, esta escritura nos proporcionou uma análise da realidade, condicionando nossos olhares para entender como se deu o processo de construção da identidade das professoras da pesquisa em questão, compreendendo como os saberes e relações adquiridas ao longo da vida, através das concepções de infância construídas pelas interlocutoras se tornaram de fato, indispensáveis para a constituição identitária, sendo primordial mergulhar nos aspectos mais subjetivos.

Por ser este, um tema que requer uma aproximação com o passado e o presente, propõe reencontros, da criança à professora, nos confere uma aproximação e sensibilidade aflorada para construir algo que transpareça os sentimentos rebuscados no baú das histórias, sentir como o outro se sente, isto foi algo que transcendeu a empatia nas narrativas das histórias de vida das professoras deste trabalho.

Em primeira instância, consideramos importante esclarecer que percorremos os conceitos de identidade, para aproximarmos nossos debates dentro do contexto proposto para esta

pesquisa, já que trataremos, nesta seção, sobre as implicações para a construção da identidade docente.

Nesse sentido buscamos explicações que pudessem esclarecer os conceitos centrais a respeito da identidade, bem como os processos que estão envolvidos na construção desta. Contudo, para entendermos como a identidade funciona, precisamos contextualizá-la, sendo assim, recuperamos diálogos com alguns autores/as que nortearam seus estudos na perspectiva identitária, advindos dos campos da Sociologia e Psicologia.

Iniciamos essa abordagem teórica com Ciampa (1987), que aborda a identidade como categoria da Psicologia Social. Este autor entende identidade como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. Para o autor, a identidade possui um caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma vivência pessoal, esta por sua vez, é padronizada pela cultura, sendo esta cultura fundamental para a construção identitária.

Nessa panorâmica, a identidade é vista como um elemento que está em constante processo de construção, uma vez que o meio através da cultura em que estamos inseridos incide transformando-nos através das experiências nas relações que estabelecemos com nossos pares.

Aproximamos o diálogo proposto pelo autor citado acima, com a perspectiva dos estudos culturais trazidas no livro identidade e diferença por Stuart Hall (2011) e Kathryn Woodward (2011), organizado pelo autor Tomaz Tadeu da Silva (2011), encontramos reflexões acerca da identidade, sendo esta compreendida por diversas representações simbólicas e práticas sociais, cabendo assim sua afirmação na diferença.

Primeiramente, a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura, a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA p. 96-97).

Logo compreendemos que a identidade não é estática e permanente, pois os grupos humanos são dinâmicos, entendendo que, muitas mudanças sociais são vivenciadas no interior dos grupos e estes possuem suas representações construídas através das relações estabelecidas, por isso está ligada a estruturas discursivas e narrativas, como também através das relações de poder que são desenvolvidas nesse processo dinâmico social. Sendo assim, a prática social é

marcada simbolicamente, porque o que move o grupo é, antes de tudo, sua representação de mundo. Nesse sentido, as identidades são diversas e instáveis.

Essencialmente, a identidade é aquilo que distingue o grupo do outro e por isso precisa refletir a dinâmica desse grupo. Dessa forma, ela é oposta da diferença, por que o grupo é aquele que tem uma identidade comum, mas precisa da diferença por que o grupo é o que o outro não é. Silva (2011) assevera que:

A identidade e a diferença têm de ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (p. 76).

Nessa assertiva, a identidade é concebida por aquilo que a pessoa é, sua essência e características internas, como também em sua representação social. Quando dizemos sou brasileiro, essa identidade se esgota em mim mesmo, como sugere Silva (2011) a afirmação sou brasileiro só é possível na medida em que existem outros seres humanos que não são brasileiros, isto é, na medida em que podemos apontar que ele/a é italiano/a, ela/e é russa/o, ele/a é mexicano/a, ela/e é norte-americana/o; enfim, que ela/e é aquilo que eu não sou. Para o autor, a identidade está intrinsicamente ligada a diferença, na medida em que uma é dependente da outra para existir, pois a negação do outro é a afirmação do eu.

Para Kathryn (2011) a identidade é construída simbólica e socialmente. Simbolicamente pode ser percebida a partir dos valores nacionais, comida, expressões culturais. Podemos explicar que a representação da identidade é o meio pelo qual o grupo cria símbolos que significam e que dão sentido à experiência humana. Nas palavras da autora:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (p. 17).

Entendemos que os significados produzidos pelas representações simbólicas construídas ao longo de nossa existência, dão sentidos as nossas experiências tornando-nos capazes de nos reconhecermos como sujeitos pertencentes a uma cultura, que vivencia costumes, valores e que por sua vez é detentora de uma visão de mundo, pois possui uma identidade e esta é construída a partir dessas representações.

O sujeito envolvido em um processo de formação identitária não é de maneira alguma o eixo principal nesse processo de construção, visto que este não age individualmente, em sua interioridade, por isso, entende-se que este atua externamente, a partir das exposições em suas

representações de mundo adquiridas culturalmente e socialmente. Reforçando essas ideias com Bauman:

Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha. Não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis. E de que as decisões que o próprio indivíduo toma, o caminho que percorre, a maneira como age – a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento quanto para a identidade’ (2005, p. 17).

Com base nas discussões apontadas, anteriormente, validamos nossos embates teóricos conceituais sobre identidade apoiando-nos em leituras essencialmente pertinentes para o aprimoramento reflexivo da construção identitária e as implicações dos conceitos refletidos nesta seção para a construção da identidade docente das professoras, atrizes desse estudo.

Sendo assim, classificamos nossas interpretações a partir de um diálogo do constante devir a ser pautado nas diversas formas de existir, nas quais vimos ao longo das representações nas leituras. Para tanto, levantamos a seguinte indagação de como podemos categorizar a identidade? O tecido filosófico nos conduziu para a seguinte reflexão de Heráclito de Éfeso, que já enunciava na era da filosofia trágica dos gregos, a ideia de que a identidade deve ser compreendida como um grande processo de transformação dos caracteres, tal como o fluxo incessante das águas de um rio. “Em rio não se pode entrar duas vezes no mesmo, nem substância mortal tocar duas vezes na mesma condição; mas pela intensidade e rapidez da mudança dispersa e de novo reúne” (HERÁCLITO, 1991, p. 392).

Os fios filosóficos que foram tecidos nos permitiram introduzir um pensamento infindo, por percebermos que somos seres humanos inacabados, e que estamos inteiramente em constante processo de construção, por meio das experiências vivenciadas, das representações simbólicas e culturais compartilhadas nas práticas sociais e nos grupos. Somos modificados constantemente, assim, a identidade é sucessível, uma vez que entendemos que não somos, mas estamos sendo, pois, a vida é um eterno devir.

Nesta ótica, damos continuidade à escritura abrangendo conceitos da identidade docente, através da perspectiva profissional. Dessa forma, este recorte é uma reflexão sobre a construção identitária no fazer docente.

A dinâmica proposta nesse processo de construção identitária do profissional docente compreende a inscrição do saber que a identidade é um fato de reconhecimento. O indivíduo define-se a partir de como se reconhece no desempenho de papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros no meio social.

A construção da identidade docente é vista como um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir das práticas sociais que intercedem na elaboração de seus discursos sobre suas práticas e concepções pedagógicas. O professor/a não deve ser visto apenas como um técnico/a em questões de ensino, mas como uma pessoa que se engaja nas mudanças, a fim de construir transformações significativas para a sua identidade, assim despertando o reconhecimento de si, e dos outros em si.

Por compreender que a identidade docente é uma construção, e, portanto, não é algo que se possui, mas sim, produzida constantemente nas relações sociais e nas representações simbólicas, nesse sentido, faz-se necessário o reconhecimento desta como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto individualmente, como coletivamente.

Pela riqueza dessas discussões, julgamos relevante buscar elementos que caracterizassem a identidade docente, para a contribuição nos avanços teóricos acerca da identidade de professoras que identifiquem dimensões que distingam a cultura profissional docente das demais profissões. Um dos elementos que caracteriza a identidade docente é a socialização. Segundo as ideias de Tardif (2004) sobre a docência:

Exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino (p. 79).

Estes posicionamentos do autor, nos leva a pensar na construção da identidade docente a partir das concepções adquiridas em suas práticas pedagógicas cotidianas, desenvolvendo saberes construídos a partir das reflexões sobre suas práticas. Para reforçar nossas reflexões, tomamos as ideias de Slegers e van den Ven, “dado que a interação humana é tão importante na prática docente, e que os professores com frequência se envolvem muito profundamente em seu trabalho, as recentes pesquisas vêm afirmar que as emoções constituem um elemento essencial no trabalho e na identidade dos professores” (2005, p.918).

Na perspectiva emocional na qual a construção da identidade docente interage, percebemos que as relações estabelecidas no contexto de ensino e aprendizagem são fortemente constituídas nos modelos de profissionais que mais nos transmitem admiração pessoal. À essa maneira, o lado emocional ganha espaço no fazer docente. As emoções são a parte essencial das crenças e saberes que os professores/as desenvolvem acerca de como se ensina e como se aprende, como também do aprender a ensinar. No entanto, cabe compreendermos que este

processo é dinâmico, pois estamos em constante processo de desconstrução e ressignificação da prática docente. Assim, Pimenta (2002) nos fala que:

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (p. 77).

A citação acima nos propõe uma reflexão sobre a identidade docente, compreendida como um processo contínuo, pautado nas concepções que são atribuídas as experiências e valores que transitam na atividade docente, atribuindo assim significados para a identidade profissional docente. Assim, tal como concebe Pimenta (1999), acreditamos que a identidade docente se reafirma a partir das práticas e significados sociais do fazer docente.

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (p. 19).

Além disso, a autora traz em seu discurso reflexões necessárias para se pensar a construção da identidade docente, considerando que esta também é construída com base na (re) significação social da profissão, como também, na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Atentando-nos as palavras de Tardif (2002) que nos leva a reflexão sobre o saber docente, reafirmando as relações entre a identidade pessoal e profissional do professor.

(...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. (p.11).

Desse modo, compreendemos ser necessário estudar o saber docente relacionando-o com as experiências de vida, pois como salienta o autor, o saber adquirido está relacionado com a identidade pessoal do docente, as suas experiências de vida e as relações estabelecidas no convívio diário de sua profissão. Por esse prisma, os saberes construídos ao longo da edificação profissional docente são elementos advindos das experiências e práticas das ações do professor, sendo assim, a identidade docente é construída a partir das concepções adquiridas desde a

infância até a sua formação acadêmica, e projetam suas visões de mundo, marcando a sua identidade profissional. Por tudo isso reafirmamos nossa compreensão sobre a identidade docente e sua formação na fala de Nóvoa (1995):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (p.25).

Em conformidade com as ideias desse autor, compreendemos a prioridade do pensar a experiência que perpassa pela construção da identidade pessoal, enfatizando a importância da reflexividade crítica das ações desenvolvidas pelo docente, e sua constante (re) construção pessoal, tendo em vista que a formação docente não se constrói apenas por acúmulos de conhecimentos e técnicas científicas.

Diante dessas premissas, conduzimos nossas reflexões trazendo para o campo discursivo da construção identitária, as concepções de identidade acometidas pelas atrizes deste trabalho. Acreditamos que as experiências narradas pelas professoras reforçam o diálogo da formação docente, intensificando o processo de (re) construção permanente de suas identidades pessoais através do saber da experiência.

Em virtude dos embates teóricos abordados nesta seção, confiamos que estes conduziram perfeitamente as reflexões necessárias para atingir as perspectivas sobre as concepções de infância das professoras, rememoradas através de suas histórias de vida, estas por sua vez, estão relacionadas à construção da identidade docente. No capítulo seguinte, apresentamos os achados da pesquisa constituídos através das narrativas das professoras com suas memórias de infância.

3 MERGULHANDO NAS NARRATIVAS

Quando repartimos nossas histórias com os outros, celebramos nossa parte mais humana - ofertamos nossa história como presente.

(Vera Rosenbluth)

No tecer dessas análises, contemplamos as categorias elaboradas a citar: impressões das professoras sobre infância; as memórias de infância das professoras da educação infantil; relação infância e identidade docente, levantamos nossas discussões costurando as concepções de infância trazidas pelas protagonistas desta pesquisa sob os fios condutores do nosso referencial teórico.

a) Impressões das professoras sobre a infância

Encetamos nossas análises através das impressões sobre a infância das professoras da educação infantil. Analisamos as concepções de infância lançadas através das narrativas das docentes, ao tempo em que aproximamos nossos anseios motivados pelos objetivos deste estudo.

Nas falas das professoras podemos identificar uma aproximação ao que diz respeito às suas impressões da infância. Todas mencionam o prazer de pertencer a uma família, e apesar das dificuldades relatadas por algumas interlocutoras, não deixaram de rememorar os momentos prazerosos vivenciados através da simplicidade do seu modo de viver e de ser criança.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de enxergar nas trajetórias tecidas de dificuldades, um território que também possibilita aprendizagens, curiosidades e descobertas, que não se resume no transitar dos labirintos das experiências da infância concebida em um contexto de relações com os adultos/família, e nas sensibilidades afloradas no pertencimento de uma cultura, sentida muitas vezes pelos sabores e dissabores do ser criança, nesse sentindo a infância precisa ser considerada “[...] como condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais [...]” segundo nos confere Kuhlmann Jr. (2007, p. 30).

Em conformidade com as memórias de infância invocadas por cada professora participe desse estudo foi possível desenhar, com consistência, essas impressões. Tratamos adiante dessas impressões.

Minha infância foi prazerosa porque senti o amor da simplicidade, da humildade, o afago de uma família batalhadora que criou a mim e aos meus irmãos, com o suor no rosto, com a força nos braços puxando a enxada, e nenhum dinheiro no bolso, mas sempre trazia esperança. Como não lembrar o cheiro da terra molhada, o canto dos pássaros, o grito de minha mãe: “Cuidado com pingo de chuva, que dá gripe!”. Na época do inverno, a alegria era uma só, umbus, pitomba, melancia, maxixe, isso era uma festa! [...] Nossa infância foi assim cozinhar na lenha, lavar louça na bacia, mas tínhamos amor e isso nos completava. (VIDA, 2015)

Como era bom ser criança, não ter preocupação com nada a não ser brincar, comer e dormir. Tive uma infância boa, tive muito amor dos meus pais, principalmente da minha mãe que sempre esteve e está comigo em todos os momentos. (INFÂNCIA, 2015).

A minha família sempre foi muito unida, graças a Deus. Posso falar também de meus avós que sempre me trataram com muito carinho e amor, lembro-me de ouvir histórias da vida dos mesmos, de suas brincadeiras quando criança e de como era difícil a vida no interior (roça). (ESCOLA, 2015).

Não tive o que realmente se tem em uma infância de uma criança, pois geralmente uma infância é: brincadeiras, segurança, proteção, passeios, uma vida regada a fartura de boa alimentação, o tempo (horário) de dormir, brincar e ir à escola. Os meus adoráveis pais sempre me ensinaram as coisas boas e certa de uma vida humana. Fui crescendo sempre guiada pelos seus passos, suas ordens e trabalhando junto com eles desde os meus 2 anos de vida. (AMOR, 2015)

“[...]minha infância foi marcada por muito amor e carinho que recebi dos meus irmãos, minha mãe é minha fonte inspiradora.” (REMINISCÊNCIA, 2015).

“Minha infância foi maravilhosa, sou uma filha muito amada pelos meus pais e meus irmãos. Minha mãe sempre cuidou muito bem de todos nós [...]” (TEMPO, 2015).

“Foi maravilhosa! brinquei muito com os meus irmãos, vizinhos e primos, lembro muito das comidas, sobremesas e lanches legais que minha mãe costumava sempre preparar só para ver nossa alegria.” (AFETO, 2015).

Assim entendemos as suas impressões de infância através das relações estabelecidas naquele tempo, com o jeito particular de pertencer a uma infância marcada por experiências acolhidas em um tempo e espaço próprios de suas existências, fazendo de suas infâncias momentos dignos de serem lembrados.

É importante destacar a negação da infância no relato da professora Amor, em seu depoimento conseguimos identificar a concepção de infância pautada em direitos. Desse modo, mergulhamos na interpretação das palavras não ditas, percebemos que esta docente não compreende a sua infância, pois a mesma foi de certa forma rompida para ela se dedicar ao trabalho. Diante disso, (KUHLMANN, 1998, p. 3) nos fala que “[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância”. Segundo o autor, podemos pensar que toda criança tem infância,

porém, não se trata de uma infância idealizada, mas sim, concreta, histórica e social, compreendendo que a infância a criança não tem/teve, e sim que a criança vivenciou/vivencia.

Ainda por analisar a fala da professora Amor, tomamos como referência a Constituição Federal de 1988, já que a docente menciona alguns direitos da criança em sua narrativa. Assim, tendo em vista que a criança é um cidadão integrante de uma sociedade deve usufruir dos direitos básicos para um desenvolvimento pleno. Nessa ótica a Carta Magna esclarece quanto aos direitos da criança em seu artigo 227, e nos diz que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

Nesta narrativa sobre as impressões de infância adotada pela professora Amor, compreendemos a infância através dos direitos concebidos na Constituição, assim, enxergamos na fala da docente uma infância que não foi vivenciada nos princípios mencionados acima.

Logo, seguimos com as análises, adentrando a segunda categoria, agora por mergulharmos nas memórias de infância das professoras mediante as trajetórias de suas experiências vivenciadas, na família; brincadeiras e escola, através da categoria intitulada:

b) As memórias de infância das professoras da Educação Infantil;

Nesta análise percorremos as falas consideradas mais pertinentes, julgando a relevância emblemática dos temas propostos acima mencionados. Abordaremos a seguir as memórias de infância das professoras da educação infantil, atravessando as principais percepções em suas narrativas:

Na família

Morávamos numa casa humilde, com poucos móveis, e sem energia elétrica ou água encanada. Lembro-me de acompanhar minha mãe quando ela ia buscar água na “cacimba”, no rio longe de casa. Muitas vezes trouxe também “cabaças” cheias de água na cabeça [...] Como é bom lembrar eu e meus irmãos esperando meu pai chegar da serra com um punhado de feijão ou de milho de sua lavoura, muitas vezes a pé, ou montado no lombo de um cavalo. Era muita necessidade e tão pouco para tanta gente”. (VIDA, 2015).

O natal era sempre bom, a mamãe e o papai levava sempre para visitarmos a lapinha na igreja e davam o um dinheiro, me lembro bem 10 reais para casa um de nós, para comprássemos o que quiséssemos nas banquinhas de brinquedo que ficava no quadro da feira, e quando era no outro dia ao acordar embaixo das nossas redes em cima dos nossos chinelos tinha outro presente, que eles nos falavam que era o papai Noel que tinha deixado e isso era uma alegria. (INFÂNCIA, 2015).

A minha família sempre foi muito unida, graças a Deus. Posso falar também de meus avós que sempre me trataram com muito carinho e amor, lembro-me de ouvir histórias da vida dos mesmos, de suas brincadeiras quando criança e de como era difícil a vida no interior (roça). (ESCOLA, 2015).

Na minha infância guardo muitas lembranças boas, em se tratando de mim com meus pais e irmãos, pois muitas vezes vi meus pais felizes conosco e com uma tia irmã de minha mãe, que até hoje é preservada essa amizade e forma de carinho entre ambas as partes. (AMOR, 2015).

Quando eu era pequena, sempre ouvia a frase que “A família é base de tudo” hoje eu compreendo perfeitamente essa frase, venho de uma família humilde, mas cheia de amor e harmonia. Sou a caçula de oito irmãos, minha infância junto a minha família foi marcada por muito amor e carinho que recebi dos meus irmãos, minha mãe é minha fonte inspiradora. (REMINISCÊNCIA, 2015).

[...] Tenho uma família unida, compreensiva. Meu pai sempre trabalhando para que não faltasse nada em casa. Chegava cansado e me chamava para sentar-me com ele em uma cadeira de balanço, ele contava as histórias e eu adormecia nos seus braços. (TEMPO, 2015)

[...] minha família era completa em todos os sentidos [...] Meus pais passeavam muito comigo na casa de meus tios e tias, amigos e todos os finais de semana eu ia para casa da minha vó materna que morava no interior de Sussuapara, lá era muito legal, o amor dela comigo e todos os seus netos, a comida deliciosa que ela fazia. A casa era pequena mais muito acolhedora, muitas árvores ao redor da casa dela e muitas frutas. (AFETO, 2015).

Nos relatos sobre a infância na família, identificamos um acervo de memórias compartilhadas de forma íntegra e despretensiosa, assim conseguimos perceber a sensibilidade nas relações estabelecidas no seio familiar. Em todas as falas, foi perceptível a presença da importância da base familiar em que cada professora concebe seus valores humanos. Nessa panorâmica (Chalita, 2001) diz:

[...] a família tem a responsabilidade de formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais. Os filhos se espelhando nos pais e os pais desenvolvendo a cumplicidade com os filhos. [...] A preparação para a vida, a formação da pessoa, a construção do ser são responsabilidades da família. É essa a célula mãe da sociedade, em que os conflitos necessários não destroem o ambiente saudável. (p. 20)

Nesta perspectiva sobre a família, consideramos a citação acima apropriada para reforçar as memórias de infância vivenciadas na família pelas interlocutoras. Avigorando os cuidados e afetos refletidos nas relações dos familiares, as professoras relatam suas vivências de forma prazerosa enfatizando a importância da família.

Brincadeiras

As brincadeiras eram em casinha de palha de carnaúba, garrancho das árvores, embaixo de árvore, os brinquedos eram feitos de caixa de remédios, latas de óleo de salada como chamávamos, de sardinha, doce, “cuia”, “intân” que achávamos nos rios, a comida era “gogó” (um tipo de bage que nasce numa árvore chamada “peleiro”) um mato “brabo” chamado “bredó”, areia e água. Brincávamos de pular de corda, do “trisca” de roda, de subir nas árvores, era tudo muito simples, mas divertido à nossa maneira e possibilidades. (VIDA, 2015).

Minhas brincadeiras! Ah! Essas eram ótimas, eram brincadeiras sadias em que tinha convivência boa com outras crianças. Brincava de se esconder, do trisca, de bolinha de gude com meus irmãos, de futebol, de vôlei, gostava também de brincar “do mata” com minhas vizinhas, adorava andar de bicicleta, de coelho na toca, do passa anel, de cabo de guerra, de comidinhas com minhas panelas, brincava muito com minhas bonecas e meus ursos. Brincava de correr, brincava de subir nos pés de umbu, seriguela, de goiaba e nos de acerola, brincava na escola de estatua, na brincadeira das cadeiras e brincava de roda, e brincava também de estourar balões. (INFÂNCIA, 2015).

Gostava bastante de brincar de roda, pega-pega, se esconde, quando fui ficando maior (10 anos) descobri “o mata” e a brincadeira do elástico.” (ESCOLA, 2015).

As brincadeiras de minha infância, são poucas pois mais trabalhei do que brinquei. Eu lembro que eu e meus irmãos brincávamos de fazer pequeninos bonecos de barro, quando era 5:00 horas da manhã amanhecia molhados os capins chamávamos de (orvalho) e o barro era muito liguento tornando fácil de modular qualquer objeto que quisesse. Então eu fazia bonecos, sofás, mesas e ele os carrinhos, bois, cavalos depois colocava para secar durante vários dias e ficavam muito bons eram nossos brinquedos. (AMOR, 2015).

Durante a semana à noite, minha família sentava na calçada, sob a luz de uma bela lua, e eu e minhas primas aproveitávamos para brincar de roda, cobra-cega, esconde-esconde, pula-corda, elástico, passa anel, pega-pega, amarelinha entre outras. Mas a minha brincadeira preferida era brincar de boneca, não possuía muitos brinquedos, mas inventava brinquedos com os recursos que tinha, minha mãe fazia lindas bonecas de pano e isso já bastava [...]. (REMINISCÊNCIA, 2015).

Minhas brincadeiras de infância eram divertidas, minha avó sempre me levava para a casa dela para brincar com minha tia que tem minha idade. Brincávamos de esconde-esconde, pular corda, mas a brincadeira que mais gostava era escolinha, chamava minhas amiguinhas para serem as alunas e eu sempre era a professora. Brincávamos tanto que esquecíamos até de almoçar. (TEMPO, 2015).

Inesquecível as brincadeiras que vivi na infância eu adorava brincar de macaco (amarelinha) pedrinha, da mata, esconde-esconde, pega, de corda, brincadeiras de roda, elástico, mas a brincadeira que eu mais gostava de brincar era escolinha e eu ser a professora. (AFETO, 2015).

Percebemos nas falas das professoras sobre suas brincadeiras na infância, que todas possuem semelhanças no modo de brincar. A simplicidade é encontrada em todos os relatos, identificamos a diversão e prazer em construir seus próprios elementos para brincar, inventados a suas maneiras e possibilidades. Nesse sentido nos apropriamos na fala do filósofo Walter Benjamin (2009), “ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples

pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras.” (p. 92). Nas narrativas contempladas nesta categoria de análise sobre as brincadeiras, existem peculiaridades históricas e culturais, percebidas nas diversas formas de brincar das professoras.

Na escola

[...] na escola tinha o suficiente para ter uma escola de qualidade para época. Lá tinha um quadro, um armário e poucas cadeiras, a maioria das vezes assistíamos aulas sentados no chão, mesmo assim despontava em mim uma ligeira vontade e desejo de ler e escrever era uma novidade[...]. (VIDA, 2015).

[...] Não tenho o que reclamar da minha vida escolar na infância pois fui muito agraciada, porque com muito esforço da minha mãe e do meu pai estudei no melhor colégio particular, que tinha muita tradição e agradeço demais a eles pois a coisa mais importante eles conseguiram nos dar que é a educação. (INFÂNCIA, 2015).

[...]Um momento da minha infância na escola que lembro com muita saudade eram as aulas de recreação com a tia Josenara, ela brincava e também nos exercita com exercícios simples e práticos. Porém o melhor era quando ela ensaiava para as festas juninas e natalinas, que eu sempre gostei de participar. Lembro das roupas, das luzes, das palmas da plateia, era tudo muito lindo e mágico para as crianças (nós) desenvolverem o seu próprio mundo. (ESCOLA, 2015).

[...] Na minha infância na escola, como eu vinha do campo eu era diferente para as outras crianças até mesmo para as outras que vinha também do campo, por conta de ser negra pequenina, vamos dizer assim (feinha mesmo!) eu era, como fui crescendo sempre com essas dificuldades fui ficando sempre tímida e tive dificuldades de me expressar diante das outras crianças. Hoje pra mim tudo é bom, belo e muito interessante e fiquei com mais vontade de viver tudo com intensidade valorizando cada ano, dias, horas, tudo que me rodeia, amando a vida. Mas infelizmente nem tudo que queremos podemos alcançar da maneira que sonhamos, podemos fazer de outra forma, foi o que fiz! Na infância eu era discriminada (feinha) mas ingênua e inocente não tinha entendimento, tudo isso ficou no passado, hoje eu não admito com ninguém esse tratamento, procuro mostrar a igualdade e valorizar as diferenças com respeito[...]. (AMOR, 2015).

Entrar na escola foi algo marcante que ainda lembro tudo o que aconteceu no primeiro dia de aula. Quando fiz sete anos meus pais me colocaram na Escola Estadual “Mariano Rodrigues”, adorava a escola, tinha muitos amigos, fazia minhas atividades com capricho[...]. (REMINISCÊNCIA, 2015).

Comecei a estudar aos 6 anos de idade, gostava de ir para a escola, as professoras sempre atenciosas e cuidadosas com todas as crianças, tinha um padre que sempre ia nos visitar deixava brinquedos e merenda, ele estava sempre presente procurando ajudar. A escolinha funcionava no salão paroquial da igreja São José. (TEMPO, 2015).

Como criança na escola foi mais que perfeito eu adorava ir para a escola, amava minha professora do infantil eu a admirava pela dedicação e o amor que ela tinha por cada um [...]. (AFETO, 2015).

Nas histórias identificamos um emaranhado de experiências, singulares, particulares, sobre suas vivências escolares. A maioria das professoras falam do prazer de estudar, vindos dos sentidos construídos nas relações no convívio escolar, a admiração pela professora, as brincadeiras e atividades desenvolvidas na escola constituíram lembranças maravilhosas.

Em outra via, surgiram relatos de dificuldades, a professora Vida, por exemplo, relata uma experiência marcada por problemas na condição física do espaço, pois muitas vezes tinha que sentar no chão para assistir aula, essa é uma realidade vivenciada em um lugar diferente das outras docentes, pois esta professora estudava em uma escola do campo. Nessa sintonia a professora Amor também fala das dificuldades, menciona em sua memória que sofreu preconceito racial.

Percebemos que mesmo diante das dificuldades apresentada pelas professoras Vida e Amor, as mesmas conseguiram superar, fazendo destas experiências motivos para seguirem como agentes transformadoras das realidades. Desse modo, tomamos como base as reflexões do célebre educador Paulo Freire:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um fazer educativo em si mesmo. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (1991, p. 126).

Sensibilizamo-nos com esta citação, acreditamos nas possibilidades construídas pelas interlocutoras em suas vivências escolares. Nossas narradoras, conseguiram, através da educação, transformar suas realidades. Fomos agraciadas com suas (re) memorizações. Elas, puderam relatar no presente suas lutas e conquistas, percebendo-se transformadas e transformadoras do/no contexto social ao qual elas pertenceram e/ou pertencem.

Por conseguinte, iremos abordar a terceira categoria das análises denominada:

c) Relação infância e identidade docente

Dirigimos essas análises aos aspectos relacionados à construção da identidade docente. Nesta categoria analisamos a relação da infância das professoras e a identidade docente, assim enfatizamos que os discursos analisados são constituídos de reflexões descontínuas e ambíguas, porém carregados de significados e que precedem saberes concretos de vivências e experiências, desse modo, necessitam um olhar sensível para compreender também o que não foi dito nas entrelinhas das narrativas das protagonistas desta pesquisa. Verificamos através

das suas vivências narradas a contribuição de suas experiências para a construção identitária enquanto professoras da educação infantil. Seguimos abaixo com as narrativas:

Particularmente, atuar na Educação Infantil significa estar fazendo o que eu gosto. Tenho grande identificação com esse perfil. Adoro as atividades que realizo com eles, como cantar músicas infantis, contar histórias, brincar, pular, correr, enfim, as atividades que as crianças mais gostam, e que praticamos ao longo de todo o período letivo. As memórias de minha infância certamente estão presentes na minha prática escolar. Tendo em minha sala muitos alunos carentes e, quando posso, tento ajudar doando algumas roupas e sapatos. Momentos como esses me fazem recordar de mim mesma quando criança. A lição maior que tiro de tudo isso é a de que devemos sempre tratar as pessoas, e nesse caso mais especificamente meus alunos (as), com respeito, carinho, compreensão e alegria. Educar é também um ato de amor. (VIDA, 2015).

A minha prática docente tem muita influência lá da minha infância, principalmente as brincadeiras. Porque a educação infantil é bem mais fácil introduzir um assunto através de brincadeiras. Procuro sempre mostrar como era a brincadeiras de quando era criança e eles acham muito interessantes. (INFÂNCIA, 2015).

A experiência em educação infantil é maravilhosa, lembro-me da primeira vez que entrei em uma sala assim, tinha muitas dúvidas e medo de errar, porém o tempo foi aperfeiçoando minha formação e prática docente que hoje não sei mais o que faria se não fosse professora alfabetizadora e de crianças pequenas. Gosto de brincar com as crianças pequenas das mesmas brincadeiras que brinquei em minha infância, acho importante esse resgate para mostrar aos mesmos que a sua professora também teve infância e soube aproveitá-la da melhor maneira possível (ESCOLA, 2015).

Experiência única, procuro receber e também repassar, para eles tudo que eu não tive na minha infância, a segurança, a liberdade de se expressar geralmente através de expressões corporais ou gestos. Eu me identifico na educação infantil como uma criança, no momento na sala mesmo ensinando a criança a pegar o lápis a reconhecer uma vogal, um código ou um símbolo é uma diversão, maneira de bom convívio é muito confortável se sentir bem entre todos, o que não tive na minha infância. (AMOR, 2015).

[...] Desde cedo, tive facilidade em aprender os conteúdos e repassar para minhas colegas, lembro da Ângela, uma das minhas amigas de infância que sempre dizia: - você vai ser professora. Eu pra falar a verdade, não sonhava muito não. Minha irmã mais velha, é enfermeira mais sonhava em ser professora baseado no seu sonho, me impulsionou para estudar e ser professora [...]. (REMINISCÊNCIA, 2015).

Sempre quis ser professora, aos 8 anos de idade meu pai sempre perguntava: - o que quer ser quando crescer? Eu respondia que queria ser professora. Minha mãe não gostava muito da minha escolha, então cursei contabilidade e técnica em enfermagem, nunca atuei em nenhuma das áreas. (TEMPO, 2015).

[...] Acho que desempenho bem meu papel como docente, pois sou solicitada pelos diretores das escolas, pedindo meu retorno, inclusive no último encontro que tivemos, a coordenadora me falou que não sabia o que fazer pois tem três escolas que me solicitaram, fiquei muito feliz com isso me sinto muito grata a todos que admiram meu trabalho, pois faço de coração e por amor a minha profissão... e com tudo isso me recordei das palavras do meu pai dizendo a minha mãe quando me olhava brincando de ser professora, que quando “Eu crescer só ia dar para ser professora” ele acertou, sou professora com orgulho!. (AFETO, 2015).

Em virtude dos depoimentos acima, é que constituímos nossas reflexões a respeito da relação entre as experiências vivenciadas na infância pelas professoras com a construção da identidade docente. Nessa panorâmica, identificamos em suas falas uma infância que se aproxima com suas práticas pedagógicas, quando encontramos em alguns relatos o resgate das brincadeiras de infância introduzido em suas aulas, os anseios de se fazerem melhores enquanto professoras, rememorando as dificuldades que vivenciaram em sua infância constituíram em instrumentos motivadores para (re)significar suas práticas docentes, trazendo o que não tiveram em suas infâncias e atribuindo significados para as infâncias de seus alunos.

Nessa compreensão, percebemos a identificação do ser criança e ser professor, no sentido em que todas incorporam em seus depoimentos momentos que despertaram interesses sejam eles mais amenos, porém que contribuíram para o ser professora. Ciampa (2004, p. 67) afirma que “em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito”. Nas trilhas desta reflexão, a identidade deve ser compreendida como particular, pois cada indivíduo possui a sua, porém ao saber que pertencemos a uma sociedade com histórias próprias, com cultura, tradições, crenças e valores diferenciados resultando uma troca de saberes coletivos, por sua vez, contribui para a construção do que eu sou de forma contínua. Ademais, reafirmamos nossa análise, ainda, com Ciampa (2004, p. 74) que reitera: “identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o um e o outro, para que cheguemos a ser um, numa infindável transformação”.

Em suma, acreditamos também que o resgatar das memórias de infância contempla uma identificação no que diz respeito à atuação na educação infantil, tendo em vista que as professoras se apropriam de vivências sensibilizadoras de suas infâncias, assim, intensificando a identidade docente na educação infantil. Nesta visão, os discursos das interlocutoras são elaborados pela apropriação de uma sabedoria relacionada às experiências concretas que decidem por conduzir suas ações enquanto professoras. Assim, as histórias de vida são uma forma de trazer à margem das reflexões como somos construídos e/ou como estamos constantemente nos reconstruindo no próprio ato de relatar histórias, compartilhando com outros indivíduos experiências significativas para o surgimento de novas percepções de mundo (LOPES, 2001).

As análises permitiram o resgate das memórias de infância das professoras por se tratar das implicações para construção da identidade docente. Assim reforçamos os achados e as nossas interpretações com a reflexão citada por Benjamin (1985) na qual o grande filósofo

contempla o significado da memória, incitando aquela que é tecida a partir do presente, por entender que esta nos empurra para o passado, compreendendo ser uma viagem imperdível e necessária para que possamos produzir outras percepções do compreender os acontecidos, significando e (re)significando nossa história e produzindo novos sentidos para a nossa vida e a vida dos outros. Vimos neste trabalho essa porta aberta e resolvemos entrar, não sozinhas, mas com aquelas que aceitaram conosco caminhar. A seguir apresentaremos os enlaces narrativos conclusivos, que são olhares, sentires e saberes construídos ao longo dos caminhos percorridos por esta pesquisa.

ENLACES NARRATIVOS CONCLUSIVOS

Conhecer narrativas sobre infância, memórias e identidades de professoras da Educação Infantil consagrou enlaces fundamentais para entendermos as relações da memória na construção identitária, tanto daquelas que foram as narradoras, quanto a nossa.

As considerações aqui apresentadas não se configuram no encerramento das reflexões acerca das questões contempladas em nossa investigação, pelo contrário, nos oportuniza a ampliação de nossas possibilidades de dialogar sobre a construção da identidade docente a partir das concepções da infância sob diferentes perspectivas. Assim, apresentamos o que ficou evidenciado nas análises dos dados coletados durante este processo investigativo. Sobre o que diz respeito às impressões de infância, entendemos esta, tomada como uma fase de vivências e experiências, oportunizadas a partir das descobertas, sabores e dessabores do ser criança. Nas memórias de infância descritas pelas protagonistas, tivemos o prazer de nos aproximarmos de suas histórias, conhecendo a partir dos seus relatos, o universo de particularidades enquanto crianças e docentes da Educação Infantil. Na relação infância e identidade docente foi possível compreendermos o fazer docente das professoras em um contexto de apropriação de suas identidades a partir das inferências de suas experiências de infância.

Após mencionarmos as principais ideias que objetivaram este trabalho, conduzimos nossas concepções firmando nossas inquietações no trilhar desse caminho. O estudo permitiu relevantes contribuições para pensar a educação e as possibilidades de (re) significação do fazer docente, como também resgatou através das narrativas, heranças do contexto histórico da infância, corroborando com as reflexões do ser criança.

Nesse sentido, retomamos ao ponto de partida que culminou nas ideias que nortearam essa tessitura. Ao sair dos memoriais “um reservatório cheio” de experiências preciosas, aprendemos com as histórias de vida narradas pelas professoras, assim recordamos a pergunta inicial deste trabalho: Quais as implicações das memórias de infância de professoras da educação infantil para a construção da identidade docente? Portanto nos atentamos a esta indagação mergulhando nas narrativas escritas nos memoriais pelas interlocutoras, com o intuito de compreender o diálogo que as professoras fazem com a criança que foram, por entender que este traz possibilidades de reflexões singulares sobre suas próprias histórias, oportunizando também discussões mais amplas sobre diferentes temas referentes à Educação. Logo, a pesquisa possibilitou aprendizagens significativas no sentido de aprendermos com as histórias de vida e compreendermos que as pessoas se reinventam constantemente ao longo de sua existência, e que as relações que constituímos nesse percurso são os eixos centrais para a construção

identitária, como foi possível identificarmos nas análises das narrativas escritas pelas professoras dessa investigação.

REFERÊNCIAS

- ASTI, V. **A metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Globo, 1980.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BAUMAN, Z. **Identidade. Entrevistas a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- _____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. **Obras escolhidas III. Charles Baudelaire. Um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2005.
- _____. **“Infância berlinense por volta de 1900”**. **Obras Escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **“O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”**. **Obras Escolhidas In: Magia e técnica, arte e política**. Editora brasiliense, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de educação infantil: Proposta**. Brasília, 1993.
- BOSS, M. **O-modo-de-ser-esquizofrênico à luz de uma fenomenologia Daisenanalítica**. *Daseinanalyse*, V. 3, p 5-28, 1997.
- CANDAU, J. **Memória e identidade**. 1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.
- CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico de termos usuais na práxis docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CIAMPA, A. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. 8 ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- SOUZA, J. V. **Narrativas de professores e identidade docente: o memorial como procedimento metodológico**. *Psicologia da Educação*. São Paulo: PUC-SP, n.16, p.11-24, 2003

ELIAS, N. **O processo civilizador: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

FILHO, L. M.(Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**

(Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GAGNEBIN, J. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W., **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura: obras escolhidas**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. **O mundo da criança a construção do infantil na literatura brasileira**. Bragança: Editora São Francisco, 2004.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 103-133.

HERÁCLITO. “**Fragmentos**”. In: **Vol. Pré- Socráticos, Col. “Os Pensadores”**. Trad. de José Cavalcante de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLANDA, A. F. (2002). ***O Resgate da Fenomenologia de Husserl e a Pesquisa em Psicologia***. Tese de Doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

JAPIASSÚ, H & MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4ª. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KRAMER, S. **Autoria E Autorização: Questões Éticas Na Pesquisa Com Crianças**. **Cadernos de Pesquisa**, Julho, 2002.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**.

Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Sobre a história da infância**. In: FARIA, 1998.

LARROSSA, J. **Experiência e alteridade na educação**. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LOPES, L. P. M. **Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem sócio-construtivista**. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (orgs.) **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ipub, Cuca, 2001. p. 55-71.

_____. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

MINAYO, M. C. de S. [et al.] (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MUCCHIELLI, R. (1991). *Les Méthodes Qualitatives*. Paris: Presses Universitaires de France.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora Ltda, Portugal.1995.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.) **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PINTO, Manuel. *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Afrontamento, 2000.

PIMENTA, S. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação**. s/d. Disponível em: . Acesso em 15/02/10.

SANTANA, M. **Práticas pedagógicas na educação infantil: evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores**.

<http://pt.slideshare.net/MarttemCostadeSantana/dissertao-prtica-pedaggica-na-educao-infantil>. Acesso em 11 de dez. 2015.

SARMENTO, M e PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
 () Dissertação
 (X) Monografia
 () Artigo

Eu, Carciara dos Santos Pinheiro,
 autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de
 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar,
 gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação
Narrativas sobre infância: Memórias e identidades de professoras
da educação infantil de Picos-Piauí
 de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título
 de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 14 de julho de 2016.

Carciara dos Santos Pinheiro
Assinatura

Assinatura

APÊNDICE