

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marcele Teixeira Homrich

INFÂNCIA E MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

São Leopoldo

2009

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marcele Teixeira Homrich

INFÂNCIA E MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos/Programa Interinstitucional.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz T. Daudt Fischer

São Leopoldo

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H768 Homrich, Marcele Teixeira
Infância e memórias de professoras de educação infantil / Marcele
Teixeira Homrich. – São Leopoldo : UNISINOS, 2009.
91f.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.
“Orientadora: Profª Drª Beatriz T. Daudt Fischer”.

1. Educação infantil. 2. Professores – Aspectos psicológicos. 3.
Memória. 4. Infância. 5. Psicanálise e educação. I. Título II. Fischer,
Beatriz T. Daudt.

CDU 37:159.964.2

Bibliotecária Larissa Kauer de Oliveira
CRB-10/1817

**A minha analista, Luciane G. Veronese, que
me acompanha na *escrita subjetiva*
a meu esposo, meus pais, irmãos e avó.**

RESUMO

A presente pesquisa, que tem como foco infância e memórias de professoras de educação infantil, parte da seguinte questão: como as memórias de infância estão relacionadas à prática de professoras de educação infantil? Tomou-se como ponto de partida as concepções de infância trazidas por Áries; a seguir, foram apontadas algumas idéias dos manuais desenvolvidos por Erasmo - *Civilidade Pueril*, e pela Companhia de Jesus - a *Ratio Studiorum*, e por Comenius - a *Didática Magna*, além da tese de Neil Postman sobre o suposto desaparecimento da infância. Optou-se por dimensões da psicanálise como um dos referenciais para interpretação dos depoimentos colhidos. Para tal, foram considerados o texto *Totem e Tabu* de Freud, assim como as discussões acerca das relações possíveis entre psicanálise e educação, especificamente complexo de Édipo e docência, trazidas por: Kupfer, Lajonquiére, Pereira e Millot. A pesquisa delineou-se como qualitativa, optando-se pela história oral, com entrevistas seguidas de transcrições. Alguns materiais trazidos pelas professoras serviram como meio de evocar suas memórias. Constituíram sujeitos de pesquisa três professoras escolhidas a partir da proximidade da pesquisadora com as instituições às quais as mesmas pertenciam. As categorias de análise emergiram após desdobramentos de leitura e releitura das narrativas, segundo orientações de Szymanski. Nas reminiscências das três professoras foi possível perceber elementos recorrentes, como a escolha da profissão; as brincadeiras como recordação principal no momento em que se fala sobre infância; os castigos e as regras como comparativo entre o passado e o presente; a prática da professora de educação infantil no passado e atualmente, e a escola recordada como espaço de conquistas. Ao finalizar não foi possível concluir se as memórias de infância das professoras de educação infantil tem relação efetiva com suas práticas, pois não sabemos em que momento esse infantil retorna em seu cotidiano pedagógico. Apenas podemos perceber que essa infância vivida no passado, hoje rememorada pelas professoras, é sempre trazida associada a momentos de sua prática, comparando como era antes e como é hoje, como se um desejo de retorno e encontro emergisse de suas palavras.

Palavras-chave: memórias, infância, professoras de educação infantil, psicanálise.

ABSTRACT

The present research, which aims at childhood and the memories of young education teachers, bases on the following question: how are childhood memories related to the young education teachers' practice? It was taken as a starting point for the childhood conceptions brought by Ariès. After that, some ideas on the manuals developed by Erasmo were pointed out – Puerile Civility and by Jesus Company – a Ratio Studiorum, and by Comenius – the Magna Didactic as well as the Neil Postman thesis on the supposed disappearance of childhood. Psychoanalysis dimensions were chosen as one of the references for the interpretation of the collected testimonials. For such a task, the text Totem and Taboo from Freud was considered along with the discussions about possible relations between psychoanalysis and education, specifically the Oedipus complex and docence brought by Kupfer, Lajonquiére, Pereira and Millot. The research was characterized as qualitative, with oral history and interviews followed by the transcriptions. Some material brought by the teachers served as a means of evoking their memories. Three teachers were chosen due to the closeness of the researcher to the institution where these teachers work. The categories of analysis emerged after understanding the reading and re-reading of the transcriptions according to the orientations of Szymanski. From the three teachers' remembrance it was possible to realize recurring elements such as profession choice; the children's games as main recollection when speaking about childhood; the punishments and rules as a comparative between the past and the present; the teacher's practice in young education in the past and now, and the school recollected as a space of conquests. All in all, it was not possible to conclude whether the childhood memories of young education teachers have an effective relation with their practices, as it is not known when this moment returns to its pedagogical routine. One can only assume that the childhood lived in the past, and today remembered by the teachers, is always brought along with its practices, comparing nowadays with what it used to be, as if a comeback desire and encounter emerged from its words.

Keywords: memories, childhood, young education teachers, psychoanalysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
PARTE I:	13
TRANSITANDO DO ADULTO PARA A INFÂNCIA: CAMINHOS INVESTIGATIVOS	13
REFLEXÕES SOBRE: FAZER, REMEMORAR E NARRAR.....	13
HISTÓRIA ORAL.....	19
ESCUTAR, OUVIR NARRATIVAS: CHEGANDO ATÉ ELAS.....	20
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	26
PARTE II	29
MODO DE VER: REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
O QUE SE TEM PESQUISADO SOBRE A INFÂNCIA?.....	29
CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA.....	32
JÁ NÃO EXISTEM CRIANÇAS COMO ANTIGAMENTE?.....	40
O LEGADO, O HERDADO E O NEGADO.....	43
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: ATRAVESSAMENTOS POSSÍVEIS.....	44
O COMPLEXO DE ÉDIPO E A DOCÊNCIA.....	52
NARRATIVAS E A PSICANÁLISE: HISTÓRIA E CULTURA.....	57
PARTE III:	59
REFLETINDO SOBRE A MEMÓRIA E A INFÂNCIA	59
O CAMINHO INVESTIGATIVO.....	59
A ESCOLHA DA PROFISSÃO	64
BRINCAR DE.....	66
CASTIGOS, PUNIÇÕES, REGRAS E LEIS.	70
PRÁTICA DOCENTE NO PASSADO E HOJE	72
ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONQUISTAS.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICES.....	89

INTRODUÇÃO

*Gastei uma hora pensando em um verso que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.*
Carlos Drummond de Andrade

Desde minha graduação a educação sempre teve maior parte da minha dedicação. Relembrar minhas vivências como aluna me faz voltar às minhas recordações com afetos e desafetos à escola. Recordar as professoras, seu jeito de ser, suas manias e maneiras de ensinar, tudo isso faz lembrar marcas da minha história. Estas marcas e registros me constituem, me constroem e fazem com que eu me torne eu mesma, Marcele. Estas marcas, que ao mesmo tempo relembram a professora Soninha (minha professora da pré-escola), também lembram a professora Marta (minha professora da primeira série), lembrando também a professora Rossana (minha professora “odiada” da terceira série), entre tantas outras que passaram na minha vida. Lembrá-las é viajar através de minha história.

Cada uma delas ao passar em minha vida deixaram marcas, mesmo que não tenham nem percebido, nos seus atos mais simples, menos intencionais, deixaram marcas. Todos estes traços de identidade que hoje reconheço em mim, vêm de algum lugar, este lugar pode ser minha família de origem, meus pais e meus avós, mas muitos têm suas origens no contexto escolar.

Esta pesquisa pretendeu discorrer sobre narrativas de infância das professoras de educação infantil e sua possível relação com suas práticas

pedagógicas atuais. A partir da minha história pessoal, enquanto percurso escolar acadêmico desdobra algumas questões. Nesta linha, muitas vezes tortuosa, em busca de um início, precisamos encontrar palavras que nos posicionem a dizer algo que nos oriente e nos desorienta também, em um exercício de busca e de desencontro.

Na tentativa de traçar idéias que pudessem demarcar alguns traços da minha identidade, me propus a pesquisar. Quem sabe no decorrer da pesquisa, nas linhas e nas entrelinhas, eu consiga dizer de um início, que me colocou onde estou, ou de um lugar que me coloca a dizer o que penso. Enfim, quem sabe, entre meus encontros e desencontros comigo mesma e com as pessoas que me acompanharão nessa caminhada, eu consiga dizer mais sobre essa justificativa, que, acredito eu, seja impossível de ser captada em sua totalidade, pois diz de um eu que nunca pode ser apreendido, compreendido, ou dito em sua totalidade. No máximo o que posso é tentar traçar algumas palavras que, quem sabe, me colocarão em algum lugar.

Em um momento de perguntas, dúvidas, buscas, angústias e descobertas de possibilidades e impossibilidades, deparo-me com a necessidade de escrever sobre a minha história, meu caminho para chegar até a pergunta estruturante do meu projeto de pesquisa.

Entre idas e vindas, encontros e desencontros, vejo a minha dificuldade de escrever sobre minha história, transitar da fala para a escrita é um processo muito difícil. Dar corpo para algo, que até então se dissipava no ar, parece temeroso. O que é falado desaparece, mas a escrita cria corpo e vai para além do poder do autor.

Lembro-me aqui de dois textos, “escrever é preciso” de Mário Osório Marques (1998), e outro, escrito por Ana Maria Machado (2000), “O sexo das letras”. Ambos falam sobre as problemáticas no ato da escrita, medos, temores, que advém da nossa educação. Inevitavelmente, devo iniciar a retomada da minha história, para situar o leitor, e a mim mesmo, em meu percurso até a chegada na pergunta.

Falar das minhas resistências no momento de escrever sobre mim mesma é recordar a minha a educação. Minha educação familiar e escolar. Educação que foi rígida e corretiva, mesmo acontecendo nos anos 80, transcorreu com muitos “encaixamentos”: “pensar igual à... escrever como..., não fazer assim, fazer assado”. Literalmente mostrando modelos de como ser. Mas estes modelos, muitas vezes impossibilitam que observemos a beleza e a importância do não ser igual a algo, ou não ser como alguém.

É inevitável recordar de uma aula de contação de histórias quando, em um determinado momento, a professora trouxe um livro infantil intitulado “*A caligrafia de Dona Sofia*”. A história discorre sobre uma senhora, professora aposentada, que escreve poesias nas paredes de sua casa, pois acredita na beleza dos versos. Dona Sofia envia poesia para todos os moradores da cidade, inclusive para o carteiro. Assim o carteiro apaixonou-se pela poesia e deseja aprender a escrever poemas, Dona Sofia ensina-lhe:

- Dona Sofia, qual o segredo para escrever bonito?
- Olhe, é preciso praticar bastante, mas além de uma letra bonita, o mais importante é compreender o sentido do que escrevemos. Aí fica fácil. Quando queremos seu Ananias, podemos criar coisas lindas, de quem nem imaginamos ser capazes (NEVES, 2007, p.22).

Diante daquele livro tão belo, com uma linda ilustração e versos distribuídos, sensibiliza-me a história. Toca na minha Infância. Começo uma reflexão sobre o porquê tal história mobiliza meus afetos.

Nos dias entorno da escrita do projeto, deparo-me com um livro, já citado por uma colega de profissão, mas que havia se apagado temporariamente da minha memória. Livrinho simples, mas muito útil nesse momento: “*Cartas a um jovem poeta*” de Rilke. Livrinho de bolso, mas que afaga minhas angústias e a busca por respostas. Deparo-me com a escrita do famoso autor, ao aconselhar um jovem iniciante na escrita sobre a busca dentro de si por repostas: “voltar-se para si mesmo e sondar as profundezas de onde vem a sua vida, nessa fonte o senhor encontrará a resposta para a questão de saber se precisa criar” (2007, p.27).

Dando continuidade às minhas reflexões, lembro também de Eggert, ao afirmar que “quem pesquisa se pesquisa” (2003). Portanto através da minha história, do meu percurso, questiono-me sobre como as memórias de infância estão relacionadas à prática de professoras de educação infantil? E nesta busca por respostas (será que um dia encontramos?) novamente vem à tona as palavras de Rilke:

Não investigue agora as respostas que não lhe podem ser dadas, porque não poderia vivê-las. E é disto que se trata, de viver tudo. Viva agora as perguntas. Talvez passe, gradativamente, em um belo dia, sem perceber, a viver as respostas (2007, p.42).

Falar sobre pesquisa, logo me vem à mente grandes dúvidas. Como desenvolvê-la? A partir de que conhecimento? Será que serei capaz? Enfrentar a folha em branco e transpor a insegurança exige desmistificações, autorizações subjetivas, deixar de lado as idealizações subjetivas, estruturadas e cristalizadas a partir de relações parentais e sociais, permeadas pela escola e sujeitos ali implicados.

Deparar-me com a pesquisa implica olhar não só para o objeto de estudo, mas sim olhar dentro de mim, quebrando cristalizações, olhando para além do óbvio, aguçando as palavras que desenham os descobrimentos e transbordam do pensamento através de parágrafos, que logo são textos.

A construção de conhecimento se dá também pelo olhar. Este passa pelo eu, e por estruturas pessoais de ver o mundo. Descobrir estas estruturas é a possibilidade de não encarar os passos da pesquisa como “pedras no caminho”, mas sim como procedimentos operacionais que facilitem a aproximação e a percepção do objeto.

Assim, percebo que pesquisar é também possibilidade de autoria. Ser autora da própria produção e contribuição social. Significando uma questão de autorização do próprio eu frente à possibilidade de descoberta. Imbricado na descoberta da autorização descobrimos a escrita, como porta que exterioriza os conflitos do sujeito com a pesquisa. E nela que temos a possibilidade de errar, e logo, melhorar, em

busca do acerto (mesmo que acerto em pesquisa possa ser uma possibilidade de (re)construção).

Olhar para o objeto, sem perder o foco, porém percebendo os sistemas ali envolvidos, significa “olhar o (in)visível”. Olhar abrangendo o sentir, o ouvir, o perceber, o envolver-se. Olhar não só com os olhos, mas com “a alma”. Olhando, capturando e legitimando através da escrita, o conhecimento se (re)constrói. Numa dinâmica de implicação no contexto que o objeto pertence, sendo consciente da pesquisa enquanto meios para a possibilidade de construção de um contexto melhor (quem sabe), tanto para o pesquisador, quanto para “objeto” envolvido.

No cotidiano estamos imersos em muitas informações e por muitas vezes acabamos não percebendo coisas que seriam importantes de serem pensadas e questionadas. Penso que o olhar do pesquisar está exatamente nesta posição de observação aguçada do cotidiano. Tudo parece “gritar” querendo comunicar algo. Muitas vezes em um grupo de amigos, falam de uma situação e quase todos acabam apresentando a mesma opinião, e o espírito de pesquisadora mobiliza muitas perguntas: será bem assim? Como será que aconteceu? Como essa pessoa pensa? Em que situação vivia? Qual a sua história de vida? O que faz esse grupo acreditar nisso?

É nessa dinâmica de pesquisadora que algo “gritou” para mim. Quando ouço professoras falando sobre seus alunos e apontando diagnósticos e “enquadramentos” me vejo extremamente incomodada e questiono-me: o que leva essa professora a chegar a essa conclusão? O que desse aluno mobiliza essa professora? O que existe por trás desse sentimento?

Não são raras as vezes que encontramos professoras diagnosticando crianças com hiperatividade, inclusive “receitando” Ritalina. Crianças que recebem nomes como “aluno problema”, “impossível”, “terrível”, ou ainda, “o parado”, “o lento”, “atrasado”, enfim, são inúmeros os nomes que recebem os alunos que de alguma maneira mobilizam afetos (amor e ódio) nas professoras. Esses sentimentos que são desencadeados na relação entre aluno e professora não é algo consciente. A professora se vê tomada por tal relação e pela sensação de impossibilidade.

Obviamente todos os alunos desencadeiam algum tipo de afeto no professor. Mas a questão é quando o aluno mobiliza algo do “desconhecido” no professor, algo que ele não sabe o que é, não compreende, e que a saída muitas vezes resume-se em encontrar a via da impossibilidade: “ele é hiperativo por isso ele reage assim!”, “ela tem problemas com os pais por isso é quietinha”... Essas falas que posicionam a criança em um lugar, que dizem o que elas são, acabam por impossibilitar que esses alunos tenham um outro lugar.

O que mobilizaria tais afirmações? Haveria alguma relação entre memórias de infância de professoras e suas manifestações frente aos desafios pedagógicos? Minha pesquisa se colocou como uma possibilidade de refletir acerca das narrativas de infância das professoras de educação infantil e de como essas experiências do passado se colocam atuando no presente. O projeto visou compreender que tramas são essas que se colocam na prática docente através da experiência de infância da professora.

Essas tramas estão emaranhadas no ato de educar, e se colocam aí por questões sociais e individuais. Neste espaço meu projeto se posiciona como possibilidade de refletir acerca das narrativas das professoras de educação infantil, que são formas de pensar de uma época e de uma profissão. Essas histórias se atravessam com novas histórias de uma época presente. Encontros e desencontros acontecem, talvez tendo como pano de fundo as experiências de infância das professoras.

É nesta linha de raciocínio que posiciono a questão que moveu e direcionou meu projeto de pesquisa: como as memórias de infância estão relacionadas à prática de professoras de educação infantil?

Desta questão ramificam-se outras indagações que se colocam como outras possibilidades de reflexão. Perceber modos de ser e de pensar da professora de educação infantil que tem relação com suas memórias de infância. Quais temas podem ser percebidos em comum nas narrativas evocando memórias de infância em

sua relação com a docência? Como as professoras de educação infantil se relacionam com a infância de hoje?

A seguir, passo a desdobrar os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação, bem como reporto referenciais teóricos que permitem dar sustentação aos mesmos.

PARTE I:

TRANSITANDO DO ADULTO PARA A INFÂNCIA: CAMINHOS INVESTIGATIVOS

REFLEXÕES SOBRE: FAZER, REMEMORAR E NARRAR.

Que é, pois, o tempo?

(Santo Agostinho, Confissões)

O tempo é um elemento abstrato, fluído, sem controle, sem solidez, não pode ser dominado, muito menos apreendido pelas mãos do homem. O tempo é algo exato nos seus números, mas completamente inexato em seus registros pela memória humana. O tempo cronológico é organizado, a memória desordenada, organiza-se de forma inconsciente, como redes que se tecem sem controle possível. Como refere Fonseca e Kirst:

O passado não existe, pois já morreu, o futuro tampouco, pois ainda não é, e o presente, que deveria ser o tempo por excelência porque é a partir dele que se afirmam a morte do passado e a inexistência do futuro, o presente então nunca pode ser apreendido numa substância estável, mas se divide em parcelas cada vez menores até indicar a passagem entre um passado que se esvai e um futuro que ainda não é (2003, p.203).

Como diria o Rappa,¹ a memória é uma ilha de edição, é sempre atravessada pelo tempo. Este deixa sua marca tridimensional: passado, presente e futuro. Estes três tempos que constituem a memória formam uma teia dinâmica, onde o que é vivido é sempre compreendido pelo que é passado entrelaçado pela perspectiva do futuro. O narrado como passado é (re)significado pelas teias de hoje que já se tornaram ontem. O que a memória fala através da narrativa de um ontem é compreendido através do hoje.

¹ O RAPPÁ. *O silêncio que precede o esporro*. Warner Music do Brasil, 2003 (CDROM).

Como refere Abrahão:

[...] a narrativa está vinculada tanto ao momento da enunciação, como ao momento do enunciado e, portanto, tratada como narrativa de um sujeito que se constrói desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema que está inserido (2004, p.209).

A narrativa é o registro da fala dos sujeitos, utilizando os registros da memória, e tem como objetivo penetrar no passado, percebendo elementos que muitas vezes parecem insignificantes. Essas memórias falam de uma época, de conflitos e elementos culturais que atravessam o tempo, chegando até o presente através de relatos verbais. O relato pessoal é perpassado pelo tempo e pelos percursos individuais (VIDIGAL, 1993). Na fala sobre o passado se atravessam as vivências transcorridas desde o fato até o relato. Essas vivências (re)significam o acontecimento. Neste sentido, vem à tona o que afirma Vidigal:

O presente, e as suas necessidades ou limitações, afecta quer as visões pessoais sobre o passado, quer aquilo que o historiador está interessado em conhecer. Há que redobrar os cuidados, contando com a subjectividade e a diversidade subjacentes à própria fonte: a memória da testemunha é naturalmente parcelar, dependente do seu tipo de participação nos factos, é, por vezes, mesmo errônea ou adulterada por vivências posteriores àquelas que relata, ora tendendo para o exagero ora para a sub-valorização (1993, p.13).

Portanto, não há como absolutizar as recordações. Há uma subjetividade implicada nessa memória, é uma subjetividade, individual e única, porém traz muitas marcas coletivas que são culturais, familiares escolares, políticas, que permeiam a vida das pessoas. O significado que cada indivíduo desenvolve sobre determinado fato é diretamente influenciado pelo que ele é hoje, o que já existe estruturado e vivenciado em sua subjetividade:

Importante é considerar as vivências dos depoentes, a dimensão das suas memórias profissionais, domésticas, históricas, políticas, culturais, sociais, escolares. Elas podem ser relevantes para clarificar a acção e as visões das testemunhas. É que um depoimento sobre um facto longínquo no tempo pode suscitar o concurso de diferentes tipos de memórias, memórias de que a testemunha é depositária (VIDIGAL, 1993, p.14-15).

[...]

Os factos históricos marcam de modos diferentes os indivíduos que os vivem: a cultura do depoente (oral ou escrita), seu tipo de envolvimento, os pontos de vista pré-existentes, as repercussões na sua existência, tudo isso

faz com que as memórias conservadas (ou construídas à posteriori) sobre uma determinada situação possam conter lembranças de situações vividas a diferentes níveis pela estrutura da testemunha (VIDIGAL, 1993, p.16).

Pesquisar sobre memória é levar em conta os processos que são necessários no ato de “trazer” o passado para o futuro através da narrativa. Percebe-se a impossibilidade de reviver o “passado puro” no presente. São muitas as implicações que estão relacionadas no ato de recordar. Há uma grande distinção entre o vivido e o recordado. Esta distinção demonstra marcas e significativos elementos para a análise das narrativas.

É importante também assinalar que o momento da vivência é o presente, único. Não é possível revivê-lo na memória da mesma forma como ocorreu. A vivência é única, subjetiva e o rememorar é ato de trazer à mente o vivido. Este vivido resgatado com muitas limitações, esquecimentos, condensamentos, enfim, elementos que tornam o vivido em recordado. Alguns elementos se mantêm, outros são acrescentados, outros esquecidos e outros alterados. Narrar é trazer através da fala o que é pensado, o que é dito, como é dito, para quem é dito. O significado das palavras e o encadeamento dos fatos é um processo complexo e subjetivo.

Os tempos de fazer, de rememorar e de narrar são momentos distintos, mas que se conectam no movimento dinâmico da memória. Como refere Vidal (1998), ao refletir sobre uma de suas pesquisas:

Ao elaborar seu depoimento, nem o (a) depoente *revivia* o passado, resgatando intacta a memória de um acontecimento – a integridade de um momento -, nem recuperava as emoções, os sentimentos e os saberes que aquele instante lhe provocou originalmente [...], apenas materializava em discurso suas reminiscências, construindo reelaborações do presente sobre o passado. O ontem não renascia na narrativa memorialística, mas era reproduzido pelo olhar que de hoje lhe lançava o(a) rememorador(a), crivado por influências várias que cabia ao(à) historiador(a) decifrar: imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa ou pela própria historiografia, ou processo psicológicos de auto-afirmação ou negação, dentre outras (p.10).

As reminiscências encontram-se em uma organização atemporal, não havendo uma organização cronológica. Ou seja, as memórias são relatadas com uma coexistência de várias temporalidades. Em outras palavras, o passado é revisto

pelo presente, resignificado pelo agora, trazido pela verbalização com marcas de uma vida, e nunca isolado de outros acontecimentos. Nas palavras de Freire “os olhos com que ‘revejo’ já não são mais os olhos com que vi” (2003, p.19).

A memória e a vivência apontam para a identidade do sujeito. A vivência associada com o ato de recordar mostra que no momento da memória vem à tona não apenas o fato em si, mas elementos de outras vivências que dão novo significado para o recordado. As memórias dizem quem somos, como complementa Amado:

Memória e historia conjugam-se também para conferir identidade a quem recorda. Cada ser humano pode ser identificado pelo conjunto de suas memórias; embora estas sejam sempre sociais, um determinado conjunto de memórias só pode pertencer a uma única pessoas. Somente a memória possui as faculdades de separar o eu dos outros, de recuperar acontecimentos, pessoas, tempos, relações e sentimentos, e de conferir-lhes significados; por isso, sua ausência, a amnésia, necessariamente conduz a perda de identidade (1995, p.132)

Hall (1991), por sua vez afirma que a narrativa é o resultado do trabalho que a memória faz com a experiência. Vidigal complementa: “o que se registra na recolha não é a reprodução do passado tal-como-ele-foi-vivido, mas tão só lembranças e as representações que as testemunhas dele conservam” (1993, p.13). Amado (1995) traz a distinção entre o vivido e o recordado, sendo que o vivido se refere à ação, às experiências, à memória. É uma reelaboração do vivido, trazendo para o presente, através das lembranças, algo já acontecido:

[...] “recordar é viver”, como ensinava o antigo samba. A memória toma as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados. Ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo que projeta o futuro; graças a essa capacidade da memória transitar livremente entre os diversos tempos, é que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro, isto é: dessa capacidade da memória brota a consciência que nós, humanos, temos do tempo (AMADO, 1995, p.132).

“Recordar é viver”, já que todas as vivências são únicas, nunca são iguais: será que o poeta quis dizer que quando se recorda se vive, nesta lógica nunca o mesmo, nunca igual, o recordado tramado pelo dinamismo da memória, e poderíamos dizer da imaginação? Respondo usando as palavras de Durand:

A imaginação é dinamismo organizador, e esse dinamismo organizador é fator de homogeneidade na representação [...] muito longe de ser faculdade de 'formar' imagens, a imaginação é potência dinâmica que 'deforma' as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção (2002, p.30).

Sem perspectiva de resposta, mas sim em torno de um movimento amplo de reflexão, utilizando o entendimento de Durand (2002), o que é, pois, a memória transversalizada pelo tempo? Será mentira? Apenas criações abruptas da mente?

Segundo alguns estudiosos, o esquecer é uma atitude (não consciente) de preservação do sujeito, pois “a memória também dói. A história do eu tem suas feridas e cicatrizes” (FONSECA e KIRST, 2003, p.198). Por algum motivo se esquece e o esquecido tem um significado no seu esquecimento, o que não é dito também diz. Refere-se Nunes:

Também podemos usar o esquecimento de forma conveniente. Arrumamos a memória de acordo com nossos sentimentos e crenças realizamos um grande investimento para esquecer parte de nossas vivências, talvez até maior do que o esforço para mantê-las. Nesse sentido, esquecer é um ato político que não se reduz à dimensão do Estado. A caracterização dessa luta entre lembrança e esquecimento pode ser ilustrada por um aforismo nietszcheano que denuncia não só a forma pela qual fazemos certas escolhas, mas também o que está em jogo no ato de esquecer (2002/2003, p.3).

As críticas voltadas à fonte oral apontavam para as diferenças encontradas nas fontes escritas e nos relatos orais. Afirmavam alguns historiadores que a memória deveria ser descartada dos procedimentos metodológicos de pesquisa. Samuel argumenta:

A memória, longe de ser meramente um receptáculo passivo ou um sistema de armazenagem, um banco de dados do passado, é, isto sim, uma força ativa que molda; que é dinâmica – o que ela sintomaticamente planeja esquecer é tão importante quanto o que ela lembra – e que ela é dialeticamente relacionada ao pensamento histórico, ao invés de ser apenas uma espécie de seu negativo (1997, p.44).

Os chamados mentirosos são aqueles que associam experiências a outros elementos mentais. O esquecido e a criação de um fato não devem ser descartados, são elementos fundamentais da pesquisa. O esquecido assumiu este lugar para

denunciar algo, e o fato criado também fala de algo. É necessário olhar, a escuta atenta do pesquisador para dar devido sentido e encadeá-los na rede de possíveis significados da narrativa.

Mentirosos? Somos todos mentirosos? Perante tais teorizações acerca da memória, percebendo a sua trama com a significação individual de cada sujeito, qual será a verdade? Existe verdade? Compreendemos a memória com suas múltiplas possibilidades de significação, entre percursos de vida que são únicos, mas entrelaçados em uma dinâmica social, onde constituem linhas que se espalham, mas que em alguns pontos se cruzam, assim penso a memória. Nas palavras de Nodari:

Nenhum caminho é igual ao outro. Voltas e mais voltas pelos corredores, pelo saguão, pelas salas de aula, pelas salas de reuniões. Trilham-se percursos imprevisíveis dentro dos previsíveis. Mesmo que não se saia do lugar. Pois, há uma potência própria na repetição. Num instante, surgem linhas que escapam ao conhecido, ao esperado, que fogem ao pensamento representacional. Afinal, aqueles trajetos são de único personagem ou de vários? Trata-se de um único percurso ou de vários? O quê? Ninguém sabe dizer? Isso não importa? Suspense produzido por aquele que foge a representação (2007).

Nesse caminho de memória e desmemória, abordamos o que é de um e é de todos, pois é através do que é todos que temos “uma verdade”, e o que é subjetivo, único e individual é tomado como “mentira”, mas sempre, de alguma forma o coletivo se torna singular. Transitamos, pois, entre o individual e o social.

As narrativas trazem e explicitam com toda a força a subjetividade e a individualidade do sujeito, porém esta dicotomia entre o fato verdadeiro e a “ficção” assombra as ciências sociais, essas chamadas distorções e as “impurezas” da narrativa a tornam significativas, conferindo-lhe valor enquanto documentos humanos (GULLESTAD, 2005).

O mesmo autor ressalta que ao narrarem suas vidas, os sujeitos – no caso as professoras - apropriam-se de um vasto e complexo repertório de conhecimento

cultural. Portanto, uma narrativa é única e singular e ao mesmo tempo filia-se a ideais e convenções sociais e culturais. É essa tensão que faz das histórias de vida documentos históricos valiosos e importantes.

A história oral possibilita perceber o significado que o sujeito tem de si e de seu contexto social, isto implica questões subjetivas e sociais. As “mentiras” são, na verdade, as apropriações que o sujeito faz da vivência, dando-lhe sentido através do que já foi vivido e significado conforme sua subjetividade. Como mostra Souza:

[...] a construção histórica provisória de versões e novas formas de pensar, sentir e conhecer, explicitadas pelas entrevistas e produzidas conjuntamente pelo entrevistador e entrevistado frente aos estímulos capazes de permitir reconstituir experiências e estados subjetivos que, através da narrativa, revelam as representações de si e da realidade (2006, p. 314).

HISTÓRIA ORAL

A história oral, como opção no processo de pesquisa, supõe levar em conta os seus significados, enquanto método que implica memória. Foi discutido anteriormente questões referentes aos tempos implicados na história oral, pretendo aqui fazer algumas definições pontuais acerca de metodologia.

A história é aqui compreendida como a maneira de organizamos e traduzimos para o outro aquilo que reconhecemos em nossa memória. É a reconstrução dessa memória através de uma narrativa, individual ou coletiva. Ao mesmo tempo, ela pode constituir um registro de fatos ou um conjunto de lembranças. É um registro quando é escrita como livro, diário ou anotações pessoais. Ou também um conjunto de lembranças num emaranhado de memórias, entrecruzando passado, presente e futuro.

A história oral foi instituída em 1948 como uma técnica de documentação histórica, quando Allan Nevins, historiador da Universidade de Colúmbia, começou a gravar as memórias de personalidades importantes da história norte-americana (THOMPSON, 1992). Hoje por História Oral se entende “o trabalho de pesquisa que

utiliza fontes orais em diferentes modalidades, independentemente da área de conhecimento na qual essa metodologia for utilizada”².

Trata-se de metodologia de pesquisa utilizada tanto para o resgate de histórias de vida, como para estudos de acontecimentos específicos a partir da memória de quem os vivenciou. Os procedimentos que lhe são inerentes constituem ferramentas de trabalho que possibilitam a coleta de depoimentos individuais ou coletivos, estabelecendo posturas e atitudes na produção da história coletiva.

Basicamente através de entrevista, a história oral possibilita recolher memórias e recordações de gente viva sobre seu passado. Trata-se de um procedimento metodológico que, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na *visão* e *versão* que emanam do interior e do mais profundo da vivência dos atores sociais. Assim, a história oral não é uma mera recuperação de reminiscências descomprometidas; é, sim, um resgate do vivido; um contextualizar e ressignificar fragmentos de vida no tempo vivido e percebido. Importante assinalar: o que define a história oral, e a coloca à parte de outros ramos da história, é sua dependência à memória.

ESCUTAR, OUVIR NARRATIVAS: CHEGANDO ATÉ ELAS

Compreendo por metodologia o método a ser utilizado para atingir objetivos da pesquisa. São os possíveis caminhos a serem percorridos para alcançar os objetivos. Ou como Minayo (1992, p. 14), “entendemos metodologia como o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade”.

A metodologia é exatamente o que diferencia uma constatação do dia-a-dia (senso-comun) de uma pesquisa acadêmica, sendo o método uma forma de chegar ao objeto, delimitando os passos e focando o objeto-sujeito. A metodologia aliada

² Estatuto da Associação Brasileira de História Oral, 1998.

com o referencial teórico dá corpo ao processo de pesquisa, são as ferramentas necessárias que o pesquisador deve carregar para percorrer o caminho. Assim, “enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia andam juntas, intrincavelmente, inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os empasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO e GOMES, 2007, p. 15)

No que se refere a técnicas, métodos e normas de uma pesquisa, também podemos referir Kuhn (2006), que em sua obra aborda as revoluções científicas, como modificações paradigmáticas. É importante lembrá-lo no sentido de que a pesquisa se circunscreve em uma determinada época, onde aspectos são aceitos com mais facilidade e outros negados, pois dizem do paradigma dominante no momento.

Associada à idéia de Kuhn (2006), lembro Feyerabend, em seu trabalho denominado *Contra o Método*: “dada uma regra qualquer, por mais fundamental e necessária que se afigure para a ciência, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta” (1989, p. 15). Estar dentro das regras e normas é necessário, mas no processo da pesquisa é importante lembrar que o progresso da ciência depende da quebra de regras, portanto a atenção e perspicácia do pesquisador é ponto revelante na constatação do momento em que tais normas podem e devem ser quebradas.

Abordar os elementos metodológicos do presente projeto é abordar aspectos acerca das pesquisas qualitativas. Alcançar objetivos na pesquisa qualitativa não significa chegar a respostas finais e pontuais, mas sim fazer pensar acerca de um determinado objeto ou sujeito, o lugar que ocupa e que dinâmica acontece em torno. Tal abordagem se destaca pela visível implicação e apresentação do pesquisador. O sujeito que se envolve com a pesquisa qualitativa se coloca como instrumento fundamental nesse processo, onde sua história de vida, seu conhecimento, vivências, modos de ser e de pensar, estão ativamente implicados delineando a dinâmica da pesquisa. Como diria Morin:

O que conhecemos não é o mundo em si, é o mundo com nosso conhecimento. Não podemos separar o mundo que conhecemos das estruturas de nosso conhecimento. Há uma aderência inseparável entre nosso espírito e o mundo (1996, p.280).

Aventurar-se na abordagem qualitativa, como é o caso nesta investigação - é perceber o mundo com o “olho ilustrado”, que serve como definidor do que se vê. O contexto é inundado de elementos a serem analisados, porém, os nossos olhos, ilustrados com nossas formas de ver, constituídas através do tempo, fazem com que alguns elementos se destaquem, como figuras que ficam em alto relevo. A compreensão do mundo está influenciada pelo ponto de vista, pelo enfoque, pela linguagem e pela estrutura que nos constitui. Só podemos nos emaranhar na pesquisa porque temos uma estrutura, uma forma de ver o mundo. Trivinos (2001) faz referência à pesquisa como possibilidade de construir algo alegre e esperançoso, vinculado com os experiências alheias, de outros grupos, juntamente com a nossa realidade cultural e humana.

Aqui faço a opção pela pesquisa qualitativa, pois “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p.21). Assim, busca-se compreender os significados e as dinâmicas do objeto-sujeito, como também compreende-se que o pesquisador não é neutro, mas sim um sujeito com sua forma de olhar. A isso fundamenta-se a escolha que o pesquisador faz no decorrer da pesquisa, desde o momento em que escolhe o tema e problema, como também referenciais teóricos e categorias de análise.

Nunca será demais enfatizar que o pesquisador que opta pela abordagem qualitativa não é um observador objetivo, politicamente neutro, que está fora do texto. O pesquisador tem uma posição histórica e situa-se como observador humano da condição humana (BRUNER, 1993). Portanto, pesquisador e pesquisado envolvem-se em um diálogo participativo e colaborativo.

Nesta perspectiva, conforme Szymanski (2004), no momento da entrevista existem expectativas para o entrevistado e para o entrevistador. A expectativa do entrevistado “define um sentido, uma direção, que se manifesta diferentemente

conforme a situação é percebida por ele” (p.16). O entrevistador espera alguém disposto a dar informações que ele necessita com facilidade, pode ingenuamente esperar que o entrevistado fale sem ocultamentos, assim como pode ter a expectativa de encontrar um parceiro na construção do conhecimento.

Complementa Szymanski:

Essa organização do processo de interação inclui a emergência de significados não só referentes ao conteúdo da fala, mas também à situação de entrevista com um todo [...]. [...] é tendo em mente os diferentes significados e sentidos emergentes em uma situação de entrevista, tanto para o entrevistado como para o entrevistador, que poderemos caminhar para uma compreensão daquilo daquilo que está se revelando na situação da entrevista (2004, p.18).

Pensar a maneira de chegar nas professoras de educação infantil constitui uma árdua mas possível tarefa. Nesse processo encontram-se envolvidos muitas possibilidades e impossibilidades. Refletindo sobre quem seriam as professoras? Que idade teriam? Que elementos usaria para essa escolha?

Optou-se pelo método biográfico, onde a história oral busca uma interação das imagens vivenciadas e a sua valorização no sentido de registrar coisas muitas vezes não ditas, mas vividas e que marcaram a trajetória dos indivíduos. Na perspectiva de adentrar na história contada pelos professores com relação a sua profissão e a sua infância, percebendo as marcas lembradas na tentativa de compreender os sentidos dados à docência e ao seu fazer pedagógico.

A primeira lembrança que me vem à mente é a pesquisa de Fischer (2005) que aponta para as dificuldades em encontrar professoras dispostas a contarem e rememorarem tempos já vividos. Esse processo implica desejo e disponibilidade, não apenas querer, mas estar em condições de falar sobre seu passado, e isso necessita querer escutar-se, pois quando eu falo para outro eu me escuto, processo este que implica encarar alegrias e sofrimentos.

Os elementos que possibilitaram chegar até as professoras foi diretamente pensar em idades e épocas. Professoras de que época eu gostaria de pesquisar? Inicialmente (no projeto) pensei em três professoras, uma que tivesse mais de

quinze anos de sala de aula com educação infantil e duas professoras que tivessem no mínimo três anos de atuação junto à educação infantil. Porém tal critério não foi viável³.

Optou-se, então, por outro critério: a proximidade da pesquisadora com instituições de trabalho onde houvesse professoras de educação infantil. Uma delas foi a escola Estadual Izabel Amadeu Kegler, onde desenvolvi meu estágio de psicologia escolar, portanto tive uma maior possibilidade de aproximação com esta escola. Também duas professoras da educação infantil da escola Sepé Tiaraju, por ser uma escola de ensino fundamental e médio, vinculada à instituição de ensino superior onde trabalho como docente do curso de pedagogia.

No momento de ir a campo o critério inicial de definição dos sujeitos era de que o trabalho fosse desenvolvido na Rede de Ensino de Santo Ângelo pelo fato de residir nesta cidade e pela necessidade de pesquisas nesta área na cidade. Importante explicitar que meu vínculo era com a instituição, não conhecendo as professoras a serem entrevistadas.

A proposta consistiu em ouvir as professoras⁴ acerca da sua infância, onde elas contariam “tudo” que recordassem, se possível trazendo fotos, as quais serviriam como suportes evocadores de memória. Também poderiam trazer desenhos que tivessem guardado, ou mesmo outros materiais, enfim, elementos que contribuíssem para lembrar sua infância. Sempre que havia um desvio no assunto, através das questões do roteiro retornava-se ao foco. As narrativas foram gravadas com autorização das professoras e, logo em seguida, transcritas. Também foram utilizados diário de campo, onde foram registradas minhas sensações e percepções acerca do encontro com cada professora. As transcrições das entrevistas foram “devolvidas” para as professoras colaboradoras, oportunizando fazerem as modificações que considerassem pertinentes.

³ No período de tempo que havia para tal decisão não encontrei professoras exatamente com tal perfil.

⁴ *Ouvir* no sentido de permitir que memórias fossem evocadas de forma mais espontânea possível. Há, entretanto, um roteiro de perguntas (em anexo) para que, se necessário, eu como pesquisadora pudesse incentivar a narrativa.

Foram proporcionados espaços para que as docentes pudessem narrar sua relação com seus alunos, manifestando situações que consideravam positivas, situações e/ou relações com alunos que se constituem marcas não necessariamente favoráveis. A partir disso tive a possibilidade de pensar: que temas podem se percebidos em comum nas narrativas evocando memórias de infância em sua relação com a docência? E, se possível, como as professoras de educação infantil se relacionam com a infância de hoje?

A pesquisa se delineou por um paradigma interpretativo crítico. Nesta perspectiva houve a utilização da linguagem verbal como material primeiro da investigação:

Isso não significa uma menor atenção a gestos, objectos, comportamentos não-verbais, indícios físicos e materiais dos contextos de acção. Pelo contrário esses são elementos determinantes na compreensão do funcionamento e dinâmica [...]. Mas a escuta da significação atribuída pelos actores sociais a esses índices, quando verbalizada, mesmo se essa verbalização constitui uma racionalização à posteriori, é uma componente indissociável do diálogo interpretativo (ZAGO, 2003, p.148).

Tal paradigma faz uso do conceito de reflexividade, onde o pesquisador tem papel ativo e atento, para que as dinâmicas possam ser analisadas:

O conceito de reflexividade metodológica tem, ademais, o interesse de lembrar que todo trabalho investigativo é uma construção com implicação do investigador. Não se trata de uma transposição imediata e linear da realidade: sobre esta foram feitos cortes, selecções, nela há pontos de luz particularmente pregnantes para a atenção do investigador e há também pontos de cegueira. A reflexividade metodológica é então esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador (ZAGO, 2003, p.151).

Com relação ao processo analítico, esta pesquisa propôs que as categorias de análise (aqui denominadas também como unidades de análise) não fossem construídas *a priori*, porém emergissem a partir do desdobramento de leitura e releitura das narrativas, tendo como referência básica o encaminhamento sugerido por Szymanski (2004).

Nessas escolhas metodológicas se delineou a pesquisa. Elementos novos poderiam ser elaborados no decorrer da pesquisa (assim como ocorreu), já que muitos não-saberes estavam evidentes no projeto.

Olhando os registros referentes à construção do projeto, deparei-me com a pasta principal: “tecendo projeto”. Percebia nas minhas falas acerca da escrita nos últimos dias *“preciso costurar algumas coisas ainda!”*. Que costuras seriam essas? Será possível costurar tudo?

Nesse processo de tessitura no qual me encontrei, e nesta busca por costuras e bons arremates no projeto de pesquisa, me deparei com a impossibilidade de uma costura total e final. Mas, de fato, para que a pesquisa possa acontecer precisaram faltas, vazios, onde puderam também surgir os não saberes.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Conforme já referido, a partir da proposta de Szymanski (2004) as categorias que emergiram das leituras e releituras não foram colocadas *a priori*. A análise das entrevistas consistiu “no desvelamento do oculto, do não-aparente, o potencial de inédito (não dito), retido por qualquer mensagem” (SZYMANSKI, 2004, p. 64). Portanto a análise ajudou a superar primeiras impressões, intuições e fez emergir significados que pareciam invisíveis. Esse processo de análise teve por objetivo manter o rigor, validade e fidedignidade dos processos metodológicos.

Alguns cuidados de análise oferecidos por Szymanski (op. cit.), que foram aqui considerados, podem ser assim resumidos: a subjetividade da análise, a entrevista em contextos sociais, a análise como processo, registro contínuo, transcrição, texto de referência, transcrever/reviver/analisar e a categorizar.

A subjetividade da análise diz respeito ao pesquisador com sua estrutura e concepções de mundo, juntamente com a escolha do referencial teórico, tais elementos devem ser considerados, pois significa cuidado com o rigor. “O pesquisador, antes mesmo de iniciar o procedimento da entrevista, tem algum

conhecimento e compreensão do problema, proveniente não apenas de referenciais teóricos, mas também de sua experiência pessoal” (SZYMANSKI, 2004, p. 71).

Também foi considerado que a compreensão das entrevistas em contextos sociais inclui diversos aspectos do ambiente físico e social, assim como as interações que o entrevistado estabelece durante a entrevista. A análise como processo é a possibilidade de compreender que o fenômeno foco da pesquisa vai se modificando no decorrer do processo e é gradualmente aprofundada durante o trabalho de análise.

O registro contínuo é fundamental, pois a pesquisa não é linear, estando sujeita a interferências, pois não está sob controle total do pesquisador. Para o registro contínuo foi utilizado Diário de campo⁵, onde as percepções, impressões e sentimentos do pesquisador, assim como o contexto da entrevista foram registrados.

Outros aspectos que foram atentamente considerados ao longo dos procedimentos metodológicos estão relacionados a ações operacionais concretas, como é o caso dos cuidados em relação à transcrição das narrativas. A transcrição, compreendida como processo de escuta e escrita do que foi coletado nas entrevistas, é a primeira versão a ser registrada tal qual como ela se deu. O texto de referência é uma segunda versão onde é feita a limpeza dos vícios de linguagem, sendo este o texto principal para o pesquisador. Transcrever é “a possibilidade de reviver a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados” (SZYMANSKI, 2004, p.74). O processo de transcrição é um processo de análise.

É importante também assinalar que a categorização foi feita através de articulações de similaridades, demonstrando a forma definida em agrupar os dados. O processo incluiu “leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações as margens”, permitindo “ao longo do tempo a elaboração de sínteses, de

⁵ Falkembac (1987) salienta que ele pode ser organizado em três partes: primeiro corresponde à descrição propriamente dita, a segunda parte deve conter a interpretação do observado, momento no qual é importante explicitar, conceituar, observar e estabelecer relações entre os fatos e conseqüências, por último registra-se as conclusões preliminares, das dúvidas, dos imprevistos e desafios enfrentados.

pequenos *insights* e a visualização de falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos” (SZYMANSKI, 2004, p.75).

Aqui encerra esta parte dedicada à explicitação dos procedimentos operacionais adotados ao longo do processo de investigação. A seguir serão desdobrados alguns referenciais que dizem sobre a infância, conteúdo fundamental inerente ao presente estudo, iniciando com um levantamento de estudos relacionados à temática.

PARTE II

MODO DE VER: REFERENCIAL TEÓRICO

O QUE SE TEM PESQUISADO SOBRE A INFÂNCIA?

A infância tornou-se centro de estudos nas mais variadas áreas do conhecimento. Na educação, com os múltiplos movimentos e dinâmicas da infância não é diferente. Busca-se compreender, através do mundo adulto o mundo infantil, as concepções, representações e discursos sobre a infância. Nas variadas perspectivas são escutadas crianças falando da infância ou adultos rememorando sua infância. Através da pesquisa, que é algo do mundo adulto, nos enredamos no mundo da infância.

As pesquisas acerca da infância se ampliam através dos tempos, na possibilidade de compreensão do mundo infantil. Ariès (2006) com seu estudo acerca da criação da infância é uma obra indispensável para pesquisadores interessados na infância. A evolução da infância até a atualidade também é abordada Del Priore (1992) que faz um estudo voltado para o Brasil, igualmente Freitas (2006) e Kuhlmann Jr. (2002).

Quando falamos em infância temos como modelo uma criança idealizada, uma construção histórica com traços de crianças das classes médias e alta. A relação do adulto com a criança depende dos seus conceitos e representações sobre a infância, que advêm da história da infância, do contexto social e político, das questões econômicas, do desenvolvimento da ciência, do contexto familiar e da história do próprio sujeito. Os conceitos de infância advêm de um emaranhado de representações construídas culturalmente. Utilizando esse raciocínio encontramos

Redin que faz uso do conceito de representação para adentrar nas questões na infância:

A representação que se faz da criança está inextricavelmente ligada às mudanças da própria sociedade. Nas sociedades modernas, como já foi constatado, a criança veio ocupar um novo espaço [...] As sociedades modernas esperam que a criança seja preparada para o desempenho de papéis de adultos. O valor dado a criança advém da previsão dos papéis que irá desempenhar [...] (1985, p.22).

Branco (1998) em seu estudo sobre as representações de infância pelas famílias de um bairro popular de Curitiba, utiliza o conceito de representação de Redin (1985) ligado ao contexto social. A pesquisadora encontrou a representação de despreocupação, brincar e se divertir, associadas às idéias de pureza, alegria e liberdade, falta de juízo e responsabilidades nas falas dos entrevistados.

Gullestad (2005), pesquisadora da Noruega, desenvolve seu estudo sobre as infâncias imaginadas, refletindo sobre as histórias de vida e sobre a influência das memórias de infância na vida do adulto. A pesquisadora define as infâncias imaginadas como construções do eu e da sociedade.

Dando continuidade ao levantamento de produções sobre o tema, analisando as reuniões anuais da ANPED, especificamente o GT 07, observei que poucas pesquisas foram desenvolvidas no que se refere as memórias de infância das professoras. Nas reuniões de 2001, 2002, 2003, 2004 e 2006 não existem registros de pesquisas utilizando essa temática.

Na reunião de 2005, encontrei um texto que divulga o início de pesquisa acerca

da infância, sua relação com um tempo e espaço e a sua significação na vida: a escola infantil. Situa-se na busca da constituição do sujeito estético, marcado pela cultura escolar, utilizando como suporte principal, memórias de um grupo de jovens ex-alunos e alunas que freqüentaram uma escola infantil, em torno de 20 anos atrás (REDIN, 2005)⁶.

⁶ Tal texto anunciava o trabalho que viria a constituir tese da autora (REDIN, 2008).

Na reunião de 2007 encontramos Demathé (2007), que em seu estudo acerca da representação social de professoras de educação infantil sobre a infância, utiliza a teoria das representações: as representações sociais designam uma forma de conhecimento bem particular que é o saber do “senso comum”. A pesquisa compreende que “as práticas desenvolvidas pelas professoras são orientadas pelos valores que foram construídos com base nas suas vivências e na sua história pessoal e aqueles constituídos de sua reflexão atual como mulher, mãe e trabalhadora” (2007).

Foram também buscadas produções no banco de teses da CAPES. No banco de dados de dissertações de mestrado, nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007 não foram encontrados registros sobre memórias de infância de professoras. No site Google Acadêmico, buscando pelas palavras *memória e infância* encontrei alguns trabalhos.

Fernandes (2002) em *Memórias de menina*, utiliza três professoras, que recordam suas infâncias e através delas discute as relações dessas mulheres com aspectos de sua meninice, de sua vivência escolar, profissional, de maternidade e com o grupo social dos bairros em que cresceram.

Madeira (2005) em seu trabalho escreve sobre a infância que se reconstrói como legado e como lugar de significação de trajetórias de vida. Em sua pesquisa aborda a infância como ponto de ancoragem e fonte de significados para histórias de vida que os sujeitos constroem como aceitação ou recusa de identidades definidas socialmente pelas circunstâncias de pobreza ou subordinação social.

Lima (s/d) utiliza as memórias de infância do professor de educação infantil como forma de resgatar elementos sobre o brincar. Utilizando histórias de vida ela analisa a relação da professora com o brincar. Esta produção certamente poderá servir como subsídio ao projeto que pretendo desenvolver.

Articulando psicanálise e educação acontece anualmente o Colóquio do Lepsi⁷, como momento em que novas produções são compartilhadas. No ano de 2008, tive a possibilidade de participar de tal evento onde a infância atual foi amplamente discutida. Articulados com meu problema de pesquisa estava a mesa 5 “ A escola e os profissionais da criança” onde os pesquisadores Perla Zelmovich, Marcelo Ricardo Pereira e Rinaldo Voltolini abordaram a relação do professor com o discurso que permeia a infância na atualidade. Na mesa 4, professor Leandro de Lajonquiére abordando “ A criança: direitos, saberes e o infantil” fala sobre os impasses no encontro entre uma criança e um adulto⁸.

Cada pesquisa se delinea e singulariza-se por sua metodologia e referencial teóricos utilizados, possibilitando a criação de um universo múltiplo, mas que encontram suas semelhanças. São as varias maneiras de “olhar” a infância, partindo do ponto de vista do adulto.

São pontos de vista, olhares, compreensões, que dependem de quem olha e como olha. São metapontos de vista, como diria Morin (1996), o que significa aceitar a impossibilidade de entender a totalidade dos acontecimentos. Estabelecemos pontos para observar, pontos que são frágeis e limitantes, mas dentro da complexidade da infância, ou melhor, do mundo, são possibilidades.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Para o historiador francês Philippe Ariès a infância é uma “invenção” da Modernidade, sendo que no decorrer da história a criança tem ocupado variadas posições frente às expectativas da sociedade. Ariès (2006) desvela em sua obra o chamado sentimento de infância, tomando como ponto de partida a sociedade medieval e o século XIX como ponto de chegada. As modificações do sentimento de infância vão sendo analisadas pelo autor, onde se percebe que a criança inicialmente é destacada pelo seu caráter incompleto e por não ser adulto. Com o

⁷ Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais Sobre a Infância – USP – São Paulo/SP.

⁸ <http://www3.fe.usp.br/secoes/lepsi/VIIICol/>

passar do tempo, passando a ser observada, paparicada, mimada e finalmente, amada (ARIÈS, 2006).

Na sociedade medieval, os cuidados e amores que se desenvolvem mais tarde em torno da infância não existiam, não se encontra o sentimento da infância, ou seja, “[...] a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto” (2006, p.156).

A criança demasiado pequena “não contava”, ou seja, não era considerada um sujeito reconhecido pelos outros componentes da sociedade, pois estava iminentemente propensa à morte. Entretanto, no momento em que a criança desenvolvia condições de viver sem os cuidados de sua mãe ou ama, inseriam-se nos fazeres cotidianos do adulto. Não há uma preocupação com educação, a transmissão dos conhecimentos prescinde de instituições especializadas e de textos escritos. Não existia uma determinação de idade que impossibilitasse a participação em determinadas atividades, era sim, uma sociedade de adultos. Nas palavras de Ariès:

Não existem representações coletivas onde as crianças pequenas e grandes não tenham seu lugar, amontoadas num cacho pendente do pescoço das mulheres, urinando num canto, desempenhando seu papel numa festa tradicional, trabalhando como aprendizes num ateliê, ou servindo como pajens de um cavaleiro (2006, p.99).

Neste momento histórico a escola surgia, mas não com objetivos de educar a infância. A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos jovens e adultos (ARIÈS, 2006), acolhendo de forma indiferente as crianças, os jovens e os adultos. O elemento que caracteriza esta escola é a indiferença pela idade.

Desde o século XIV encontrava-se na arte e na religião um sentimento poético referente a infância. Já no século XVI e XVII, principalmente nas camadas superiores da sociedade, um traje especial destinado às crianças. Este traje demonstrava a diferenciação entre adultos e crianças. Como refere-se Postman:

Em primeiro lugar, o vestuário infantil se diferenciou do dos adultos. No final do século dezesseis o costume exigia que a infância tivesse roupas especiais. A diferença no traje das crianças, bem como a diferença na percepção adulta das características físicas das crianças está bem documentada nas pinturas do século dezesseis em diante, isto é, as crianças não são mais representadas como adultos em miniatura (1999, p.57).

É ainda Ariès quem resume os dois sentimentos de infância desenvolvidos nesta época (séc. XVI e XVII):

O nascimento e desenvolvimento dos dois sentimentos da infância que distinguimos: o primeiro difundido e popular, a “paparicação”, limitava-se às primeiras idades e correspondia à uma idéia de infância curta; o segundo que exprimia a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância, e, por conseguinte, do dever dos adultos de preservar a primeira e fortalecer a segunda, durante muito tempo se limitou a uma pequena minoria de legistas, padres e moralistas (2006, p.123).

Com o passar do tempo, a sociedade passa por mudanças e as concepções de infância começam a se transformar. O autor comenta que é no século XVII com os moralistas e educadores da época que forma-se outro sentimento de infância, o apego à infância se mostrava através do interesse psicológico e a preocupação moral, visando a disciplina e à racionalidade de costumes. A civilidade como proposta pedagógica iniciar-se-á sua forte disseminação a partir do século XVI, onde o objetivo central não era, especificamente, a ampliação do conhecimento propriamente dito, mas sim de posturas e comportamentos nomeados adultos. A criança deveria conhecer “a fundo a arte de agradar na vida social; mas que, sobretudo, ele pudesse se destacar pelo bom tom de suas palavras” (KUHLMANN JR., 2002, p.20), ou seja, o aprendizado das práticas de civilidade vinha associado ao desenvolvimento do conhecimento. A propagação de um comportamento ideal, utilizado pelas cortes de nobres e burguesia, sendo um conjunto de modelos e padrões sendo utilizados para denominar uma separação entre os “comportados” e “não-comportados” (KUHLMANN JR., 2002, p.18).

Ariès (2001) relata a iniciação de um sentimento de paparicação voltado para infância, onde as crianças serviam de passatempo e relaxamento para os adultos. Este sentimento inicialmente é desenvolvido pelas mulheres, as amas encarregadas de cuidar das crianças. Esse sentimento materno que hoje

contemplamos em algumas mães ou professoras que muitas vezes denominamos “super-protetoras” parece advir deste tempo. Ariès refere-se às amas:

A ama se alegra quando a criança fica alegre, e sente pena da criança quando esta fica doente; levanta-a quando cai, enfaixa-a quando se agita e a limpa quando se suja”. Ela educa a criança “e a ensina a falar, pronunciando as palavras como se fosse tatibitate, para ensiná-la melhor e mais depressa... ela carrega a criança nos braços, nos ombros ou no colo, para acalmá-la quando chora; mastiga a carne para a criança quando esta ainda não tem dentes, para fazê-la engolir sem perigo e com proveito; nina a criança para fazê-la dormir, e enfaixa seus membros para que não fique com nenhuma rigidez no corpo, e a banha e a unta para nutrir sua pele... (2006, p.100).

Paralelo a esse sentimento de *paparição*, desenvolvia-se um sentimento moralista, assim, inicia-se um sentimento onde nasce a necessidade de regras e limites, onde códigos de conduta começam a ser desenvolvidos. A criança passa ser vista como imperfeita, surgindo a necessidade de conhecê-la para poder corrigi-la e torná-la um adulto. A educação, agora nos estabelecimentos torna-se meio de formação intelectual e moral por meio da disciplina rígida.

Iniciam-se as instituições escolares, onde o sentimento de infância era entendido como elemento a ser regrado, educado e adestrado, ou seja, para as crianças nem tudo seria permitido. Há uma representação de criança relacionada com a de sujeito faltante, incompleto, “frágil na sua constituição física, na conduta pública e na moralidade” (KUHLMANN JR., 2002, p.17). Com o propósito de formar o futuro adulto pelos intelectuais da Renascença, inicia-se o surgimento dos primeiros manuais modernos, segundo Kuhlmann Jr.:

[...] com a finalidade de edificar uma normalização de comportamentos prescritos: roteiros de civilidades para dirigir as ações familiares dos educadores na condução dos modos de as crianças estarem no modo de inetrarem nesse mundo (2002, p.17).

O aumento da preocupação moral acaba gerando a idéia da inocência infantil para “proteger” a criança. Portanto começam a ser definidos conversas, contatos físicos e assuntos que eram de adultos, ou seja, certificando as diferenças entre o lugar da infância e o lugar do adulto. Como assinala Ariès (2006), a diferença começa “[...] pelo sentimento mais elementar de sua fraqueza, que a rebaixava ao

nível das camadas sociais mais inferiores”, ou seja, começa pela humilhação; essa “[...] preocupação em humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la se atenuaria ao longo do século XVIII” (2006, p.181):

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência era dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família (2006, p.164).

No século XIX, uma nova concepção de criança e de educação se consolida. A infância encarada como fraqueza que necessita de humilhação para ser melhorada, cede lugar à idéia da criança precisar ser preparada para vida adulta; preparação que exige cuidados e uma formação com disciplina rigorosa e efetivamente, sem as surras de antigamente, mas ainda recorrendo a castigos corporais mais suaves. Com isso, a importância moral e social da educação aumenta e a formação metódica da criança em instituições especializadas é adaptada a novos objetivos. A infância então passa a ser prolongada até quase toda a duração do ciclo de vida escolar, “[...] nossa civilização moderna, de base escolar, [é] então definitivamente estabelecida” (ARIÈS, 2006, p.181).

Na história da infância os manuais se encontram atrelados à criação da infância e à concepção de infância de cada época. Os manuais são discursos escritos e concretos que “orientam” os conceitos de infância de cada época. O que estava escrito no manual era objetivo da educação para que a infância pudesse existir. Nos manuais são nomeadas regras e posturas do ser infantil. As crianças que não se enquadram nos ditos dos manuais não são e não fazem parte dos conceitos de educação e infância da época.

Erasmus (1978) em seu código sobre as regras *d’A civilidades pueril*, divulgará seu “manual” de padrões para bons comportamentos. Pueril é conceituado com *infantil, ingênuo* (FERREIRA, 2004), ou seja, as crianças denominadas ingênuas, incompletas e faltantes deveriam ser alvo das normas e regras do código criado por Erasmus, para que assim tivessem a possibilidade de abarcar o mundo adulto. Nas palavras de Erasmus:

A arte de educar as crianças divide-se em diversas partes, das quais a primeira e a mais importante é que o espírito, ainda brando, receba os germes da piedade; a segunda, que ele se entregue as belas-letas e nelas mergulhe profundamente; a terceira, que ele se inicie nos deveres da vida; a quarta que ele se habitue desde muito cedo, às regras de civilidade. Foi esta última parte que hoje escolhi para tema; outros se ocuparam das três primeiras e eu próprio a elas me referi muitas vezes. Se bem que a educação (*savoir vivre*) seja inata em qualquer espírito bem formado, por falta de preceitos formais, homens honrados e cultos comentem, todavia faltas, o que é lamentável. Não nego que a civilidade seja parte mais modesta da filosofia, contudo, e esse é o juízo dos mortais, elas bastam, hoje, para estabelecer a concórdia e fazer valer qualidades mais sérias. Convém portanto que um homem preste atenção à sua aparência, aos seus gestos e à sua maneira de vestir, tanto quanto a sua inteligência. A modéstia – eis o que convém as crianças, e em particular às crianças nobres: ora há que considerar todos aqueles que cultivam o espírito graças à prática das belas-letas (1978, p.70).

Assim, percebe-se que para ser incluído no mundo adulto, e também dos homens honrados e nobres, é necessário dominar determinadas posturas e atitudes. Para fazer parte da sociedade é necessário passar pela educação. O tratado de Erasmo, originalmente intitulado *De civilitate morum puerilium* (DURKHEIM, 1995) instituiu-se como o primeiro documento onde a educação era tratada de forma sistemática, metódica e extensa, tornando-se um manual de aula comum nas escolas. Erasmo objetivava tirar do sujeito sua grosseria e rudeza, como refere-se Kuhlmann Jr.:

Ao rústico, cabia tornar-se sofisticado; ao bárbaro, cumpria aprender a elegância; à criança, estava previsto o aprendizado de um *script* adulto cuja apropriação simultaneamente compunha e tolhia as expressões modernas de infância (2002, p.19).

Percebe-se desde a idade média uma sociedade onde os sentimentos de infância começam a se articular à vida social. A criança entendida como sujeito incompleto e faltante, onde a educação da época, através do código sobre *d'A civilidade Pueril* de Erasmo (1979), tornará “completo” através dos sistematizados princípios e padrões para uma boa educação. Assim percebe-se que se iniciam os conceitos de infância e formas de “adestramento” desses sujeitos incompletos e este objetivo será alcançado através da educação. Nas palavras de Danelon:

Erasmo de Rotterdam, por exemplo, em *A Civilidade Pueril* expressa sua preocupação na formação das crianças para viverem no espaço público de forma mais civilizada possível. Esta obra, que se constitui também num

manual de etiqueta, a formação da criança responde aos valores expressos no meio social, de forma que sua vestimenta, seu comportamento, modos de falar e de se dirigir para o outro, seu comportamento nas refeições e em outros espaços sociais devem respeitar um código de conduta rígido de forma que permita a convivência coletiva. De fato, nesta obra, Erasmo determina a superioridade do espaço público e suas normas de organização sobre o indivíduo (2006, p.85).

As escolas jesuíticas inauguram o traço da institucionalização como forma de separação da criança de sua família, a formação de um território neutro quanto aos perigos da vida cotidiana eram base da companhia de Jesus. A educação tinha por objetivo fundamental a "salvação" e, em segundo lugar, a ciência. As crianças eram educadas a partir do binômio desconfiança/vigilância, o papel conferido a escolarização visava à progressiva eliminação dos traços de espontaneidade infantil.

As escolas jesuíticas necessitavam espaço próprio e retirado para oferecer uma rotina própria para educação das crianças. Atrás de seus muros criam-se técnicas e métodos. A organização dos estudos, a relação professor/aluno, a metodologia do ensino e do estudo (aula, estudo privado, disputas, repetição, academia), a disciplina e a obediência, mostram as diretrizes e, sob elas, a concepção de mundo e de educação.

Como refere-se Kuhlmann Jr.:

Inspirado originariamente no *modus parisiensis* que regia o ensino universitário em Paris desde o século XIII, o método pedagógico dos jesuítas estruturou-se sobretudo com base das idéias de exposição (*pré lectio*), exercício, repetição e disciplina. Um método, para ser eficaz, requeria ordem. Daí o esforço empreendido pela companhia de Jesus para, partindo de exemplos daquilo que já se fazia em seus colégios e que era reconhecido como eficaz, estabelecer paulatinamente um plano de estudos metódico e organizado a servir de base, dali por diante, para todos os colégios da companhia (2002, p.26.).

A proposta educacional jesuítica deve ser entendida dentro do contexto que lhe deu origem, marcado pelos descobrimentos, pelo desenvolvimento mercantilista, pela renovação espiritual. A visão de mundo sendo ainda socialmente religiosa, a hierarquia e obediência se apresentam como princípios organizadores da vida. A

organização hierárquica do colégio distribuía-se entre Reitor, Prefeito geral dos estudos, Prefeito Geral, Prefeito dos estudos inferiores (KUHLMANN JR., 2002).

Com as marcas de uma educação religiosa e fortemente disciplinadora, a Companhia de Jesus regula um tempo onde a infância deve ser retirada de sua total naturalidade. Emaranhada em um sentimento de inocência, mas paralelamente uma desconfiança de desvirtuamento, o *Ratio Studiorum* surge como meio para o controle de uma infância ainda pouco conhecida, mas temida.

Em meados do século XVII, quando voltavam-se as atenções para o pensamento científico, era um tempo de se inventar métodos. Como se refere Kuhlmann Jr.:

A originalidade do novo olhar sobre a ciência era a de postular, como única certeza, a dúvida. Em Descartes, a dúvida se tornara método. Desconfiava-se de quaisquer argumentos não passíveis de apreensão crítica pelo crivo racional. Com Bacon, a própria aceção de método científico (agora não mais hipotético dedutivo, mas calcado nas normas da observação e da experimentação) apresenta a tonalidade inaugural para se pensar a realidade empírica. Tal cenário não poderia ser alheio ao pensamento pedagógico corrente naqueles anos (2002, p.34).

Assim, inserido neste contexto, surge o pensamento de Comenius, desejando a arte de ensinar tudo a todos, onde o tempo e a organização escolar deveriam proporcionar a captação da totalidade dos indivíduos, ou seja, a universalização do ensino. Para isso seria necessária a homogeneização das estratégias que fossem aplicáveis a todas as crianças, objetivando multiplicar resultados com o menor esforço possível. Comenius escreve sobre sua intencionalidade:

Didática Magna que mostra a arte universal de ensinar tudo a todos, ou seja, o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida. Os princípios de tudo o que se aconselha aqui são extraídos da própria natureza das coisas; a verdade é demonstrada através de exemplos paralelos das artes mecânicas a ordem dos estudos é disposta segundo anos, meses, dias,

horas; o caminho, enfim, fácil e seguro, é mostrado para por essas coisas em prática com bom êxito (1997, p.11).

Percebe-se que a escola que hoje conhecemos ainda fundamenta muito dos fazeres nos métodos desenvolvidos por Comenius. A regulamentação do tempo, a universalização do ensino, a homogeneização do método, enfim, tais elementos que permeiam o mundo escolar até os dias de hoje. A possibilidade de ensinar tudo a todos, independentemente da sua origem, como refere Comenius:

[...] é certo que se pode conduzir qualquer pessoa a qualquer altura, dispondo de degraus bem feitos, íntegros, sólidos, seguros. Poderás dizer: há engenhos tão frágeis que é possível neles introduzir alguma coisa. Respondo: não há espelho tão sujo que de algum modo não receba imagens, nem tábua tão áspera que na qual não se possa, de algum modo, inscrever alguma coisa. E mais: se um espelho está muito empoeirado ou manchado, antes de mais nada, é preciso limpá-lo; se uma tábua estiver áspera demais, antes deve ser lixada; assim serão úteis para o uso (1997, p.115).

Portanto, novamente percebe-se uma educação domesticadora, regradora, e objetivando a retirada da espontaneidade, porém Comenius possibilita a expansão do método e a universalização da educação de forma sistematizada a todos. Assim, percebe-se que através deste pensador, se cria uma atmosfera de homogeneização da infância, onde todos eram iguais e deviam ser submetidos aos mesmos métodos e regras, sem levar em consideração qualquer singularidade.

JÁ NÃO EXISTEM CRIANÇAS COMO ANTIGAMENTE?

Parece claro que a infância passa a existir enquanto tal, pois se criam diferenças entre o ser infantil e o adulto. Nomeiam-se fases, e especificidades para cada uma delas. Isso se inicia claramente no século dezesseis, onde a infância se cria como um artefato social e não uma necessidade biológica. Os manuais são marcas reais desta criação. Os manuais, livros e escritos sobre “como”deveriam ser tratados os seres “novos” que chegavam ao mundo, determinam ditos e fazeres que apontam para uma separação, que até então não existia.

Postman (1999) faz uma análise sobre a criação da infância e seu suposto desaparecimento. Enfatiza o elemento da diferença como ponto que separa a infância da idade adulta. A cultura produz caminhos para o ser infantil, onde segredos são impostos e que só podem ser desvendados na conquista da idade adulta.

Eram pessoas que falavam de modo diferente dos adultos, que passavam seus dias de modo diferente, aprendiam de modo diferente, vestiam-se de modo diferente, e no fim das contas, pensavam de modo diferente. O que tinha acontecido [...] a escola, os adultos adquiriram um controle sem precedentes sobre o ambiente simbólico do jovem, e estavam, portanto, aptos e convidados a estabelecer as condições pelas quais uma criança iria se tornar um adulto (POSTMAN, 1999, p.59).

O segredo e a censura são marcas fortes na criação da infância. No momento em que o conceito de infância se desenvolveu, a sociedade começou a colecionar um rico acervo de segredos a serem ocultados dos jovens: segredos sobre relações sexuais, sobre dinheiro, sobre violência, sobre doença, sobre morte, sobre relações sociais. Surgiram até linguagens secretas, um repertório de palavras que não podiam ser ditas na presença de crianças. A criança não podia compartilhar e não compartilhava a linguagem, o aprendizado, os gostos, os apetites, a vida social de um adulto.

Ainda é Postman (1999) quem aponta para um possível desaparecimento da infância, posiciona a mídia como nó central desse desaparecimento. A acessibilidade indiscriminada de produtos, conteúdos e linguagens, até então proibidas para a infância, hoje chegam de forma rápida e fácil ao mundo infantil. A lógica é: para haver infância são necessárias diferenças entre infância e vida adulta, são necessários supostos saberes que posicionem o ser infantil e ser adulto em diferentes lugares, e a mídia aponta para um afastamento de tal necessidade. Nas palavras de Postman:

Podemos concluir, então, que a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, por que não requer treinamento para aprender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público [...].

O novo ambiente midiático que está surgindo fornece a todos, simultaneamente, a mesma informação. Dadas as condições que acabo de descrever, a mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredo evidentemente, não pode haver uma coisa como infância (1999, p.94).

A televisão faz com que se quebrem todos os tabus existentes, de certa forma tudo isso de forma rápida e, às vezes, chocante. Tudo se sabe. Então por que seriam necessárias dúvidas? A televisão cria uma necessidade insaciável de novidades e revelações públicas. E onde ficam as frustrações? As faltas? O não saber? O que se propõe é que a falta seja aceita, pois ela já está lá, e que assim possa nascer o desejo. Mas há uma lógica inversa que impulsiona a mídia: é como se nada possa faltar e, se faltar, basta comprar. Caberia indagar: será que temos, então, crianças que recebem respostas a perguntas que nunca fizeram?

A falta também posiciona a diferença. Somos diferentes porque o outro apresenta coisas que eu não tenho e vice-versa. A diferença posiciona a criança em um grupo e o adulto em outro, ambos existem simultaneamente e são dinâmicas, porém cada um com seus saberes e poderes.

O efeito mais óbvio e geral desta situação é eliminar a exclusividade do conhecimento mundano e, portanto, eliminar uma das principais diferenças entre infância e idade adulta. Estes efeitos provém de um princípio fundamental de estrutura social: um grupo é em grande parte definido pela exclusividade da informação que seus membros compartilham (POSTMAN, 1999, p.98).

Na Idade Média, não há reconhecimento da infância. Postman (1999) aponta para um apagamento da infância, onde nos aproximamos novamente da produção de adultos em miniatura. Não há diferenças, não há segredos, portanto, não há infância. A argumentação do autor leva para o caminho do desaparecimento, porém finalizo este ponto, com algumas questões que me ocorrem nesse momento: será o desaparecimento da infância, ou uma recriação da infância? Será essa recriação um processo tão rápido e dinâmico (marcado pela pós-modernidade) que os adultos não conseguem reconhecer suas infâncias nas produções atuais? Será uma impossibilidade de reconhecimento?

O LEGADO, O HERDADO E O NEGADO.

Nesta parte do trabalho, o propósito resume-se em discorrer acerca de alguns elementos conceituais que ajudam a melhor subsidiar o conjunto da investigação. Parte-se da idéia de que resgatar os antecedentes históricos da infância é dar voz a diferentes documentos hoje pesquisados e que, em determinados períodos, testemunharam o papel da criança na sociedade. Reis, padres, professores, pais, mães, vizinhos, gente rica, gente pobre são porta-vozes da construção da infância no passado e continuam a ser no presente.

Passear na história da infância é conseqüentemente perceber a história da educação. A criação da infância atrelada a sentimentos e necessidades de controle e contenção e a educação sempre voltada a inserção de regras no contexto da infância. Controlar, regradar, sistematizar, para enfim tornar-se adulto. A incompletude da criança habitava o imaginário adulto, e para “completar”, colocar o que “faltava” na criança, foi criada a escola com o objetivo de fazer da criança (faltante) um adulto (completo).

Assim, é impossível negar a nossa história, a história das nossas crianças e da nossa escola. Sempre quando nasce uma criança ela está imersa nesse mundo que é passado, mas que ainda está presente. Para o que vislumbramos no contexto atual como contradições, conflitos, encontros e reencontros, cabe uma compreensão história.

O que nos foi deixado como herança de gerações anteriores precisa ser compreendido e analisado, para que os fatos de hoje não sejam concebidos como se estivessem sido criados “no ar”. Existe uma história que permeia a nossa infância atual, e para compreendê-la é necessário um olhar no passado, ou seja, “para quem não analisa, o passado vem, muitas vezes, se perder, se mostrar num presente inteiramente presente e aparentemente dado, ou em um bloco anacrônico e fora de uso” (LEFEBVRE apud SILVA JR., 2002). Complementa Silva Júnior:

[...] o passado não é algo dado estático, mas, sobretudo, dinâmico e que se põe no aqui e acolá; não vê-lo e não incorporá-lo significa condenarmo-nos à eternidade de um presente efêmero produzido por uma profusão de

signos imagéticos, no qual a existência do ser humano parece existir tão-somente em seu próprio pensamento num momento determinado de seu viver (2002, p.12).

A história, emaranhada em vários significados, dá sentido ao que hoje se tem como infância(s), mesmo que não concordemos com a nossa história, mesmo quando a acusamos por seus efeitos negativos, quando criticamos os equívocos, quando dizemos que nada dela queremos, ainda é nela que estamos atravessados e permeados. Esta negação da história é uma forma, às avessas, de também ser filiado a esta tradição (CORAZZA, 2006).

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: ATRAVESSAMENTOS POSSÍVEIS

Através de breve compreensão da constituição do sujeito a partir da abordagem psicanalítica, proponho pensar a docência em educação infantil enquanto rede de encontros entre infâncias. Primeiramente a infância vivida pelo professor - a sua história daquele tempo - e a infância atual retratada pelo aluno. Para a professora de educação infantil a tarefa de educar é árdua devido aos encontros e desencontros consigo mesma. Como referido anteriormente, a relação com seu complexo de Édipo, com a sua infância, a forma como subjetivou-se reatualiza-se no ato educativo.

Assim, aquele que se implica na função da educação é convidado ao imprevisível do ato educativo e a um encontro inevitável com sua própria face, pois “aquele que suporta o ato de educar [...] não se confrontaria apenas com a criança viva para a qual formula um projeto, mas também e, sobretudo, com a criança recalcada que o inspira na maioria de suas reações [...]” (KUPFER, 2007). No processo ensinar/aprender, não está em jogo apenas conteúdos, mas sim uma relação que se sobrepõe aos conteúdos. A relação é elemento fundador no processo ensino aprendizagem:

Os atos pedagógicos não compõem apenas um corpo de conceitos de que se pode falar, nem um jogo de escolhas prescritas, num campo de enunciações possíveis, mas compõem um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões, que devem ser descritas noutra feixe de relações. Educadoras e educadores constroem saberes da experiência nas relações do dia-a-dia, independentemente da epistémica, que os leva a

superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no cotidiano diante do desinteresse de alguns, a agir nas condições de incertezas, com base também, quem sabe, numa pulsão de domínio ou no seu declínio (PEREIRA, 2005, p.95).

Para pensar acerca das articulações entre psicanálise e educação utilizei também o clássico texto *Totem e Tabu*, de Sigmund Freud (1913-1914). Psicanalistas estudiosos⁹ de Jacques Lacan e Sigmund Freud foram utilizados para “dar fôlego” nas teorizações.

Freud em *Totem e Tabu* (1913-1914) aborda a organização social a partir da formação do totem em sociedades primitivas. Inicia fazendo referência a tribos australianas que são consideradas as mais primitivas, e vivem através do totemismo¹⁰, este produz uma ordenação para a vida na tribo.

O laço totêmico ordena a tribo e é herdado pelas mulheres e homens, é mais forte que laços de sangue e mais forte que o local geográfico que a família habita. Portanto o laço totêmico é o que produz a possibilidade do convívio da tribo. Tais tribos australianas apresentam uma peculiaridade: o totem não aponta para a relação entre dois indivíduos com parentesco sanguíneo, mas sim a relação do indivíduo e do grupo em que vive.

Muito tem se produzido na *Escola terapêutica Lugar de Vida*, no sentido de propiciar articulações entre psicanálise e educação. Estão disponíveis, por exemplo, revistas semestrais, nomeadas Estilos de Clínica, onde tais produções podem ser encontradas.

⁹ Sobre as articulações entre psicanálise e educação podemos citar, por exemplo: Leandro de Lajonquière, Leny Mrech, Marcelo Ricardo Pereira, Maria Cristina Kupfer, entre outros. Muito tem se produzido na *Escola terapêutica Lugar de Vida*, no sentido de propiciar articulações entre psicanálise e educação. Estão disponíveis, por exemplo, revistas semestrais, nomeadas Estilos de Clínica, onde tais produções podem ser encontradas.

¹⁰ “O que é um totem? Via de regra é um animal (comível e inofensivo, ou perigoso e temido) e mais raramente um vegetal ou fenômeno natural (como a chuva ou a água) que mantém relação peculiar com todo o clã. Em primeiro lugar, o totem é o antepassado comum do clã; ao mesmo tempo, é o seu espírito guardião e auxiliar, que lhe envia oráculos, e embora perigoso para os outros reconhece e poupa os próprios filhos. Em compensação, os integrantes do clã estão na obrigação sagrada (sujeita a sanções automáticas) de não matar nem destruir seu totem e evitar comer sua carne. O caráter totêmico é inerente, não apenas a alguma animal ou entidade individual, mas a todos os indivíduos de uma determinada classe (FREUD, 1913-1914, p. 21).”

Freud (1913-1914) faz referência a um sistema “classificatório de parentesco” utilizado na tribo, onde um homem utiliza o termo pai, não apenas para o seu genitor biológico, mas estende tal nome para todos os outros homens que com quem sua mãe poderia ter-se casado. Empregam o termo mãe para todas as outras mulheres que poderiam ter dado à luz, assim como utilizam os termos irmão e irmã para os filhos de todas as pessoas com quem mantêm uma relação de pais.

Tal organização primitiva é ainda encontrada em nossa organização atual, quando “as crianças são incentivadas a referir-se aos amigos dos pais como tio ou tia ou quando, num sentido metafórico, dizemos ‘irmão em Ápolo’ ou ‘irmãos em Cristo’(FREUD, 1913-1914, p. 26). “

Podemos também refletir acerca do costume que as crianças de educação infantil apresentavam (ou ainda apresentam?) em chamar as professoras de “tias”. O que tal dito denunciava? “Há homens vivendo em nossa época que, acreditamos estão muito próximo do homem primitivo (FREUD, 1913-1914, p. 20).”

As proibições advindas pelo totem, apontam para todos os elementos que poderiam destruir a organização da tribo. O totem propriamente dito é o que barra o sujeito a agir no sentido dos seus impulsos mais íntimos, proibindo o que pode dissolver a laço totêmico. Tal laço nas tribos australianas estava colocado no sentido de evitar relações incestuosas, pois provavelmente estavam mais sujeitos a tentação de cometê-las, por essa razão necessitavam do totem como elemento de proteção.

Freud revela que o desejo do incesto esta presente em todas as sociedades, e se, manifestando de tal forma nas sociedades primitivas, são realmente possuídas pelo medo do incesto. Daí, a lei exigamina, que “proíbe aos membros do clã totêmico de casar-se ou ter relações sexuais uns com os outros” (FREUD, 1913-1914, p.131). Em outras palavras, a proibição do incesto não é apenas um elemento indispensável ao funcionamento da família, a aceitação da aliança e da filiação, ela se torna o elemento central em torno do qual se organiza o grupo e que, permitirá definir a fronteira entre natureza e cultura.

Freud salienta a importância de uma instância interditora visando impedir a satisfação da pulsão¹¹ no imediato e permitir a ligação durável e inevitável do desejo e da lei, tanto no indivíduo quanto no corpo social. A civilização é possibilitada através de uma instância interditora. Não pode existir organização social (organizações e instituições) sem ser regida por leis de parentesco, regras de aliança e filiação, condição para o reconhecimento da diferença dos sexos e das gerações. Senão ela só funcionaria sob o reino de fantasias do caos, da indiferenciação e da permissividade total.

A psicanálise compreende o horror ao incesto, presente nas organizações sociais, como elemento fundamentalmente de uma característica infantil. “A psicanálise nos ensinou que a primeira escolha de objetos para amar feita por um menino é incestuosa e que esses são objetos proibidos: a mãe e a irmã (FREUD, 1913-1914, p. 37)”

Tais vivências infantis estão presentes na vida adulta e no corpo social de uma forma inconsciente, ou seja, “o infantil” de cada está presente na constituição psíquica e retorna incessantemente, porém existem normas sociais que objetivam a proibição deste retorno.

Ao existir uma proibição, existe concomitante um desejo que necessita ser barrado por essa proibição. Portanto a constituição de um sujeito que vive em sociedade é totalmente ambivalente.

¹¹ “Pulsão é a palavra criada para traduzir *Trieb*, substantivo que corresponde ao verbo *treiben* (‘impulsionar, ‘impelir’). A melhor tradução para *Trieb* poderia ser impulso, já que Freud costumava usar palavras da linguagem coloquial. No entanto, a tradução de *Trieb* como pulsão, e não como impulso, acabou por ser consagrada na literatura psicanalítica brasileira. O termo pulsão tem uma acepção precisa no texto de Freud, e não se confunde com o termo instinto. Como a palavra instinto tem um compromisso claro com a biologia, e descreve um processo programado ao nível do corpo, Freud optou pelo emprego do termo pulsão, definindo-o como um conceito limite entre o somático e o psíquico. Isso porque a origem da pulsão, é somática (uma região do corpo); porém ela é sobretudo psíquica ao apresentar-se ao indivíduo através dos representantes das pulsões, que são as imagens que chegam a ele para ‘informá-lo’ do que se passa em seu corpo. Freud dedicará grande parte de sua obra ao estudo das pulsões e do jogo entre elas, pois acreditava ser esse o jogo determinante da própria constituição do psiquismo (KUPFER, 2007, p. 39)

O tabu é uma proibição primeva forçosamente imposta (por alguma autoridade) de fora, e dirigida contra os anseios mais poderosos e que estão sujeitos os seres humanos. O desejo de violá-lo persiste no inconsciente; aqueles que obedecem ao tabu têm uma atitude ambivalente quanto ao que o tabu proíbe (FREUD, 1913-1914, p. 55).

Freud para explicar as organizações primitivas, assim como as organizações sociais atuais, recorre a hipótese de Charles Darwin sobre os estado social dos homens primitivos:

O homem primevo vivia originalmente em pequenas comunidades, cada um com tantas esposas quantas podia sustentar e obter, as quais zelosamente guardava contra todos os outros homens. Ou pode ter vivido sozinho com diversas esposas, como o gorila, pois todos os antigos concordam que apenas um macho adulto é visto em um grupo ; quando o macho novo cresce, há uma disputa pelo domínio, e o mais forte matando ou expulsando os outros, estabelece-se como chefe da comunidade (SAVAGE apud FREUD, 1913-1914, p. 153)

Na hipótese de Darwin não existe um pai totêmico, mas sim um pai violento que expulsa ou mata os filhos, guardando todas as mulheres para si. Freud faz uso da hipótese da Darwin para elaborar o mito da origem, onde teoriza sobre a origem da organização social:

Certo dia, os irmãos que tinham sido expulsos retornaram juntos, mataram e devoraram o pai, colocando um fim a horda patriarcal. Unidos, tiveram a coragem de fazê-lo e foram bem sucedidos no que lhes teria sido individualmente. Selvagens, canibais como eram, não é preciso dizer que não apenas matavam, mas também devoravam a vítima . o violento pais primevo fora sem dúvida o temido e invejado modelo de cada um do grupo de irmãos: e, pelo ato de devorá-lo, realizavam a identificação com ele, cada um deles adquirindo uma parte de sua força. [...] a tumultuosa malta de irmãos estava cheia de mesmos sentimentos contraditórios [...] odiavam o pai, que representava um obstáculo tão formidável ao seu anseio de poder e aos desejos sexuais; mas amavam-no e admiravam-no também. Após terem-se livrado de satisfeito o ódio e posto em prática os desejos de identificarem-se com ele, a afeição que todo esse tempo tinha sido recalcada estava fadada a fazer-se sentir e assim sob a forma de remorso. Um sentimento de culpa surgiu, o qual, nesse caso, coincidia com o remorso sentido por todo o grupo. O pai morte tornou-se mais forte do que fora vivo [...]. O que até então fora interditos por sua existência real foi doravante proibido pelos próprios filhos [...]. Anularam o próprio ato proibindo a morte do totem, o substituto da pai; e renunciaram aos seus frutos abrindo mão da reivindicação às mulheres que agora tinham sido libertadas. Criaram assim, do sentimento de culpa filial, os dois tabus fundamentais do totemismo[...] (FREUD, 1913-1914, p: 170-172).

Os irmãos se sentem culpados por terem matado o pai que temiam e amavam (pela ambivalência de sentimentos). Eles decidem renunciar (para não

reacender entre eles uma nova guerra) ao objeto do desejo pelo qual se tinham ligado; paralelamente, eles mitificam o pai, instituindo-o como totem ou Deus, emblema transcendente, respeitado e venerado, vivido como fundador do grupo (ENRIQUEZ, 1990).

O assassinato do pai possibilita a ordenação do laço social, através da culpa e do remorso fazem surgir o pai simbólico. Os filhos renunciaram o que o pai lhe impusera a força, ou seja, a posse das mulheres da horda, portanto ninguém pode substituí-lo correndo o risco de ser igualmente morto.

Complementa Millot:

Aquele assassinato levou os filhos a imporem a si mesmos, como expiação, a mesma renúncia que o pai impusera pela força: o renunciamento a posse das mulheres da horda. A lei tomou assim o lugar da coerção. O pai morto “tornou-se mais poderoso do que jamais havia sido em vida.” Por outro lado, o mesmo arrependimento levou à criação de um substituto do pai, o totem, encarnado por um animal cuja morte será proibida. A criação do totem representa a retratação do ato assassino, que com isso fica recalcado, enquanto a refeição totêmica – suspensão ritual da proibição de matar o totem e a sua consumição coletiva – representa a comemoração do retorno ao recalcado.

Contudo, o arrependimento não deve ter sido a única fonte da instauração dessas proibições. A rivalidade entre os homens da horda pela posse das mulheres e pelo exercício do poder corria o risco de ficar sem saída. Teve que dar lugar a um pacto entre os irmãos – possibilitado justamente por seu comum sentimento remorso – pelo qual cada um deles renunciava a seus desejos de onipotência, a possuir todas as mulheres e a monopolizar o poder: “ninguém podia ou devia, nunca mais atingir a onipotência do pai, que era o fim primitivo de cada um”. Esse pacto culminou substituir o pai real todo-poderoso pela lei, que herda sua onipotência e diante da qual todos são iguais. A proibição do assassinato foi estendida a todos os membros do grupo, e cada um deles adquiriu o direito à vida por sua renúncia às mulheres do grupo (2001, p.71).

Pereira também aponta para o mito descrito por Freud:

Sob a forma de mito, o autor apóia-se na concepção darwiniana de um tirano sexual, violento e enciumado, que guarda as fêmeas e expulsa os machos, suas crias, à medida que cresçam. Daí, para além de Darwin, narra-se toda uma cena dramática em cujos filhos, revoltados, matam o tirano, canibalizam-no irramente e passam a gozar todas as suas fêmeas, incestuosamente. O rito de antropofagia gera poder e culpa. Agora, não se trata apenas de se desfazer de um estorvo, mas de incorporá-lo. A prole revolta renega seu ato ao edificar um totem proibitivo e simbólico como

substituto de um morto, que não é um qualquer, mas um pai inventado. Ninguém pode substituí-lo, sob o risco de ser igualmente morto. Para isso, o bando fraterno precisa de um esforço cotidiano para que seu lugar permaneça vazio, pois sua instituição é tornar possível o preenchimento desse lugar por todos aqueles que estão excluídos dele, que aspiram por ele e pelo qual não poderiam aspirar se já estivesse preenchido por um pai, mestre ou Deus (2006, p. 5).

Nos escritos de Freud, a história do indivíduo reproduz o percurso da espécie, em ambos encontram-se os conflitos, as mesmas soluções, os mesmos impasses e antinomias. As forças que presidiram a evolução da humanidade são as que se encontram agora na origem do desenvolvimento do indivíduo. O desejo da morte do pai, ou seja, querer que não exista lei e regras contra o incesto é um desejo fundador do ser humano. O desejo da onipotência, do ser poderoso está na origem da humanidade. Porém a renúncia de tais vontades é a força organizadora da sociedade.

Se as sociedades primitivas promulgaram tantas interdições, não foi, provavelmente, por terem mais o incesto do que nossas sociedades, mas porque as primeiras instituições sociais foram as que serviram para reprimir, organizar e canalizar a sexualidade. As outras instituições (econômicas e políticas) se construíram posteriormente; por não apresentarem o mesmo grau de urgência, se fundaram sobre esse primeiro alicerce (ENRIQUEZ, 1990).

É através da função materna e paterna que a criança surgirá enquanto sujeito pertencente da cultura. Transmitir as regras, normas e ditos sociais é a função da família, aliada à ela encontramos as instituições que também auxiliam em tal transmissão. Freud entende a educação como o processo que permite com que a criança passe pela evolução que conduziu a humanidade à civilização, transitando por angústias, fantasmas, renúncias e faltas. A educação é uma instituição histórica da humanidade, sendo um dos meios para a transmissão dos constituintes civilizatórios. Segundo Millot:

O problema exposto por Freud ao nível da civilização, o de conciliar as exigências egoístas do indivíduo com as da renúncia imposta por aquela, é o mesmo que a educação tem que resolver concretamente. Conciliar o desenvolvimento da criança, em direção à civilização, com a manutenção de sua capacidade de ser feliz (2001, p.10).

As instituições e organizações se desenvolvem no sentido de transmitir a perpetuação da organização social, como complementa Millot: “A humanidade, através das instituições, perpetuaria dessa maneira aquilo que está em seu fundamento” (2001, p.72).

Essa transmissão se dá vinculada ao discurso. Foi Lacan¹² que salientou a importância da linguagem, da fala e do discurso nos processos de transmissão (MRECH, 2002, p.8), são eles os responsáveis por ligarem um sujeito ao outro, possibilitando a construção de laços sociais. Como refere-se Kupfer:

Para Lacan, discurso é justamente o que faz laço social, gerando uma definição que atrela o falante ao Outro de um modo estrutural. Desta perspectiva, educar torna-se uma prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social (2001, p.35).

Nesta perspectiva, o sujeito constitui-se através da cultura, ou seja, pela linguagem e pelos discursos desta cultura. O discurso carrega a história da civilização, as marcas da organização social e, através dele, o sujeito estabelece relação com o outro, possibilitando laços e vínculos. Assim, o sujeito torna-se pertencente do social, interagindo num fluxo discursivo como complementa Lajonquiére:

Só existe sujeito quando existe laço social, o sujeito que nasce numa dada cultura é atravessado por uma linguagem que acaba por “produzi-lo” como alguém pertencente àquela cultura. Pois as práticas discursivas, pré-existentes ao sujeito, em uma dada cultura, enredam-no em suas manifestações (1999, p.109).

A organização social e a sua transmissão através da linguagem e do discurso trazem as marcas da constituição social, como referido anteriormente, esse social que tem sua origem na renúncia ao gozo, ingressar em um mundo com regras, limitações e leis, onde: nem tudo que eu quero eu posso. Portanto a

¹² É importante salientar que não me debrucei sobre a obra lacaniana para a escrita de tal estudo, mas sim sobre as obras de alguns psicanalistas que estudam Lacan. Acredito que a leitura de Lacan exigiria um tempo maior de investimento, e compreendo essa impossibilidade no momento.

educação tem como função a transmissão da impossibilidade de completude do sujeito, ou seja, de sujeito barrado pela lei.

O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do *infans*, transformando-a em linguagem. É pela educação que um adulto marca seu filho com marcas de desejo; assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança “[...] com o sentido de filiar o aprendiz a uma tradição existencial, permitindo que este se reconheça no outro” (KUPFER, 2001, p.35).

O significante *educação* faz aparecer o significante *criança* (CLASTRES apud KUPFER, 2001, p.36), ou seja, imaturidade infantil reclama por uma intervenção educativa capaz de enveredar a criança rumo à castração que nos humaniza (Lajonquière, 1999). A educação marca o sujeito, ordenando-o ao pertencimento social, através dela humaniza-se o “corpo” que nasce sem ordem, sem sentido e sem significação. Rubens Alves poeticamente define educação:

Diferentes dos corpos dos animais, que nascem prontos ao fim de um processo biológico, os nossos corpos, ao nascer, são um caos grávido de possibilidades, à espera da palavra que fará emergir, do seu silêncio, aquilo que ela invocou. Um infinito silencioso teclado que poderá tocar dissonâncias sem sentido, sambas de uma nota só, ou sonatas e suas intocáveis variações. A esse processo mágico pelo qual a palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação (1994).

Nesse processo de subjetivação do sujeito a escola não é só um lugar para aprender. Na instituição escolar, através das normas que regem as relações humanas e do oferecimento de lugares sociais ditados pelos discursos, a criança torna-se sujeito que se subjetiva. A escola deve possibilitar ao sujeito o sentimento de identidade, pertença e inserção social, ou seja, um lugar social.

O COMPLEXO DE ÉDIPO E A DOCÊNCIA

Na escola, na família e nas relações em geral, o que está em sua base, para a psicanálise, é o complexo de Édipo. Através da relação inicial de completude com a mãe, a criança compreende seu eu como continuidade da mãe, criança e mãe são

apenas um. Porém através da função paterna,¹³ a criança compreende que não pode mais ser o “todo” da mãe, esta têm outros interesses no mundo a não ser o filho. A mãe aponta de forma subjetiva para a cultura, ou seja, a criança “cai na vida” onde será sempre permeada pela lei da incompletude e da falta.

Nasio (1997) apresenta o complexo de Édipo e seus tempos, os movimentos feitos pela menina e pelo menino frente a dupla parental (mãe e pai), onde compreender a proibição do incesto, ou seja a castração, é o objetivo final de tal processo psíquico.

Em psicanálise, a conceito de castração não corresponde à aceção habitual de mutilação dos órgão sexuais masculinos, mas designa uma experiência psíquica completa, inconscientemente vivida pela criança [...]. O aspecto essencial dessa experiência consiste no fato de que, pela primeira vez, a criança reconhece, ao preço da angústia, a diferença anatômica entre os sexos (NASIO, 1997, p. 13)

O conceito de castração trazido acima por Nasio, é uma compreensão freudiana, porém, Lacan compreende o complexo de Édipo como o momento em que a criança está emaranhada do estágio do espelho¹⁴. O termo falo é utilizado por Lacan para designar um “pênis” imaginário, ou seja o momento em que mãe e bebê sentem-se completos, sem faltas.

Para Lacan (apud Nasio, 1997) a castração se define pela separação entre mãe e criança, ela é o corte produzido no ato que separa o vínculo imaginário e narcísico entre mãe e filho. Essa castração é a proibição ao incesto, ou seja a relação com a mãe é limitada pela função paterna.

Através do estágio do espelho a mãe coloca seu filho no lugar de falo imaginário, e o filho identifica-se com esse lugar para preencher o desejo materno. O desejo da mãe é ter o falo, assim o bebê torna-se imaginariamente o falo. O corte acontece com a entrada de um terceiro nessa relação, significando a proibição do incesto, assim ocorrendo a significação da lei, possibilitando o laço social.

¹³ Na teoria freudiana inicialmente vinculada à figura masculina do pai, mais tarde sendo ampliada para função paterna, onde é compreendido como um lugar, uma posição.

¹⁴ Estágio do espelho é o momento em que a criança é constituída através da relação materna e logo interdita através da função paterna. Lacan faz uso da metáfora “espelho” para dizer que a criança se constitui a partir da imagem da mãe.

O complexo de Édipo da mãe retorna no momento da sua maternidade, ou seja o falo que ela deseja desde seu Édipo. A criança se aloja exatamente nesta falta da mãe, cobrindo sua falha. O agente dessa operação de corte age exatamente nessa relação, geralmente quem é tomado por esta função é o pai, representante da proibição da lei do incesto.

A psicanálise compreende que o sujeito só é completo em sua infância, no momento em que (imaginariamente) completa a mãe, no que chamamos “a mãe só tem olhos para seu filho”. Logo, quando a criança alcança os primeiros anos de vida, a necessidade social e cultural ordena que a mãe “deixe” seu filho para a vida. O pai, o trabalho, os fazeres domésticos, os estudos, os irmãos, muitos são os Outros¹⁵ que executarão a função paterna, também chamada de “terceiro”.

O problema da castração para Lacan, não é o dilema de ter ou não ter o falo, mas o sujeito deve reconhecer, em primeiro passo que não o é. Somente não sendo o falo, é que o sujeito é tido como um ser faltante, é a partir de tal posição que há possibilidade do laço social se instaurar.

Na infância deixa-se de ser o que completa a mãe para buscar na vida adulta algo que nos complete. Porém essa busca é incessante, sem fim. Do regime do ser passamos para o do ter: ter dinheiro, beleza, marido, namorada, casa, bom trabalho, filhos, etc. Nada do que temos ou teremos nas satisfará completamente, ao contrário do que afirmam as propagandas em nossa sociedade consumista que promete a felicidade através de objetos (SPELLER, 2004).

Se não somos completos, não somos tudo, algo nos falta e para o resto da vida nos faltará algo, a partir do momento que somos separados dessa “completude” que imaginamos fazer com a mãe, sendo tudo para ela. Somos seres desejanter por sermos incompletos. Encontrar o que sacie nosso desejo completamente seria o mesmo que morrer psiquicamente como sujeito.

¹⁵ Lacan designa Outro (com letra maiúscula) como os representantes da função paterna. O pequeno outro (com letra minúscula) é o responsável pela função materna.

No ato educativo estão envolvidos professor, aluno e conhecimento, assim, a maneira como o professor maneja com tal relação é fundamental para definir a sua posição frente ao aluno. A tarefa da educação é inserir o sujeito na cultura, produzir seres pensantes, críticos, desejantes, mas para isso o professor necessita manejar com problemáticas constitutivas do sujeito.

Compreender a infância do docente e como relaciona-se com a infância de seus alunos é fundamental no processo educativo. Os temores, angústias, dificuldades de aprendizagem, relações dificultadas com alunos, os ditos “alunos problema” são problemáticas que perpassam a compreensão dos encontros e desencontros entre infância vivida pelo professor e infância atual.

A professora de educação infantil encontra-se em uma difícil tarefa. Sendo mulher, e muitas vezes posicionada no lugar de “mãe fálica”, ela retorna para o momento onde “bebê e mamãe se completam”. O ser professora, muitas vezes confundido com o ser mãe, posiciona a professora em um lugar de não falta. Pereira (2003) em seu estudo acerca das histórias de vida das professoras, analisadas a partir da psicanálise, afirma que o lugar de mestra se aproxima do lugar de mãe-fálica (mãe que possibilita a completude). Nas palavras de Lopes:

[...] dá-me que eu seja mais do que as mães, para poder amar e defender, como mães, o que não é carne da minha carne [...]. Buscar minha escola e encontrar meus filhos de quem a noite fui privada... Faze que eu derrame igual maternidade sobre eles para que sejam irmãos ao menos na minha escola... que meus alunos sejam meus filhos, carne da minh'alma, tanto ou mais que a carne da carne [...] (LOPES apud PEREIRA, 2005, p.141).

Sabe-se que no passado, as instituições voltadas a educação das crianças tinham a função de educar e cuidar de crianças “pequenas”, vistas, até então como um favor. Atualmente a educação infantil e a capacitação de professores para desenvolver tais atividades são subsidiadas por lei. A função era “cuidar” de crianças. Ser professora era uma extensão do ser mãe. Marcas desse passado estão presentes nos fazeres das professoras (GHIRALDELLI, 2006).

Podemos dizer que a professora de educação infantil, ao constituir-se como sujeito, caminha pelos “mesmos fantasmas” para emaranhar-se na cultura. Também

nasceu enquanto sujeito orgânico, biológico, que necessitava de um segundo nascimento, onde alguém “lhe estendesse a mão” e possibilitasse o seu nascimento para o mundo da cultura. Portanto viveu o momento de estar (imaginariamente) como falo.

O processo de inserção na cultura, na história, de ser emaranhada pelo discurso, dinâmica que o aluno encontra-se no momento do ato educativo, a professora também percorreu. Portanto, encontra-se vivo no seu inconsciente marcas que dizem de possibilidades e impossibilidades no encontro com seus alunos. Como aponta Couto:

Também a sedução, que se vivenciou na relação mãe-criança, embora esteja submersa no mar do inconsciente, jamais mergulha para não mais aparecer, mas continua eternamente rondando e se desvela em cada nova relação intersubjetiva que se estabelece (2003, p.67).

Kupfer (2007) salienta o quanto o professor torna-se figura a quem serão endereçados interesses de seu aluno, porque é objeto de uma transferência, sendo o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais. Dissertando acerca da transferência do aluno em relação ao professor, a autora aborda à transferência do professor em relação ao aluno. Finaliza sua referência a transferência dizendo:

Sem dúvida. O professor é também um sujeito marcado pelo seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas estando ali ele precisa renunciar a esse desejo (2007, p.94).

Laplanche (2001, p.514) traz o conceito de transferência: “trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada”. A instituição escola e, principalmente, o professor e colegas de classe são personagens substitutos da “órbita familiar” em que a criança, assim como o professor, passará a depositar resíduos de situações vividas no contexto familiar (MOURA, 2005).

NARRATIVAS E A PSICANÁLISE: HISTÓRIA E CULTURA

Lacan, em suas postulações teóricas, retoma a concepção de um sujeito imerso na história, determinado socialmente em forma de indivíduo. Foi um autor sempre preocupado em salientar o sujeito enquanto imerso na cadeia significante, na história que o constitui e o determina. “A psicanálise como corpo teórico tem como objeto de estudo o sujeito na história, efeito da História e da Cultura” (VOLNOVICH, 1991, p.51).

Portanto, tomar um sentido como unívoco, interpretar sem levar em consideração as condições de produção do discurso, a historicidade da qual faz parte, nada mais é do que uma busca estéril e bastarda de um sentido que não é outra coisa senão um estilo reacionário e repressor.

É indissociável falar sobre sujeito sem falar do social, história e cultura. Sabemos pela história que os valores sociais são mutáveis e que a maioria dos processos educativos, aplicados no campo escolar, tendem a acompanhar essa adequação aos valores que a sociedade veicula.

Ao ouvir narrativas das professoras de educação infantil, escuta-se também uma história que é singular e coletiva, que aponta para uma história do ser professora, de um discurso que sustenta os fazeres docentes, elementos que são constituídos através dos tempos. Uma professora aos “penetrar” em tal profissão é emaranhada por dizeres que a posicionam em lugares, e apontam para fazeres.

Assim, escutar narrativas de professoras pode levar a perceber infâncias constituídas em um determinado tempo, que refletem discursos e dizeres de um conceito de infância. Escutar como as professoras narram suas relações com seus alunos, que trazem outra(s) infância(s), é perceber que encontros e desencontros¹⁶ são possíveis nessa relação.

¹⁶ Utilizo o termo “encontros e desencontros”, pois levo em consideração o estágio do espelho.

Nesta perspectiva a terceira parte, a seguir apresentada, inicia detalhando com acuidade os passos trilhados ao longo do percurso investigativo, trazendo em especial registros do Diário de Campo. Posteriormente, desdobram-se considerações analíticas, organizadas em unidades de análise (ou categorias) elaboradas a partir de recorrências extraídas a partir do conjunto de depoimentos coletados.

PARTE III:
REFLETINDO SOBRE A MEMÓRIA E A INFÂNCIA

O CAMINHO INVESTIGATIVO¹⁷

No dia 24 de julho de 2009 entrei em contato com a direção da Escola Sepé Tiaraju, especificamente com a professora Gilvane Zilli (minha colega de trabalho) que me passou o nome de 3 professoras que trabalham na educação infantil da escola: professora Sedinara com 10 anos de educação infantil, professora Clarice com 18 anos de trabalho e cursando mestrado na Unijuí, e uma acadêmica da pedagogia do IESA¹⁸.

Neste dia 24 de julho não consegui falar com nenhuma professora, pois a escola estava em férias, assim pedi os telefones para entrar em contato agendando uma possível data. Conversando com minha orientadora optamos por fazer a combinação pessoalmente, seria melhor pois possibilitaria uma aproximação inicial.

No dia 4 de agosto, fiz o primeiro contato com Sedinara, cheguei a escola próximo ao horário de entrada dos alunos, me direcionei a sala de aula da professora Sedinara que fica no fim do corredor. Chegando perto reparei alguns recantos enfeitados com flores, como se fossem pequenos jardins. Observei a professora na porta recebendo os alunos. Me aproximei e pedi um minutinho e apresentei-me (meu nome e que estava trabalhando em uma pesquisa sobre memórias de infância de professoras de educação infantil) e perguntei em que

¹⁷ Estruturado a partir do diário de campo.

¹⁸ Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo

momento poderíamos conversar. Ela demonstrou ficar surpresa, e disse que poderia ser qualquer dia da semana depois das 5:30 na própria escola.

No dia 11 de agosto iniciei a primeira entrevista com Sedinara. A professora me recebeu logo após às 17:30, muito receptiva, mas devo confessar que eu estava nervosa. A sala de aula era de tamanho grande, com 5 mesas redondas e cadeiras entorno. Cada cadeirinha apresentava uma foto 3x4 de cada aluno, para demarcar o lugar de cada um. No momento em que cheguei a sala estava bastante “bagunçada”, cadeiras desordenadas, algumas folhas sobre as mesas. Nas paredes encontramos muitos trabalhos feitos pelos alunos representando os instrumentos musicais, inclusive na porta havia um cartaz com o desenho de cada instrumento, feitos pelos alunos. Logo na entrada, encontramos na parede, uma “prateleira” cheia de livros infantis. No fundo da sala encontramos muitos brinquedos, inclusive Sedinara me mostrou alguns que ela mesmo confeccionou que foram pensados para desenvolver o raciocínio lógico matemático. Dentro da sala havia uma divisória de vidros, que forma uma sala menor, dentro um espaço com ursos e algumas almofadas. Em uma das laterais da sala encontramos dois computadores antigos, que não funcionam, mas serviam para brincar (segundo Sedinara).

Depois da primeira transcrição no dia 20 de agosto percebi a o quão lento é o processo e conclui que teria que fazer as entrevistas com menor intervalo de tempo e ser muito disciplinada com o tempo. Na primeira vez demorei uma tarde toda, entorno de 4 horas para transcrever 8 minutos, foi árduo! No dia 18 de agosto o aparelho utilizado para as gravações estragou isso também contribui para o atraso das entrevistas. Este processo demonstra os percalços que não planejamos na pesquisa qualitativa.

A segunda entrevista com Sedinara aconteceu no dia 28 de agosto, onde foi realizada o primeiro contato com Clarice. Foi realizada a entrevista logo após as 17:30, acompanhei a saída dos alunos e assim já pude contatar com Clarice, colega de Sedinara, que foi a próxima à ser entrevistada. Conversei com Clarice no corredor, ela pareceu ser mais resistente que Sedinara, mas se disponibilizou a participar, pediu para que viesse na segunda-feira (1^o/09). Logo Sedinara me recebeu, conversamos durante 40 minutos, ela trouxe uma foto (anexo 1) de quando

era pequena e uma cartilha da época da escola. A foto, ela diz ser uma das únicas fotos que têm da época de criança. A cartilha, ela me contou que mostrou para as filhas como era na época “em que a mãe estudava”. Esse processo demonstra um dos pontos positivos do trabalho com memórias, o resgate possibilita pensar sobre o passado e trazer para o presente elementos, muitas vezes, esquecidos.

No dia primeiro de agosto Clarice também me recebeu logo depois das 17:30. A primeira impressão sobre Clarice se desfez um pouco, e escutando a história dela percebi algumas coisas referentes a esta primeira impressão. Clarice viveu sua infância “pra fora”, onde não tinham muitas crianças pra brincar e sua primeira experiência escolar foi em uma escola das proximidades, onde não havia educação infantil, era a chamada multiseriada.

Quando Clarice veio para cidade com seus pais, pois precisava freqüentar a escola, teve um período de fragilidade. Ficou bastante doente, e como disse: *“eu peguei tudo o que eu podia pega. Piolho, doenças, todas as doenças que lá fora não tinha muito isso. Aí eu peguei catapora, caxumba, sarampo, sei lá, tudo que podia te eu tive. Aí tive desidratação, a gente não conseguia toma água daqui era muito diferente, que a gente tomava água de posso e daí era aquela água tratada, né? Até a gente não conseguia toma no começo, era bem difícil da gente toma. A gente achava que tinha gosto porque tinha cloro, né?”*. Tive a impressão de que suas lembranças sobre a infância são mais “duras” que a de Sedinara. Ao escutar Sedinara, suas lembranças pareciam mais saudosas, sua forma de falar parecia mais alegre e suave, tudo parecia ser mais alegre.

Clarice consegue trazer muitas lembranças boas da escola, e da vinda para cidade. Ela relembra que na cidade haviam mais amigos, essa saída do campo para a cidade proporcionou a entrada em um mundo novo. Clarice também têm a marca da “matemática”, seus irmão trabalham na área, e hoje ela faz mestrado na unijuí, e sua pesquisa é referente a matemática na educação infantil a partir de Vygotsky.

A sala de aula de Clarice é maior que a de Sedinara. Também apresenta algumas mesas com cadeirinhas em volta. No momento em que cheguei parecia menos “bagunçada” que a de Sedinara. Nas paredes alguns trabalhos dos alunos,

com ilustrações, recortes e escritos que tinha como tema ‘cavalos’, depois entendi que era o projeto de estudo da turma. A organização da sala é parecida com a de Sedinara, livros logo na entrada, brinquedos ao fundo.

No dia 8 de setembro, fui até a escola estadual Izabel Amadeu Kegler, onde realizei meu estágio de psicologia escolar, para buscar mais uma professora. Ao chegar na secretária encontrei a diretora da escola, e assim expliquei “os porquês” da minha presença. Ela falou-me da Fabi, e sem percebermos, Fabi estava sentada no sofá, e disse: “*Fabi sou eu!!!*”. Ela foi bastante receptiva, e disse que poderíamos conversar na segunda às 16:30, pois “*os alunos tem educação física neste horário*”, explicou ela.

É importante dizer que a Escola Estadual Izabel Amadeu Kegler, está passando por um momento complicado, já que muito próximo dela localiza-se a escola estadual Missões. Esta escola comporta um grande número de alunos, assim, a escola Izabel apresenta pequeno número de alunos matriculados. No início do ano a escola foi avisada sobre o seu fechamento, alunos e professores fizeram um manifesto e a escola continua funcionando durante tarde e noite. Segundo a diretora a escola será municipalizada. Devido a isso, Fabi é uma professora de outra escola, ou seja, os alunos estão matriculados em uma escola municipal, porém a escola Izabel só oferece o espaço.

A primeira entrevista com Fabi aconteceu no dia 15 de setembro ela me recebeu no horário combinado logo após a chegada dos estagiários de educação física da URI. Conversamos na sala de aula. No decorrer da conversa apareceu uma professora na janela que pediu para Fabi cuidar dos alunos por alguns minutos. Então fomos no parquinho, que era o local onde os alunos estavam. Neste momento Fabi me explicou o quanto é delicado o seu trabalho na escola, me falou sobre alguns atritos e o fato da sua turma e ela serem de outra escola.

Neste momento da entrevista eu fui “pausar” o MP5, mas sem perceber fiz algo errado (que até agora não entendi) e o restante da conversa não foi gravada. Só percebi quando cheguei em casa, foram gravados apenas 9 minutos, se uma entrevista de mais ou menos uma hora.

A sala de aula da Fabi pode ser considerada pequena comparada com as salas de Sedinara e Clarice. Duas mesas retangulares com algumas cadeirinhas, também marcadas com fotos 3x4 de cada aluno. Um banheirinho ao fundo. Um alfabeto em baixo do quadro. Um cartaz indicando o ajudante da turma e uma pequena estante com alguns brinquedos e jogos. Um tapete no canto com algumas almofadas. A mesa da professora ficava na frente do quadro-negro.

No dia 24 de setembro Encontrei Fabi e expliquei o acontecido, pedi para ela repetir algumas coisas. Ela trouxe alguns trabalhos da época que estava na pré-escola, também trouxe algumas fotos (anexo 2). Foi muito interessante a repercussão da pesquisa na família da Fabi, o quanto mexer nas coisas guardadas e recordar foi um momento familiar agradável. Inclusive, Fabi mostrou para seus alunos os seus trabalhos.

Fabi é uma jovem de estatura baixa, “gordinha”, cabelos pelos ombros e claros, muito simpática e receptiva. É formada em pedagogia, com especialização em psicopedagogia, cursando especialização em educação especial. Ao escutá-la marcou o fato de ter tido uma infância bastante controlada e regrada. Não brincava como as outras crianças e foi excessivamente cuidada, pois sua família temia que ela se machucasse. A sua entrada na escola é marcada pela possibilidade de aventurar-se em um mundo novo, onde poderia ser mais livre. Resgata em sua memória claramente, como era a educação infantil no passado e como é hoje. Sua história chama atenção pela compreensão que tem aprendizagens e das relações. O fato de sua mãe ter adotado um menino que hoje mora com ela, também mostra sua forma de ver o mundo.

A partir das questões semi-estruturadas que nortearam a escuta das professoras, pode-se definir algumas categorias para possibilitar a reflexão sobre os elementos trazidos pelas memórias das professoras de educação infantil. Foram tomados como categorias de análise os seguintes pontos: escolha da profissão, o brincar, punições e castigos como forma de controle, a prática docente ontem e hoje, e a escola como espaço de conquistas.

Muitas análises poderiam ser feitas na escuta das entrevistas, porém, como já abordado no primeiro capítulo, ao optarmos pela pesquisa qualitativa, o olhar do pesquisador é perpassado por uma estrutura e um campo teórico que faz com que alguns elementos se sobressaiam. O olhar do pesquisador nunca é neutro, é filtrado por um campo teórico e também por uma história de vida. Aqui, pois, passo a destacar alguns conjuntos de narrativas, de acordo com sua recorrência ao longo das entrevistas, agrupando-as em unidades de análise.

A ESCOLHA DA PROFISSÃO

A escolha da profissão foi um tema abordado por todas as professoras entrevistadas, mostrando os meandros e desafios da escolha profissional. Cada uma das professoras demonstrou uma particularidade na escolha, porém todas apontaram para a docência como uma escolha profissional que se expressava desde a infância, como mostram as palavras de Clarice: *“[...] porque desde que eu tinha uns 6 anos eu queria ser professora. Era uma coisa bem de infância, né?”*.

Na escolha da profissão a família aparece como ponto de onde emanam opiniões e influências nas escolhas para o futuro. A escolha por ser professora aparenta ainda ser compreendida como um fazer não profissional, conforme lembra Sedinara: *“[...] mas o pai queria que eu fizesse direito, porque tem que fazer direito, tem que ter uma carreira”*.

Referindo-se à história da educação infantil, Ghiraldelli (2006) aponta que a função da professora, por décadas, resumia-se a cuidar das crianças. Este *cuidado* caracterizava-se por atitudes relacionadas diretamente à maternagem, confundido com fazeres domésticos, como um ofício não reconhecido por lei. Hoje a situação legal é diferente, o fazer da professora de educação infantil é subsidiado por legislação própria, porém marcas permanecem na memória de algumas. Como demonstra a lembrança de Sedinara: *“na terceira série, a profe Mara... gente, eu era apegada a ela, quando eu ficava doente, pedia pra ir pra casa dela! [...] às vezes o pai ligava, oh, a filha tá com dor de cabeça, ela pode ir aí um pouquinho? Era lá perto do Verzeri e eu moro pra cá, né, daí o pai me levava lá, ficava um pouco e voltava”*.

A pesquisa de Fischer (2005) demonstra a concepção que as professoras da década de 50 apresentam de sua profissão, identificando-se como simplesmente “uma professorinha”. No sentido diminutivo do termo elas, e a sociedade daquela época, assim expressavam suas representações acerca da mestra que lidava com crianças. Conforme dados apresentados no presente estudo, o mesmo em parte pode ser verificado ainda na década de 70, quando da infância dos sujeitos desta pesquisa.

Comenius (2007) faz uma metáfora onde a criança é um espelho, e algo sempre é refletido neste espelho¹⁹. Como já discutido anteriormente, Lacan compreende o estágio do espelho como constituinte da criança, é uma relação materna fundadora. Porém, essa relação materna é compreendida por Freud (1913-1914) como incestuosa, onde a entrada da lei é necessária.

As instituições sociais, como a escola tem a função de inserir a lei²⁰. Porém quando a escola é compreendida como continuidade do lar, tal propósito fica dificultado. A possibilidade da proibição, da interdição só é possível quando a lei simbólica permeia as relações. Portanto, hoje sabemos das leis que sustentam a prática educativa, porém a legislação por si só não sustenta tal fazer, pois historicamente a prática da professora de educação infantil não reconhece a lei que deveria lhe sustentar.

No que diz respeito à opção pela docência, as três professoras entrevistadas sugerem terem feito escolhas diferente das sugestões da família. Segundo Sedinara: “[...] não tem ninguém da minha família que tenha feito magistério e até

¹⁹ Tal elemento já foi citado anteriormente ao abordar acerca de concepções de infância.

²⁰ Importante salientar a diferença entre lei real e lei simbólica. A lei real é a que existe nos papeis, é a legislação propriamente dita, e a lei simbólica é aquela internalizada em cada sujeito, que permeia os grupos, independente da sua existência escrita (no real) ou não. A lei que sustenta a prática das professoras de educação infantil, existe como legislação, como lei real, mas não como lei simbólica.

quando comecei a fazer 2º grau, as minhas tias diziam ‘tu tem que fazer científico, não vai fazer magistério, não vale a pena. E eu ainda fui fazer científico’. Ao ser questionada sobre as razões da opinião das tias e do pai, Sedinara diz: “[...] não sei, acho porque ganhava pouco, mais por isso”.

Clarice, por sua vez, fala sobre sua escolha como um desvio: *“Eu que saí do caminho, desviei. Todos eles fazem alguma coisa relacionada com números. Mas nada de dar aula”.*

Quando a palavra é dada à Fabi para discorrer sobre este tema, ela fala sobre sua escolha profissional com um pouco de indecisão: *“A minha mãe queria que eu fizesse o magistério e eu queria fazer científico, eu fiz os dois [...] porque eu não tinha certeza do que eu queria. Eu achava legal assim, mas sem entender na verdade a profissão, né? Então eu fiz magistério, mas mesmo no magistério eu ainda não tinha decidido se eu queria se ou não professora”.* Mesmo que a escolha da profissão tenha passado por esse momento de insegurança, onde a sua opção inicial era o científico, Fabi ficou na docência e seu posicionamento demonstra realização: *“[...] foi uma escolha muito feliz. Hoje eu posso [dizer], eu tenho certeza que realmente eu escolhi uma profissão que me realiza”.* Na mesma direção, desdobram-se alguns dizeres de Sedinara, que também afirma seu amor pela profissão, resumindo: *“Eu me sinto cansada no final da tarde, mas pra mim, eu não me importo. Eu gosto, eu não me sinto cansada”.*

BRINCAR DE...

O brincar parece ser a marca mais significativa quando as entrevistadas são questionadas acerca das lembranças da infância. Entre as diversas ações lúdicas, o *brincar de professora* constitui uma atividade desde tenra infância: *“[...] desde pequenininha uma das minhas brincadeiras era a de ser professora”*, diz Sedinara. Descreve a maneira de brincar de professora: *“[...] a gente brincava assim, na minha rua não tinha movimento e era cheio de criança... lá em casa tem um espaço bem grande e na lavanderia tinha porta de ferro, ainda têm, e era preta [risos, significando que a porta fazia as vezes de quadro-negro]. Eu era a professora,*

ninguém podia ser, então a gente ia brincar, arrumava as cadeirinhas, eu tinha giz, o quadro era meu e eu era a profe. Aí, pra não dar briga, cada um brincava um pouquinho, mas começava comigo e terminava comigo. Olha, eu lembro bem a gente brincando...”

Nas lembranças de Clarice novamente a atividade relacionada à futura profissão vem à tona: *“Quando eu ia brincar com as outras crianças, daí eu sempre queria ser a professora, até das maiores. Daí as maiores tinham que aceitar. [...] E assim, quando eu estava lá pela quinta, sexta série, tinha o livro didático, aí eu estudava o livro de matemática em casa e depois, na aula, eu ficava ajudando os colegas. Era a coisa mais bonitinha.”*

Dando continuidade às lembranças, as professoras apontam claramente o quanto o lugar onde moravam era tranquilo, o que parece ser marca da época: a vida das crianças se resumia à escola, sendo o restante do tempo dividido entre os deveres de casa e as inúmeras formas de brincar que tinham ao seu dispor. Praticamente todas as residências tinham quintais, que eram aproveitados a exaustão. Sem contar que as ruas e calçadas eram quase desertas o suficiente para serem usadas como campos de futebol e espaços para outras brincadeiras.

Nas palavras de Sedinara: *“o nosso muro era baixo, a gente saía pra brincar e, quando a mãe chamava, a gente pulava: o que foi? Vem pra cá [dizia a mãe], a gente já volta [respondia] e anoitecia brincando. Entrava pra tomar banho, comer e dormir”*. Nas lembranças de Clarice: *“A gente era bem livre, brincava nas árvores, cortava [folhas], batia pra fazer comida, fazia comida em lata de azeite. Uma vez fizemos, colocamos fogo na garagem do carro porque a gente botou tijolos e botou a chapa em cima, botou fogo e não imaginou que o fogo ia pegar nas paredes, né? Aí o pai teve que ajudar. Mas, assim, a gente era bem livre, não lembro a mãe atrás da gente, a gente brincava livre. Inventava, subia nas árvores e brincava e fazia coisa com barro. Era bem livre. Quando vinham as primas... Eu lembro também que o pai fazia rede nas árvores, pra gente brincar e a gente inventava [...]”*.

Fabi, ao contrário, demonstrou ter vivido uma infância mais vigiada. Em seu depoimento, fez referência à liberdade e tranquilidade do brincar daquela época:

porém deixou registrado que *“teve muita poda porque tem coisas que todas as crianças brincavam na rua, de pular, subir em árvore, isso eu já não fazia”*.

Cabe destacar aqui que, no decorrer das lembranças sobre brincadeiras de infância, foram fazendo referência às diferenças entre a forma de brincar na época delas e como as crianças brincam hoje. Das memórias de Sedinara surgem algumas lembranças que ela narra como se estivesse vivendo hoje : *“[...] a gente brincava de se esconder, tinha uma casa abandonada... a gente brincava de fazer escurecer a casa, de fazer fantasma. Primeiro as meninas decoravam a casa pros meninos entrar, depois os meninos faziam a gente entrar com vela... Jogava futebol, ai, por isso eu digo: essas crianças [de hoje] não brincam como a gente brincava, de boneca, de fazer bolinho”*.

Mais adiante em seu depoimento, Sedinara prossegue comparando a diferença entre sua forma de brincar no passado e a forma como suas filhas hoje reagem praticamente vivenciando os mesmos ambientes: *“[...] a gente ia pra fora - os meus tios a maioria moram no interior - o que a gente brincava! E até agora a gente tem terra pra fora, as gurias chegam lá e ficam sentadas dentro de casa! Eu digo, gente vão brincar. Ah, mas fazer o quê? [dizem as filhas]. Mas tem um monte de coisa pra brincar! A gente brincava de tudo”*.

Clarice aponta para as diferenças do brincar no passado e hoje: *“Eu lembro, meu Deus, tinha uma amiga minha que morava perto que tinha um pé de bergamoteira e a gente subia naquelas bergamoteiras. Eu digo tanto pro meu marido, pois hoje qualquer coisa que as crianças fazem às vezes se repreende, né? Eu disse: “tu lembra do nosso tempo? A gente era muito livre, brincava de tudo, inventava e fazia casinha embaixo dos pés de mandioca, fazia brincadeiras, brincava de roda... A gente fazia qualquer coisa no chão pra brincar de aula, ou pegava papel, mas a gente estava sempre brincando”*.

Fabi também aborda o assunto: *“Eu acho que as crianças de hoje não tem mais o brincar, por isso eles não sabem brincar na escola, é mais atrativa a internet, é mais atrativo o joguinho, vídeo game. Então os pais prendem essas crianças nesse sentido. E elas ficam bitoladas, elas não sabem brincar, eles não tem aquela*

liberdade, é mais cômodo estar dentro de casa. Acho que, na verdade, os pais pecam bastante hoje [...].”

Postman (1999) aborda o desaparecimento da infância seguindo o pressuposto de que não existem mais diferenças entre a fase adulta e a infância. São fases da vida que são diferentes, por seus fazeres, seus tempos e sua rotina. De fato, a partir das memórias das três professoras entrevistadas parece evidente que a infância de hoje não é mais a infância do passado. As formas de brincar, as motivações, os tempos, os espaços são outros. Caberia perguntar se tais diferenças constituem razões suficientes para argumentar em favor do desaparecimento da infância. Fabi diz que as crianças de hoje *“não tem mais o que brincar”*, e Sedinara afirma categoricamente *“essas crianças não brincam como a gente brincava”*. O que tais posicionamentos denunciam é o fato de haver diferença entre infâncias de gerações diferentes. Ou seja, demonstra a existência da infância, porém de uma outra infância. Os modos de entretenimento, os tipos de brincadeiras, a forma de usar o espaço ou o corpo parecem constituir elementos que fazem a diferença, provocando um não reconhecimento de determinado modo de brincar. Há que saber ler as outras formas que a atual geração inventa hoje.

Postman (1999) também aponta para a televisão como elemento que produz um apagamento das diferenças entre infância e adultez. Nesse sentido, as professoras entrevistadas falam sobre a duração de tempo dedicado à televisão em sua época de meninice, o qual, segundo elas, era reduzido devido às brincadeiras que tomavam a atenção das crianças. Como salienta Clarice: *“A gente nunca ficava em frente à TV, TV era só de noite e olhar lá assim, não tinha essa coisa. A gente brincava muito. Inventava [...] a gente às vezes brincava um dia inteiro, só parava pra almoçar e, depois, a gente já tinha combinado que ia brincar de novo”*. Sedinara relembra: *“É que eu quase não assistia TV. Ou eu estava na escola ou estava na rua brincando. Mas o Fofão eu não perdia”*. Ainda sobre este tema, Fabi volta a insistir sobre preferências das crianças de hoje *“[...] é mais atrativo a internet, é mais atrativo o joguinho, vídeo Game...”*.

CASTIGOS, PUNIÇÕES, REGRAS E LEIS.

Desde as sociedades primitivas, a ordem precisa ser estabelecida através de leis e, conseqüentemente, também de proibições. Na família e na escola a ordem também é estabelecida através de regras, leis, castigos, prêmios e punições, possibilitando à criança a entrada na vida sociabilizada. Tais elementos que inserem a criança na ordenação cultural são lembrados pelas professoras, tanto no que se refere à época da suas infâncias como com relação a sua prática pedagógica atual.

Com relação ao assunto, Sedinara fala sobre os castigos da mãe: “[...] *ela batia na gente, mas não de espancar. Daí o pai dizia: não vai bater de cinta, é pra bater de chinelo ou de vara, porque não deixava marca. Assim oh, ela batia [demonstra com gestos], mas nunca espancou*”. Também lembra das imposições do pai: “[...] *o pai era mais de castigar, sabe, de botar sentada, de ficar de joelho*”.

Clarice lembra de castigo em escola: “*Eu lembro que não passei por isso, mas a minha irmã uma vez não fez o tema e, daí, ela tinha que ficar numa areazinha na frente da escola, sentada lá, pra todo mundo que passava na rua ver que ela não fez o tema*”. Sobre formas de educar em casa, Fabi lembra que não apanhava, mas as normas eram colocadas de outra forma: “[...] *nem minha mãe nem meu pai nunca me bateram, ninguém nunca apanhou, mas a gente ficava em casa, ficava sem brincar*”. E complementa: “*ela sempre me mostrou por exemplos, o que não poderia [fazer]. Então tanto eu quanto o meu irmão, a gente nunca apanhou. Até não sei se um pouco não fez falta, né?*”.

Já em sua atuação profissional elas aplicam alguns meios para estabelecer a organização da turma. Na prática diária de Sedinara, “[...] *a lei é que a gente faz o combinado: isso pode, isso não pode. Como hoje caiu uma coleguinha da escada, no escorregador, aí eu chamei todo mundo: o que ela fez? Ela subiu. Como ela desceu sentada ou deitada? Desceu Deitada. Então? Olha aí oh, é isso que a profe disse pra vocês, não pode fazer porque acontece isso*”.

Sedinara relata exemplos de como processa os episódios que envolvem comportamentos a serem aprendidos: “[...] vamos juntar os brinquedos, estão todos espalhados, e se ninguém quer juntar... Ah, mas quem juntar vai ganhar uma estrela no quadro. Aí todo mundo quer uma estrela, daí todo mundo organiza, mas nunca assim: Ah, o Pedro não juntou nada, não vai ganhar a estrela. Vai ganhar estrela quem juntou. Ah, profe, eu juntei. Vamos ver o que tu está juntando, daí eles vão lá e juntam”. Essa forma de controle, exemplificada por Sedinara, demonstra que os alunos fazem algo para receber o reconhecimento, ou seja, ganhar uma estrela.

Ainda sobre castigos, no decorrer das recordações trazidas por Sedinara ela lembra de uma história infantil contada por sua primeira professora: “[...] era uma menina, uma boneca e um macaco, que faziam arte; daí uma cozinheira fez uma boneca de pinche, e toda vez que ele fazia alguma coisa, ele ia lá e ficava grudado nela, e apanhou da cozinheira. Eu me lembro dessa história e do menino maluquinho. Esses dois eu me lembro bem. Mas eu não lembro de ouvir contar outras histórias e nem das músicas que a gente cantava”. Sedinara recorda-se de forma confusa da primeira história, mas o fato interessante é a história moralista com castigos. Associada a isto, ela lembra-se do menino maluquinho, personagem criado por Ziraldo que costumeiramente faz muitas travessuras. Tal elemento pode ser compreendido pelas tramas que se produzem ao se trabalhar com memórias, onde as lembranças se entrecruzam e se associam de uma forma às vezes confusa e atemporal.

Clarice relata como organiza e estabelece regras em sala de aula: “[...] a gente fala sempre nas leis, não sei se seria ‘controle’ a palavra. A gente sempre estabelece as regras, né? Por exemplo, a hora que eles podem brincar, escolher as atividades, que eles vão brincar. E daí tem uns horários que é combinado, que a gente faz o planejamento no quadro, a gente combina que atividades [serão desenvolvidas]. Aí então, no horário da saída todo mundo já tem que ir organizando seus materiais, a gente faz uma roda, faz uma brincadeira. Mas nesse horário a gente trabalha sempre pra eles, e que é preciso, é preciso se organizar”.

Fabiana também fala sobre a organização das regras e limites dentro da sala de aula: *“Eu faço com eles regras, a gente tem combinado, eu imprimi de um site, eu encontrei esses sites que tem as regrinhas com os desenhos”*. Fabi também faz uma organização semelhante à de Clarice: *“Dentro da sala eu combino, faço uma rodinha no início e combino com eles as atividades que a gente vai fazer, porque eu acho importante eles saberem o que vai acontecer”*. Fabi também utiliza um procedimento semelhante ao das estrelas, utilizado por Sedinara, porém usa ‘carinhas’: *“E quando acontece de uma criança sempre sair, infringindo o que a gente combina, pelas carinhas se sabe, a carinha feliz, a carinha triste. Então são atitudes que deixam a professora e os colegas felizes, ou tristes. E o que acontece quando eu procuro chamar a atenção deles, três a quatro vezes no máximo, e depois eu explico pra eles: a próxima vez que eu tiver que chamar a atenção sobre essa atitude, eu vou escrever o teu nome no quadro e você vai perder alguma coisa. Ou ele vai ficar sem uns minutos de parquinho, porque eu não deixo o tempo todo [sem parquinho], porque eu também acho chato, né?”*.

O estabelecimento de regras é tomado como fundamental para as professoras. Sedinara ainda relata o reconhecimento da importância dos limites por um aluno: *“um aluno que saiu da escola, ele chegou a um amigo e disse: na minha escola tem lei, na minha casa eu posso fazer o que eu quero. Eu digo que alguma coisa foi construída”*.

PRÁTICA DOCENTE NO PASSADO E HOJE

As diferenças entre a prática dos professores no passado é assunto abordado pelas entrevistadas. Sedinara recorda-se quando freqüentava a pré-escola: *“[...] com 5 anos, com aventalzinho azul, com bordadinho em volta, tinha um bolso e tinha Sedinara de branco. Eu lembro que uma vez a profe Denise escreveu meu nome, e eu disse, profe, eu não sei escrever. Aí ela disse: vira a folha e escreve! Esse é um fato que eu lembro do pré [...] Eu me lembro que eram mesas redondas, grandes, que a gente sentava em grupo pra fazer [trabalhos]” [...] tinha umas estantes, tinha a mesa e umas estantes com brinquedos. Eu não me lembro se eu brincava com os brinquedos”*.

Clarice também lembra da primeira vez que freqüentou a escola: *“bem, eram todos juntos na mesma sala. Como não tinha educação infantil, com cinco anos eles colocavam na primeira série pra ir indo assim, mas não fazia matrícula. Só ficava lá”*. Fabiana também recorda da época que freqüentava a educação infantil: *“era uma educação bem rígida. A gente tinha uma rotina bem estabelecida, e a gente fazia trabalhinho sempre, sempre, sempre. Não tinha muito brinquedo, muito brincar [...] então a escola era um lugar onde não brincava muito, até pela quantidade de produções [que tinha que dar conta]”*.

Sedinara recorda de como era sua prática quando começou a trabalhar: *“Quando eu comecei, a gente contava uma história, e em cima da história fazia uma atividade, bem solta [...] “e depois, quando a Elaine assumiu a escola, comecei a ler, começou a teoria, que a gente vê na faculdade, a gente aprende a teoria, a prática é bem diferente. Aí a gente começou a ver que não era bem assim. A teoria era toda a nossa prática que estava ali”*.

Clarice relata como é seu trabalho: *“[...] tem os momentos [diferenciados]. A gente trabalha principalmente o registro, a gente trabalha sempre em pequenos grupos. Então um grupo está comigo, o outro com a outra professora em outra atividade. A gente faz aquele trabalho mais individual, também, de observação, porque a criança dessa idade não centra muita atenção com um grupo muito grande. Eu sento com eles na mesa, na mesma altura que eles, daí a gente conversa o que vai fazer, combina, eles podem sugerir pra mim. Então é um trabalho também individualizado”*.

Em relação a atividades feitas pela professora no passado Clarice salienta alguns contrastes: *“é muito diferente, né? Na minha primeira série eu sentava numa cadeira, uma mesa e ali eu tentava aprender [...] a gente só saía dali pro recreio, e daí terminava o recreio e voltava ali. Não tinha, assim, nada de... assim, até eu lembro que a gente cobrava e a professora não gostava muito de dar educação física, isso eu lembro. Como a gente queria ir pro pátio! Às vezes a gente tinha uma vez por semana educação física. Era sempre muito sala de aula. Isso hoje é bem diferente. Hoje as crianças brincam, tem espaço, tem os jogos. Até na primeira*

série tem muito livro, que eles podem ler. E no meu tempo era tudo muito sentado, sentado na classe. Isso era, mas essas coisas a gente nem pode criticar porque era da época, né? Eu sempre estudei em escola particular e era sempre assim". Também rememora sobre a posição dos pais frente o professor: *"Os pais, eles defendiam as professoras, mesmo pensando que elas podiam estar erradas".*

Fabi também aponta as diferenças que mais chamam sua atenção entre o passado e os dias atuais: *"O respeito pelo professor, eu acho que os pais, tipo a minha mãe sempre trabalhou fora, mas sempre que tinha alguma coisa na escola ela trocava o horário, ou ela chegava mais tarde no trabalho [...] se fosse um bilhete pra casa, no outro dia a minha mãe ia falar, querendo saber o que aconteceu, não desautorizando o meu professor".* Complementa: *"[...] e naquela época acho que era mais o cuidar pra não machucar, pra não cair, não tinha tanto a brincadeira que nem tem hoje. Enfim, não sei dizer exatamente o quê, mas a gente também fazia muita produção, provavelmente era todos os dias trabalinhos".*

ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONQUISTAS

A escola é reconhecida, nas falas das professoras, como espaço que possibilita conquistas, a saída de casa, a convivência com outras crianças e o manejo com as diversas tarefas de escola. Também enfrentamento de percalços advindos das relações, proporcionando fazer laço social, tornar-se sujeito socializado. Evocando a memória, Fabiana reconhece a escola também como espaço de autonomia, pois nela teve a possibilidade de aventurar-se em caminhos antes negados pela família: *"eu acho assim que, na verdade, quando eu era pequena meu pai e minha mãe trabalhavam o dia inteiro. Trabalhavam o dia inteiro e o meu irmão é três anos mais velho do que eu. Eu pequenininha, eles contrataram uma babá. Como essa babá era muito cuidadosa, ela não permitia muito que a gente brincasse em coisas que fossem machucar, ou ficar marcas, ou cair. Então ela tinha muito cuidado. Quando eu fui pra escola, eu consegui encontrar um caminho onde não tinha ninguém me vigiando o tempo inteiro. E foi importante,, ela me cuidava muito bem, mas também ela me podou bastante [...] Então quando eu fui pra escola, aí eu conseguia brincar sem ter aqueles cuidados".*

Esse espaço de conquistas e de autonomia proporcionado pelas professoras e autorizado pelos pais, hoje repercute de uma forma diferente, como comenta Clarice: “[...] eu acho que os adultos não ficavam tanto em cima das crianças. Perguntavam ‘querem comer alguma coisa? Vem buscar’ [...] E não se metiam muito, quando às vezes a gente brigava, a gente tinha que resolver”. E depois complementa: “[...] a gente tinha de ter autonomia, de cuidar das coisas da gente, desde pequeno, de colocar o calçado, que é uma coisa simples, colocar uma camiseta pra vestir. [Hoje] a gente sempre fala: primeiro você tenta, se não conseguir, a profe ajuda, mas tenta. [E a reação]: ah não, profe, eu não consigo! Mas vamos tentar, né?”.

Fabiana também aborda o assunto: “Eu acho que a maior dificuldade pra trabalhar com crianças hoje é a família. A família que impõem, eles vem com um conceito de casa que eles podem fazer o que quiserem, trazer brinquedo do jeito que quiserem, que ninguém vai mandar, e se a profe fosse falar alguma coisa eles vão lá contar pro pai. E eu falo assim: então contem, pro pai vir aqui, não tem problema. Se tu quiseres contar pro teu pai, pode ficar bem à vontade, a profe vai fazer questão de conversar com o pai também. Mas é mais ou menos isso que acontece”. Sednara, por sua vez, refere sobre o movimento dos pais no momento em que a criança inicia a escolarização: “[...] vem os pais e dizem ela não vai ficar, ou que ela foi em tal escola e chorou. Daí a criança vem e fica. Daí os pais [perguntam]: mas o que tu fizeste?, Eu não fiz nada, a criança vem e gosta”. E Sednara acrescenta: “O fato mais importante que me marca desde o começo é essa situação: eles chegam com dificuldade, eles não querem ficar e acabam ficando”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse processo de pesquisa acredito ser importante o percurso do trabalho, onde a tarefa da escrita não é nada fácil. A elaboração do projeto, a formulação de perguntas, a busca teórica, a imersão no campo empírico - o encontro com as professoras - escutá-las, analisar as histórias, e após tudo isso transformar em texto com pretensão acadêmica. Eis a árdua tarefa da pesquisa, escutar os outros, as professoras entrevistadas, a orientadora. Ouvir também autores consolidados na área e também, por que não reconhecer, escutar-se.

Pensando acerca da metáfora da “costura”, percebi a pesquisa como uma arte, onde encontrei sujeitos situados em lugares, estruturas e processos sócio-históricos, onde chegar até eles envolveu um plano, uma intenção, amparada por sentidos, formas de chegar, analisar, “tecer”. Enfim, foram fios que se posicionaram numa dinâmica de entrecruzamentos.

A pesquisa é uma tessitura, originou-se da problematização, do questionamento sistemático que assegurava a reflexão das questões e problemas sociais concretos, reais. Pesquisar foi fazer recortes, fazer escolhas (teóricas e metodológicas), construir à luz de referências e trazer à reflexão os aspectos e processos que dão conteúdo, forma e movimento para o que circunscreveu a pergunta.

Entraram em jogo conhecimentos historicamente contextualizados, inscritos em interesses, estruturas e relações de poder, implicados em projetos e forças em jogo na vida social, implicados nos conflitos sociais. A história como produção social

e coletiva e a história individual do pesquisador, ambas articularam-se de forma dinâmica. Existe uma tessitura construída, que é individual e coletiva e que se movimenta incessantemente. Emaranhada a esta, está a produção do pesquisador, que puxa os fios e faz suas escolhas para se posicionar e, a partir de metapontos de vista, fazer suas análises.

A pesquisa social é uma tessitura porque se costura na junção de dois elementos: os fios articulados em que se enredam as interações sociais de um lado, e, de outro, os fios com que tecemos o texto ao escrever o trabalho (ZAGO, 2003, p.85).

Ao escutar as professoras, percebe-se os elementos teorizados no capítulo um, quando a escolha da metodologia é a história oral. A memória compreendida como atemporal, onde o passado, o presente, e o futuro se mesclam em uma narrativa que é expressa pela entrevistada no tempo presente. O que se viveu na infância, juntamente com as experiências vividas no decorrer da vida adulta, emaranhada com as propostas de futuro, aí tem-se como resultado a memória.

Nascidas na cidade de Santo Ângelo, Sedinara, Clarice e Fabiane, viveram nos arredores da cidade a sua infância. Elas trouxeram claramente o quanto o lugar onde moravam era tranquilo, parece ser marca desta época a vida das crianças se resumia à escola e ao restante do tempo dividido entre os deveres de casa e as inúmeras formas de brincar que tinham ao seu dispor. Praticamente todas as residências tinham quintais, que eram aproveitados à exaustão. Sem contar que as ruas e calçadas eram quase desertas o suficiente para serem usadas como campos de futebol e espaços para outras brincadeiras.

Cada uma das entrevistadas com suas singularidades, com seu jeito próprio de recordar e narrar. Nas histórias contadas pelas três professoras pode-se perceber em comum as suas lembranças sobre a escolha da profissão, as brincadeiras como elemento principal no momento em que se fala em infância, os castigos e as regras como comparativo entre o passado e o presente, a prática da professora de educação infantil no passado e atualmente, e a escola recordada como espaço de conquistas.

Somos constituídos por muitas pessoas, inicialmente o pais, logo chegam os primos, tios, avós, e assim a lista de pessoas que passam em nossa vida se prolonga. É através destas pessoas que constituímos a nossa identidade, em um movimento de inserção nas regras e normas sociais.

O momento da infância é onde se desenrolam os processos de subjetivação, onde um corpo “enrola-se” no contexto da cultura. A infância é um segundo nascimento do sujeito. O bebê nasce quando é parido do corpo materno, e num segundo momento nasce para o mundo da cultura quando começa a ser emaranhado pelos significados do mundo. Essas marcas que propiciam o segundo nascimento dizem de uma história que começa a ser traçada.

Nossa história pode ser pensada metaforicamente como um traço que se encadeia em uma rede de traços que em certos momentos se cruzam, formando uma dinâmica. Somos constituídos a partir da história que já existe, de um coletivo, que é social e cultural. Paralelamente somos singulares e únicos, pois a forma que nos apropriamos dessa cultura é definida por nossa subjetividade.

Ferrarotti conclui que toda práxis humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais, “interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio de uma atividade desestruturante-reestruturante” (1988, p.26). Além disso, admitir que a vida humana e mesmo cada um de seus atos se manifesta como a síntese de uma história social. Como refere Ferrarotti:

O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras e comportamentos. E a história deste sistema esta contida por inteiro na nossa história de vida individual (1998, p.26).

As vidas são vividas em contextos culturais, a partir dos quais as histórias de vida são construídas. Quando falamos de nós, falamos de uma organização social, de ditames que revelam uma sociedade que tem muitos anos de história. Estamos

sempre envolvidos por dizeres de uma sociedade que influenciam, desde o nosso nascimento, as nossas atitudes e pensamentos.

Nós somos o que fazemos com tudo isso que recebemos da sociedade, isso corresponde à subjetividade, isto que é criado, trazido de “dentro” de nós, e que um dia também será herança. Nesse processo de herdar, recriar e deixar como legado, em um *continuum*:

Conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras, para também deixá-las de herança àqueles que virão depois de nós (CORAZZA, 2006, p.2).

O presente trabalho tinha por objetivo perceber como as memórias de infância estavam relacionadas à prática das professoras de educação infantil. Através da escuta das professoras pode-se perceber o quanto a infância rememorada por adultos é um complexo objeto de estudo. Em primeiro lugar é um tempo que já se foi, e hoje é narrado através de um indivíduo que é todo presente, mesmo que o passado e o futuro apareçam nas narrativas como tempos verbais, eles não existem propriamente ditos. O acontecimento foi ou será, mas o que é narrado no momento da entrevista é algo do sujeito naquele momento, com suas experiências de vida e expectativas de futuro.

O que sabemos nós da infância se falamos dela depois de tantas experiências de vida? Acredito que falamos resquícios do que lembramos, do que misturamos e até do que inventamos. A infância é sempre algo perdido dentro de nós, dentro de nossas memórias.

Através da opção teórica feita na presente pesquisa, atrevo-me a seguinte reflexão na tentativa de discorrer acerca da pergunta central da pesquisa, não sendo ela uma verdade, mas um pensamento a partir de um referencial e uma escuta não conclusiva, mas sim que permita abrir novas discussões. Percebi como ponto central da análise o quanto as professoras procuram a sua infância nas infâncias que os alunos hoje vivem. Na sua prática cotidiana deparam-se com a infância de hoje, e assim deparam-se com sua infância perdida. Infância que foi

vivida, mas que nunca mais será a mesma e, ao narrarem, sugerem uma tentativa de retorno. Lamentam as diferenças entre o hoje e ontem, e narram suas memórias com saudosismo.

Ao narrarem suas memórias, fazem referência ao quanto as crianças de hoje são diferentes, produzindo um tipo de estranhamento. O amor declarado pela profissão, e a escolha da profissão sendo rememorada com brincadeiras de professora, parece demonstrar que a professora busca um encontro com si mesma. Esse encontro impossível, pois sua infância está perdida dentro de si mesmo.

Como diz Lajonquière:

Quando um ser velho se depara com uma criança, olha-se nela como se fosse num espelho. Olha, olho no olho, e, assim, pretende que da profundidade desse olhar lhe retorne a própria imagem ao avesso, ou seja, espera ver-se não sujeito à castração, espera voltar no tempo para usufruir até a última gota do que restou da infância “perdida” – o *infantil* (2008, p.13-14).

Essa castração, já teorizada na segunda parte do trabalho, é a possibilidade da inserção das leis, das regras e do laço social. Estar submetido à castração é simbolizar a diferença, é compreender que sempre algo vai faltar, é estar permeado pela proibição da lei do incesto. Ser castrado é compreender as leis simbólicas que permitem laço social, esse é o objetivo da educação.

O adulto investe narcisicamente a criança na esperança, sempre vã, de esgotar esse infantil para finalmente, saber tudo sobre “sua” infância e, dessa forma, ser um adulto de “verdade verdadeira” - como falam as crianças -, e não simplesmente gente velha. A doce ilusão de um encontro (LAJONUIÈRE, 2008).

Os saberes dos adultos acerca da infância são sempre pequenos diante de tantos “artefatos” novos que a infância atual “inventa”. Assim, cada vez mais a luta docente é descobrir novas formas “do que fazer com essas crianças?” Quanto mais tentamos nos aproximar mais elas fogem de nós, como em um jogo de pega-pega. Quanto mais corremos atrás dessa infância tão diferente, mais nos distanciamos do

que é ser adulto, do que o adulto sabe. O adulto perde a referência de ser adulto, e tenta aproximar-se de algo que é sempre perdido dentro de cada um: a infância.

Parece que desmerecemos o que as gerações passadas ensinaram, perdemos a referência do pai simbolicamente investido e compreendido como lei que rege os laços sociais (PEREIRA, 2008). A desvalorização do passado, compreendido como velho e desgastado e sem poder simbólico algum, impulsiona o saber docente, tanto quanto os saberes técnicos científicos a buscarem conhecimento sobre o futuro, e acima de tudo nos que chegam ao mundo hoje, como se deles emergissem as respostas para o futuro. Não é a toa que as crianças de hoje adoram vestir-se de super-heróis.

Para finalizar trago o excerto de uma reunião que participei, na secretaria de educação da cidade de Santo Ângelo; a discussão dizia respeito a um projeto realizado pela instituição onde trabalho. Tal projeto tinha por objetivo oferecer aulas extras para as crianças com dificuldades de aprendizagem. Paralelamente às aulas, foram aplicados alguns instrumentos do método clínico piagetiano para analisar o pensamento lógico de alunos. As atividades foram explanadas para os diretores das escolas municipais de Santo Ângelo, e logo começaram as perguntas em relação às atitudes dos alunos: *“e então, o que devemos fazer?”*. Três professoras começaram a contar acontecimentos das escolas onde trabalham, exemplificando que elas não sabem mais como fazer: *“levamos no conselho tutelar e nada, a promotora também não faz nada, já não sabemos o que fazer.”* Em um determinado momento da discussão, um professor diz: *“se isso fosse na época do meu pai, eu queria só ver. Isso não existiria, o que o professor falava era lei, o que o professor dizia não era questionado”*.

De que lei se fala? Que referência se perde? Se queremos saber mais sobre a infância e esquecemos qual o nosso lugar, o que nos resta? Essa infância perdida em cada um de nós que insistimos em tentar recuperar, esquecendo as diferenças, negando o que nos falta e nos eximindo de assumir lugares, de que mal contemporâneo sofreremos?

O que quer uma criança quando ouve um professor? O que quer um professor quando ouve especialistas? O que querem pesquisadores quando escutam sobre infância? Respostas? Acredito que queremos respostas, como crianças que insistem em questionar sobre sexo, e mesmo que as respostas sejam dadas, elas insistem em perguntar cada vez mais. O que esperamos do outro? Respostas para o que nos falta?

No que se refere ao desaparecimento da infância, penso que não há uma resposta definitiva, mas parece haver uma insistência em fazê-la desaparecer. Mas a infância hoje insiste em recriar-se, fazer algo inusitado, algo que foge dos ideais do passado. Quem sabe assumir as diferenças? O que vivemos na nossa infância passou, e o que hoje as crianças vivem é outra infância, talvez num impossível encontro com o que foi.

Portanto, não podemos concluir se as memórias de infância das professoras de educação infantil tem relação efetiva com suas práticas, pois não sabemos em que momento esse infantil retorna em seu cotidiano pedagógico. Apenas podemos perceber que essa infância vivida no passado, hoje rememorada pelas professoras, é sempre trazida associada a momentos de sua prática, comparando como era antes e como é hoje, como se um desejo de retorno e encontro emergisse de suas palavras.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura da (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALVES, Rubens. 1994 (p.51)

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo, n.14, p.125-136, 1995.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRANCO, Maria Teresa Castelo. Infância ou infância(s): as representações da infância pelas famílias de um bairro popular de Curitiba. **Revista do Centro de Referência de Estudos da Criança e do Adolescente da Ufms**, Corumbá, v.3, n.2, p.7-14, 1998.

BRUNER, J.J. **Estudio comparado sobre financiamento de la educación superior en seis países de América Latina: Estado actual, tendencias e innovaciones**. Chile, Flacso-Colección documentos de trabajo, 1993, (xérox).

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. **Projetos pedagógicos: a educação integral e os arranjos possíveis**. Seminário Nacional "Tecendo redes para educação integral", São Paulo, 15 a 17 de agosto, 2006.

COUTO, Maria Joana de Brito D'Elboux. **Psicanálise e educação: a sedução e a tarefa de educar**. São Paulo: Avercamp, 2003.

DANELON, Márcio. Civilização e alienação: diálogos com Freud e Adorno. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.esp., p.84-101, dez. 2006.

DEL PRIORI, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992.

DEMATHÉ, Tércia Millnitz; CORDEIRO, Maria Helena. **Representação social de professoras de educação infantil sobre infância**: algumas considerações. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3669--Int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2008.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ENRIQUEZ, Eugène. **Da horda ao estado**: psicanálise do vínculo social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ERASMO. **A civilidade pueril**. Lisboa: Estampa, 1978.

Estatuto da Associação Brasileira de História Oral, fundada em 1994, Art.1º, par.1º; In:Revista de História Oral, nº1, 1998:14.

FALKEMBACH EMF. (1987). **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. Contexto e educação 2 (7), 19-24.

FERNANDES, Renata Fieiro. **Memórias de menina**. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622002000100006&script=sci_pdf&tlng=pt>. Acesso em: 05 abr. 2008.

FERREIRA, M.M., AMADO,J.(Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas,1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: dicionário de língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p.17-34.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREUD, Sigmund. (1913-1914). Totem e Tabu e outros trabalhos. Vol: XIII. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago.

FONSECA, Tânia Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). **Cartografias de devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Unesp, 2003.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.26, n.91, p.509-534, mai./ago. 2005.

HALL, Michael. História oral: os riscos da inocência. **O direito à memória**, São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, p.157-160, 1992.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 2007.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés; FREITAS, Marcos Cezar (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJONQUIÉRE, Leandro de; KUPFER, M. Cristina(Orgs). **A Psicanálise e os impasses da Educação: Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI**. São Paulo: USP, 1999.

LAJONQUIÉRE, Leandro de. A criança: direito, saberes e o infantil. In: **Caderno de programas e resumos. VII Colóquio Internacional do LEPSI e I Congresso do RUEPSY**. São Paulo: FE-USP, 2008.

LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário da psicanálise: Lanplanche e Pontalis**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA, Valeska Fortes de. **Professor também pode brincar: a memória do educador infantil falando de sua vivência lúdica.** Disponível em: <http://www.humanas.unisinos.br/simposio/educacao/trabalhos/lima_oliveira.doc>. Acesso em: 05 abr. 2008.

MACHADO, Ana Maria. **O sexo das letras.** Porto Alegre: Laboratório da Escrita, 2000.

MADEIRA, Rosa. **A infância que se reconstrói como legado e como lugar de significação de trajetórias de vida.** 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivav23n1/dossie4rosa%20perspec.josu e%202005.1.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2008.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** 2.ed. Ijuí, RS: UNIJUI, 1998. (Coleção Educação)

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MINAYO, M.S.C. O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde, São Paulo- Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992.

MINAYO, M.C.S., GOMES, S.F.D.R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MORIM, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOURA, Francisco. Um olhar clínico na sala de aula: uma nova metodologia pedagógica? **Estilos da clínica**, São Paulo, ano X, n.18, 2005.

MRECH, Leny. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura.** São Paulo: Pioneira, 2002.

NASIO, J. D. **Os sete conceitos cruciais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

NEVES, André. **A caligrafia de Dona Sofia.** São Paulo: Paulinas, 2007.

NODARI, Karen. Além da escola: percursos entre Nietzsche e Deleuze. Tese de doutorado. UFRGS, 2007.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. **Educação em Foco**, Minas Gerais, v.7, n.2, p.11-25, set./fev., 2002.

O RAPPÀ. **O silêncio que precede o esporro**. Warner Music do Brasil, 2003. (CDROM)

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, Leny Magalhães (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

_____. **A impostura do mestre**. 2006. disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100039&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 5 março de 2008.

_____. A impostura do mestre. . In: **Caderno de programas e resumos. VII Colóquio Internacional do LEPSI e I Congresso do RUEPSY**. São Paulo: FE-USP, 2008.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REDIN, Euclides. **A representação da criança pré-escolar no Brasil**. São Paulo: USP, 1985. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo – USP, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1985.

REDIN, Marita Martins. **Memórias da infância: eternização da vida**. 2005 Disponível: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071088int.rtf>>. Acesso em: 05 abr. 2008.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SAMUEL, Rafael. Teatros de memória. **Projeto História**, n.14, p.41-82, fev. 1997.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. **Psicanálise e educação: caminhos cruzáveis**. Brasília: Plano Editora, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, LiberLivro Editora, 2004.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases Teórico-metodológicas Preliminares da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. **Caderno de Pesquisa Ritter dos Reis**, vol. 4, novembro, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fonte oral e a pesquisa em história da educação: algumas considerações. **Educação em Revista**, Minas Gerais, n.27, p.7-16, jul. 1998.

VIDIGAL, Luis. **A história oral: o que é, para que serve, como se faz**. Santarém, 1993.

VOLNOVICH, Jorge. **Lições introdutórias à psicanálise de crianças**. Rio de Janeiro:Relume-Dumará, 1991.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ORIENTAÇÃO DAS NARRATIVAS:

- a)** Gostaria que você me contasse sobre a sua infância, tente lembrar livremente. Quando você fala em infância, qual a primeira lembrança que lhe vêm na memória?

- b)** Como você se definiria na sua infância, que “tipo” de criança você era?

- c)** Em que época você foi para a escola? O que você recorda dessa época?

- d)** Qual a professora que mais te marcou? Como ela era? O que você lembra que sentia sobre ela?

- e)** Hoje quando você está em contato com seus alunos, como é sua relação com eles?

- f)** Quais alunos mais mexem contigo e mobilizam teus afetos?

- g)** Você recorda de alguma situação com teus alunos que tenha te marcado muito? Poderia descrevê-la?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENCONTROS E DESENCONTROS A PARTIR DE SUAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA,**

OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: O objetivo desse projeto é refletir acerca das narrativas de infância das professoras de educação infantil e como essas experiências do passado se colocam atuando no presente. O(s) procedimento(s) de coleta de dados será a partir de narrativas, onde as professoras convidadas falaram sobre suas memórias de infância. Suas narrativas serão gravadas e transcritas, após serão sujeitas à leitura e revisão da professora colaboradora, que poderá fazer as alterações que desejar.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:

Eu, _____ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data