



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**JULIANA DE BRITO CYSNE**

**BORDANDO CONTOS DE INFÂNCIAS, SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS: A  
NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO MEIO PARA COMPREENSÃO DAS  
VISÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA QUE NOS ATRAVESSAM**

**FORTALEZA**

**2019**

**JULIANA DE BRITO CYSNE**

**BORDANDO CONTOS DE INFÂNCIAS, SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS: A  
NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO MEIO PARA COMPREENSÃO DAS  
VISÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA QUE NOS ATRAVESSAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Monte Coelho Frota.

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciane Germano Goldberg.

**FORTALEZA**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- C998b Cysne, Juliana de Brito.  
Bordando contos de infâncias, sentidos e experiências : A narrativa (auto)biográfica como meio para compreensão das visões de criança e de infância que nos atravessam / Juliana de Brito Cysne. – 2019.  
112 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.  
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Forta.  
Coorientação: Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg.
1. Infância . 2. Experiência . 3. Narrativa. 4. Pesquisa (Auto)biográfica . I. Título.

CDD 370

---

**JULIANA DE BRITO CYSNE**

**BORDANDO CONTOS DE INFÂNCIAS, SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS: A  
NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO MEIO PARA COMPREENSÃO DAS  
VISÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA QUE NOS ATRAVESSAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciane Germano Goldberg

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Universidade da Integração Internacional da Lusofania Afro-Brasileira (UNILAB)

Aos que preservam a criança dentro de si.

Aos que se deixam atravessar pelas histórias  
narradas.

## AGRADECIMENTOS

Quando iniciado, o trabalho de parto só termina quando a criança nasce. Não há como desistir ou voltar atrás. O nascimento nos traz um sentido de renovação.

Eu tenho aprendido que onde há sombra, há luz, e quanto maior a sombra, maior a luz. Em tempos sombrios, um nascimento ilumina a escuridão. Sinto nascer em mim algo que sempre se fez presente: um sentimento profundo de amor a esta Instituição de Ensino. E eu, mulher, branca, filha de pais da classe média, com uma tia sempre disponível a contribuir com os meus estudos, escolhi a primeira, a segunda e a terceira vez a Universidade Federal do Ceará, e escolheria novamente uma Universidade Federal. Já foram duas graduações e um mestrado, e a possibilidade de estudar nos três *campus*: Pici, Porangabussu e Benfica. Sim, nos três! Conhecendo a biologia do corpo humano e a ação dos fármacos na graduação em Farmácia, parti para conhecer mais sobre o humano, na Psicologia. Todo o meu pensamento crítico-científico tem sido construído nessa mistura de saberes, que me forma e, também, me compõe como pessoa. Toda a minha trajetória em pesquisa, iniciada no Laboratório de Química de Produtos Naturais, passando pela Psicologia e, agora, na Educação, foi também nesta Instituição. Eu sinto um verdadeiro sentimento de amor e gratidão à UFC e a tudo que me foi proporcionado, entre saberes, professores, encontros, amizades etc, ao longo desses treze anos de formação e (re)criação de mim mesma.

Ao final deste trabalho, eu não poderia deixar de iniciar expressando os meus mais sinceros agradecimentos à UFC. Agradeço por todo o saber que me constitui como profissional, pesquisadora e pessoa; pelas amizades construídas e que continuam na vida.

À FUNCAP, pelo apoio financeiro com a bolsa de auxílio para que eu pudesse realizar este estudo.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Jeannette Ramos e, ao meu convidado especial, Dr. Genivaldo Macário, pelo diálogo, pelas colaborações e sugestões, pela disponibilidade em estar comigo neste momento.

À amiga, parceira, orientadora Profa. Dra. Ana Frota agradeço por sempre ter acreditado que eu conseguiria, pelas contribuições, por achar meus escritos maravilhosos e me fazer enxergar beleza nisso, por viver o devir-criança e me ensinar com isso.

À Profa. Dra. Luciane Goldberg, minha coorientadora, uma amiga que ganhei, sou muitíssimo grata por sua disponibilidade, pelos saberes compartilhados, por vibrar com a narrativa e me empolgar com isso, por me incentivar muito, pelo cuidado.

À Dora, minha entrevistada, pela confiança, inteireza e entrega ao compartilhar sua história de vida comigo.

À Profa. Dra. Ercília Braga por, gentilmente, me receber em seu grupo de estudos para que eu pudesse aprimorar os conhecimentos na Pesquisa (Auto)biográfica.

Às companheiras de pós, Rosalina, Fabiana, Jisle, Larissa, Silvana, pela partilha de saberes nas disciplinas, pelas conversas trocadas.

À Anginha Pinheiro, amiga, grande incentivadora, agradeço imensamente pelo apoio, pelas conversas e leitura, mais do que cuidadosa, de todo este material.

À Patrícia Marques, amiga querida que cedo deixou esse mundo, mas que até meados desse Mestrado, em vida, foi grande encorajadora desta trajetória. Saudades, Paty!

Aos antigos e novos amigos reunidos que sempre vibraram comigo durante esses dois anos: Dri, Marcinha, Carol, Lili, Márcia, Eneida, Leandro, Bia por formarem uma linda teia de amizade na vida. Por torcerem por mim!

Às amigas Socorrinha, Lúcia, Gizzélia, Louisianne e ao campo da Escola DEP, campo de formação e transformação, pela sustentação e amorosidade.

À amiga Lena, pelos bons frutos de nosso encontro e apoio na fase final deste trabalho.

Ao amigão Danilo, pela amizade e tradução do resumo para inglês.

À amiga e comadre, Ana Gomes, pela amizade de muitos anos e torcida sempre.

Às amigas de infância e confidentes Samya de Lavor e Lívia Rios, pelos sonhos e caminhos compartilhados na vida. Pelas boas vibrações!

À Gercy Campos, uma boa alma que encontrei no meio do caminho, agradeço por tudo e um tanto a mais! Não cabe em palavras. Presença compassiva fundamental no cuidado da minha própria história de vida durante a realização deste trabalho.

À tia Ângela, por sempre incentivar os meus estudos e acreditar no meu potencial. Por me proporcionar moradia para que eu pudesse continuar estudando. Por ser exemplo de compaixão e alegria. Por vibrar com todas as minhas conquistas!

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos, Sérgio, Anilda, Rommel, Karine, Martina, Pablo e Maria Clara pela possibilidade de ser... Amo muito!

Especialmente, aos meus pais, os maiores responsáveis e incentivadores dos meus estudos, agradeço por sempre me apoiarem em todas as escolhas que fiz. Por me ensinarem que para o amor, não existe tempo, espaço e nem distância física. Amo, amo, amo!

Ao meu anjo da guarda, por me cuidar sempre!

A mim, por perseverar!

“Contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas”.

Paul Ricoeur



## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender a construção das visões de infância e de criança, de uma professora da Educação Infantil, por meio de sua história de vida. Parto da compreensão de infância como uma experiência que atravessa todas as idades e se faz presente na constituição do que somos hoje. O tempo de ser criança, discutido por Walter Kohan e Jorge Larrosa, rompe com a seriação e a cronologia vigentes no projeto da modernidade e coloca em evidência a temporalidade aiônica, trazendo a perspectiva da intensidade de ser criança como uma condição da vida humana. Uso a abordagem da Pesquisa (Auto)biográfica, a partir de autores como Delory-Momberger (2008), Ferrarotti (2010), Josso (2010), Lani-Bayle (2008), Pineau e Le Grand (2012), como fundamento teórico e metodológico em busca de compreender o processo formativo da pessoa, e discuto os elementos da narrativa com Paul Ricoeur. Para a construção da narrativa utilizo a proposta da entrevista narrativa de Fritz Schütze, com as contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2002). Na análise do *corpus* recorro ao procedimento da análise textual discursiva de Moraes (2003). Após realizar este procedimento, emergiram dois temas que reconfiguram as histórias da infância da professora: um relacionado a sua vivência infantil e outro, às reverberações em sua vida adulta, sobretudo, no seu modo de ser professora. Estes foram discutidos de acordo com o referencial teórico adotado. Foi possível compreender que as visões de criança e de infância se construíram, relacionando-se diretamente com a criança que a professora foi e com a infância que viveu. Trata-se de uma construção consistente, a partir da experiência vivida e que constitui a pessoa que ela é. Tais visões se fazem presentes em sua vida e em seu ofício, ora reproduzindo suas vivências, priorizando os interesses das crianças, ora compreendendo suas limitações e procurando conscientizá-las sobre as diferenças, como um exercício ético de seu modo de ser professora.

**Palavras-chave:** Infância. Experiência. Narrativa. Pesquisa (Auto)biográfica.

## ABSTRACT

This work aims to understand the construction of the visions of childhood and child of a teacher of early childhood education, through her life's history. I have based the study on the assumption of the understanding of childhood as an experience that crosses all ages and becomes present in the constitution of what we are today. The time of being a child, discussed by Walter Kohan and Jorge Larrosa, breaks with the current seriation and chronology in the project of modernity and highlights aionic temporality, bringing the perspective of the intensity of being a child as a condition of human life. I use the biographical (auto) research approach from authors such as Delory-Momberger (2008), Ferrarotti (2010), Josso (2010), Lani-Bayle (2008), Pineau and Le Grand (2012), as a theoretical and methodological foundation in search of understanding the formative process of the person, and discuss the elements of the narrative with Paul Ricoeur's approach. For the construction of the narrative I use the proposal of the narrative interview of Fritz Schütze, with the contributions of Jovchelovitch and Bauer (2002). In the analysis of the *corpus* I resort to Moraes' discursive textual analysis procedure (2003). After performing this procedure, two themes emerged that reconfigure the teacher's childhood stories: one related to his childhood experience and another, to reverberations in his adult life, especially in his way of being a teacher. It was possible to understand that the visions of child and childhood were built relating directly to the child that the teacher was and to the childhood that she lived. It is a consistent construction, from the lived experience and that constitutes the person that it is. Such visions are present in his life and in his office, sometimes reproducing his experiences, prioritizing the interests of children, understanding their limitations and seeking to make them aware of differences, as an ethical exercise of their way of being a teacher.

**Keywords:** Childhood. Experience. Narrative. Research (Auto) biographical.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de recordações-referências .....	57
Figura 2 – Nuvem que representa a categoria A Menina Dora .....	63
Figura 3 – Desenho de Dora .....	69
Figura 4 – Fotos do livro Terra Maravilhosa .....	73

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEI	Centro Educacional Infantil
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
CRB	Círculo Reflexivo Biográfico
DEP	Dinâmica Energética do Psiquismo
ER	Entrevista Narrativa
FACED	Faculdade de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>COMO TUDO COMEÇOU: O GOSTO POR HISTÓRIAS DE VIDA, A DESCOBERTA DA CRIANÇA E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>UM CONTO DE INFÂNCIA(S): EM BUSCA DE NOVAS REFLEXÕES ..</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Alinhavando os (des)caminhos da infância: das incompletudes ao devir- criança .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>Tecidos de experiência e de infância: uma possibilidade para compreender o que somos? .....</b>	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>LINHAS E PONTOS DAS HISTÓRIAS VIVIDAS E NARRADAS: DA TEORIA À METODOLOGIA .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1</b>	<b>Um ponto de origem das histórias de vida: novas possibilidades para a pesquisa .....</b>	<b>38</b>
<b>3.2</b>	<b>Fios biográficos: entrelaçamentos na constituição e reflexão do eu .....</b>	<b>40</b>
<b>3.3</b>	<b>As linhas da narrativa e os ecos da experiência: a trajetória escolhida .....</b>	<b>45</b>
<b>3.4</b>	<b>Pontos e fios que delineiam a pesquisa .....</b>	<b>50</b>
<i>3.4.1</i>	<i>Pontos e fios enlaçados: o dispositivo, a colaboradora, o ambiente e os aspectos éticos da pesquisa .....</i>	<i>51</i>
<i>3.4.2</i>	<i>Ponto de alinhavo: a narrativa propriamente dita .....</i>	<i>55</i>
<i>3.4.3</i>	<i>Ponto de amarra: a metodologia de análise .....</i>	<i>60</i>
<b>4</b>	<b>BORDADO DE EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS: DA COMPREENSÃO NARRATIVA .....</b>	<b>64</b>
<b>4.1</b>	<b>Dora, uma menina espilicute e sua mochila cheia de experiências .....</b>	<b>69</b>
<b>4.2</b>	<b>Dora, uma professora atravessada por sua infância .....</b>	<b>88</b>
<b>5</b>	<b>OUTROS FIOS PARA NOVOS BORDADOS: DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>111</b>

## 1 COMO TUDO COMEÇOU: O GOSTO POR HISTÓRIAS DE VIDA, A DESCOBERTA DA CRIANÇA E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

As coisas que não levam a nada  
têm grande importância.  
(Manoel de Barros, 1970/2013b, p. 9)

Quando olho para esta pesquisa e penso sobre os motivos que me levaram a querer estudar este tema, vejo um tecido que foi bordado em meio aos pontos e fios da minha própria história de vida, fios que vêm de diferentes regiões: da infância vivida em Campo Grande, em Fortaleza, e nas férias no Crato; das vivências no processo psicoterapêutico em buscar a compreensão de quem eu sou; da formação em Psicologia e de uma breve experiência profissional como psicóloga da Educação Infantil.

Devo confessar que não trago comigo lembranças de quando comecei a gostar de histórias. Tenho a recordação de livros de historinhas e lembro-me de ter uma coleção na qual as histórias eram narradas em áudio, histórias dos bichos e suas vidas na floresta. Deixem-me explicar: eu tinha os livros e as fitas de áudio destes. Eu via as ilustrações e, ao mesmo tempo, ouvia as histórias narradas pelos contadores de histórias. Isso tornava sua trama muito real para mim, visto que estavam juntos os estímulos visuais e os auditivos. Esses últimos permitiam que as narrativas tivessem diversos sons, tanto dos personagens como do ambiente. Eram histórias cheias de vida.

Já crescida, percebi que os livros que me interessavam eram os autobiográficos. Antes mesmo de iniciar meus estudos em Psicologia, li o livro de uma psiquiatra que falava sobre seu transtorno bipolar. Lembro-me de ter lido com voracidade. Além de ser uma narrativa instigante, havia, de minha parte, certa curiosidade sobre a subjetividade daquela outra pessoa: como ela se organizava na vida? O que pensava? Como havia se construído? Como se cuidava? Como se relacionava com as outras pessoas? Como era seu sofrimento?

Na Psicologia, estudei bastante sobre a finitude da vida. Li muitos livros da psiquiatra Elisabeth Kubler-Ross. Ela cuidava de pessoas em estágio terminal, refletia sobre a morte e o morrer, enquanto narrava as histórias dessas pessoas. Também, tive a oportunidade de ler seu livro autobiográfico: **A Roda da Vida**. Essas narrativas me tocavam profundamente e muito me ajudavam a refletir sobre a vida, a pessoa que eu era e que queria ser, sobre o que queria fazer. Hoje, penso que ler os autores contadores de suas histórias me proporcionou um espaço para pensar e organizar a minha própria vida. Mas vocês devem estar se perguntando: E a infância?

Ainda antes de me tornar psicóloga, comecei a fazer Psicoterapia individual e, após alguns anos, quando já havia decidido prestar vestibular para Psicologia, comecei a fazer a formação da Dinâmica Energética do Psiquismo (DEP)<sup>1</sup>. Esse curso foi uma reviravolta na minha vida, um divisor de águas. Entre muitas idas e vindas na minha história, descobri a existência de uma criança em mim. Uma grande surpresa! Como eu, adulta, tinha uma criança interior? Depois, aprendi que tinha a criança, a adolescente, a adulta, a velha e todas as idades da vida que eu quisesse e pudesse ter. Mas voltando à criança, e curiosa que sou, afoita por me conhecer, fui parar no *workshop* chamado **Curando a criança ferida dentro de nós**. Como parte inicial do processo, tive que escrever minha autobiografia: foi a primeira vez que coloquei minha narrativa no papel. Uma escrita tão viva da minha história! Acho que gostei disso!

Como falei, a DEP foi uma reviravolta e como toda volta vira, virei do avesso a mim mesma, e os anos de 2009 a 2011 foram de aprendizado intenso sobre a minha pessoa. Pude compreender aspectos familiares, sociais, emocionais e espirituais, que constituem o que sou hoje. Nesse período, conheci, também, possibilidades existenciais de se ter apropriação da infância dentro de si, ou seja, percebi que a compreensão da vivência infantil, assim como a integração e (re)significação desse vivido, podem ser um potencial imanente que nos coloca frente a um mundo de possibilidades em nossa existência. Agora, vocês já devem estar se perguntando: E a pesquisa? Estou chegando nela, é que tomei gosto por contar histórias e esta é a história do nascimento da pesquisa. Sigamos...

Durante a graduação em Psicologia, não me deparei com autores que me dissessem que eu poderia ter infância mesmo sendo adulta. Encontrei, sim, muita gente falando de desenvolvimento infantil, abordagens psicológicas falando sobre as marcas da infância no adulto, mas ainda não era aquilo. Quando refletia sobre o tema de minha Monografia... Ah! Vale falar que tinha pensado em estudar histórias de vida das pessoas que haviam passado pelo tratamento de câncer, as tais histórias de vida que não deixavam de me acompanhar. Então, quando pensava no tema de minha Monografia, fui apresentada, pela professora Ana Frota, minha orientadora, à filosofia da educação e à poesia de Manoel de Barros. O poeta, vivendo sua infância da velhice, dizia ter tido apenas infância. Vocês não acham incrível? Eu achei! Foi o velho Manoel que me falou dessa infância, era isso!

---

<sup>1</sup> Dinâmica Energética do Psiquismo é uma formação teórico-vivencial com metodologia desenvolvida por Theda Basso, terapeuta corporal, e Aidda Pustilnik, psicóloga, que integra em seu arcabouço teórico saberes das tradições orientais, da física quântica e encontra-se dentro da quarta força da psicologia, denominada de Psicologia Transpessoal.

Encontrei nele a personificação da infância que atravessa os tempos e da criança transgressora, inventiva, ativa, espontânea, tal como ele a retrata em suas poesias. Os filósofos Walter Kohan e Jorge Larrosa, fundamentados em Deleuze e Guatarri, trouxeram a ideia do devir-criança e da infância como condição da vida humana. Foi assim que me deparei, na Poesia e na Filosofia, com olhares de infância que dialogavam com minhas crenças e fui atravessada por esse novo campo de estudo. Entre a Filosofia e a Poesia, realizei a pesquisa que resultou na minha Monografia de conclusão do Curso de Psicologia. Para compreender a poesia, acabei pesquisando sobre a vida do poeta, apesar de não ter sido esse meu foco. Mas foi o início para chegar até aqui.

A partir desse meu encontro com a infância, com a minha infância mais particularmente, e depois com o poeta, a poesia e os filósofos, nasceu o desejo de estudar a infância através dos tempos. Agora, nas narrativas de vida de adultos. Mas como?

Já formada em Psicologia, tive uma breve vivência como psicóloga da Educação Infantil. Apesar da pouca experiência, chamou-me a atenção tamanha necessidade que as professoras tinham de minha presença em sala de aula para “observar as crianças”. Com o desejo de fazer a seleção de Mestrado em Educação Brasileira, fui juntando as linhas da minha história, dos meus estudos e conhecimentos adquiridos até o momento, e comecei a refletir e me questionar sobre isso... O que as professoras pensam sobre a criança? O que elas entendem por “ser criança”? O que elas compreendem sobre a infância? Pude perceber que algumas professoras eram mais rigorosas e duras; outras, mais amorosas; e ainda outras interagiam com as crianças de uma maneira mais especial, pareciam ter a infância dentro de si. Diante disso, surgiram as seguintes indagações: Quais experiências relacionadas à infância marcaram suas histórias de vida? Essas experiências ainda estariam vivas em suas vidas? Exerceriam alguma influência na maneira em que viam as crianças? Esses questionamentos foram me ajudando a compor os caminhos deste estudo.

Os filósofos da educação, Kohan (2005; 2007; 2009) e Larrosa (2015a; 2015b) trouxeram a perspectiva da infância, tecendo uma crítica ao projeto da modernidade. A seriação, adequada à ordem cronológica do tempo, imputada por esse projeto e com a finalidade de obter resultados, produtividade, isto é, a favor do progresso e contando com respaldo da ciência, reduziu a infância a um objeto de estudo que, sob o imperativo da técnica, enquadra-a e rotula-a. Reduzida ao cientificismo, sua fragmentação foi inevitável. Hoje, diversas áreas do conhecimento, Sociologia, Educação, Psicologia, para citar algumas, procuram dar conta de sua compreensão e levam-nos a falar em várias infâncias.



Com a Psicologia do Desenvolvimento, a ênfase recaiu na divisão do homem em suas fases do desenvolvimento: infância, adolescência, adultice e velhice. E, nesta perspectiva, ele me parece deixado de ser visto como um ser processual. Seu desenvolvimento se assemelha a uma corrida por atingir os requisitos presentes em cada um desses estágios, finalizando um para chegar ao próximo (MORIYÓN, 2010). Discordando desse modelo, adoto, nesta pesquisa, a visão do autor referenciado, que considera o desenvolvimento como um processo contínuo.

Para além dessa infância cronológica, conheci um outro tempo para pensá-la. Tempo de intensidade, de deslocamento dos movimentos repetitivos, que interrompe os processos normalizadores, distante, portanto, da seriação e da numeração. Essa é a perspectiva de infância apresentada por Kohan (2007), de uma temporalidade aiônica. Pensada em sua abertura, em sua qualidade transgressora, o autor fala da infância como devir.

Tenho delineado esse pensamento, que será melhor discutido no decorrer deste estudo, para que vocês compreendam, que fica marcada aqui a ruptura entre minha compreensão de infância com a perspectiva defendida pela Psicologia desenvolvimentista. Desse modo, é a partir do lugar do devir e do tempo aiônico que me disponho a tratar da infância e da criança.

A infância, como condição da vida humana, encontra-se preñe de possibilidades de ser e estar no mundo. Configura-se como uma forma de subjetividade que atravessa todas as idades e permite a transformação de si (KOHAN, 2005). O autor fala do devir-criança, uma potência de existir, aberta para o novo, tal qual é a criança que, ativa e curiosa, promove a reinvenção de si. Ao adulto, basta dispor-se ao encontro consigo, com sua infância, e com esse outro, a criança. Abrir-se para vivenciar uma experiência capaz de transformá-lo, diria Larrosa (2015b). Por sua vez, a experiência exige presença, como a criança se faz presente no seu brincar. Tal presença retira as subjetividades fabricadas na era da técnica, do automatismo inculcado pelo espírito da modernidade.

Quero deixar claro que não se trata de viver novamente a nossa infância e nem de voltarmos a ser criança. Não é disso que se trata este trabalho. Refiro-me a algo parecido com o que Perls, Hefferline e Goodman (1997, p. 105) dizem: “os sentimentos infantis não são importantes como um passado a ser desfeito, mas como alguns dos poderes mais belos da vida adulta que precisam ser recuperados”. Isto significa dizer que o importante é recuperar os modos de ser próprios da infância, a maneira que a criança se deixa atravessar pelo mundo para experienciá-lo.

É partindo deste ponto que me proponho a refletir com a infância do adulto (a professora): uma potência, uma presença capaz de criar novos olhares para o mundo, para o outro e para as crianças. Acredito que, a partir da tomada de consciência dessa criança que há em nós e que é construída de forma experiencial, podemos identificar nossa visão de infância e de criança, assim como apropriarmo-nos da expressão dessas representações em nossas vidas, nos âmbitos pessoal e profissional.

A crença pessoal de que a infância não se esgota em si, podendo se fazer presente em outras faixas etárias, configurou-se como minha motivação para realizar este estudo. Além disso, acredito que o encontro de um adulto com uma criança, mencionado anteriormente, seja atravessado pela experiência da infância que o adulto traz dentro de si. Isto é, creio que a construção que ele faz de si, permeada pela experiência de sua infância, se configura como elemento basilar para que esse encontro os toque mutuamente.

Ao refletir sobre o papel do professor na sociedade, percebo a importância deste profissional para a nossa formação como pessoa, e questiono: Quem não carrega memórias, afetos ou mesmo traumas dessa relação com professores, ao longo de sua trajetória? Quais são as experiências mais marcantes que os professores vivem e que os ajudam a compreender a criança e a infância? Essa compreensão estaria relacionada com sua própria infância? Sendo a infância uma vivência extremamente importante para essa formação como pessoa, a intervenção dos professores no período escolar da Educação Infantil é essencial para a nossa constituição. No entanto, o professor, que também é uma pessoa, não está separado desta porção pessoal em seu papel social de docente, já que, de acordo com Nóvoa (1992), não é possível separar o eu pessoal do eu profissional e ambos constituem a pessoa que se é no ensino. Desse modo, as experiências do professor, que contribuem para a construção da sua visão de criança e infância, certamente reproduzem práticas e posturas que podem colaborar para o devir-criança ou, ao contrário, podem podar, cercear e impedir este processo espontâneo e livre da criança.

Suponho, então, que é a partir das vivências infantis, nas diversas dimensões que estas possam abarcar, além de fazerem parte da construção das visões de criança e de infância dos professores, certamente, irão influenciar diretamente no seu relacionamento, na maneira de lidar, ou seja, nos modos de ser professor com as crianças.

É nesta perspectiva que ressalto a importância do vivido como experiência para a nossa constituição. Assim, se nos constituímos a partir das nossas experiências, as quais, por meio da tomada de consciência são incorporadas como sentido e significado para nossa vida,

um caminho para deflagrar esse processo de encontro do ser adulto com o ser criança pode ser através da pesquisa com a narrativa (auto)biográfica. De acordo com Delory-Momberger (2008), o biográfico engendra uma possibilidade reflexiva de si mesmo e a narrativa se apresenta, não apenas como meio, mas como lugar no qual acontece a história de vida. Para ela,

o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

Ora, se a narrativa forma o homem ao narrar sua história, creio que narrar as experiências da infância proporciona refletir, compreender e elaborar sobre a pessoa que se é, como se posiciona e coloca-se no mundo, a partir dessas experiências.

Em Educação, os estudos (SIQUEIRA, 2012; MORAES, 2004) mostram que concepção de infância e de criança é tema central de pesquisas. No que se refere mais precisamente à Educação Infantil<sup>2</sup>, esta temática encontra-se principalmente vinculada à análise dos currículos de formação de professores (KIEHN, 2007), à relação entre os discursos e prática das professoras (COSTA, 2014) e aos olhares das professoras sobre as concepções de criança (TOSATTO & PORTILHO, 2014). De acordo com as pesquisas referidas, pode-se dizer que o estudo das concepções de infância e de criança permitem reflexões que se estendem ao currículo, à formação, às interações professor-aluno e às práticas docentes, apontando para a necessidade de se incluir a dimensão existencial, da história de vida do professor, na compreensão dessas visões, como venho delineando.

Além disso, este estudo revela-se importante pelo fato de se debruçar sobre um tema que, como afirma Arroyo (2009; 2012), precisa ser discutido: a formação ética do profissional da educação. Para o pedagogo, essa ética perpassa o conhecimento de si, ou seja, quanto mais o professor souber de si mesmo, quanto mais ele for capaz de se repensar, mais sua prática poderá se fazer crítica e transgressora. Cito Arroyo (2009, p. 49):

Há docentes-educadores que transpõem o evidente, melhor, o aparente, e se propõem seguir suas vidas, seus itinerários com um outro olhar mais profundo, mais detido para captar o que há por trás de tantas classificações fáceis, enganosas e preconceituosas [...].

---

<sup>2</sup> Segundo o Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (RCNEI), “A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade” (BRASIL, 1998).

Deste modo, compreender as experiências que contribuíram para a formação da ideia de criança e de infância, pode oferecer um espaço crítico para professoras que não conseguem, sequer, acessar os sentidos e significados que suas experiências assumiram no seu processo de fazer-se professora de Educação Infantil.

Adotando, então, a perspectiva de infância tratada pela filosofia, de acordo com Kohan e Larrosa, segundo a qual a infância é tida como um devir que ultrapassa o tempo cronológico, perpassando todas as idades, considerando a experiência como algo que nos atravessa e tendo a narrativa (auto)biográfica como espaço de acesso a essas experiências de ser criança e da infância, questiono: **Como uma professora da Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza tem construído suas visões de infância e de criança, a partir de sua história de vida?** Esse questionamento me leva a algumas indagações complementares: Que elementos sociais, históricos e culturais contribuíram para a construção dessas visões acerca do ser criança? Quais são as experiências fundadoras e formadoras que contribuíram para essa construção? Como as experiências vividas na infância, constitutivas das visões de infância e criança, influenciam seus modos de ser professora?

Norteadas pelas questões principal e subsequentes, tenho como objetivo geral: Compreender a construção das visões de infância e de criança, de uma professora da Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, por meio de sua história de vida. E os seguintes objetivos como específicos: Identificar a influência de elementos sociais, históricos e culturais que contribuíram para a construção das visões de criança e de infância dessa professora; Refletir acerca de experiências fundadoras e formadoras que mais marcaram a construção dessas suas visões; Compreender a influência das experiências vividas na infância, constitutivas de suas visões, no seu modo de ser professora.

Por situar-se numa dimensão das histórias de vida, que é atravessada pelos tecidos social, histórico e cultural, um universo repleto de valores, crenças, significados, comportamentos, permeando os campos da singularidade e da coletividade, nos quais a professora esteve inserida ao longo da existência e que, por isso, exige profundidade para acessar o conteúdo subjetivo, este trabalho, desde o início, já dava indícios da complexidade do fenômeno a ser estudado. Tal fenômeno somente poderia ser acessado por uma metodologia capaz de aproximar-se da experiência subjetiva da pessoa.

Falo em aproximação, pois nem a experiência seria vivida novamente e, nem eu, pesquisadora, conseguiria ter apropriação da vivência do outro. A professora fala por ela, por e a partir de sua menina, e desvela os sentidos atribuídos ao seu vivido. Desse modo, esta

pesquisa só poderia ser de caráter qualitativo. Logo no começo do Curso do Mestrado, deparei-me com a Pesquisa (Auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012a; FERRAROTTI, 2010; LE GRAND & PINEAU, 2012; JOSSO, 2010; PINEAU, 2006). Se antes ela já se mostrava uma metodologia fecunda, ao aprofundar meus estudos, percebi toda a complexidade existente nesse mundo das histórias de vida e esta abordagem passou a fazer parte do arcabouço, tanto teórico como metodológico, deste estudo.

Fundamentando-me no método da Entrevista Narrativa (EN), proposto por Fritz Schütze e divulgado por Jovchelovitch e Bauer (2002), foi produzida a narrativa oral das histórias da infância com uma professora da Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza. Tal perspectiva é bastante ampla e permitiu que a professora se expressasse livremente. Após transcrita, esta foi devolvida para a entrevistada, que pôde fazer os ajustes desejados em seu enredo.

Meu desejo em compreender a construção das visões de criança e de infância por meio das histórias da infância conduziu-me à metodologia proposta por Roque Moraes (2003), a Análise Textual Discursiva. Segundo esse procedimento, um novo conhecimento emerge a partir da leitura flutuante e impregnação textual do material produzido. No caso desta pesquisa, impregnei-me dos sentidos presentes no *corpus* para que o novo pudesse emergir. Esse processo ocorreu através do ciclo sugerido pelo autor, composto pela unitarização (desmontagem do texto), categorização (criação de categorias) e emergência do novo.

Para finalizar a história inicial de apresentação da minha pesquisa, passo agora para uma breve contextualização dos capítulos.

No capítulo 2, denominado por mim de **Um conto de infância(s): em busca de novas reflexões**, procuro discorrer acerca da construção de uma infância que ainda se apresenta em nossa sociedade, como uma fase do desenvolvimento e que tem a criança como um ser inferior ao adulto, ausente de fala. Busco nas reflexões de Kohan (2005) sobre os **Diálogos** de Platão, subsídio teórico para me auxiliar nessa imagem construída desde a Antiguidade. Com Aganbem (2005), Benjamin (1987), Castro (2013), Frota (2007), Kohan (2007), Larrosa (2015b), para citar alguns, traço uma reflexão crítica dessa imagem envolta pelo projeto da modernidade e sua era da técnica, que extrai do homem a possibilidade de ter experiência. Intento também refletir sobre uma outra infância, instituída na temporalidade do

devir, e sobre o devir-criança como uma rota alternativa para os corpos cooptados pela técnica.

O capítulo 3, **Linhas e pontos das histórias vividas e narradas: da teoria à metodologia**, é constituído por uma discussão teórico-metodológica que visa, inicialmente, a situar o movimento das histórias de vida no paradigma emergente da ciência (SANTOS, 2008). Para esse propósito, recorro a Santos (2008), Ferrarotti (2010), Le Grand e Pineau (2012) e Pineau (2006). Passo, em seguida, para uma discussão mais aprofundada sobre o projeto epistemológico da Pesquisa (Auto)biográfica, dialogando com autores importantes dessa abordagem, como Delory-Momberger (2008; 2012a; 2012c), Josso (2010), Lani-Bayle (2008), Passeggi (2011). Trago, com Ricoeur (2010) e Benjamin (1987), a teoria sobre a narrativa, indispensável para compreendermos esta abordagem. No final do capítulo, trato dos pontos e fios que delineiam a pesquisa. Falo sobre o cenário (ambiente, escolha da entrevistada, produção da narrativa), abordo questões éticas e discuto sobre a metodologia de análise do *corpus*.

No capítulo 4, **Bordado de experiências e sentidos: da compreensão narrativa**, como o próprio título diz, procuro fazer a compreensão da narrativa em diálogo com o referencial teórico adotado nesta pesquisa.

Por fim, em **Outros fios para novos bordados: das considerações finais**, retomo os objetivos deste trabalho, apresentando os achados da pesquisa e as possibilidades para novos estudos.

O que acharam desse início de diálogo? Às vezes, acho que escrevo para mim, para a adulta, mas com a criança por perto. Para me pensar e me (re)inventar. Mas penso que é para vocês, também. Vocês que são meus leitores e que hão de descobrir sua infância perdida nas memórias de uma história vivida e narrada. Será que vocês me acompanhariam nessa aventura? Vamos comigo! Assim, seremos muitas vezes a pensar, a falar e, não posso esquecer, a inventar!

## 2 UM CONTO DE INFÂNCIA(S): EM BUSCA DE NOVAS REFLEXÕES

Carrego meus primórdios num ardor.  
 Minha voz tem um vício de fontes.  
 Eu queria avançar para o começo.  
 Chegar ao criancimento das palavras.  
 Lá onde elas ainda urinam na perna.  
 Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.  
 Quando a criança garatuja o verbo  
 para falar o que não tem.  
 (Manoel de Barros, 1996/2013a, p. 32)

O pensamento que perpassa as formas de se conceber a infância na contemporaneidade me parece ter sido construído desde tempos antigos e a partir do olhar adultocêntrico. As leituras que tenho feito me levam a crer nisso. São visões entranhadas no pensamento científico, difíceis de serem dizimadas, conseqüentemente, cunhadas em profundidade em nós, os adultos. Por outro lado, preciso considerar que, atualmente, coemergem saberes discutindo a infância a partir de outros pontos de vista, para citar como exemplo a filosofia da infância e o novo paradigma da sociologia da infância, conforme Heywood (2004) faz referência na introdução de seu livro **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**.

Tenho a crença de que, se compreendemos o começo, podemos avançar. Essa é uma ideia sempre presente em mim: de onde as coisas vêm, como foram construídas e quais os caminhos que elas podem seguir. Por isso, decidi iniciar a primeira seção desse capítulo abordando ideias que fundam imagens de infância arraigadas na consigna da ausência, da falta e da incompletude. Entretanto, não é minha pretensão, neste momento, traçar uma abordagem aprofundada em Platão, visto que ultrapassaria o meu objetivo neste trabalho. Intento, sim, trazer as marcas que, advindas desde sua época, ainda se presentificam nas formas de tratar o tema da infância. Além disso, acredito que, retornando às origens, talvez possamos (des)construir, inventar, subverter a lógica vigente e aumentar o conto.

Essa maneira que subverte o pensamento já posto e dado como pronto, aproxima-se mais com o que desejo prosear nas próximas páginas. Julgo ser este, um alicerce importante do trabalho que lhes apresento. Para esse diálogo, que se inicia ainda na primeira e segue pela segunda seção do capítulo, conto com as visões críticas de Lúcia Rabello de Castro, Walter Benjamin, Giorgio Agamben, além das vozes dos filósofos da infância Walter Kohan e Jorge Larrosa, para citar alguns autores. Nessa conversa, abordo outros olhares para se pensar a infância e a criança, a partir da crítica ao projeto da modernidade até chegar ao

devir-criança. Procuo também refletir acerca da infância como experiência e da experiência de infância na constituição do indivíduo. E aí, vamos juntos?

## 2.1 Alinhavando os (des)caminhos da infância: das incompletudes ao devir-criança

Então, voltemos para os inícios. Tomo por base a leitura feita por Walter Kohan (2005), em sua obra **Infância. Entre Educação e Filosofia**, de alguns **Diálogos** de Platão e a concepção de infância aí presente. Segundo o autor, a visão platônica tem sido reproduzida na Filosofia da Educação sem o desenvolvimento de um pensamento crítico. Antes de tudo, quero deixar claro que Kohan não leva a julgamento o pensamento de Platão. Assim também, não pretendo fazê-lo, mas, como já disse, creio na importância dessa compreensão e em como ela ainda se apresenta na contemporaneidade para que, a partir daí, possamos juntos dialogar acerca de novas formas de pensar a infância. Prontos? Acompanhem-me.

Filósofo da antiguidade, Platão não se ocupa da infância como objeto de estudo em si mesmo. No entanto, sua busca de “entender, enfrentar e reverter a degradação cultural, política e social da Atenas de seu tempo” (KOHAN, 2005, p. 28), leva-o a conceber uma visão que conecta diretamente as qualidades da *pólis* com seus indivíduos, sendo que estas qualidades vão se construindo e se transformando conforme os contextos em que se desenvolvem, ou seja, há uma relação intrínseca entre o desenvolvimento da *pólis* e o de seus indivíduos. Nesta perspectiva, a infância se torna um problema relevante para Platão, mais precisamente, sua educação, que assume proposições políticas, uma vez que as crianças serão os futuros cidadãos de Atenas. A maneira de educar as crianças é tomada como um caminho para aproximar a *pólis* da normatização, tornando-a, aos olhos do filósofo, mais justa, bela e melhor (KOHAN, 2005).

Ainda segundo o autor citado, o conceito platônico de infância se mostra complexo, difuso e variado, trazendo planos cruzados entre si, e que foram por ele caracterizados da seguinte forma: infância como pura possibilidade; infância como inferioridade; infância como outro desprezado e infância como material político. Vejamos juntos estes pontos!

A infância aparece nos **Diálogos** de Platão relacionada à primeira etapa da existência humana e aos seus efeitos na vida adulta. Como primeira etapa, ela é o alicerce sobre o qual se constituirá a vida humana e está associada à possibilidade. Ou melhor, a pura possibilidade afirma que a infância poderá (no futuro) ser quase tudo e, por isso mesmo, não



ter (no presente) algo que a caracterize especificamente, que Kohan (2005, p. 33) diz ser “a marca do sem-marca, a presença de uma ausência”. Em minha compreensão, isso significa projetá-la no futuro, destituindo-a de ser algo no presente, desconsiderando o que a criança já é, e o que pode ser no presente.

Nesta linha de pensamento, é dada demasiada importância ao que se aprende quando criança, pois a boa natureza do homem adulto emerge de um crescimento inicial bom, como esclarece Kohan (2005, p. 35): “ainda que Platão pense que a educação seja importante em toda a vida de um ser humano, também considera que o é muito mais nos momentos em que se forjam seus caracteres”. Em virtude disso, relatos contendo mentiras, opiniões e valores inversos aos esperados daquela no futuro eram vetados à sua educação, somente sendo permitidos aqueles discursos julgados convenientes para sua formação. Aqui a criança se encontra sem forma, está em estado moldável e sua educação se apresenta com projeções políticas a fim de garantir a formação do cidadão de bem.

A inferioridade da infância aparece em Platão como uma fase da vida que é inferior à adultice, em aspectos físicos e espirituais (KOHAN, 2005). As crianças serão homens livres no futuro, mas, no presente, devem adquirir variados conhecimentos e podem receber castigos de qualquer adulto do sexo masculino e livre. Seu corpo e sua voz são inquietos destoando da harmonia encontrada no homem amadurecido e, ainda que se reconheça existir uma potencial inteligência, esta por não ser “canalizada”, eu diria domada, dificulta as maneiras de lidar com os pequenos seres. Desse modo, suas educações formal e informal estarão a serviço de abrandar as inquietações naturais e de direcionar o desenvolvimento de suas potencialidades em favor da ordem e da paz na *pólis*.

Outro traço de inferioridade identificado por Kohan nos textos de Platão está associado ao estado de embriaguez, quando desaparecem sensações, lembranças, pensamentos, opiniões. A analogia feita entre o homem embriagado e a criança relaciona a imagem da infância com a ausência e o vazio, já que “em estado de embriaguez, um adulto, como uma criança, carece de atividade sensorial e intelectual: é o menos dono de si mesmo do que nunca, o mais pobrezinho de todos os homens” (KOHAN, 2005, p. 44), argumenta o autor.

Por não ter tido tempo para aprender, a infância está situada numa temporalidade de incapacidade, de limitações intelectuais, de falta de experiência, que, nas palavras de Kohan (2005, p. 45), “é a imagem da ausência do saber, do tempo e da vida”, ou seja, do mais completo vazio, me parece. No contexto dos **Diálogos**, portanto, as crianças são vistas como

inferiores ao homem adulto, sobretudo por diferirem, nos diversos sentidos e competências intelectuais que constituem uma pessoa aos moldes do cidadão ateniense.

Continuando com a leitura de Kohan, nos **Diálogos** de Platão aparece uma comparação entre filosofia e infância, considerando-as inúteis, ambas ligadas à falta de experiência. Por essa razão, o homem não deveria se ocupar por muito tempo da filosofia, ele necessitaria adquirir conhecimentos estimados mais importantes, como as leis, para tratar dos assuntos da *pólis*. Dizendo de outro modo, a filosofia e a educação deveriam ser destinadas aos seres apenas nas primeiras idades, como Kohan (2005, p. 53) bem nos mostra: “de um lado [estavam] a filosofia, a educação, o falar mal, o balbuciar, o brincar; de outro lado, o homem adulto, a política, o falar bem, o falar com clareza”. O que me leva a crer ser destinada à criança a disciplina, a ausência de saber, a diversão da brincadeira e, ao adulto, a responsabilidade, a formalidade na fala e no modo de se comportar.

Um outro ponto de vista identificado nos textos defende que, em muitas situações, os filósofos são realmente inúteis. Porém, há certa divergência nos pensamentos, uma vez que se alega ser o filósofo o único a se dedicar verdadeiramente à arte da política (KOHAN, 2005). A convergência dos pensamentos se dá no tocante à criança: em ambos os pensamentos, “as crianças são sempre os outros” e elas representam “a figura do não-desejado, daqueles que não aceitam a ‘minha’ verdade, do rival desqualificado, de que não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e por isso deve ser vencido, azotado, expulso da *pólis*” (KOHAN, 2005, p. 55). Isto é o que Kohan denomina de infância como o outro desprezado, e continua:

As crianças são, para ‘Sócrates’ e para ‘Cálicles’, portanto, para Platão, uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão, teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da *pólis*, *tà politikà*. (KOHAN, 2005, p. 55, grifos do autor).

Por fim, a infância como material da política está voltada à questão da educação para um determinado fim e a serviço do governo da *pólis*, de modo que nesta são encontrados elementos de uma tradicional pedagogia formadora, nas palavras do próprio Kohan (2005, p. 57): “Educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que foi estabelecido previamente”. Platão acredita, então, que a formação normatizada pode levar as crianças a serem filósofos capazes de governar a *pólis* adequadamente. O que leva a crer que o interesse na criança é pelo que será quando

adulto, por sua possibilidade de governar a *pólis* e não pelo que ela realmente é. Assim, na educação destas, são os adultos que determinam os caminhos a serem percorridos, tendo por base o que eles consideram ser melhor.

Como podemos observar são marcas construídas a partir de olhos adultos. Estes seres supostamente superiores às crianças, detentores do saber e conhecedores dos rumos que devem ser tomados para o melhor desenvolvimento daquelas. Será que, como adultos, podemos realmente delimitar e demarcar os olhares acerca das crianças?

Segundo Kohan (2005), essas marcas ainda estão presentes na educação das crianças e no pensamento relacionado à infância, perpetuando um modelo que traz embutido a apologia à falta e não à valorização de suas competências e habilidades. Em consonância com esse pensamento, Castro (2013) afirma que mesmo envolta de novos valores trazidos pela contemporaneidade, ainda há a prevalência da noção de que o conhecimento advindo do outro (adulto) deve preencher as crianças. Essas ideias também me parecem estar presentes em áreas do conhecimento que têm esse tema de estudo, tais como Educação, Medicina, Psicologia, dentre outras.

Em minha busca por compreender os (des)caminhos da infância, deparo-me com a Modernidade. É certo que desde a Idade Média existem registros evidenciando a existência da infância, assinalam os escritos de Heywood (2004). No entanto, é na Modernidade que muitos olhares se voltam para ela. Proponho, então, um salto para esse momento histórico por compreendê-lo marcado por mudanças profundas nas esferas sociais, econômicas, políticas e científicas que influenciaram as maneiras de ver a infância e a criança. Nesse período, houve o deslocamento populacional da zona rural para as cidades, é possível observar a emergência do regime político impessoal do Estado moderno, antes somente centralizado no poder patriarcal, além do surgimento do capitalismo como sistema econômico dominante, e da ciência moderna, que tinha a demanda de ser mais prática para atender às necessidades do homem (PEREIRA & GIOIA, 2012).

De maneira geral, a estruturação do Estado moderno se organiza voltada para o progresso. O capitalismo exige atividades especializadas decorrentes da necessidade de compra dos produtos fabricados por meio do trabalho de outra pessoa, argumentam Pereira & Gioia (2012). Isso porque os indivíduos não mais produzem tudo o que precisam para sobreviver, ao contrário, compram mercadorias produzidas pelos outros. Com o nascimento da indústria e a produção mecanizada, as autoras afirmam que o trabalhador perde o controle da produção e seu trabalho se torna mais específico. Já no tocante do pensamento vigente na

época, cuja principal influência foi Francis Bacon, havia a defesa de que a ciência deveria estar a serviço do progresso e isto significava ser aplicada à indústria, como uma ciência prática (PAREIRA, 2012).

Diante desse projeto de modernidade que trazia em seu bojo a ideia da especialização e da aplicação prática do conhecimento, compreendo que os saberes foram fragmentados para atender este fim. A infância não ficou fora desta fragmentação. Se hoje autores (CASTRO, 2013; FROTA, 2007) falam da infância como uma construção social que se modifica ao longo dos tempos, configurando-se, portanto, como muitas infâncias, a partir da modernidade, penso ser possível falar de infâncias especializadas pela ciência.

No cenário brasileiro, Castro (2013) discute que, com a emergência do Brasil moderno, a infância surgiu como representação coletiva, passando a ocupar um espaço de maior visibilidade no espaço público, o que facilitou que a criança se tornasse objeto de interesse da medicina científica. Segundo a autora, atrelado à emergência da medicina higienista esteve evidenciado a necessidade de cuidado com a criança e sua consequente repercussão na organização familiar e social. Se, por um lado, foi possível observar sua maior visibilidade nos espaços públicos e melhorar os cuidados para com as crianças, o que certamente lhes trouxe benefícios, por outro lado, quero destacar o cientificismo como balizador nesses (des)caminhos da infância. Sobre isso, Castro (2013, p. 43) nos fala que “a ordem urbana emergente para onde se deslocava paulatinamente o assento do poder político, fez do cientificismo o gestor de novas ordenações familiares”. Vejo aqui, um terreno fértil para as discussões científicas acerca da criança.

Com a chegada da Modernidade, surgiram a infância da medicina, da sociologia, da psicologia, da educação e etc, possibilitando-nos conhecer seu crescimento biológico, seus gostos, inferir suas necessidades, produzir mídias e diversos tipos de produtos destinados ao público infantil, dentre outras especificidades (LARROSA, 2015a). O autor citado faz referência a esta infância investigada e construída desde esses tempos até a contemporaneidade, e afirma: “A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher” (LARROSA, 2015a, p. 184). Vejam se não estamos diante de uma infância como produto do saber e a serviço do progresso, que não passa de um “objeto de estudo”, nas palavras do filósofo, e de uma criança objetificada pelo conhecimento, sem vez e sem possibilidade para falar de si. Para vocês, o que parece?

Outro aspecto relevante para essa discussão é o da cronologização da vida. Na sociedade moderna, Castro (2013) argumenta que o sistema capitalista se tornou determinante da biografia humana. Aqui a divisão da vida em etapas ganha força, servindo “justamente para a elaboração de conjuntos diferenciados de normas de comportamentos necessárias para definir o lugar social do indivíduo” (CASTRO, 2013, p. 17). Não só os lugares, mas delimitando possibilidades de ser, segundo as quais os indivíduos devem se enquadrar nas fases etárias, cada uma destas, possuidora de direitos e deveres, acrescenta a autora. Nesse contexto, a ideia de infância se fortalece como a primeira fase do desenvolvimento cujo fim é a produtividade alcançada somente na vida adulta e, para atingir tal estágio, é preciso preparar a criança que é imatura e não está pronta. Dessa forma, Castro (2013, p. 17, grifos da autora) afirma que

a consideração do percurso de vida como uma crescente diferenciação bio, psico e social rumo à idade adulta estabeleceu a base epistemológica para as construções científicas de criança. Ganham relevo, aí, as noções de *idade*, ou *estrato* etário, como construções que organizam a abordagem investigativa do curso da vida humana, tomando como processo de evolução e preparação.

Ao mesmo tempo em que o cientificismo amplia o conhecimento, permitindo-nos conhecer alguns pormenores das crianças, também limita a visão de infância. Concordo com Castro ao afirmar que ter a temporalidade da vida como índice de evolução do organismo humano é uma visão simplista, que se encontra fundamentada na diferenciação entre crianças e adultos, ou seja, “a invenção da infância que conhecemos na Modernidade a posicionou como o outro negativo do adulto, uma vez que a criança demarcava o ponto de partida, e o adulto, o de chegada, em uma trajetória linear e ascendente de humanização” (CASTRO, 2013, p. 71), nos fala a autora. Parece-me que essa perspectiva, vastamente difundida com a ciência moderna, contribuiu para perpetuar a imagem da ausência, da incompletude, já mencionada desde os tempos de Platão.

Moriyón (2010) também critica os modelos de desenvolvimento, pautados na seriação da vida, sobretudo pela rigidez destes no tocante às atribuições feitas à infância. Para mim, não somente à infância, mas também às fases subsequentes (adolescência, adultice e velhice). Será que nosso desenvolvimento se encontra tão bem delineado, de modo que devemos cumprir certas determinações para passarmos ao próximo estágio? Vivemos nossa trajetória biográfica como estágios estanques? Assim, ao chegarmos à adolescência, deixamos por completo nossa infância? Ser adulto significa dissociarmo-nos do adolescente e da criança

que fomos um dia? À terceira idade, somente restariam memórias de um tempo distante ou ainda seria possível pensar numa infância da velhice<sup>3</sup>?

A compreensão de desenvolvimento defendida por Moriyón (2010, p. 143) é de um “processo global e ininterrupto de mudanças desde o nascimento que se prolonga ao longo da vida [...]”. Entretanto, tais mudanças me parecem seguir um ritmo fluido como o movimento de uma onda no mar, que avança, retrocede e entrelaça-se com outra onda continuamente durante a existência. Nesse movimento, podemos ser adultos ou mesmo velhos e apresentarmos traços que são mais característicos da infância, como a curiosidade, conforme o próprio autor nos fala:

Os seres humanos mantêm por toda a vida uma curiosidade que é mais própria às crianças, ou às crias em outras espécies. Conservamos, em diferentes graus, é claro, uma abertura mental que nos induz a estar constantemente observando o que nos rodeia e processando informação às vezes com a clara finalidade de aproveitá-la ou utilizá-la em outros contextos e às vezes pelo puro prazer que nos proporciona a satisfação da dita curiosidade. (MORIYÓN, 2010, p. 145).

Este olhar de desenvolvimento que se propõe fluido, contínuo e entrelaçado em suas etapas, sem limitações precisas, é o que também adoto neste trabalho para refletir acerca da infância, a partir da infância vivida pela professora que trabalha com crianças.

Tenho falado até o presente momento de uma infância marcada pela história, que se encontra em conformidade com os ideais da Modernidade. Assistimos à sua seriação, sua objetificação pelos saberes e subjugação à técnica, o que a tornou facilmente capturável pelas teorias dos estágios de desenvolvimento. Para Kohan (2007, p. 94), trata-se de uma infância majoritária e universalizante que se encontra a serviço de um tempo cronológico, portanto, “segue o tempo da progressão sequencial: [no qual] seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos”. Aqui as singularidades parecem não ser reconhecidas em detrimento dos modos de ser criança universais, sobressaltando-se a sua generalização.

Antes de adentrarmos em outra temporalidade, quero falar de uma ideia igualmente disruptiva que concebe a infância como uma alteridade radical, tal como nos mostra Larrosa (20015a). Pensá-la como uma alteridade, leva-nos também a romper com o pensamento outrora apresentado: o do já conhecido por nossos saberes. Esse conhecimento estabelecido por nós acerca das visões de infância traz como referência a adultice ao concebê-la, firmando marcas de incompletude e falta. Por consequência, a criança concreta é vista

---

<sup>3</sup> Inspiro-me no poeta Manoel de Barros que afirma só ter tido infância durante sua existência. Em sua terceira idade, ele diz, no documentário *Paixão pela Palavra* (2007) dirigido por Cláudio Savaget & Enilton Rodrigues, estar vivendo a “quinta infância, a infância da velhice”.

como desigual ao adulto, incapaz e privada de sua fala. Para o filósofo, “a infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo [...]” (LARROSA, 2015a, p. 185), é um desconhecido que está para além do saber e do não-saber.

Diante disso, surge em mim um devaneio: poderia a infância ser pensada como uma interrogação e uma exclamação?! A interrogação me remete à curiosidade, ao novo, a uma descoberta; e a exclamação me faz lembrar da surpresa, do espanto e do fascínio frente ao desconhecido. Não seria mesmo uma novidade fascinante a infância? O que vemos e fazemos quando estamos com uma criança? Somos capazes de compreendê-la como esse outro? Quem é a criança? O que é ser criança?

A alteridade da infância imprime uma marca radical e inquietante, pois trata-se de um enigma, como a define Larrosa (2015a). Em minha compreensão, uma cisão com o que se pensa, se deseja e se é e, segundo o autor citado, fala de sua heterogeneidade em relação a nós, adultos. É um outro destituído dos caminhos que se imagina como o melhor trajeto a ser seguido para se alcançar o progresso, para que a criança se constitua como um ser semelhante a nós e siga uma vida parecida com a nossa. De modo que se deve deixar de querer converter “a infância na matéria prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, nossos desejos e expectativas sobre o futuro” (LARROSA, 2015a, p. 188).

Portanto, numa visão de alteridade concreta, a criança fala e entende uma língua, mesmo que não seja possível compreendê-la, é capaz de ensinar sobre seu mundo e com a qual se pode aprender (CYSNE & FROTA, 2017). Cabe a nós, adultos, criar possibilidades de abertura para esse outro mundo que nos é apresentado por ela. Mas, de que ponto, do adulto ou da criança, podemos exercer nossa condição de abertura para a compreensão e interação com este outro, a criança? Estamos realmente disponíveis para vivenciar essa abertura e compartilhar dessa experiência?

Conceber a infância a partir de uma ruptura com o tempo *chrónos* estabelece outra temporalidade. *Áion*, de acordo com Kohan (2007), já não designa mais a sucessão temporal, a continuidade, mas indica ausência de numeração e se volta para a intensidade do viver humano. Intensidade que nos remete ao modo de ser e estar no mundo da criança, pois, “o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação - intensiva - com o movimento” (KOHAN, 2007 p. 86-87), com a vida, sempre mutável e nunca acabada ou fechada em si. É nessa criança e infância que acredito.

Essa é a infância que Kohan (2007, p. 94) denomina de minoritária que “é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe [...]”, na qual prioriza-se o singular, a criação, o distinto, mas não o desigual. Parece-me um movimento que nos tira de nosso lugar e convida-nos a experienciar “outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2007, p. 94). Compreendo que pensar assim, significa transgredir o que já está posto e é preconizado para a infância, para os lugares ocupados pelas crianças, pois não se trata do que ela deve ser e será, mas de suas potencialidades e “possibilidades de poder ser”, esclarece o autor citado, algo sempre em transformação, nada fixo. Diante dessas ponderações, Frota (2007) e Castro (2013) acreditam que a infância na contemporaneidade deve ser pensada como um devir, sempre aberta e em transformação.

A infância do devir, o devir-criança, é algo sem presente, passado ou futuro, sem cronologia. Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012, p. 20), autores que Walter Kohan faz referência em seus escritos, “devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação”. De maneira análoga, Kastrup (2000, p. 377), inspirada por Deleuze e Guattari, explicita: “devir-criança não é manter com a criança qualquer relação de semelhança, não é imitar a criança. A criança não é a forma na qual nos tornamos estando em devir [...]”. Assim, não se trata de o adulto “tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica” (KOHAN, 2007, p. 95), mas posso afirmar com Deleuze e Guattari (2012, p. 73) que “a criança é o devir-jovem de cada idade”. O que me permite inferir que o devir-criança não tem idade, por isso, atravessa todas as idades. É uma potência, “uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma involução<sup>4</sup> criadora” (KOHAN, 2007, p. 96).

Pensar no devir-criança me remete a uma condição de abertura para o novo, à possibilidade de estarmos nos (re)inventando a cada idade e a todo momento, a um sentido de renovação proporcionado por todo nascimento de uma criança e pelo nascer de uma infância que vai além de si mesma, tendo a capacidade de inventar outras formas de estar-no-mundo

---

<sup>4</sup> Deleuze e Guattari (2012) chamam de involução a evolução entre heterogêneos e afirmam que “o devir é involutivo, a involução é criadora” (p. 19).



com mais sensibilidade e novos olhares sobre o cotidiano. Olhares estes que não se fixam no que está pronto, pelo contrário, transgridem todas as fixações.

Penso ainda que refletir sobre o devir-criança, conforme apresentado por Kohan (2007), significa considerar as condições de afetar e ser afetado e os movimentos gerados a partir disso; significa pensar em uma transformação contínua, num encontro que se propõe transformador, tal qual o encontro de um adulto com uma criança, que exige abertura para acontecer e, quando acontece, há espaço para a experiência.

Por outro lado, o adulto não vive esse estado sempre aberto, pois, ele já foi cooptado pela técnica, encontrando-se distante da criança que um dia foi (RIBEIRO, 2015). Esse adulto já não reflete ou indaga sobre sua existência e age no modo automático em sua vida diária. Porém, será que adultecer significa enrijecer, endurecer e, conseqüentemente, distanciarmo-nos da criança que fomos um dia, assim como, de nossa própria vivência infantil? Será que é possível compreender a infância a partir de nossas experiências infantis? E o que dizer de nossa constituição como adultos a partir dessas experiências? Será que é possível pensar em muitas infâncias em nós mesmos, como as muitas infâncias do poeta Manoel de Barros?

Bem, como vocês podem perceber, as reflexões que tenho feito, conduzem-me ao contato com a aridez imputada à adultice e, na via contrária a este pensamento, com as possibilidades do devir-criança. Proponho que continuem me acompanhando para que possamos discutir mais um pouco. Agora com a intenção de articular a experiência e a infância em nossa constituição como adultos.

## **2.2 Tecidos de experiência e de infância: uma possibilidade para compreender o que somos?**

Convido-os, meus leitores, para iniciarmos essa conversa a partir das reflexões trazidas por Walter Benjamin, Giorgio Agamben e Jorge Larrosa acerca da experiência e de sua raridade na contemporaneidade. Seguindo esse trajeto, chego à infância como experiência e às experiências da infância e, a partir daí, procuro refletir sobre como chegamos a ser o que somos.

A pobreza de experiência da época moderna, detectada por Walter Benjamin (1987), foi inicialmente atribuída à incapacidade de transmitir experiências pelos soldados que retornavam dos campos de batalhas. Diante da vivência da guerra, eles voltavam calados

e pobres em experiências possíveis de transmissão. Se, para Benjamin, o homem emudecia frente a uma grande catástrofe, para o filósofo Giorgio Agamben (2005) não há necessidade de um desastre ou uma guerra para acabar com a experiência, pois a vida diária em uma cidade grande já é suficiente para que aquela seja destruída. Jorge Larrosa (2015b) concorda com Benjamin e Agamben e nos fala que a experiência tem sido cada vez mais rara em nossa época por falta de tempo, por excesso de informação, de trabalho etc. Sendo de certa forma ousada, arrisco-me a dizer que a experiência se encontra em processo de extinção. Sugiro adentrarmos um pouco mais nessa discussão para facilitar a compreensão dessas palavras.

A crítica feita pelos três autores citados acima se baseia no excesso de informação que submerge o homem em um mundo que o distancia de si e, conseqüentemente, da experiência, pois como afirma Larrosa (2015b, p. 18) “[...] a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. Para o filósofo, o sujeito moderno que vive o ritmo frenético da informação é um sujeito informado<sup>5</sup>, mas não da experiência. Analogamente, o homem contemporâneo parece ter sido privado da experiência, ou melhor, como enfatiza Agamben (2005), quase nada em seu cotidiano se traduz em experiência. No entanto, o autor acredita que não se trata da completa inexistência, mas de uma experiência que acontece fora do homem. Como poderia a experiência ser efetuada do lado de fora?

Essa ideia de a experiência acontecer fora do homem tem sido muito comum na vida das pessoas desses tempos contemporâneos. Tomo inspiração em Agamben (2005) para abordar a situação seguinte: quando um indivíduo tem a oportunidade de contemplar uma paisagem maravilhosa numa viagem turística, por exemplo, ao invés de ter esta experiência vivenciada, sentida e internalizada, ele se utiliza da máquina fotográfica ou do celular para registrar o momento numa tentativa de aprisioná-lo e eternizá-lo. E o que ele faz com isso? Na verdade, o que ele está fazendo é permitir que a máquina ou o celular tenham a experiência da paisagem em seu lugar, ou seja, esta fica do lado de fora. Poderíamos também pensar que, utilizar um objeto a fim de capturar a imagem de um momento, seria a maneira encontrada para se ter e aprisionar a experiência, pois esse homem já não sabe mais vivê-la?

Larrosa (2015b) traz um olhar congruente ao de Agamben para refletir sobre a experiência. Em sua visão, não é experiência o que está fora, não é experiência o que se passa

---

<sup>5</sup> O termo utilizado por Larrosa é “sujeito da informação”: este “sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, o que consegue com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça” (LARROSA, 2015b, p. 19).

sem nossa percepção, somente é experiência o que nos passa, quando algo nos atravessa, sendo capaz de nos tocar, afetar e transformar. Em suas palavras:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2015b, p. 25).

Tempo e espaço para ver, ouvir, saborear, respirar, tocar e sentir. Entendo que o autor fala de uma experiência interiorizada, que marca o corpo e a memória da própria pessoa, tornando-se parte dela, mesmo que não seja passível de uma definição precisa. Uma maneira é pensá-la como existência, como

[...] o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. É a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. (LARROSA, 2015b, p. 43).

De posse dessas ideias, o sujeito da experiência é aquele indivíduo que habita o mundo em sua passividade, não se tratando de ser inativo, mas no sentido de estar aberto para as possibilidades, para a relação consigo e com o entorno, que sabe exercer sua condição de receptividade e de disponibilidade. Trata-se de um sujeito passional (LARROSA, 2015b).

Ao me recordar da criança, penso-a como esse alguém aberto, disposto e receptivo, esse ser apaixonado em sua intensidade para entregar-se à vivência e à experiência, compreendo-a como o próprio sujeito da experiência. Não seria a criança um ser presente em sua brincadeira? Curioso e aberto em sua passividade para vivenciar o mundo em sua inteireza? Um ser que se expressa em sua completude?<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Lembro-me do documentário *A Invenção da Infância* (2000) dirigido por Liliana Sulzbach, no qual crianças de classe baixa necessitam trabalhar para ajudar na renda familiar e crianças das classes média/alta são igualmente adultizadas, influenciadas pela mídia e com excesso de atividades diárias. A mensagem que o documentário me transmite é que ser criança não significa ter infância. No entanto, ainda é possível perceber em algumas delas, um olhar transgressor capaz de burlar as regras sociais nas quais se encontram inseridas. É a partir desse olhar que surgem minhas indagações, falo de crianças que ainda não foram cooptadas pela técnica, que podem ter infância, sobretudo, falo a partir de uma visão que considera a infância e/ou a nossa infância vivida como uma rota de fuga para os tempos de aridez.

Considero a infância como uma experiência, não somente no sentido de uma vivência do passado, mas como algo que nos atravessa e que acompanha nosso desenvolvimento, perpassando todas as épocas da vida, sem idade, que ainda se faz presente e constitui nosso eu. Cysne e Goldberg (2018, s/p) acreditam que

Se nos constituímos no tempo e no espaço enquanto seres humanos, todas as nossas experiências de vida são importantes para essa constituição, do nascimento aos dias atuais, incluindo a infância, período em que boa parte de nossos aprendizados são primordiais para o que nos tornamos hoje, pois é na primeira infância que desenvolvemos uma série de aprendizagens significativas que contribuirão para nossa formação social, afetiva, cognitiva, cultural.

Para as autoras, é como se as experiências plasmassem no corpo, formando um corpo-memória-existencial. Essas experiências, em todos os momentos da vida, ficam guardadas e são organizadas de modo a produzir um sentido existencial. A partir disso, questiono: Como nos constituímos como pessoas a partir das experiências de quando éramos criança e das nossas histórias da infância? Como elaboramos essas experiências? Quais os sentidos atribuídos a elas? Como essas experiências influenciam nossa vida atual?

Nessa linha de pensamento, existe o crescente número de pesquisas que abordam as memórias da infância de adultos para compreender a formação do eu moderno. Marianne Gullestad se encontra entre os pesquisadores do tema. Para a autora, esse eu moderno é “o esforço contínuo, em forma de processo, de um indivíduo para juntar seus papéis, identidades e experiências” (GULLESTAD, 2005, p. 513). Nessa constituição do eu, as lembranças da infância assumem um lugar fundamental nas várias histórias de vida moderna, isso porque

Vistas como a causa e a origem do presente, as experiências da infância são consideradas como partes profundas e verdadeiras da pessoa, como sendo próprias de cada um, num sentido mais profundo e diferente do que as experiências ulteriores. O vínculo entre a criança e o adulto é precisamente o corpo enquanto repositório de memórias e sistema de ação. As memórias da infância são percebidas como “íntimas”, “naturais”, “autênticas” e, às vezes, também como fonte de certos tipos de poder. (GULLESTAD, 2005, p. 515).

Em seus escritos, a autora se refere à experiência infantil como basilar para nos construirmos subjetivamente em nossas singularidades, de modo que se torna essencial o estudo dessas experiências para a compreensão da construção do eu. Além disso, toda vida humana se encontra atravessada por processos históricos, econômicos, sociais e culturais que, apesar de serem significados singularmente, possibilitam que as transformações da sociedade sejam identificadas nas histórias contadas sobre as experiências da infância (GULLESTAD,

2005). Mas, o que contamos sobre a nossa infância? É realmente possível acessar as memórias infantis? O que é lembrado e o que fica esquecido?

Tudo o que venho discutindo até o momento me leva a conceber o percurso (Auto)biográfico como um caminho que permite, partindo das experiências infantis, compreender a construção do eu e do reconhecimento de si. É nesta abordagem teórico-metodológica de pesquisa que irei me deter no próximo tópico. Espero que continuem comigo!

### 3 LINHAS E PONTOS DAS HISTÓRIAS VIVIDAS E NARRADAS: DA TEORIA À METODOLOGIA

Um homem pegava, para fazer seu retrato, pedaços  
de tábua, conchas, sementes de cobra  
O outro capengava de uma espécie de flor aberta  
dentro dele  
Um outro não podia atravessar a rua sem apodrecer  
E um sexto ficava de muletas toda noite para  
qualquer lagartixa  
Do alto da torre dizia o poeta: eu faço uma  
palavra equilibrar pratos no queixo...  
(Manoel de Barros, 1970/2013b, p. 62)

Ei, vocês ainda estão aí? Estão conseguindo me acompanhar? A partir de agora, entraremos no mundo da (Auto)biografia. Certamente, um mundo complexo, com muitas linhas, pontos e nós. Uma teia a ser tecida e transformada em bordado. Em muitos momentos, haverá certa densidade teórica, necessária para subsidiar a discussão que venho propor. Em outros, caminharemos pelas delicadezas de um encontro, que dividirei com vocês. Meu desejo é que também possamos nos encontrar e dar frutos para outros encontros.

Este é um capítulo mais longo, com quatro seções. Começo com pontos de origem, para que possamos compreender de onde surgiu essa ideia da (Auto)biografia. As transformações oriundas da quebra do antigo paradigma da ciência e a necessidade de se abarcar os fenômenos sociais de maneira científica, preparam o terreno para, primeiramente, a emergência da (Auto)biografia como método, e depois como abordagem autônoma. Em seguida, veremos brevemente seu trajeto pelo Brasil.

Na segunda seção, procuro mostrar-lhes o projeto epistemológico da Pesquisa (Auto)biográfica para que, juntos, possamos pensar sobre a constituição do eu. Aqui, contaremos com a participação de autores renomados nessa teoria, como Christine Delory-Momberger, Marie-Christine Josso, Franco Ferrarotti, Gaston Pineau, Maria Conceição Passeggi, para citar os principais.

Vocês poderão ver uma rápida palavra de Paul Ricoeur iniciada na seção anterior e tratada com maiores detalhes na terceira parte do capítulo. Adentraremos na teoria da narrativa, sem a qual não temos como compreender a abordagem (Auto)biográfica. Esse diálogo será travado com as vozes de Paul Ricoeur e Walter Benjamin, além de outros autores da (Auto)biografia.

Na quarta e última seção, sairemos um pouco da densidade teórica para as sutilezas de um encontro. Isso não significa que deixaremos a teoria de lado! Ainda lhes

contarei sobre a metodologia da pesquisa e de análise, mas falaremos muito mais do cenário desta pesquisa. Trarei os elementos constituintes e necessários para que ela se efetivasse. Contarei sobre a colaboradora, o ambiente, a ética e a produção da narrativa. Portanto, fiquem comigo até final, para que possamos contemplar essas linhas e pontos das histórias vividas e narradas!

### **3.1 Um ponto de origem das histórias de vida: novas possibilidades para a pesquisa**

Apesar do termo “autobiografia” ter surgido na Alemanha e na Inglaterra em torno dos anos 1800, Pineau e Le Grand (2012) relatam a existência das histórias de vida escritas desde a Antiguidade, entre os gregos. Na cultura grega, as *bios*, nome dado às histórias de vida, estão relacionadas à construção de uma identidade nacional frente a outros povos, o que significa uma reformulação na vida política e cultural. Junto desse movimento, visando à redefinição da identidade, está o surgimento da História e ambas, *bios* e História, declinam o foco da construção de sentido de fenômenos vindos do céu, ou seja, o homem e seus feitos na terra passam a ganhar espaço. De modo que as *bios* se voltam para feitos humanos individuais, enquanto a História se ocupa dos feitos coletivos.

Se as histórias de vida já se faziam presentes na Antiguidade, seu reconhecimento pela ciência percorre um caminho mais longo. Isso porque o modelo de racionalidade, que fundamenta o pensamento na ciência moderna, desde o século XVI, se desenvolve nas ciências naturais, estendendo-se às ciências sociais emergentes apenas no século XIX (SANTOS, 2008). Nesse modelo de ciência predominante, só importa o que se pode medir, desqualificando-se as qualidades intrínsecas dos objetos, isto é, o referido modelo de ciência se pauta na objetividade e na intencionalidade nomotética. Entretanto, como afirma Santos (2008, p. 36), os fenômenos sociais são “historicamente condicionados e culturalmente determinados”, além de apresentarem “natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento”, o que inviabiliza seu estudo segundo esse modelo dominante.

Diante da impossibilidade de responder em profundidade ao estudo de tais fenômenos, assim como da fragilidade identificada em outros pilares desse paradigma, Santos (2008) coloca que a ciência entra em crise, dando origem a mudanças irreversíveis e fazendo emergir um novo paradigma, que ainda não se sabe ao certo a que caminhos levará a ciência, já que continuamos a viver as transformações ocasionadas pela ruptura do paradigma antigo.

É justamente nesse contexto de transformação da ciência que o método biográfico ganha relevo.

Ferrarotti (2010) discute que o método biográfico surge como uma aposta científica, uma vez que ele pretende conferir valor de conhecimento à subjetividade, de modo que a realidade social possa ser lida a partir da ótica do indivíduo historicamente situado; e que rompe com a metodologia quantitativa e experimental. Entretanto, as bases sobre as quais ele surge (pautado na subjetividade, sendo totalmente qualitativo e alheio a toda verificação objetiva) pareciam por demais subversivas para a sociologia, que não consegue sustentar o desafio que é sua diversidade epistemológica, tentando enquadrá-lo nos moldes tradicionais. O autor argumenta que esse uso do método anulou sua especificidade heurística, empobrecendo epistemologicamente a biografia.

Por outro lado, há o surgimento de uma articulação contrária, no sentido de reafirmar as especificidades do método, trazendo para o foco a sua subjetividade explosiva, isto é, a percepção subjetiva estabelecida “no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre narrador e observador” (FERRAROTTI, 2010, p. 43). Para o autor referenciado, a especificidade do método necessita que seja ultrapassada a lógica-formal e o modelo mecanicista, característico da epistemologia científica dominante. Ele assegura que, para utilizar o potencial heurístico da biografia, conservando o foco na subjetividade e historicidade, deve-se procurar o fundamento epistemológico desse método na razão dialética do indivíduo e de seu sistema social, pois “só a razão dialética nos permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem)”, afirma Ferrarotti (2010, p. 50).

Quero deixar claro que, no que se refere ao conhecimento, a crise do paradigma dominante (SANTOS, 2008) e o movimento das histórias de vida, cujos primeiros registros se encontram na Antiguidade (PINEAU & LE GRAND, 2012), propiciaram a abertura de outro estatuto epistemológico, capaz de sedimentar novos caminhos para o conhecimento científico atual. Ora, se a ciência moderna se centra na especialização e propõe a fragmentação da vida e da pessoa em busca de uma melhor compreensão destas, as histórias de vida surgem com uma nova lente de compreensão da vida e do homem, já que visam a abordar o processo humano como uma construção contínua da pessoa, “na perspectiva do seu ser em devir”, afirmam Pineau e Le Grand (2012, p. 17).

A compreensão da trajetória desse movimento na contemporaneidade é demonstrada no sobrevoo histórico feito por Gaston Pineau (2006). O autor destaca três



momentos: 1) Eclosão nos anos de 1980, quando se forma, no tocante ao primeiro simpósio internacional de pesquisa-formação, a rede ‘História de vida e autoformação’; 2) Período de surgimento das fundações e associações dos anos de 1990, que é marcado pela criação da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação<sup>7</sup> e sua construção identitária; 3) Desenvolvimento diferenciado no início dos anos 2000, caracterizado pelos círculos dos iniciadores, dos contribuidores e dos inovadores/reformadores. Tais círculos objetivavam promover a discussão sobre os rumos da pesquisa com histórias de vida, levantando questões abrangentes, desde a epistemologia e metodologia até as formas de divulgação da abordagem. Para o autor, esses três momentos levam à gênese de uma “pesquisa-ação-formação-existencial”, inserida no paradigma do ator reflexivo, e não mais no da ciência aplicada.

No que diz respeito ao Brasil, é possível citar diversas edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) que, desde 2004, vêm congregando pesquisadores brasileiros e estrangeiros, com a finalidade de levantar questionamentos e promover o debate acerca da Pesquisa (Auto)biográfica. São nesses espaços que a abordagem se torna reconhecida por seu valor hermenêutico e heurístico, e não somente como instrumento de pesquisa, pretendendo-se, portanto, ser um campo de pesquisa autônomo, esclarece Delory-Momberger (2012b).

Após essa breve contextualização na ciência, passarei agora para a discussão teórico-metodológica da Pesquisa (Auto)Biográfica.

### **3.2 Fios biográficos: entrelaçamentos na constituição e reflexão do eu**

Para iniciar a discussão sobre a Pesquisa (Auto)biográfica e seus meandros, quero falar de seu projeto epistemológico. Esse se encontra inscrito no questionamento da constituição individual, comum à antropologia social, de como o indivíduo se torna indivíduo. Delory-Momberger (2012a) afirma que tal indagação envolve uma rede interconectada e complexa na formação do indivíduo, que abrange desde sua interação com o ambiente, no que diz respeito aos aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais; perpassa por representações que faz de si e das pessoas presentes em seu contexto, até chegar à relação com a temporalidade singular de sua existência e experiência.

Na busca pelos processos de gênese e de devir do indivíduo que se constitui singular, estando inserido no ambiente social, está o objetivo central do projeto

---

<sup>7</sup> Association Internationale des Histories de Vie em Formation (ASIHAVIF).

epistemológico desse modo de pesquisar. Para isso, a autora esclarece que “mostrar como eles [os indivíduos] dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 524), assim como compreender de que maneira esses modos de significação contribuem para a construção de sua realidade social, tornam-se parte imprescindível durante o desenvolvimento da pesquisa. Trata-se aqui de apreender, por meio da composição biográfica, a experiência individual e singular atravessada pelo social.

Ferrarotti (2010) trava uma discussão a esse respeito, e afirma que toda narrativa autobiográfica relata uma práxis humana, sendo a práxis humana individual capaz de apreender a totalidade do contexto social no qual o indivíduo se encontra inserido. Para uma melhor compreensão, o autor esclarece que

Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio de sua atividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como síntese vertical de uma história social. Todo comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social. [...]. [Desse modo,] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual. (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

Por meio dessas palavras, compreendo que temos contextos sociais amplos em diferentes tempos históricos, e os indivíduos aí presentes, que se constituem nesses espaços, através de sua ação subjetiva, individualizam-se e (re)apropriam-se singularmente do universal social. Ferrarotti (2010), então, afirma que o homem é universal-singular, visto que no indivíduo encontramos o coletivo, sendo o coletivo acessado através daquele. É dessa forma que, ao recorrer a uma história de vida singular, por meio do método biográfico, podemos acessar o universal social de um espaço-tempo histórico.

Partindo da compreensão de que o homem vive sua vida no tempo, tem-se que a temporalidade como dimensão constitutiva da experiência e da existência humana é outro aspecto de suma importância na Pesquisa (Auto)biográfica. Isso decorre do fato de que “o homem experimenta sua existência no sentimento de uma unidade e de uma identidade mantidas através do tempo” (DELORY-MOMBERGER, 2012c, p. 37). Entretanto, a relação do homem com sua experiência vivida ocorre de maneira indireta, necessitando da linguagem e de seus símbolos para expressar o que foi vivido, o que significa dizer que

Para representar o desdobramento temporal de suas vidas, os homens recorrem a palavras e imagens que têm em comum o fato de designarem um espaço a percorrer no tempo: *linha, fio, caminho, percurso, círculo, ciclo, carreira de vida*. O homem *escreve* no espaço a figura temporal de sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2012c, p. 37, grifos da autora).

A narrativa se revela, então, como o gênero discursivo no qual o indivíduo encontra o lugar privilegiado, não sendo unicamente o meio, para as construções simbólicas que dão forma à existência humana (DELORY-MOMBERGER, 2008; 2012c), ao seu mundo existencial, que é representado pelo sistema simbólico já internalizado.

Ricoeur (2010) diz que esse mundo, ao qual se tem acesso em uma narrativa, é o mundo temporal. Este aparece na narrativa interligando passado, presente e futuro, já que o homem representa, no presente, tanto sua experiência vivida no passado como sua expectativa de futuro. Mas, como o ser humano experiencia o tempo? Qual é o tempo enunciado na narrativa?

O caminho percorrido numa biografia me parece um emaranhado de experiências individuais vividas nos espaços da vida social, que entrecruza o tempo singular e o tempo histórico, não se tratando de uma temporalidade linear, cronológica. Nesse entrecruzamento, encontra-se o que Paul Ricoeur (2010) denominou de “tempo humano”. Em sua obra **Tempo e Narrativa**, o filósofo traça um pensamento a fim de compreender como o tempo se configura humanamente, e explica que “o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal” (RICOEUR, 2010, p. 9). Assim, a partir da contribuição do autor, acredito que a compreensão humana do tempo individual ocorre no momento da narrativa, quando, por meio da mediatização da experiência vivida, configura-se a singularidade dos tempos experienciados.

Por fim, o terceiro aspecto desse projeto epistemológico se refere à “biografização” da experiência, termo cunhado por Delory-Momberger (2008) em seu livro **Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto**. Considerando que o indivíduo vive numa dimensão de automaticidade em seu cotidiano, a vida lhe passa sem que ele tenha consciência dos momentos de sua história. Estes são vividos como episódios sucessivos e/ou sobrepostos e, por serem comuns aos meios social e cultural, passam sem haver reflexão sobre os mesmos (DELORY-MOMBERGER, 2012a). É nesse sentido que, segundo a autora aludida, “a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos, mediante figuras orientadas e articuladas no tempo, que organizam e constroem a experiência

segundo a lógica de uma razão narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 524-525). A reflexão, ao se construir a narrativa, é possível, pois, durante o ato de configurar as experiências de sua existência singular, o indivíduo se dá conta desses momentos que lhes passaram despercebidos, podendo compreendê-los, ressignificá-los e projetá-los.

Para clarear mais o que venho discutindo, recorro, novamente, às palavras de Delory-Momberger. A autora nos fala que o biográfico é

uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio de seu ambiente social e histórico. Nesse sentido, somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

Nesse espaço biográfico, é dado ao indivíduo um lugar para a elaboração de sua vivência. Isso significa dizer que “a percepção e o entendimento de seu vivido passam por representações que pressupõem uma figuração do curso de sua existência e do lugar que nela pode ocupar uma situação ou acontecimento singular”, explica Delory-Momberger (2008, p. 27). Todavia, as situações singulares representadas nos espaços-tempos biográficos não estão soltas, elas trazem marcas da história e da cultura. Nesse quesito, a autora afirma que “individualização e socialização são duas faces indissociáveis no ato de biografar” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 28), pois o indivíduo, ao se construir, também constrói sua realidade social, o que dialoga diretamente com as ideias de Ferrarotti já expostas anteriormente neste Capítulo.

Por meio das histórias escritas/narradas, então, o indivíduo se apropria de si, de sua vida e é capaz de modificá-la. Visualizo uma história de vida como uma colcha de sentidos, costurados a partir de fatos lançados no tempo. Sentidos estes que o ser humano atribui à sua vivência particular em um dado momento histórico. Pineau e Le Grand (2012, p. 111) refletem que:

Querer fazer de sua própria vida uma história, é querer ter acesso à historicidade, ou seja, à construção pessoal de sentido a partir dos sentidos estabelecidos, dos não-sentidos e dos contra-sensos que escondem e balizam a experiência vivida dos intervalos, nascimento e morte, organismo e meio ambiente.

Tais sentidos podem ser (re)construídos e ressignificados ao longo da existência, dando origem a novos sentidos e, conseqüentemente, possibilitando a emergência de outras composições das histórias que são contadas. Quer dizer, ao narrar, eu tomo consciência do

que me aconteceu, tenho a possibilidade de refletir sobre esse acontecido e sobre o que desejo fazer com o que aconteceu. Por conseguinte, surge uma experiência diferente durante o ato de narrar, e uma nova colcha de sentidos pode ser tecida.

Josso (2010) classifica as experiências como fundadoras e formadoras. As fundadoras caracterizam vivências essenciais, ou seja, que fundam as intenções, os comportamentos, os valores socioculturais, a maneira como o indivíduo pensa a si mesmo e à realidade que vive. Como ela diz, são antecedentes da ação e do pensamento da pessoa no mundo, estando na origem do que a pessoa é. Vale salientar que, de acordo com os escritos da autora, as experiências fundadoras são também formadoras, na medida em que refletir sobre elas contribui para a formação.

A experiência formadora surge a partir da reflexão sobre o que se passou com o indivíduo. Para a autora, esta é

[...] uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: o saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2010, p. 36).

Antes de continuarmos, cabe ressaltar que os registros, na concepção dessa autora, encontram-se nas dimensões psicológica, psicossociológica, sociológica, política, econômica e cultural, e compõem uma parte essencial do processo formativo.

Ainda recorrendo aos escritos de Josso (2010), a experiência formadora, que emerge de uma reflexão, parte de aprendizagens que serão refletidas nos comportamentos, pensamentos, no saber-fazer e nos sentimentos, característicos de uma pessoa em seus aspectos subjetivos e identitários. A autora esclarece que essa experiência também se encontra repleta de elementos que o autor da narrativa compreende como constitutivos de sua formação, podendo ser utilizadas com a finalidade de representar estados afetivos, emoções, valores, sentimentos, percepções e/ou imagens sociais vivenciadas por ele.

Ora, se o ato de biografar proporciona esse espaço reflexivo e de aprendizagem, faz-se necessário destacar o potencial formativo da Pesquisa (Auto)biográfica. É no processo de refletir sobre a experiência e de reconsiderar o que de fato ela foi, que ocorre a “tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade, bem como da própria ideia de subjetividade” (JOSSO, 2010, p. 41). Com isso, abre-se um caminho

que permite aos indivíduos refletir sobre como se chega a ser o que se é, a partir de suas memórias narradas<sup>8</sup>.

Biografar a vida, por meio da grande tessitura de memórias, configura-se como uma prática autopoietica (DELORY-MOMBERGER, 2008; PASSEGGI, 2011), dado que pretende por si mesma possibilitar a autoconstituição do indivíduo sempre em mudança, levando-o a sua contínua reinvenção. Por consequência, essa possibilidade de reinventar a si reverbera na (re)criação de sua realidade atual. Mas será que, ao biografar experiências vividas na infância, seria possível (re)inventar a nós mesmos como adultos? O que escolhemos narrar sobre essas experiências? Ao narrá-las, podemos (re)inventar os papéis sociais assumidos por nós?

Ao longo de nossas vidas, assumimos variados papéis sociais, tais como o de mãe, de filha, de esposa, de mulher, de estudante, de profissional etc. No caso deste trabalho, refiro-me, mais especificamente, à possibilidade de a narrativa ser deflagradora da (re)invenção do papel profissional da professora de Educação Infantil.

Pudemos ver, até agora, questões que relacionam o biográfico com a constituição do eu e sua possível reinvenção, que se dá na reflexão ocasionada pelo próprio ato de biografar. Passemos, agora, para as particularidades da narrativa, e vejamos o que ela é capaz de nos falar.

### **3.3 As linhas da narrativa e os ecos da experiência: a trajetória escolhida**

A arte de narrar histórias parece ser algo raro nos tempos atuais. Benjamin (1987), crítico do projeto da modernidade, já havia constatado isso em seu texto *O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*<sup>9</sup>. O autor se refere à instantaneidade da informação como o meio que captura e amordaça os indivíduos, distanciando-os da experiência vivida. Por sua vez, essa é a fonte da qual bebem os narradores para contar suas histórias pois, como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2002), toda experiência humana pode ser expressa por meio de uma narrativa.

Para Benjamin (1987), somente a experiência pode ser transmitida ao outro, estabelecendo-se, no momento da narrativa, uma relação intersubjetiva entre narrador e

---

<sup>8</sup> Refiro-me às memórias narradas como as representações do que o autor da narrativa destaca ou compreende como elementos importantes, significativos ou ainda como o que é possível de ser narrado naquele momento e que constitui a sua formação como pessoa.

<sup>9</sup> Ensaio original publicado no ano de 1936.

ouvinte, na qual são trocadas experiências. Por estar centrada na experiência, em oposição à informação, a narrativa não é algo superficial, mas intenta uma imersão na vida do narrador, para que aquela - a experiência - emergja e dela retire a coisa que ele irá narrar, como nos mostra o autor: “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1987, p. 201). Logo, na narrativa estão presentes marcas de sua experiência e de seu modo particular de estar no mundo. Refiro-me aqui à experiência que nos toca em profundidade e nos forma, como já discutido anteriormente.

Inspirada nas ideias de Benjamin (1987), concebo o narrador como um sujeito da experiência. Falo de alguém que, diante da fugacidade da vida que é imposta em nossos tempos, é capaz de se deixar afetar pelos acontecimentos diários; que consegue minimamente parar, silenciar e estar presente em suas ações do dia-a-dia. É dessa dimensão cotidiana que a pessoa que narra retira sua sabedoria e transmite-a para o outro, como bem esclarece o autor. Para mim, trata-se de uma sabedoria que brota das sutilezas vivenciadas, por mais que não consigamos nos dar conta do que vivemos.

Lani-Bayle (2008) reflete que, em nossa vida, nem sempre há a possibilidade de tornar conhecido o saber que se encontra oculto ou latente. Esse saber, denominado pela autora de “saber insciente”, é

[...] o que se sabe sem saber, o que se sabe sendo proibido saber ou, simplesmente, falta palavras ou ocasiões para dizê-lo. O insciente é o que se sabe para além ou aquém das palavras para dizê-lo. Pois, quando vivemos algo, isso se inscreve dentro de nós. Não se tem forçosamente os meios para recuperá-lo pela linguagem, para contar e assim poder (re)presentá-lo, torná-lo pensável, mas isso continua no nosso interior. Diante dessa constatação, o insciente é um saber que não se sabe (ainda), porque não tem o direito de se conhecer ou, simplesmente, porque não teve ainda a ocasião para se expressar como tal. (LANI-BAYLE, 2008, p. 301).

Essa ideia de insciente, tal como concebida pela autora, decorre do fato de vivenciarmos muitas coisas sem termos consciência da maioria delas. Porém, desde a mais tenra infância, acontecem registros de nossas vivências, relata Lani-Bayle (2008). Ao expressar os fragmentos inscientes e abrir-se para esse não saber, o indivíduo tem a oportunidade de descobrir um mundo de histórias pessoais desconhecidas, ou melhor, que ainda se encontram implícitas em seu mundo particular. Narrar uma história perpassa a dimensão de um mergulho profundo nesse mundo cheio de vivências anteriores. Nessa linha de pensamento, Jovchelovitch e Bauer (2002) acreditam que a narrativa permite que os

indivíduos lembrem de acontecimentos passados, coloquem-nos numa sequência coerente para si e criem um jogo com as experiências que constroem a vida individual e coletiva.

Pensando na pessoa da professora, que não se dissocia de seu ofício de ensino, visualizo uma vida repleta de experiências, o solo fértil desta pesquisa. Diante do que tenho discutido, posso dizer que a experiência de vida vivida na infância se configura como a matéria-prima deste trabalho de pesquisa. Essas experiências também são matéria-prima da narrativa.

Ricoeur<sup>10</sup> (2010) coloca como necessário haver uma pré-história vivida para que se conte uma história. Isto significa que primeiro a história me acontece, para que depois eu a narre. Para que seja narrada, é preciso haver uma organização da experiência em atos como forma de configurar a intriga, explícita o autor. Desta forma, o processo de construir a narrativa, segundo o filósofo, apresenta três momentos interligados (*Mimesis* I, II e III), que culminam na tessitura da intriga. Cabe destacar que, para o autor, o importante é a atividade mimética como “processo ativo de imitar ou de representar” (RICOEUR, 2010, p. 59) e não a *Mimesis* tal qual uma imitação idêntica. Como processo ativo, essa atividade fala de uma imitação criativa da experiência temporal, sendo capaz de recriá-la em sua representação.

O campo do universo prático, do vivido, da experiência, do que está pré-figurado, compõe a *Mimesis* I. A caracterização feita por Ricoeur (2010) faz referência a esse momento como precedente à composição da intriga e, para que esta exista, é imprescindível que haja a pré-compreensão do mundo da ação em seus aspectos de estruturas inteligíveis, recursos simbólicos e caráter temporal.

Primeiramente a pré-compreensão do agir humano engloba a significação da rede conceitual da ação, envolvendo os agentes com seus motivos para fazer/agir, as circunstâncias produzidas e sofridas, os objetivos para realização de determinada ação, entre outros. É o que se encontra nas respostas aos questionamentos “o quê”, “por quê”, “quem”, “como”, “com/contra quem da ação” (RICOEUR, 2010, p. 98). No entanto, somente obter respostas às perguntas e colocar os fatos em sequência não compõem uma narrativa; é preciso criar uma ordem sintagmática da ação, entrelaçada com o caráter de compreensão dos fenômenos em sua evolução no tempo (ordem diacrônica), para que a intriga tenha forma. O filósofo assevera que o trajeto de dar forma à intriga acontece por haver a mediatização simbólica da ação. Em suas palavras, Ricoeur (2010, p. 100) esclarece: “Se, com efeito, a ação pode ser

---

<sup>10</sup> Embora o foco deste trabalho seja a narrativa biográfica, encontro em Paul Ricoeur e em Walter Benjamin, autores que trabalharam com a narrativa na perspectiva da literatura, elementos teóricos para discutir sobre o tema.



narrada, é porque ela já está articulada em signos, regras, normas: está, desde sempre, simbolicamente mediatizada”, de forma que a apreensão desse sistema simbólico fornece meios para a descrição das ações.

O último aspecto de *Mimesis* I diz respeito ao caráter temporal. Para tanto, Ricoeur (2010) recorre a Santo Agostinho, que concebe o tempo como um triplo presente: o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro. Ricoeur acredita que, na articulação desses três presentes, como um se relaciona com o outro, encontra-se o elemento indutor da narrativa. Além do mais, ele acrescenta a visão heideggeriana das estruturas temporais (temporalidade, historialidade e intratemporalidade), para refletir sobre o tempo no tocante à vivência, à experiência e aos sentidos atribuídos, rompendo com a ideia de tempo linear na composição narrativa. Como já tratei anteriormente, o importante, para Ricoeur, na relação entre tempo e narrativa, é compreender como o tempo se configura “tempo humano”, distante da linearidade comumente atribuída àquele.

*Mimesis* II é o momento da elaboração do vivido, culminando na tessitura da intriga. Em outras palavras, é a fase da configuração narrativa, que envolve o ato de criação e quando “abre-se o reino do *como se*” (RICOEUR, 2010, p. 112, grifos do autor). O autor citado afirma que essa etapa é mediadora entre os acontecimentos individuais e a história narrada. Para isso, opera na composição de fatores heterogêneos, como agentes, objetivos, meios etc, organizando a experiência numa temporalidade inteligível. Como bem explica Goldberg (2016, p. 214), *Mimesis* II

transforma os acontecimentos em narrativa, por meio da intriga, no exercício de “configuração” que, graças ao “ato reflexivo” pode ser traduzida num “pensamento”, que faz com que a narrativa seja compreendida. É nessa fase que o autor dá uma forma narrativa aos acontecimentos por meio da elaboração da intriga, criando sentidos, configurando, dando uma “figura” ao vivido organiza a experiência dentro de uma temporalidade capaz de ser acompanhada pelo outro – é o ato de narrar, o ato de elaborar a narrativa.

Diante disso, *Mimesis* II se caracteriza como a própria narrativa, exercendo função mediadora entre o antes e o depois da narrativa. É o momento de dar forma ao narrado e de criar uma figura pública de si.

Por fim, a etapa de refiguração narrativa é denominada de *Mimesis* III. Nesse momento, estabelece-se a interação entre leitor e narrativa, como Ricoeur (2010, p. 123) mostra: “[...] *mimesis* III marca a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor”. É nessa intersecção que o leitor, a partir de seu mundo subjetivo, completa a

narrativa, na medida em que atribui sentidos outros ao que foi narrado, refigurando-a. A refiguração narrativa me remete ao que Walter Benjamin fala sobre o ouvinte, já que para esse autor “contar histórias sempre foi a arte de contar de novo [...]” (BENJAMIN, 1987, p. 205). Para contar novamente uma história, o ouvinte, em sua sensibilidade na escuta, abre-se para o mundo da história narrada, deixando-se tocar por ela. Nesse encontro da narrativa com o mundo do ouvinte, são acrescentados novos sentidos, capazes de fazer emergir significados diferentes, a partir das experiências vividas por quem ouve. Por conseguinte, é tecida uma outra narrativa. O ouvinte se torna o novo narrador da história refigurada e, dessa maneira, a narrativa é perpetuada e mantida viva. Nesta pesquisa, sou eu, a pesquisadora-ouvinte da narrativa, responsável por me deixar atravessar pelos sentidos impregnados nas palavras ditas pela professora. Em seguida, refiguro o narrado e (re)conto a história. Consequentemente, perpetuo a narrativa.

Delory-Momberger (2008) destaca que, no decorrer da narração, a experiência já vivenciada não é vivida novamente, mas, sim, representada. A autora afirma que a narrativa de vida se transforma, sendo “uma matéria movente, transitória, *viva*, que se recompõe sempre no momento em que é enunciada”. E acrescenta: esta “nunca é de uma vez por todas; ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 96, grifo da autora). É uma performance do vivido e, nesse sentido, a narrativa é considerada uma ficção. Porém, como Delory-Momberger (2008, p. 98) bem coloca, uma “ficção verdadeira” de si, já que o narrador se apropria da história narrada como verdadeira em sua construção como pessoa, que ocorre durante o ato de se enunciar.

Desse modo, compreendo que a narrativa (auto)biográfica se presta ao meu estudo, posto que, por meio do processo de biografar, “os indivíduos dão forma a suas experiências e sentido ao que antes não tinha, [permitindo-nos compreender] como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados [...]” (PASSEGI, SOUZA & VICENTINI, 2011, p. 371). O ato de narrar suas próprias experiências pode propiciar a reflexão, compreensão e transformação do que se pensa que se é, afirma Josso (2008). Assim, ao narrar sobre suas experiências da infância, será possível compreender como uma professora constrói as visões de infância e de criança presentes em sua constituição. A professora, por sua vez, é atravessada por elementos sociais, históricos e culturais que compõem sua própria formação como pessoa. Portanto, a narrativa (auto)biográfica se mostra como um caminho enriquecedor para esta investigação.

A narrativa oral, que será apresentada adiante, configura-se como a via de acesso à experiência de infância de uma professora de Educação Infantil entrevistada. Aproximo-me de seu conteúdo subjetivo para, com ele e a partir dele, traçar reflexões acerca do tema estudado. Vejamos, em seguida, como está delineado metodologicamente este estudo.

### **3.4 Pontos e fio que delineiam a pesquisa**

A metodologia compõe o caminho pensado e percorrido para se abordar a realidade do fenômeno que se deseja investigar, compreender ou analisar. Diante de tudo o que venho discutindo, compreendo o presente estudo fundamentado metodologicamente na pesquisa de natureza qualitativa, com orientação na Pesquisa (Auto)biográfica.

A pesquisa qualitativa trabalha com questões que não podem ser quantificadas. Estas questões falam de um nível profundo de relações, processos e fenômenos não redutíveis à verificação quantitativa, ou seja, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”, explica Minayo (2001). Desse modo, o foco da pesquisa qualitativa se encontra na esfera de significados, dos valores, das crenças, das atitudes que compõem a realidade vivida pelo ser humano.

A Pesquisa (Auto)biográfica, por sua vez, trabalha com questões profundas relacionadas à história de vida do indivíduo e “reconhece [...] um lugar particular à enunciação e ao discurso narrativo [...]”, explicita Delory-Momberger (2012a, p. 525). Em outras palavras, é criado um espaço para que o narrador manifeste sua história e, através do discurso narrativo, estabeleça uma ligação direta entre as dimensões temporais da sua existência e da sua experiência.

Neste trabalho, procurei compreender como uma professora da Educação Infantil vem construindo suas visões de infância e de criança, aproximando-me dos sentidos por ela atribuídos a sua própria experiência de infância. Por meio do discurso oral, ela acessou dimensões temporais de sua existência e experiência, e construiu sua narrativa de vida, focando os aspectos de sua infância, interesse maior desta pesquisa.

Acredito que as visões de infância e de criança, que a pessoa adulta, sobretudo, uma professora de Educação Infantil constrói, apresentam-se como ponto fundamental para que se estabeleçam interações de mútuo crescimento para ambos (criança e adulto). Também considero, tomando por base nas ponderações de Silva (2005), que estas construções da

professora de Educação Infantil não decorrem apenas da formação profissional, mas perpassam a esfera existencial, da história de vida pessoal.

Particularmente, no que diz respeito ao processo formativo de professores, Castro (2009) defende que este deve considerar seus saberes, sua cultura e sua história de vida, tendo em vista criar possibilidades para a “reflexão crítica sobre a sua prática docente e a ressignificação constante de sua identidade pessoal e profissional” (NÓVOA *apud* CASTRO, 2009, p. 44). É essa dimensão da história de vida da professora, mais precisamente as histórias de sua infância, que tenho como foco central nesta investigação. Vejamos os seus elementos constituintes.

### *3.4.1 Pontos e fios enlaçados: o dispositivo, a colaboradora, o ambiente e os aspectos éticos da pesquisa*

Conforme venho apresentando e discutindo ao longo deste texto, a (Auto)biografia configura tanto o referencial teórico como o metodológico. Para a produção da narrativa, recorri aos recursos da Pesquisa (Auto)biográfica. Passeggi, Souza e Vicentini (2011) afirmam que o processo de biografização pode se estender a outras linguagens que estão além da oral ou escrita. Em suas palavras,

[...] a noção de *grafia* não se limita à escrita produzida em uma língua (oral e escrita), mas amplia a investigação fazendo entrar outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação: fotobiografia, videobiografias e abre-se para a infinidade de modalidades na web: blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida [...]. (PASSEGGI, SOUZA E VICENTINI, 2011, p. 371, grifo dos autores).

Em minha compreensão, narrar sua própria história nem sempre é uma tarefa simples, seja pela dificuldade em selecionar, ordenar e colocar em palavras a experiência, seja pela construção do sentido ou mesmo pela exposição ao falar de si. Com a finalidade de facilitar a construção da narrativa, a Pesquisa (Auto)biográfica admite dispositivos metodológicos que se valem de recursos variados. Tomemos como exemplo o ateliê biográfico proposto por Goldberg (2016), que teve como recursos facilitadores livros infantis e materiais de desenho para a elaboração/construção narrativa com crianças em situação de acolhimento; Olinda (2010) desenvolveu o Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), um dispositivo de pesquisa que cumpre algumas etapas em sua execução e utiliza os recursos das artes (colagens, pinturas, dança, cinema etc.) e a confecção de mandalas para ajudar na

construção de sentido e, por consequência, preparar os participantes para desenvolver suas narrativas orais, as quais são gravadas, transcritas e trabalhadas pelos narradores ou pelos pesquisadores. Parece-me que, como uma abordagem de pesquisa, a (Auto)biografia permite que o pesquisador use de sua criatividade para construir possibilidades facilitadoras das quais emerge a narrativa.

Inicialmente, nesta pesquisa, meu desejo era realizar o CRB com um grupo de professoras da Educação Infantil. Eu planejava fundir a proposta do CRB a um trabalho, sobretudo, corporal inspirado na metodologia da Dinâmica Energética do Psiquismo (DEP), cuja finalidade seria mobilizar, através do corpo, as memórias da infância e, a partir disso, propor a construção da narrativa. Contudo, é premissa da Pesquisa (Auto)biográfica que para utilizar tais dispositivos, como o CRB, o pesquisador tenha se submetido ao processo. O que não foi possível por não ter começado nenhum CRB até o período em que eu deveria iniciar a parte prática da pesquisa. Ademais, o tempo reduzido de apenas dois anos para cumprir com êxito e qualidade todas as exigências do Mestrado, impossibilitou-me de prosseguir nesse caminho, o que foi frustrante. Ao tomar consciência desse tempo cronológico, demasiadamente curto, diante da realidade do Curso, deixei de lado a ideia do CRB e do corpo e optei pela Entrevista Narrativa.

No que concerne à entrevista de pesquisa biográfica, Delory-Momberger (2012a, p. 526) afirma que sua finalidade

[...] é mesmo colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência. O fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade.

Jovchelovitch e Bauer (2002) discutem o método da Entrevista Narrativa (EN) proposto por Fritz Schütze, e esclarecem que se trata de uma técnica que está para além do esquema pergunta-resposta, sendo considerada uma entrevista não estruturada e em profundidade, que está fundamentada no contar e escutar histórias, e na qual o entrevistador exerce a mínima intervenção durante a fala do narrador. Para o início da narrativa, os autores afirmam que deve haver um momento encorajador e estimulante para que o entrevistado se sinta instigado a contar uma história. Para esta pesquisa, a situação deveria encorajar e estimular a narrativa de histórias da infância, elaborada a partir das experiências vividas

quando criança. Como facilitar o acesso às memórias da infância? Quais caminhos e recursos seriam os mais adequados para “ativar” tais memórias?

O esquema de EN proposto por Schütze segue quatro fases (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002), que passo a descrever brevemente. A primeira é a fase de **Iniciação**, na qual são dadas informações sobre o contexto da pesquisa, é solicitada a permissão para gravar e explicado o funcionamento da entrevista (narração sem interrupção e com perguntas ao final). Também é permitido o uso de recursos visuais para ajudar na introdução da narrativa. Em seguida, há a **Narração central**, momento em que, como explicam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 99), o entrevistador “[restringe-se] à escuta ativa, ao apoio não verbal ou paralinguístico e [mostra seu] interesse (‘hmm’, ‘sim’, ‘sei’)” pelo que ouve. A terceira é a fase de **Perguntas** e ocorre após o entrevistado finalizar a narrativa. Aqui devem ser evitadas justificativas ou racionalizações por parte do entrevistado, fazendo-se perguntas abertas. Compreendo que o importante é fazer uso da linguagem do próprio entrevistado, recuperando a sua fala e transformando-a em pergunta. Por último, há a fase da **Fala conclusiva**, na qual, já com o gravador desligado, o pesquisador pode fazer perguntas do tipo “por quê?”, pois podem ajudar na análise da narrativa.

Vejamos: até agora tenho a Pesquisa (Auto)biográfica e a Entrevista Narrativa. Para compor minha narração acerca da execução da EN, preciso falar sobre a escolha da colaboradora. Bom, como vocês devem ter percebido, as rotas desta pesquisa nem sempre seguiram o que eu havia imaginado previamente. Aquelas foram avaliadas e mudaram conforme a necessidade da investigação e, principalmente, do tempo do Mestrado. Não foi diferente no que diz respeito ao número de entrevistados.

Partindo da premissa de que este tipo de pesquisa qualitativa de orientação (Auto)biográfica preza pela compreensão dos fenômenos narrados e não pela busca de um resultado objetivo e universal, o número reduzido de participantes se justifica pela possibilidade de se compreender fenômenos sociais a partir da vivência singular, o que já discuti, com Ferrarotti (2010), acerca do singular-plural. A princípio, meu desejo era entrevistar duas professoras da Educação Infantil. Entretanto e, mais uma vez perante o tempo do Mestrado para se estudar em profundidade a narrativa biográfica das histórias da infância dessas professoras, ficou decidido que o mais viável, diante do prazo que me restava, seria entrevistar apenas uma professora, de forma que eu poderia aprofundar a leitura e o estudo dessa narrativa. Mas quem seria essa professora?

Os critérios estabelecidos para participação desta investigação foram: ter nascido e sido criada em Fortaleza, ser graduada em Pedagogia pela UFC, lecionar na Rede Municipal de Ensino, ter experiência de dois anos na Educação Infantil. Penso que esse seja o tempo mínimo para consolidar a prática profissional e a visão de infância da professora. Enquanto conversava com a professora Luciane Goldberg sobre quem seria essa pessoa, ela indicou uma ex-aluna. Após confirmar que a educadora atendia aos critérios explicitados, convidei-a para participar.

Vale ressaltar que, antes de trabalhar na Educação Infantil, a professora lecionava no Ensino Fundamental I, também com crianças. Na realidade, por ocasião da pesquisa, ela já trabalhava com crianças há quatro anos e meio, atendendo a esse critério satisfatoriamente. Preferi uma professora nascida e crescida em Fortaleza, por considerar que, tendo seu percurso formativo como pessoa, até a vida profissional, ocorrido nesta capital, seria interessante para a compreensão dos fenômenos relacionados à esfera social. À época da entrevista, a professora estava lotada em um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado na Regional I<sup>11</sup> e acompanhava uma turma do Infantil II, estando com as mesmas crianças desde o Infantil I. Por se tratar de um CEI inaugurado recentemente, ela acompanhava as crianças há um ano e três meses, tendo estado em outra escola, igualmente na Educação Infantil, antes de seu remanejamento para lá.

Antes de prosseguir, é importante destacar que, por se tratar de uma pesquisa com ser humano, além da aprovação no Comitê de Ética, alguns cuidados se fazem necessários, como: discutir o contrato de pesquisa, explicitar a intencionalidade do estudo, os objetivos, o processo de produção de dados e o resguardo da identidade dos colaboradores da pesquisa (SOUZA, 2014). Ressalto que o presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética através da Plataforma Brasil, com **CAAE: 03803618.1.0000.5034** e **Número de Parecer: 3.060.187**. As demais informações relativas ao estudo, que foram discutidas com a colaboradora, encontram-se explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no APÊNDICE A.

O quadro para minha narrativa, sobre o caminho percorrido na execução da produção dos dados, se completa com a chegada da professora. Como se deu esse contato? Este foi intermediado pela professora de Arte e Educação da Faculdade de Educação (FACED/UFC), Luciane Goldberg, que avisou à colaboradora da pesquisa que eu lhe ligaria.

---

<sup>11</sup> A cidade de Fortaleza, conforme a Prefeitura, se encontra dividida administrativamente em sete Secretarias Executivas Regionais, que vão de I a VI mais a Regional do Centro.

Não sendo possível contato por ligação telefônica, esse foi estabelecido via *whatsapp*. Expliquei-lhe, então, do que se tratava minha pesquisa e perguntei se ela tinha interesse em participar. Ao receber resposta positiva, pedi-lhe que separasse objetos que remetessem à sua infância para levá-los no dia da entrevista e disse-lhe que entraria em contato novamente para marcar o primeiro encontro. Diante de meu pedido, a professora demonstrou empolgação, o que também me deixou bastante animada. Afinal, ela estava realmente interessada em participar da pesquisa. Esse fato aumentou minha curiosidade e expectativa sobre o momento da criação narrativa.

Ah! Quase esqueci de falar sobre o lugar escolhido para a EN! O ambiente para a realização da entrevista foi a sala de artes da Faculdade de Educação (FACED/UFC), tanto por estar localizado numa região de fácil acesso, por ser seguro e ter disponibilidade para ser frequentado no período da noite<sup>12</sup>, como por significar um local conhecido e afetivo para ela, já que a professora havia se graduado em Pedagogia na referida Faculdade e sido monitora, por dois anos, de uma disciplina ministrada nessa sala.

Passemos para a narrativa!

### *3.4.2 Ponto de alinhavo: a narrativa propriamente dita*

Agora sim! Tudo pronto para contar-lhes sobre a entrevista!

Cheguei à Faculdade de Educação com certa antecedência, para verificar os detalhes. Providenciei água, biscoito de polvilho e chocolates, para que não sentíssemos nem sede e nem fome no decorrer da entrevista. Sentia-me apreensiva: será que eu, pesquisadora, saberia fazer uma Entrevista Narrativa? E se não desse certo, o que eu faria com a professora que gentilmente havia se disponibilizado para participar da pesquisa? E se eu estragasse a pesquisa? Será que minhas perguntas e objetivos seriam respondidos? E se fosse tudo uma enorme imaginação da minha cabeça? Ao mesmo tempo, estava muito empolgada e curiosa: o grande momento havia chegado! Acho que eram empolgação e curiosidade infantil, daquelas que a gente espera, espera, espera sem querer esperar, porque o que quer mesmo é pular as etapas para que chegue logo! Há quase um ano e meio, eu esperava sem querer esperar e, finalmente: a narrativa das histórias da infância! Como eu a ouviria? Será que tudo aquilo que eu havia estudado nos textos de Walter Benjamin e Paul Ricoeur aconteceria? Será que eu me

---

<sup>12</sup> As entrevistas narrativas foram realizadas à noite, por ser o único horário possível para a professora, que não estava de férias e ainda trabalhava nos turnos da manhã e da tarde na primeira quinzena de dezembro de 2018, período em que realizei a produção dos dados.



permitiria ser uma ouvinte sensível para, depois, tornar-me uma narradora da história ouvida nesta pesquisa? Será? Se-rá? Eram tantos “serás” que ficaria bastante tempo neles, só inventando perguntas imaginadas.

Bom, chegamos à sala de Arte Educação! Ao ver a porta, a professora demonstrou certa admiração por continuar com a mesma pintura. Ela olhava tudo com apreço e comentava que aquele era um espaço de boas lembranças do seu tempo de estudante. Acomodamo-nos em uma mesa comprida, que ficava próxima ao quadro e do lado oposto à porta, por termos, assim, mais privacidade. Foi nessa hora que lhe expliquei novamente sobre a pesquisa e os objetivos, pedi-lhe permissão para gravar a narrativa, falei-lhe sobre os aspectos éticos, li o TCLE e entreguei-lhe duas cópias: uma ficaria com ela e outra seria assinada e entregue a mim. Disse-lhe que, a qualquer momento e/ou em caso de desconforto, era possível interromper sua narrativa e desistir da pesquisa. Procurei, sobretudo, criar um ambiente acolhedor, a fim de que se sentisse à vontade para falar o que quisesse. Ela concordou com tudo e falou que tinha um momento da infância que não conseguia falar sem chorar, mas que falava tranquilamente. Essa declaração me gerou certa preocupação sobre o assunto que seria exposto, seu bem-estar e os aspectos éticos da pesquisa. Reforcei que ela tinha o direito de não falar, que nada era obrigado e que somente falasse se, realmente, se sentisse confortável em falar. Por fim, entendi que não se configurava como um problema falar daquele assunto.

Com o TCLE assinado, a professora, que trazia uma mochila nas costas ao chegar, abriu sua bolsa e começou a retirar vários objetos de dentro. Fiquei surpresa por achar que ela levaria apenas uns três ou quatro, mas, na verdade, era bem mais do que isso. Lembrei-me da animação infantil chamada “Dora, A Aventureira”. Nesse desenho, Dora, uma menina, acompanhada de Botas, um macaco, vive as mais diversas aventuras sempre com sua mochila nas costas. Nessa mochila, ela encontra todos os objetos que são úteis para ajudá-la a vivenciar suas aventuras, constituindo a trama. Na pesquisa, a professora também trazia os objetos que remetiam às suas experiências e que ajudar-lhe-iam na criação de seu enredo. Por tal associação que fiz e para preservar sua identidade<sup>13</sup>, a partir de agora, irei me referir a ela com o nome dessa personagem.

Dora dispôs os objetos em cima da mesa e agrupou-os conforme a relação de sentido existente entre eles. Minha intenção, nesse momento, era criar um mapa de “recordações-referências” (JOSSO, 2010). Antes de prosseguir, deixem-me explicar do que se

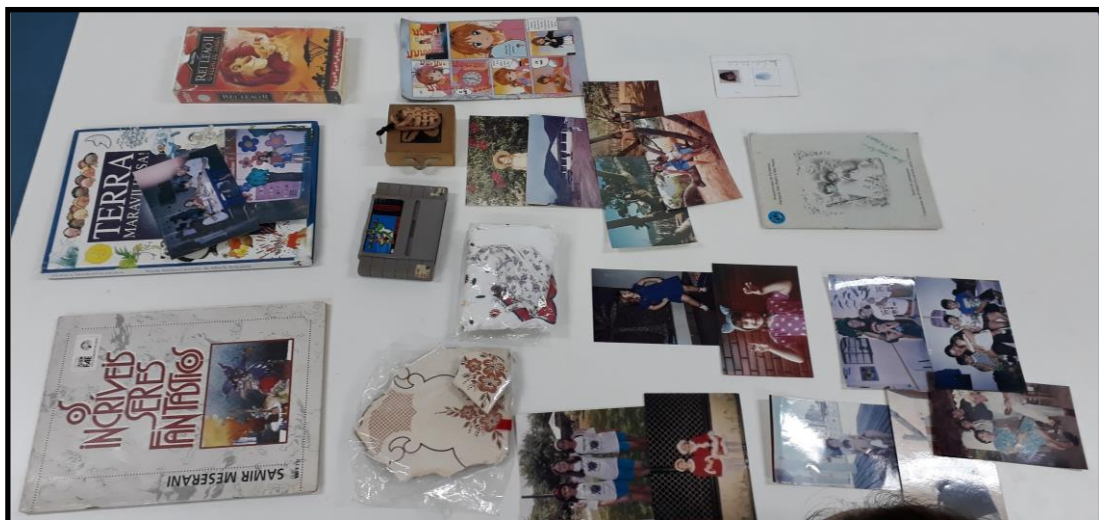
---

<sup>13</sup> Assim como o nome da professora foi modificado para preservar sua identidade, todos os outros nomes de pessoas e de instituições foram substituídos por nomes fictícios.

trata. Josso (2010, p. 37) define essas recordações como “uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores”. Trata-se de elementos simbólicos que o autor da narrativa compreende como formativos e que constituem sua história de vida.

Meu objetivo era estimular suas memórias da infância e, ao mesmo tempo, aqueles itens serviriam de recurso sensibilizador para a construção da narrativa. Entre os objetos do mapa, estavam fotos, fita VHS, fita de videogame, livros, revistinha de anime, caderno do catecismo, blusinhas que ganhara de presente da avó, pedaços do azulejo da casa em que ela havia morado na infância, uma xilogravura em homenagem ao interior, conforme mostrado na Figura 1. Eu olhava com enorme curiosidade para os objetos, e achava tudo incrível, antes mesmo de começar a ouvi-la. Quais as histórias que emergiriam de lá?

**FIGURA 1:** Mapa de recordações-referências.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisa.

Com o mapa pronto e o gravador ligado, pude fazer o convite para iniciar a narrativa. Germano (2009) afirma que este deve ser amplo e não diretivo, de modo que estimule o entrevistado a ter uma fala espontânea, com liberdade para se expressar sem interrupção, em seu processo de narrar. Desta forma, parti da seguinte questão geradora: *Dora, conte-me histórias da sua infância e das fases subsequentes, todas as fases que você quiser falar sobre, para que eu entenda como você construiu a visão que você tem hoje sobre a infância e a criança.*

Dora, imediatamente, disse que não sabia qual era a relação de sua vivência na infância com a visão de infância e de criança que tinha hoje. Afirmou que, ao olhar para os

objetos, não conseguia organizá-los a partir da cronologia das vivências e narrou conforme as lembranças que iam se apresentando.

Iniciou sua narrativa pelos livros, segundo ela, era mais tranquilo começar por eles. Os livros e a foto da bienal do livro abriram o caminho para que falasse da arte e da cultura, muito presentes em sua infância. Acompanhada da mãe e do irmão, Dora havia frequentado diversos ambientes e eventos relacionados a essa temática cultural, como bienal do livro, atividades de pintura, teatro, cinema. Esses momentos sempre foram proporcionados por ingressos que sobravam e eram cedidos pelo trabalho de sua mãe, que era numa instituição para pessoas com deficiência mental. Seu pai não participava desses passeios por trabalhar muito. Eu ouvia tudo com muita atenção, meus olhos brilhavam e, quando percebi, já estava debruçada sobre a mesa para não perder nenhum detalhe. Dora ria ao contar suas histórias e eu, encantada, retribuía-lhe com um sorriso nos olhos e no rosto.

A narrativa foi tomando um ritmo eloquente. A cada novo objeto, muitas lembranças surgiam, mais empolgada ela ficava ao falar. E eu, diante do seu vigor ao narrar, parecia não respirar, tamanho era meu envolvimento. Por diversas vezes, segurei-me para não interromper e fazer as perguntas que iam surgindo. Achei melhor não as anotar para que nenhum detalhe fosse perdido, e nem mesmo interromper a conexão intersubjetiva que se estabelecia naquele momento. Mesmo sem palavras, eu ouvi com todo o meu corpo. Senti-me fisgada, como se eu estivesse com ela dentro das histórias, ao mesmo tempo em que me lembrava das minhas próprias vivências.

Depois das atividades e eventos culturais, vieram os livros! Quanta importância eles tiveram em sua formação! Ainda hoje, Dora relatou tê-los como “um tesouro”. Em seguida, chegaram os filmes, programas de TV e videogame. Estes elementos mostravam não somente a forte presença da mídia voltada para crianças, mas falavam de toda uma trama envolvida para que ela tivesse acesso às fitas VHS e ao videogame, sempre herdado dos primos.

O azulejo da casa trouxe memórias das travessuras vividas com o irmão, e das brincadeiras com vizinhos. Tudo muito sentimental! O interior, onde passava as férias, foi apresentado por fotos. Lá, Dora experienciou muito afeto familiar e realizou passeios que me pareciam verdadeiras expedições entre os bichos e o mato, uma verdadeira aventura. Até hoje, ela é lembrada por seus amigos como uma pessoa que transforma o interior em um lugar mágico.

As lembranças da primeira escola também vieram por fotos. Essa escola apareceu como palco de brincadeiras, desenvoltura, carinho, boas relações com amigos, professoras e diretora. Vivências que a marcaram profundamente e reverberam na professora que é atualmente.

Nem todos os sentimentos, contudo, foram de felicidade e alegria, apesar de sua fala ter sido sempre muito carregada de afeto. A mudança de escola foi um momento em que percebi sua dificuldade e tristeza, diante dos novos desafios em uma instituição de ensino maior. Acompanhada dessa mudança, estiveram os preconceitos sofridos com relação ao seu corpo: segundo sua percepção, era um pouco mais gordinha. Tudo isso a levou a ser uma criança tímida. Contudo, a lembrança mais viva e também a mais triste, foi do falecimento da avó materna. Essa veio acompanhada de choro e meus olhos responderam com lágrimas ao ouvir a incompreensão e a tentativa da criança em elaborar a perda de uma pessoa amada.

Sua narrativa continuou com idas e vindas pelas memórias das histórias da escola, do interior, dos passeios em Fortaleza, dos preconceitos vividos na família paterna e da amorosidade experienciada na família materna.

Após quase uma hora narrando, Dora finalizou sua história. Desliguei o gravador e combinei que iria transcrever aquele primeiro momento, anotar e destacar pontos sobre os quais eu tivesse dúvidas ou que fossem importantes de aprofundar. Somente depois disso, marcaria o segundo encontro. Isso aconteceu quatro dias depois.

Para esse segundo momento, apesar de haver pontos que me chamavam a atenção, não criei qualquer pergunta previamente. Havia planejado iniciar com um relaxamento e uma visualização ativa, após o que retomaria sua fala, contextualizando-a na narrativa, e pedir-lheia que me falasse mais sobre aqueles pontos que haviam despertado minha atenção.

Outra vez, meus planos mudaram. Eu não havia me dado conta de que era a última semana antes das férias, e já não havia aula no turno da noite na FACED/UFC, local do primeiro encontro com Dora. Nesses períodos de final de semestre, os vigilantes restringem a entrada de pessoas no *campus*, e Dora só conseguiu entrar mediante apresentação de documento. Ela me contou isso e resolvi conversar com o vigilante responsável pelo controle de entrada e saída das dependências da FACED. Temia que ficássemos trancadas, já que a Sala de Artes fica bem ao final de um corredor pouco movimentado, além de quase não haver alunos por lá. Pensei em irmos para outro lugar, mas nenhum seria tranquilo o suficiente para que pudéssemos falar e gravar. Mesmo com a informação de que a Faculdade seria fechada dentro de trinta minutos, decidi que o melhor seria arriscar e ficar lá. Faríamos o que fosse

possível e, se o tempo não fosse suficiente para abordar todos os pontos que eu queria, marcaríamos um terceiro encontro.

Diante desse imprevisto, desisti de iniciar com o relaxamento e a visualização e passei diretamente para a contextualização do que eu queria abordar. Para isso, recorri a partes da narrativa, e utilizei suas próprias palavras para recordá-la. Acabou que o tempo foi suficiente para abordar todos os temas que eu havia selecionado, e Dora, mais uma vez, falou cerca de uma hora. Dessa vez, com interação verbal de minha parte, que ia fazendo perguntas, à medida que elas surgiam, sempre com a finalidade de aprofundar e compreender seu relato anterior.

De posse da gravação desse encontro, realizei detalhadamente a segunda transcrição. Reuni o material dos dois momentos e devolvi-lhe toda a narrativa transcrita, para que Dora pudesse editá-la, retirando ou acrescentando qualquer informação que desejasse (FROTA, 2001). Como suas memórias estariam mais vivas, quanto mais próximo ela entrasse em contato com o material, pedi-lhe apenas que não demorasse para fazer a leitura. Depois de suas alterações, retomei a narrativa transcrita, que se tratava agora do *corpus* produzido exclusivamente para esta pesquisa. Como eu iria analisá-lo?

### 3.4.3 Ponto de amarra: a metodologia de análise

Espero que minha breve narrativa da narrativa tenha nos aproximado tanto quanto me aproximou de Dora. Talvez, vocês possam vir a contar esta história, acrescida de outros sentidos.

Vejamos o percurso de análise desse material. Vocês devem estar cansados de tanta teoria e metodologia, não é? Às vezes, também me senti cansada. É que faz parte de um trabalho científico ter todos esses elementos bem explicitados, e eu não teria como fugir disso. Sempre que era assolada pelo cansaço, lembrava-me da narrativa de Dora, e o desejo de contá-la novamente me impulsionava a prosseguir. Prometo que estamos perto do fim.

O que fazer com a narrativa? Que metodologia de análise seguir? Era tanta informação na narrativa, que fui tomada por grande ansiedade em vários momentos. Minha dúvida sobre a metodologia de análise a ser adotada se encontrava entre algo que seguisse um passo a passo e sua completa ruptura com os passos a serem seguidos, isto é, que emergisse da própria leitura do texto, como uma compreensão fenomenológica. Identifiquei, nos procedimentos de análise proposto por Roque Moraes (2003), um meio termo: eu teria uma

direção, mas seria completamente livre para compreender o discurso produzido. Acho que fui muito breve, não é? Explicarei com maiores detalhes.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a intenção é compreender o fenômeno apresentado em profundidade, nunca testar, confirmar ou refutar hipóteses. A compreensão, possibilitada pela Análise Textual Discursiva de Moraes (2003), surgiu como rota satisfatória para o processo analítico desta pesquisa. Esse autor considera a análise como um processo auto-organizado de construção de compreensão, em que novos sentidos emergem, a partir de três etapas: unitarização, categorização e captação do novo emergente, como ele mesmo explica:

O processo analítico consiste em criar condições de formação [de uma] tempestade [de luz] em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise. (MORAES, 2003, p. 192, grifo do autor).

O autor afirma ainda que esse processo implica em assumir um olhar fenomenológico em relação aos objetos investigados, no qual os fenômenos podem se manifestar sem a imposição de direcionamentos. O caos e a desordem são valorizados como momentos que permitem aprofundar a compreensão desses fenômenos, o que é possibilitado por movimentos hermenêuticos em espiral (MORAES, 2008). Tais movimentos promovem a retomada dos fenômenos, viabilizando novas e profundas compreensões.

Partindo da leitura e da compreensão que um mesmo texto pode assumir diversos sentidos, é feita a desintegração daquele. Esse procedimento consiste em desmontar o texto original, colocando foco nos detalhes para se conseguir perceber os sentidos aí presentes. Dessa desconstrução, surgem unidades de sentido, o que caracteriza a etapa de unitarização. Ressalto, juntamente com o autor citado, a importância da impregnação do *corpus* para que se possa realizar a leitura cuidadosa, aprofundada e pormenorizada do material, visando a garantir que cada fragmento significativo seja destacado. Isso leva o sistema ao “limite do caos”, necessário para que a luz emerja da tempestade, nas palavras de Moraes: “A luz de uma tempestade só é possibilitada pela formação de um sistema conturbado de nuvens em permanente agitação e movimento. A desordem é condição para a formação de novas ordens” (MORAES, 2003, p. 196). Conseqüentemente, novas compreensões dos fenômenos estudados se tornam possíveis.

A categorização se baseia na comparação entre as unidades identificadas e, posteriormente, o agrupamento de elementos semelhantes. Esses conjuntos com significados

próximos formam as categorias. Moraes (2008) distingue três métodos de produção das categorias. No método dedutivo, as categorias são formadas *a priori*, isto é, antes da leitura do texto. No indutivo, as categorias são decorrentes das informações do *corpus* e organizadas de acordo com o conhecimento tácito do pesquisador. O terceiro método é o intuitivo e, para mim, o que despertou maior curiosidade. Para chegar às categorias, é preciso “integrar-se num processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem”, formando-as por meio da intuição, discute o autor. E acrescenta: “as categorias produzidas por intuição originam-se por meio de inspirações repentinas, *insights* de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos” (MORAES, 2008, p. 198, grifo do autor).

Após a categorização, segue-se um exercício de descrever as categorias e interpretá-las, com a finalidade de captar o novo emergente. A interpretação é concebida, pela análise textual de Moraes (2003), como a construção de novos sentidos e compreensões, resultando na produção de um metatexto. Esse é um processo reiterativo, visando sempre a encontrar novos sentidos. Tudo isso é acompanhado da impregnação do texto, na qual *insights* criativos surgem num processo auto-organizado e, ao serem explicitados, aqueles formam novas teorias sobre os fenômenos. Essa teoria emergente é validada com a interlocução entre teoria e empiria.

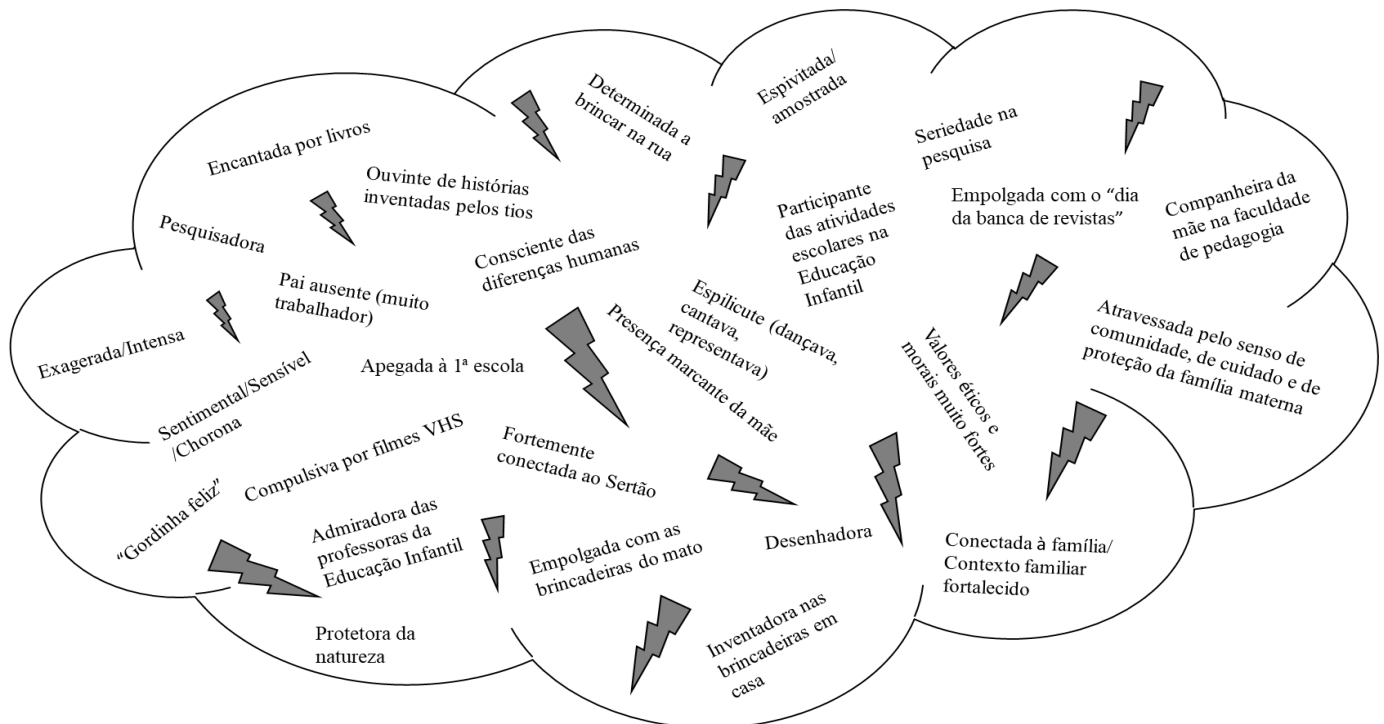
Com o *corpus* da pesquisa em mãos, iniciei a leitura do material. A partir de uma leitura flutuante, comecei a pintar com lápis de cor todos os elementos que me pareciam fazer sentido, destacando-os por cores diferentes. A cada novo elemento, uma nova cor era atribuída. Passei a repetir as cores quando os elementos se repetiam. Por exemplo: todas as experiências relacionadas à escola receberam a cor azul; as relacionadas à família tiveram cor rosa, e assim por diante. Ao final dessa leitura, destaquei essas passagens do texto, que se configuravam como unidades de sentido.

As unidades fragmentadas levaram o sistema ao limite do caos. Reagrupei tais unidades e obtive as categorias. Iniciei um processo de representação dessas categorias em nuvens, como mostro na Figura 2, a título de exemplificação.

Meu intuito era reorganizar a história de Dora para a minha própria compreensão. Fiz uma nuvem de palavras para cada categoria. No entanto, ao finalizar esse processo com todas as categorias, percebi que uma unidade de sentido poderia aparecer em mais de uma categoria ou ligar-se diretamente a outra, como foi o caso de falas relacionadas aos livros da infância. Estes se faziam presentes em sua vida cultural na infância, influenciaram seus gostos

na vida adulta, estavam ligados à sua avó paterna e reverberavam em seu modo de apresentá-los às crianças com as quais convive como professora de Educação Infantil.

**FIGURA 02:** Nuvem que representa a categoria A Menina Dora.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisa.

Foi, então, que compreendi que essa representação me mostrava as unidades, mas não representava suas interligações, parecendo não ser a mais adequada para reorganizar a narrativa de Dora. Tentei fazer uma grande nuvem com todas as categorias, de modo que as unidades comuns a cada uma delas ficassem visivelmente interligadas. Não obtive, porém, sucesso nesse modo representativo. Formava-se um emaranhado de ideias que não deixava visível as interconexões existentes.

Após essas tentativas de reagrupar o enredo narrado, pude perceber que existiam dois elementos principais que se apresentavam compostos pelos demais. Estes diziam respeito à Dora menina e à Dora adulta, professora. Assim, reorganizei as categorias nesses dois grandes temas.

A seguir, no Capítulo 4, mostro-lhes as categorias emergentes da leitura do material, logo em seguida, apresento-lhes como elas foram reorganizadas nesses dois grandes temas de análise.



## 4 BORDADO DE EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS: DA COMPREENSÃO NARRATIVA

Nada havia de mais prestante  
em nós senão a infância.  
O mundo começava ali.  
(Manoel de Barros, 2008, p. 119)

No capítulo anterior, abordei os aspectos relacionados à metodologia usada na produção da narrativa e na análise do *corpus* obtido. De agora em diante, tratarei desse material com o olhar de quem busca compreender a construção das visões de criança e de infância da professora entrevistada, a partir de sua própria vivência infantil, ou melhor, a partir de sua história contada dessas memórias. Na narrativa, essa compreensão ocorre ao longo de todo o texto, e encontra-se intrinsecamente relacionada com a criança que ela foi.

Devido à natureza da entrevista, muitas informações foram obtidas. Informações estas que se interconectam, que atendem aos objetivos desta pesquisa, mas também vão além deles. Após a etapa de unitarização, defini seis categorias, a saber:

**1. A Menina Dora:** categoria central e que perpassa as demais. Emerge de elementos que constituem a criança que Dora foi.

**2. Família:** reúne informações relativas à família, sobretudo a relação de Dora com os pais, os valores morais aprendidos no seio da família materna, as perdas na infância e os traumas e preconceitos vivenciados na família paterna.

**3. Aspectos Culturais:** relacionada aos eventos e à influência da cultura em sua vida.

**4. Lugares:** categoria que apresenta quatro espaços sociais marcantes na infância de Dora: primeira escola, segunda escola, casa da infância, interior.

**5. Ontem e Hoje:** organização dos dados referentes às vivências infantis e como reverberam em sua vida hoje.

**6. Dora Professora:** agrupa os elementos influentes em sua escolha profissional e nas experiências que marcam sua maneira de lidar com as crianças com as quais trabalha.

Como falei anteriormente, essas categorias se relacionam ao longo da narrativa e permitiram-me ter uma visão da criança que Dora foi, das influências culturais, sociais e históricas em sua constituição, de suas experiências fundadoras e formadoras, bem como da relação entre essa constituição e sua visão profissional, respondendo aos objetivos propostos neste estudo. Conforme expliquei, elas foram reagrupadas em dois grandes temas de análise, a

saber: 1. Dora, uma menina espilicute<sup>14</sup> e sua mochila cheia de experiências e 2. Dora, uma professora atravessada por sua infância. Vejamos como tudo isso se relaciona na trama narrada e com o referencial teórico desta pesquisa.

Só mais um minuto! Preciso falar de algo importante, antes de mergulharmos na história de Dora. Sei que vocês devem estar ansiosos e pensando que estou enrolando! Não, não é isso! Estamos bem perto! É que me dei conta de que não posso falar dessa história sem introduzir uma discussão sobre memória. Como contar uma narrativa da infância sem esse tema? Aqui, ele aparece como notas introdutórias sobre as memórias da infância. Creio que mereceria maior destaque a aprofundamento mas, por enquanto, abordarei como uma introdução ao tema para que possamos compreender de que ponto estou partindo. Manoel de Barros (1996/2013a, p. 43) diria que esse é um lugar onde “tudo o que não invento é falso”. Escutemos o que os autores e Dora nos dizem nessas notas introdutórias.

O fluxo do tempo nos evoca a (des)continuidade temporal implicada de um passado ao futuro (ou ao contrário), passando por um instante fugaz chamado presente. Essa fugacidade do presente é o que se tem de real, uma vez que o futuro não é ainda e o passado já deixou de ser, ou o é, apenas em memórias (IZQUIERDO, 1989). Como já disse, não poderia deixar de falar, ainda que de maneira introdutória, sobre a memória quando este trabalho trata justamente das memórias da infância, um passado narrado no presente.

Bosi (1994), ao discutir sobre o tema a partir de Halbwachs<sup>15</sup>, diz que a memória depende do relacionamento do indivíduo com seus grupos de convívio (família, amigos, escola, profissão, Igreja etc). São muitas as memórias construídas a partir dessas relações, mas não é toda memória que interessa para este trabalho. Falo, sobretudo, da memória que, ao ser associada a um sentido, passa a fazer parte da memória autobiográfica, como refere Gomes (2012). Essa memória constrói-se em função de um Eu, que vive as experiências em interação com seus meios social e cultural, e agrega sentido ao vivido. Sendo assim, a memória da infância pode ser considerada autobiográfica (BRANDÃO, 2008; GOMES, 2012). Isto porque faz parte da história de vida do indivíduo e expressa sentidos envolvidos nas experiências vividas.

---

<sup>14</sup> Espilicute é um termo regional que se refere a uma pessoa esperta, curiosa e que tem boa desenvoltura.

<sup>15</sup> Maurice Halbwachs (1877-1945) é, segundo Ecléa Bosi (1994, p. 53) “o principal estudioso das relações entre memória e história pública”, tendo dedicado duas obras ao tema: *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925) e *La mémoire collective* (1956).

Considero que narrar a própria história da infância convoca-nos a um mergulho nos recônditos de nosso ser, tanto por estar associado às profundezas como por nos falar lá do íntimo de nosso coração. Lá onde já não se tem razão ou fundamento, onde se encontram (in)verdades ou meias certezas. O que é narrado sobre a infância não se sabe se é falso ou inventado, tampouco duvida-se de sua veracidade. Gullestad (2005, p. 516, grifos da autora) defende que memórias da infância trazem à tona “infâncias [que] *não são menos reais* por serem [...], num certo sentido, imaginadas”. Imaginação de figuras de nós mesmos, de um tempo, de outros sentidos, de um novo nascer.

Dora, em sua narrativa, abriu-se para o não saber profundo de suas memórias e trouxe lembranças vindas diretamente do coração, cheias de afeto. Em diversos momentos, referiu-se a elas como sendo *memórias muito felizes; ...lembranças muito fortes e boas da minha, da minha infância*. Mesmo que, em outra passagem, não conseguisse se lembrar de acontecimentos detalhados, as sensações experimentadas permeavam suas lembranças, como ela mesma fala: *Eu não vou conseguir lembrar de situações exatamente como aconteceram, eu lembro mais de sensações. [...]. Então, quando eu lembro, é uma memória muito mais afetiva*. Ela acessou um mundo de afetos! Esses foram os sustentáculos de suas memórias narradas. Para Izquierdo (1989), as memórias carregadas de emoções e afeto são gravadas como marcas profundas e, portanto, melhor lembradas do que os acontecimentos vivenciados com menor expressividade. As memórias de Dora me pareceram experiências vividas com muita intensidade afetiva. Por isso, lembradas e narradas com tanto vigor, chegando a sentir ao lembrar: *Quando eu lembro, eu sinto que lá eu tinha uma atenção, eu sinto que lá, de alguma forma, eu era valorizada*.

Como contraponto, existe a crítica aos estudos sobre memórias da infância, baseada no fato de que elas estão continuamente sendo reinterpretadas e a cada narração se apresentam de maneira diferente, dependendo da vida que o autor da narrativa está tendo (GULLESTAD, 2005). Isso pode nos levar a refletir sobre a mutabilidade de uma memória narrada. Em outra instância, esses estudos são criticados devido à distância temporal existente entre o que foi vivido e o que é narrado, colocando-as na categoria de memórias esquecidas ou obscuras. Em contraposição a essas ideias, a autora defende que

As memórias da infância não são apenas parcialmente esquecidas, também são parcialmente lembradas. Além de enfatizar o quanto é esquecido, quero também, portanto, ressaltar como é notável que tanto seja realmente lembrado. Como todas as memórias, as da infância não são apenas inerentemente instáveis como também um tanto contínuas. (GULLESTAD, 2005, p. 524).

A continuidade de uma memória, compreendo estar relacionada com a consolidação<sup>16</sup> da mesma, explica Izquierdo (1989). O autor afirma que uma memória de longa duração, como outras memórias, é instável até que passe pelo processo de consolidação e torne-se estável. De modo que esta memória de longa duração consolidada, ou seja, estável é considerada, por Brandão (2008), como memória autobiográfica. Tal estabilidade deveria ser suficiente para que ela fosse lembrada e perpetuada. Porém, como nos lembra essa autora, existem mecanismos inconscientes que regulam o acesso a memória. Por isso, há o esquecimento, a dúvida e a incerteza sobre uma memória.

A incerteza sobre o que tinha vivido e o que lembrava esteve presente no enredo construído por Dora. Durante sua pesquisa sobre os objetos que lhe remetiam às suas vivências infantis, ela precisou confirmar com sua mãe se a memória que tem, correspondia ao que realmente tinha acontecido na vida real. Isso se deu ao encontrar duas blusinhas que lhe remeteram ao falecimento de sua avó materna. Dora narrou chorando: *Mãe, como foi que eu reagi quando a senhora me contou? Aí ela: Dora, tu colocou as duas mãozinhas na cabeça e tu gritava tanto, tu gritava tanto... e eu percebi que... a memória que eu tenho, é de fato o que aconteceu... não era só um sentimento diante daquilo que eu vivi, não era só uma impressão [...].*

Outras vezes, sua memória era tão viva que pôde afirmar lembrar-se detalhadamente de algo ou de uma situação, como podemos ver na passagem: *Essa árvore eu lembro com detalhes [...].* Também percebi que, quando o afeto se fazia muito presente e intenso, a memória se tornava quase uma fotografia do vivido. Como ficou evidenciado nessa fala: *Então, quando minha vó faleceu [...] eu tinha seis anos, é a memória mais forte que eu tenho. Porque por mais que eu me lembre do VHS, por mais que eu lembre dos 101 Dálmatas, eu lembro com detalhes do dia que a minha mãe me contou. [...] eu tenho uma memória quase que fotográfica [...].*

O que é lembrado nesses trechos pode-se dizer que não é inventado e a memória está no âmbito da descoberta, do que é recuperado e rememorado. Trata-se de uma memória do passado, da cronologia. Kohan (2007) argumenta que memória e tempo caminham juntos. Para o autor existe não somente a memória do tempo *chrónos*, mas, também, a dimensão aiônica desta, que rompe com o passado, com a ordem cronológica de antes e depois. Diante dessa dimensão aiônica, compreendo que a memória, já sem passado ou presente, passa a ser

---

<sup>16</sup> A consolidação envolve uma série de processos metabólicos no hipocampo e encontra-se bem explicitado em Izquierdo (1989).

intensidade de um lembrar e de um narrar. Nesse ínterim, as memórias se atravessam, reverberam afetos e, em uma narrativa autobiográfica sobre a infância, há a fusão da criança com o adulto que narra, tornando difícil distinguir quem narra, quem sente ou sentiu, quem vive ou viveu a experiência. Para Gullestad (2005), numa narrativa desse tipo, a infância pode ser lida ou interpretada como uma conversa entre a criança que o narrador foi e o adulto que é agora. Porém, esse diálogo não se apresenta bem delineado, como pode ser observado no conteúdo da fala da narradora.

Dora falava por sua criança, mas ela narrava com tamanha empolgação que tinha um jeito de falar de criança, a ponto de eu não distinguir quem estava falando, se a adulta ou a menina. Vejam o que ela diz: [...] *ai eu ganhei esse livro que pra mim era uma coisa, assim, incrível porque ele tinha esse leão que abria, a coisa... Nossa, como eu amava esse mundo que ficava triste e ficava feliz por causa da poluição! E esse livro era um tesouro [...].* Sem me deter no tema do livro, também me parecia que a própria criança falava, como é visível em diálogos reproduzidos com sua mãe: *Mãe, quando eu crescer eu vou casar com dono de locadora porque deve ser muito bom ser dona de locadora, porque se você for dona de locadora, você assiste o filme que você quiser. E a minha mãe: Nossa, minha filha, você é interesseira.*

Nesses trechos, fica evidente não somente a presença da criança e do adulto, mas mostram a abertura para um novo modo de pensar, a partir da criança que fomos. Um pensamento que transgride o convencional, que fantasia, que vê a vida com olhos de curiosidade e novidade, que inventa. Não seria realmente fascinante casar com dono de locadora, só para ter a liberdade de assistir os filmes que quisesse? Esse outro modo de pensar coloca a memória como companheira e amiga da invenção (KOHAN, 2007). E o que é narrado, já não importa se é falso, verídico ou inventado. Como um ato performativo, uma ficção que toda narrativa é (DELORY-MOMBERGER, 2008), a narrativa de Dora é uma invenção de lembranças rememoradas. Nessa invenção, a imaginação pode se fazer presente e, segundo Gullestad (2005), é a imaginação poética existente na fala da adulta que possibilita vislumbrar, a partir das memórias da infância, como é ser criança num determinado tempo histórico.

Para fins deste trabalho, não me importa a veracidade do que foi vivido, nem mesmo constatar se as memórias narradas são falsas ou verdadeiras. Interessa-me, sim, o que foi lembrado e o que Dora escolheu contar para perpetuar a sua história. É nesta ficção

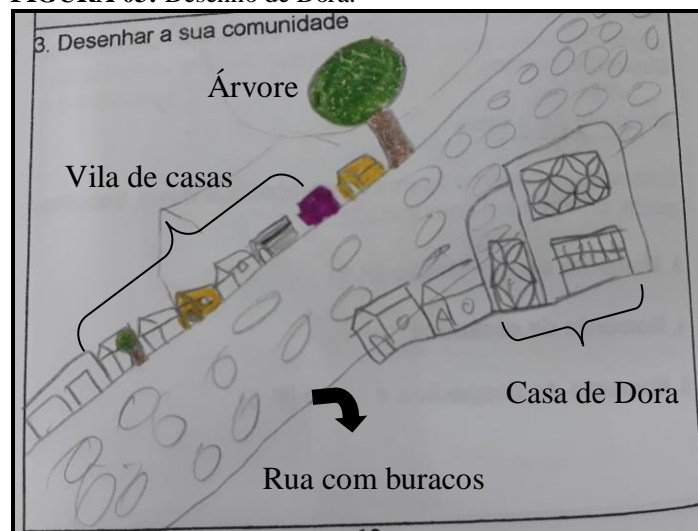
narrada do vivido que me deterei para falar de Dora menina e de suas experiências na infância e, posteriormente, de Dora professora.

#### 4.1 Dora, uma menina espilicute e sua mochila cheia de experiências

O poeta Manoel de Barros (2001) diz que “quem não tem ferramenta de pensar, inventa”. Inventar a partir da invenção de uma infância narrada? Imaginar como esta foi vivida, como era a criança, onde ela está e como reverbera na vida da adulta. Permitirei que meu pensamento divague e convido a sua imaginação para estar bem junto a mim. Desejo que possamos inventar ou imaginar para, somente depois, pensar. Imaginar a menina Dora, conhecer um pouco de suas travessuras, senti-la pertinho. Acho que ela nos ajudará a pensar ou, antes, a imaginar! Algo tão simples e do qual, talvez, estejamos distantes. Conversaremos: você, nossas crianças interiores, Dora, os autores, o poeta e eu. É, devo confessar que sem poesia me faltariam palavras para expressar alguns sentidos narrados por Dora. Sigamos uns com os outros e com nossas infâncias!

Filha primogênita de um casal com origens no interior, seu pai de Baturité e sua mãe de Itatira, Dora sempre esteve fortemente vinculada ao Sertão, apesar de ter nascido e sido criada em Fortaleza. Viveu a maior parte de sua vida, desde um ano de idade até seus vinte e dois anos, numa casa no Bairro Quintino Cunha. Dizia que a casa era grande, tal qual seu desenho de criança (Figura 03); a rua, cheia de buracos e a vila de casas coloridas era onde queria morar, pelo desejo de brincar na calçada com os outros meninos de lá. Da árvore, juntava sementinhas vermelhas, pelo gosto de juntar.

**FIGURA 03:** Desenho de Dora.



Fonte: Livro do catecismo de Dora.

Seu irmão chegou ao mundo após três anos de seu nascimento e tornou-se o companheiro de travessuras na rua onde moravam. Foi com ele também que Dora frequentou as diversas atividades culturais tão presentes em sua infância. Tudo isso era proporcionado pela instituição onde sua mãe trabalhava, que cedia os ingressos remanescentes da bienal do livro, de cinema e peça de teatro infantil para os funcionários e seus filhos. Essas experiências formaram muito do que ela gosta hoje, e foram vivenciadas em lugares históricos da cidade de Fortaleza, como o Teatro José de Alencar, o espaço cultural do Banco do Nordeste e o Cine São Luís. Esses eram programas em família e configuram-se como lembranças felizes da infância. Apesar de ser em família, seu pai não participava por estar sempre trabalhando.

Sem poder sair de casa para brincar na rua, Dora parecia não se intimidar com o muro e o portão de sua casa: estes não eram empecilhos para suas brincadeiras. Ela inventava uma maneira de brincar com as crianças que estavam do lado de fora: [...] *eu brincava dentro e eles fora, antes de eu poder ir pra calçada* (risos). *E aí as brincadeiras de Dragon Ball<sup>17</sup>, que eu brincava no colégio e corria desembestadamente, tinha também lá. Só que eu dentro, eles fora e aí a gente brincava daquelas coisas de luta, não sei que, eu dentro e eles fora. Brincava de boneca, eu dentro e eles fora. Eu e as meninas com as bonecas no portão, eu e as meninas fazendo a casinha no cobogó.* Sua imaginação tomava ares de ave, voava e os cobogós se transformavam em casa de boneca. Algo parecido com o que A Menina Avoada (1999) do poeta Manoel fazia ao transformar o caixote, as latas de goiabada e a corda de embira em carro de boi para viajar a uma cidade inventada, mas que sempre só chegava ao outro lado do quintal. Para continuar a brincadeira, Dora e a menina avoada precisavam transpor o mundo, os muros e as paredes já construídas pelo homem adulto. A transgressão e a imaginação, que aparecem em ambas, falam-nos do modo de ser fantástico da criança. Senão, como inventar a brincadeira? Como viajar a uma cidade, sem sair do quintal? Como ultrapassar os muros concretos, que impediam a menina de brincar e estar com seus amiguinhos do lado de fora da casa? Como criar as casinhas de boneca nos cobogós?

Cabe aqui uma pequena digressão para olhar o que Agamben (2005) nos diz a respeito da brincadeira. O filósofo italiano desenvolve a ideia de que o rito, na esfera do sagrado, e o jogo apresentam-se vinculados, já que muitas brincadeiras derivam de cerimônias sagradas. Entretanto, enquanto o rito serve ao tempo do calendário, o jogo “altera-o e destrói” (AGAMBEN, 2005, p. 84), mesmo que não se saiba como isso acontece, explica o autor. Arrisco-me a dizer que o jogo se encontra em outra temporalidade, a da duração. Dando

---

<sup>17</sup> *Dragon Ball* é uma animação japonesa que virou série de televisão.

prossequimento ao seu pensamento, o filósofo mostra, ao analisar o mundo dos brinquedos, que as crianças transformam em brinquedo qualquer “bugiganga”, que encontram em seu caminho, rompendo com o consumo utilitarista existente na contemporaneidade. Nesse sentido, posso dizer que a criança facilmente transvê o mundo com os objetos encontrados. No que se refere ao homem, Agamben (2005) afirma que, ao brincar, este é capaz de desprender-se do tempo sagrado e entregar-se ao tempo humano. De modo que a brincadeira, não somente para a criança como também para o homem adulto, é uma possibilidade real de transgredir a normatividade vigente na sociedade, de inventar e de transver a vida.

Dora não parava de inventar transvisões, e inventou de morar naquela vila de casas coloridas, apresentada em seu desenho da Figura 03. Seu desejo de morar lá para brincar na calçada a levou a fazer um apelo para sua mãe, como ouvimos em suas próprias palavras: *Mãe, por favor, vamos morar na vila. E minha mãe: Que conversa de morar em vila, menina, aquela casa é pequena, é quente. Mas, mãe, os meninos lá brincam na calçada. Porque eu não brincava [...].* A mãe de Dora passava o dia no trabalho e sua babá, que era uma pessoa de confiança, não tinha paciência de ficar com ela na calçada. Tal apelo tocou profundamente o coração de sua mãe e, apesar de não ter conseguido morar na vila, Dora ganhou o *status* de criança que brinca na calçada. Esse foi o início para sua liberdade!

A partir daí ela começou a sair para a calçada sob os cuidados da mãe, que tinha medo que os filhos se machucassem com brincadeiras mais agitadas. Com o passar do tempo, Dora foi ficando maiorzinha e as brincadeiras sentadas e de bonecas cederam lugar para as brincadeiras de bola, como carimba e vôlei. Estas aconteciam no meio da rua, pois era difícil passar algum carro em virtude dos buracos existentes lá.

Dora era uma menina peralta, que dizia querer tomar banho de sol em prol de sair pela manhã para correr na rua, quando ela e o irmão catavam as sementinhas vermelhas da árvore daquele desenho acima (Figura 03). Essa era outra brincadeira de que gostava bastante, como se observa na passagem: *[...] nas férias, eu atazanava tanto que aí ela (sua mãe) deixava eu sair de manhã também. Eu dizia: Pra tomar banho de sol. Mentira, eu queria era correr na rua. Aí a gente fazia coleção das sementinhas. Eu e meu irmão, a gente juntou garrafas e garrafas, e garrafas dessas sementes [...] a gente juntava garrafas e garrafas pra nada, era pra nada, era só pelo prazer de catar.* Eles estavam ligados em despropósitos, como “o menino que carregava água na peneira” e que “quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos” (BARROS, 1999, s/p). Não existia um motivo preestabelecido ou uma finalidade para aquele ato de catar sementinhas, além do prazer proporcionado pela vivência



junto ao irmão. Será que ser criança é, como aparece em Manoel de Barros, um modo de ser ligado em despropósitos? Teria razão o poeta ao dizer que a criança não é da informática e sim da invencionática?

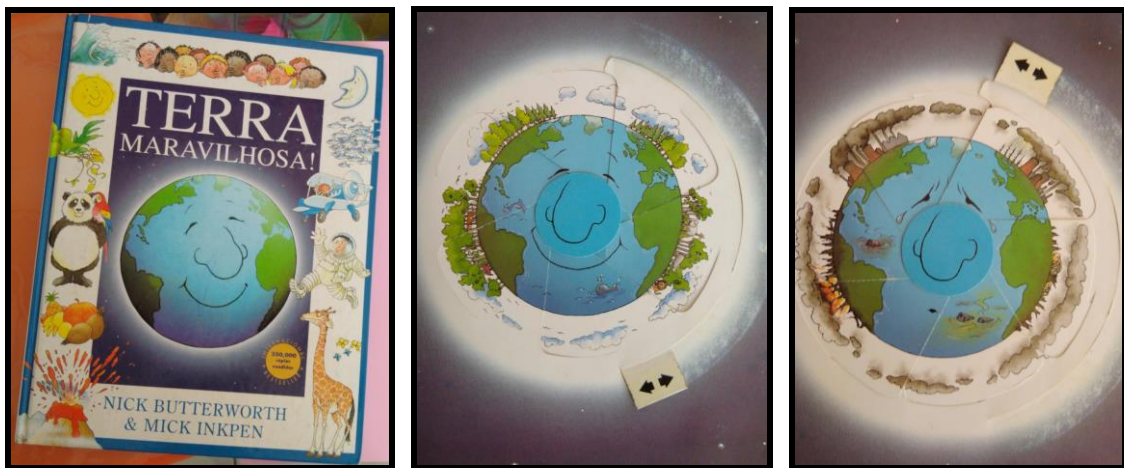
Para Kohan (2007), como já discuti anteriormente no Capítulo dois deste trabalho, existem duas infâncias: a majoritária, que é a da continuidade temporária e sequencial, da repetição, universalizante; e a infância minoritária, aquela que é regida pela experiência, ruptura, invenção e descontinuidade. Elas não se excluem; ao contrário, tocam-se e se enredam, de modo que em nossa existência somos habitantes das duas infâncias: “uma [que] afirma a força do mesmo, do centro, do todo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra, a irromper, diversificar e revolucionar”, como afirma o autor (KOHAN, 2007, p. 95).

Dora parece ser marcada fortemente pela infância minoritária. Habita em um tempo aiônico, atravessado pela potência de criação e da liberdade afirmativa. Liga-se em despropósitos, pois somente importa estar presente em sua ação, viver a experiência. Um modo de ser e de estar que “[...] salva o mundo de sua caduquice, de sua ruína normal, natural” (KOHAN, 2007, p. 111), e, no qual, a experiência e a infância (minoritária) são possibilidades humanas. A pequena aventureira parecia saber disso e vivia fortemente essa possibilidade. No seu tempo, somente existia o presente, com toda a possibilidade de ser que a presença traz. E em sua presença, ela era.

Deixando de lado minhas reflexões, volto à narrativa de Dora. Essa árvore à qual ela se refere, fora derrubada e, para a menina, tudo muito sentimental: *Derrubou a árvore, meu Deus!* Seu sentimento de proteção da natureza, ela imagina ter vindo do livro **Terra Maravilhosa**, primeiro livro que ganhou em sua vida e que a marcou profundamente. Para ela, algo incrível! Seu conteúdo relacionava-se à proteção das plantas e dos animais na Terra. Dora amava o mundo que ficava triste ou feliz por causa da poluição (Figura 04). Essa experiência contribuiu para ser uma pessoa protetora da natureza. Além do conteúdo do livro, havia um excesso de zelo para com ele e sua mãe só permitia que ela o visse com horário marcado, para não o rasgar. Entretanto, certo dia, a menina transgrediu as regras: pegou o livro do local onde a mãe guardava e chamou uma vizinha da rua para vê-lo! A coleguinha o rasgou, e foi como se tivesse havido uma catástrofe! Dora exclamou: *Meu Deus do céu!* Pensou que sua mãe iria matá-la e quase ligou para uma funerária para encomendar seu caixão.

A menina peralta era assim: exagerada e intensa. Vivia muito intensamente seu cotidiano e não se conformava com o que lhe era (im)posto. Oliveira (2010) discute que as intensidades, as velocidades e lentidões na infância visam a atender à experiência. O que a autora quer dizer é que a criança se permite viver a experiência e, se algo lhe desperta o interesse, nada mais importa: ela para, observa, toca, cheira, sente. Aquilo se torna especial e a criança faz um movimento divergente da trivialidade cotidiana, distante do que simplesmente se passa. Sua capacidade de transformar o que nos é banal em experiência renova a vida diária. Kohan (2009) aponta para essa possibilidade de a infância ser capaz de instaurar um mundo novo, sem a repetição massificadora do mesmo. Para o autor, nós, adultos, “somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo” (KOHAN, 2009, p. 47). A essa criação, transformação, revolução, ele chama infância. Fico a imaginar como seria a vida se tivéssemos essa habilidade de transformar nosso cotidiano em algo sempre novo, tal qual a criança o faz. Algo que não interessa ao projeto da modernidade, uma vez que a ideia é manter tudo sempre igual.

**Figura 04:** Fotos do livro Terra Maravilhosa.



Fonte: Arquivo pessoal de Dora.

A menina nutria um encantamento por livros, certamente, fruto das atividades culturais na bienal, proporcionadas por sua mãe, e do incentivo de sua avó paterna, que lhe presenteava com eles. Eram seus tesouros! E até hoje os são. Os seres do fantástico era o tema de outro livro que a marcou bastante. Logo se transformou em pesquisadora que pesquisava sobre o lobisomem. Isso era algo muito sério que estava fazendo: uma pesquisa sobre o lobisomem! Em sua casa, também havia enciclopédias nas quais a menina seguia pesquisando

sobre os bichos do mar e desenhando incansavelmente baleia, golfinho, polvo etc. Sua relação com os bichos do mar se devia também a uma vivência rara que tinha nas folgas de seu pai, que aconteciam *uma vez no ano, uma vez no século*, como ela relata, deixando clara sua ansiedade. Era quando a família, toda reunida, ia para a Ponte Metálica ver o boto cinza: *a gente ia e ficava esperando os bichinhos pular, via tão de longe, meu Deus, mas para mim, nada mais incrível*, lembra a menina.

Manoel de Barros (2008, p. 95) diz que “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Para nós, talvez desimportante fazer pesquisa sobre o lobisomem ou ver o boto cinza de longe, mas, para Dora, um verdadeiro atravessamento, uma experiência que a marcaria até a atualidade. Esses olhares da menina me lembram da criança ainda não cristalizada pelas normas sociais e presentes em nossos modos de vida, por isso, perceptível às coisas que nos parecem desimportantes. Ela parece ter uma imensa capacidade de estranhamento, isto é, de estranhar e ver com olhos de curiosidade e de novidade aquilo que é repetido. Quem não estranha somos nós, reflete Oliveira (2010). Ou estranhamos esse modo de ser infantil, uma vez que perdemos a capacidade de estranhar a nós mesmos e questionar “as instituições que nos atravessam e nos subjetivam” (OLIVEIRA, 2010, p. 3). A criança está fora desse padrão, segundo a autora, ela é inquieta e tudo que lhe parece estranho é questionado, nada lhe é óbvio ou natural. E pelo encantamento produzido, pode se tornar algo muito sério o que está fazendo, como a menina pesquisadora de lobisomem e de bichos do mar.

Os filmes de VHS se tornaram muito presentes, quando seu pai comprou um videocassete, uma de suas memórias mais antigas. Adquirir esse aparelho foi um luxo, visto que sua família não tinha condição financeira abastada. Com exceção de **O Rei Leão** e **A Pequena Sereia**, que eram fitas próprias, as demais foram emprestadas por seus primos, mas para Dora isso não fazia a menor diferença, porque aquelas passavam bastante tempo em sua casa e a menina *assistia, assistia, assistia!* Eram tantas as vezes que assistia repetidamente ao mesmo filme, que chegou a dizer ter assistido **101 Dálmatas** incansavelmente, e **Mulan**, *um milhão de vezes*. Tamanha paixão por filmes resultou na fantasia de casar com dono de locadora só para poder assistir ao filme que quisesse.

A ação do desenho animado e dos filmes infantis na formação da criança é retratada por Bezerra (2012). A autora discute que o desenho, por exercer encantamento e ser apresentado à criança de maneira lúdica, influencia em sua formação subjetiva, tendo a

empatia com os personagens a via facilitadora desta influência. Ainda segundo a autora, a história do desenho mostra como este foi desenvolvido até chegar a criações em que os personagens, apesar de inseridos em enredos de mundos fantásticos, tivessem personalidade, fazendo com que o público facilmente se identificasse com eles. Tal identificação aproxima as crianças dos personagens e dos desenhos, exercendo poder de subjetivá-las. O alerta recai na possibilidade destas produções áudio visuais serem, muitas vezes, consumidas pelas crianças em excesso e sem que haja reflexão sobre isso.

Delory-Momberger (2008), ao defender que a formação é global, ocorrendo durante toda a existência e somando saberes de ordens diversas, traz-me a reflexão acerca dos conteúdos de tais animações e da produção subjetiva em massa que elas realizam. Como salvaguardar a potência criadora da infância para que ela não seja cooptada pela técnica? Estaria essa potência naturalmente preservada? Certamente, foi por meio da identificação produzida pelos personagens dos filmes, que a magia Disney encantou Dora a ponto de fisgá-la, mas, ao mesmo tempo, vemos a menina inventar e criar a fantasia de que, casando com dono de locadora, poderia assistir incansavelmente aos filmes, por exemplo.

Até o presente momento, tenho lhes apresentado e refletido sobre as experiências vividas por Dora em Fortaleza, cidade onde nasceu. Mas não seria possível falar da menina espilicute sem incluir o Interior, lugar onde se encontram suas raízes crianceiras. Para ela, ainda hoje, o Interior parece estar em todo lugar. Suas travessuras não se restringiam apenas à sua cidade natal. Todas as férias, Dora viajava para o sertão, em Itatira, onde sua família materna se reunia. Suas experiências lá são marcas profundas, que também constituem a pessoa que é hoje.

A casa de seus avós dizia ficar no terreiro a metros de distância da casa do tio. O terreiro era um espaço grande de terra e todo cercado, que tinha casas distantes uma da outra, cisterna, banheiro fora de casa e pé de planta. O banheiro, que ficava do lado de fora da casa, já dava indícios da aventura que ia começar por aqueles dias, quando de madrugada a menina dizia: *Mãe, tô com vontade de fazer xixi - de noite. Minha mãe tinha ódio de madrugada porque tinha que se levantar, sair da casa, andar o terreiro pra ir no banheiro, que estava trancado pra não entrar bicho e ainda sempre tinha o perigo da cobra, que era uma perigo iminente, sempre esteve esse perigo.* Sua vivência por lá era entre o mato e os bichos, bem diferente do que conhecia na cidade. Experiência também encontrada nas poesias de Manoel de Barros. Para o poeta, era preciso retornar às fontes, era “preciso retornar às coisas

primárias de onde se emergem todas as coisas derivadas para recuperar o que se perdeu para a cultura e sociedade contemporânea e capitalista”, como bem explicam Moraes e Maciel (2011, s/p) em análise dos escritos manoescos. Àquela época, talvez a menina não soubesse, mas hoje, já adulta, ela sabe que suas raízes estão lá.

No Interior, o dia acordava cedo e quando sua tia, a que ajudou a criá-la, não a acordava para ver o tio tirando leite da vaca, a menina se chateava. No caminho para a casa do tio, tinha mato de ambos os lados; nele, Dora e seu irmão corriam e caíam, e tudo virava uma grande brincadeira. Durante o dia, a menina brincava de correr, de andar de bicicleta, de pegar em barro. Tocava em bicho, agarrava bezerro e dava mamadeira para os filhotes sem mãe. A tia a levava, juntamente com seu irmão e outros primos, para fazer tijolo de barro, para tomar banho no olho d’água, para procurar grotas<sup>18</sup>, e, mesmo que houvesse água mais acessível, *era muito mais divertido procurar a grotas*. Ao final dessa expedição, para mim, parecia mais uma grande expedição em meio ao mato, eles tomavam banho com a água que juntavam na cuia e voltavam *mortos de felizes!*

Piorski (2016), ao refletir sobre os percursos da imaginação na brincadeira, defende que o brincar quanto mais natural for, maior será a liberdade da criança para criar a sua experiência. O autor fala que, se aquele for constituído por “substâncias materiais pouco científicas, decompostas, desmanchadas pelo tempo, ou provenientes da natureza” (PIORSKI, 2016, p. 30), a imaginação fica livre e sem molduras para que a criança possa expandir-se e abrir-se para o mundo. Isso Dora fazia. Parece que a menina desnudava-se: aproveitava todos os momentos, criava brincadeiras até nas coisas mais simples e entregava-se à vivência.

Mesmo gostando muito de tudo isso, Dora dizia que era medrosa. *Apesar de ser espilicute, gostar de dançar, de falar e tudo, eu não era corajosa, eu tinha medo. Mas, como sempre tinha meus primos, tinha minha tia e não sei o que, aí isso dava uma segurança muito grande*. Subir em árvore, no pé de seriguela que fora cenário de tantas fotos e ainda é, era um desafio imenso, pois sua mãe repetia: *Vai cair, vai cair, vai cair!* Às vezes, ela conseguia, outras, não.

As brincadeiras da noite eram mais contidas e aconteciam dentro de casa. Como não havia energia elétrica naquela época, acendia-se uma lamparina na sala e as crianças pequenas pegavam suas bonecas e brincavam ao redor dela. Dora não atingiu a idade de criança maior a tempo de brincar à noite do lado de fora, no terreiro. Quando completou tal

---

<sup>18</sup> *Grotas são nascentes de água muito pequenininhas*, explica Dora.

idade, a energia e a televisão já haviam chegado nas redondezas e impediram que ela pudesse ter essa experiência, já que *ninguém mais brincava no terreiro*.

O Interior estava resguardado da objetivação e da informação provenientes do projeto da modernidade, mas não seria sempre assim. A televisão, como meio de comunicação que adentrou os lares das famílias, trouxe consigo não apenas informação e “lazer”, privando o homem de ter experiências, mas, como discute Fischer (2002), constituiu-se como fonte de produção e circulação de valores, representações e concepções que influenciam em nossos modos de ser e estar no mundo. A criança criativa e livre, que outrora brincava no terreiro, por exemplo, passa a ficar extasiada diante da imponente mídia televisiva. Sua potência é ameaçada pela técnica. Sá (2017, p. 71), ao analisar a questão da técnica a partir de Heidegger em **Ser e Tempo**, pondera que “o problema da técnica diz respeito à disposição de fascínio que ela impôs ao homem, fazendo com que o sentido dos entes, sua essência, se reduzisse exclusivamente ao aspecto que ela, técnica, desvela”. Assim, ela nos diz e ensina-nos a ser quem somos, como devemos agir com os outros e com nossos filhos, que corpos devemos ter, que alimentos devemos comer; no caso das crianças, que brinquedos devem ter, como devem se comportar etc. Novos modos de ser criança surgem, agora, atravessados pela técnica.

Como contraponto ao tecnicismo, Dora pôde ouvir as histórias contadas por seus tios no alpendre. Estas eram inventadas! Sim, inventadas! E Dora cresceu ouvindo-as! Ela dizia que eles eram *meio seu Lunga* e que contavam *histórias de pescador, mentirosos mesmo*, a menina afirmou. Aumentadores de história! Pronto! Tudo já *vira uma lorota que todo mundo dá risada porque [...] não dá pra confiar na veracidade daquele conto, mas a gente dá risada e é muito bom*. Se os tios eram mentirosos, seu avô materno era presepeiro, *uma pessoa muito engraçada e tinha uma língua de navalha* com resposta para tudo. Sua avó era costureira e tinha um pé de planta. O motivo dela ter um pé de planta não se sabe, mas Dora cresceu ouvindo que a avó tinha um. Ora, mas que privilégio ser uma criança que tem uma avó dona de um pé de planta!

O Interior parece ser um lugar onde se cultivam o gosto por desimportâncias, por raízes. Ter um pé de planta é de uma qualidade importante em sua desimportância! Tão importante e fantástica quanto ganhar um rio! Escutemos o poeta:

Minha mãe me deu um rio. Era dia do meu aniversário e ela não sabia o que me presentear. [...]. Eu estimei o presente mais que fosse uma rapadura do mascate. Meu irmão ficou magoado porque ele gostava do rio igual aos outros. A mãe

prometeu que no aniversário do meu irmão ela iria dar uma árvore para ele” (BARROS, 2008, p. 135).

Penso que os presentes mais preciosos são os desimportantes, pois podem proporcionar experiências da ordem da presença, algo tão mágico, simples e raro nos dias atuais. Nessa linha de pensamento, as coisas desimportantes são aquelas que nos possibilitam ficar à margem dos esquemas normalizadores e normatizadores que formatam nossa sociedade. Assim como a infância nos leva a pensar sobre em quais dimensões as crianças nos escapam e, como Leal (2004, p. 25) nos fala, a “buscar a infância em nós mesmos a fim de que possamos aprender de novo, esquecer o que já sabemos e permitirmo-nos voltar a aprender como já o fizemos um dia...”. Dora, em suas férias, habitava lugares de criação, de desimportância e do chão, subia em árvore, ouvia lorotas, procurava gruta, corria na terra etc, e se renovava, rompia com a regra e, simplesmente, vivia.

Nesse cenário interiorano, a menina criou raízes e virou árvore. Nutriu e fortaleceu laços familiares, podendo experienciar e aprender sobre o senso de comunidade, onde todos se cuidam e se protegem. Penso que isso tenha acontecido por todas as experiências vivenciadas por lá, pois, como ela refere: *da panela que minha vó cozinha ninguém fica com fome, todo mundo come*. Dora cresceu e ainda mantém a mesma afetividade pelo local, como diz: *Eu viajo pra lá pelo menos quatro vezes no ano, eu chego lá e eu me sinto em casa. Eu me refiro lá, em alguns momentos, espontaneamente como minha casa, apesar de nunca ter morado lá. Para ela, o chão está aqui. É onde se revitaliza e renova-se.*

Lembranças que remetem a preconceitos e dificuldades vivenciadas, também estiveram presentes em sua narrativa. Se com a família materna, Dora criou uma base de constituição de sua personalidade bastante saudável, com a família paterna essa experiência foi um pouco diferente. Ela afirma ter vivido bons momentos com eles, como a viagem para a praia da Caponga no Ceará. Mas narra fatos que irão reverberar diretamente na forma de se posicionar no mundo e no seu relacionamento com as crianças.

Dora conta que tinha muito complexo de engordar, isso porque sua tia Petúnia, irmã de seu pai, era obesa e sua família a comparava o tempo inteiro com ela. A menina sempre ouviu de suas tias que tomasse cuidado para não ficar igual a tia Petúnia, ideia reforçada continuamente para Dora durante a infância e adolescência inteiras. Certo dia, elas disseram para a menina tudo o que ela não podia ouvir: que por ser um pouco mais cheinha, por ter esse corpo, ela *não podia fazer ballet ou jazz porque era muito feio menina gorda de*

*body, de collant*, e foi aí que desistiu do jazz. Barros (2008, p. 21) diz que “as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas”. Tais oralidades remontadas e significâncias foram gravadas ao avesso em seu corpo e interpretadas por Dora como limitantes de sua condição de dançarina. Com seu conhecimento das inteligências múltiplas de Gardner<sup>19</sup>, Dora pensa que poderia ter desenvolvido outra consciência corporal, se isso tivesse sido trabalhado desde pequena. Por outro lado, compreende que hoje não dança *por ter enfiado em [sua] cabeça que não servia pra dança, que não prestava pra dançar*. Essa é sua primeira memória de quando começou a se tornar uma criança tímida, *foi quando eu comecei a ouvir essas coisas negativas que me colocavam pra baixo*, ela explica. Falarei novamente dessa menina tímida mais à frente.

Tamanha era a pressão de suas tias, que sua mãe a levou para se consultar com um nutricionista e quando ele disse que ela deveria deixar de comer ovo e fígado, comidas que sua mãe fazia e que ainda hoje ama, a menina caiu no choro e respondeu ao questionamento dele, dizendo que preferia ser uma *gordinha feliz* a uma magrinha triste. Dora entende hoje, mas não naquela época, que tudo isso se tratava de [...] *preconceito mesmo, essa coisa de que gordo é doente, que gordo é feio [...] por parte de sua família paterna*.

O corpo é o primeiro espaço e o mais íntimo que habitamos e, conforme Delory-Momberger (2012c, p. 71) explica, as “maneiras de habitá-lo, de movê-lo e de colocá-lo em cena para si e para os outros” sofre influências de “equipamentos e técnicas de ordem material, representações e valores de ordem social e cultural, imagens de si e da relação de si com os outros”, uma engenharia complexa que nos constitui como pessoa em nossa biografia. Esse corpo-espaço é modulado por relações recíprocas, que servem de espelhos e podem ocorrer antes mesmo de qualquer discurso, pois um olhar, um gesto poderá modular a ação de nosso corpo.

Na sociedade contemporânea, esses olhares e gestos são diretamente influenciados pelos ditames da técnica, pelos meios de comunicação, e o corpo-espaço de nossa constituição passa a ser alvo dos ideais de beleza, suscitando práticas diversas, desde regimes alimentares, exercícios físicos a cirurgias plásticas, para atingir o objetivo final: ter um corpo dentro dos padrões socialmente aceitos (CARRETEIRO, 2005). Entretanto, os padrões socialmente aceitos, como bem mostra a autora, estão à mercê da indústria da moda, ou seja, tem como referência os corpos das *top models*. Estereótipos físicos facilmente identificados em

---

<sup>19</sup> Howard Gardner é um psicólogo cognitivo e educacional que desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas e que Dora citou em sua narrativa.



brinquedos das crianças, como a boneca Barbie, e nas princesas e nos príncipes dos filmes infantis.

Dora, ao que nos consta em sua narrativa, foi tolhida pelas palavras advindas dos discursos de suas tias paternas. Posso dizer que isso se configura como uma cicatriz em sua biografia, que marcou e interrompeu a história da constituição pessoal, que vinha construindo até aquele momento. Quero dizer que seu modo de estar no mundo se modificou e de uma menina espilicute, alegre, dançarina, passou a ser uma menina triste e reprimida em sua fala. Essa mudança iniciada no seio de sua família e que foi agravada com a saída da primeira escola, como veremos logo mais, trazem-me reflexões sobre o corpo da criança como esse primeiro espaço da biografia humana, e os discursos aos quais eles estão sujeitos numa sociedade em que os valores se pautam pelo padrão de um corpo belo. Talvez, devêssemos nos questionar, de modo geral: Como os discursos proferidos para as crianças alteram seus modos de ser criança alegre, viva e liberta?

Os preconceitos vivenciados não pararam aí. Por parte de pai, Dora tinha apenas uma prima do sexo feminino que era bem mais nova do que ela. Os demais eram meninos, com os quais brincava. Então, ela também cresceu ouvindo que *menina não pode fazer isso*. Havia nesse ramo da família muito controle e as ideias disseminadas tinham um forte tom preconceituoso, como ela diz: [...] “*menina não pode, menino pode*”, “*não come porque vai engordar*”, “*é tão bonitinha, mas tem que emagrecer*”, “*tem que casar com homem rico, cuidado*”. Diziam pra minha mãe: *cuidado que tu tá criando tua filha no Quintino Cunha, ela vai engravidar com 14 anos*. Essa mensagem repassada, por sua família paterna, não desperta em Dora o sentimento de família, como o ramo materno o faz.

A partir dessas colocações, fica marcada a cobrança social na qual as crianças, inevitavelmente, estão inseridas. Cobranças arraigadas no cotidiano, muitas vezes interferindo no crescimento saudável delas e moldando, desde muito cedo, seus modos de ser.

Sugiro que guardemos, por um instante, essa vivência difícil, para conhecermos sua escolinha tão amada e o desenrolar dessa história no tocante à mudança de escola, bem como as reflexões envolvidas nesses contextos.

A escola na qual estudou e que enchia seu coração de amor, Dora diz que era uma casinha, uma escola pequenininha. Para ela, não importa o tamanho, essa é o seu modelo de escola até hoje. É o local onde foi alfabetizada e mesmo que tenha sido no método B-A-BA, não lembrando de livros paradidáticos, os afetos trocados naquele ambiente preenchem suas

memórias. É dessa época que tem lembranças da estrutura da escola e da relação com as professoras, lembrando-se, ainda hoje, dos nomes delas: Deise, Alicia, Isa, Mariana, Val.

Nessa escolinha, a menina conhecia todas as pessoas que lá trabalhavam, até a tia Carlota, que era a diretora, e, reciprocamente, todos sabiam seu nome. Dora sentia que tinha atenção e uma espécie de valorização muito forte. Era vista como uma criança espilicute, sentindo-se segura para ser assim. Logo, a menina espilicute dançava, cantava, ajudava as professoras, era mandona com as outras crianças, organizava brincadeiras, participava de todas as apresentações, fazia parte do grupo de teatro e chegou a interpretar uma fofoqueira na janela com *pancake* e maquiagem no rosto, peruca loira cacheada e usando *um vestido muito, muito, muito florido*. *Eu fiz uma peça fofocando [...] eu era a fofoqueira da janela que comentava tudo*, lembra-se Dora.

A escola, uma das experiências marcantes vivenciadas por uma criança, constitui-se como um meio social no qual os pequenos experienciam, pela primeira vez, sair de suas casas, ficar longe de seus pais e família por algumas horas, ou seja, elas deixam o conhecido para estar em um lugar desconhecido. Segundo Delory-Momberger (2008, p. 114), é nesse ambiente novo que ocorre o “jogo original de trocas e de identificações do ‘mesmo’ com o ‘mesmo’, trazendo a experiência do ‘outro’”. Esse espaço social “comum” da escola propicia uma experiência da alteridade permeada por regras provenientes do exterior, e não mais do meio familiar. De modo que a instituição escolar sempre irá representar, em crianças ou adolescentes, a “*deslocalização* dos pertencimentos, das identidades, dos saberes de origem [...] e, [ao mesmo tempo], *integração* a um espaço *público* de regras sociais, comportamentos codificados e saberes objetivados” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 114, grifos da autora). No entanto, os sentidos dados pelos alunos a essa experiência de integração em um espaço escolar comum são distintos, lembra-nos a autora. Nesse meio público, como a escola pode, sendo ela um lugar privilegiado da biografia humana, contribuir para a formação de indivíduos sem que as regras e os saberes formalizados sobreponham-se ao que a criança é e pode ser?

Algo parecido fala Arroyo (2012, p. 31), quando reflete sobre a necessidade de “recuperar a humanidade que a sociedade rouba das crianças”. Segundo o autor, existe em nossa cultura escolar o espírito de submissão dos corpos e, na contramão do que já se encontra previamente instituído, seu pensamento permeia um modelo que respeite as especificidades vivenciadas por estes corpos, entendendo que “a mente aprendiz é corpórea” e, portanto, “nos

socializamos nas vivências, possibilidades e limites dos corpos” (ARROYO, 2012, p. 33). E também nos encontros desses corpos, eu acrescentaria.

Castro (2013), em estudo realizado no qual procurou compreender, segundo a visão de crianças e jovens, o que significa participar da e na escola, demonstrou a necessidade que as crianças têm de serem ouvidas pelos adultos, o que reafirma ser indispensável haver o encontro desses corpos, tal qual discutido por Kohan (2007), ao falar que o devir-criança é o encontro de uma criança com um adulto. Encontros que marcam e transformam, como é verificado na história de Dora.

Sua experiência na primeira escola parece ter sido algo da ordem do encontro consigo e com os outros, seus pares, professoras e demais adultos que trabalhavam na instituição. Conforme ela menciona em sua narrativa, sua escola era tradicional nos modos de ensino, porém, as relações que desenvolveu e o acolhimento que sentiu, ultrapassaram os modelos formais e permitiram que ela se expressasse como era. Pode uma escola dita tradicional promover outra relação com o saber, com os professores e com própria a escola?

Não tenho, no momento, uma resposta concreta para essa questão. Delory-Momberger (2008, p. 128) afirma que a experiência vivida com o saber e com a escola, por meio da valorização do aprendizado e, acrescento, da pessoa que aprende, é uma experiência que permite ir além da vivência imediata e promove um processo de elaboração, apropriação e transformação de si, que “integra ao processo de personalização a pluralidade de universos e de experiências”. Refletindo sobre isso, penso que Dora experienciou exatamente essa possibilidade de apropriação e transformação de si por meio do sentimento de valorização que teve nessa escola, o que ocasionou a integração das experiências, vividas naquele contexto, em seu modo de ser.

Lá, a menina gostava muito de pintar. Certo que ainda era no modelo de figuras prontas, bem tradicional, mas, para ela, uma experiência diferente da que tinha em casa. Diz nunca ter esquecido da musiquinha que cantava no pátio, após todos rezarem juntos. Já as brincadeiras de *Power Ranger*<sup>20</sup>, *Dragon Ball*, que consistiam em correr e *a gente corria, corria, corria e era tão legal*, aconteciam na quadra. *Em [sua] cabeça era uma imensidão aquele lugar. Todavia, ao retornar depois de grande, questionou-se: Meu Deus, essa quadra é muito pequena, como é que eu corria tanto aqui?*

Talvez pelo motivo da intimidade, como explica o poeta Manoel que, depois de grande, “a gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que

---

<sup>20</sup> *Power Ranger* é uma série de televisão, com diversos heróis que buscam proteger o planeta.

temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade” (BARROS, 2008, p. 59). Amor e intimidade parecem estar imbricados no tamanho das coisas percebidas pela criança e, na falta deles, tudo pode ser captado como bem pequeno e sem graça. Nesse sentido, Kohan (2007, p. 91) afirma que o tamanho das coisas também pode significar “força, potência e alegria” e que, de maneira análoga, a intimidade indica “uma relação potente, alegre com os outros, com o mundo”. Creio que pelo motivo da intimidade e amor, que não faltavam à menina Dora com relação àquele lugar tão querido, ela corria, relacionava-se com profundidade com os espaços e as pessoas, e percebia-o com olhos de quem pode ver o quintal onde se brinca como maior do que a cidade<sup>21</sup>.

Todas essas experiências faziam daquele ambiente, um lugar mágico. Tão cheio de magia que Dora não queria mudar de escola nunca. Ela ia à sala da diretora, desejando que seu pedido para aumentar uma série e colocar o quinto ano fosse atendido, como narra sua lembrança: *Ela - Dora, se eu botar a quinta série, quando tu for pra sexta, tu vem aqui pedir pra eu botar a sexta. Eu - Éééé... Isso mesmo!* A menina não conseguiu ter seu pedido atendido, mas recebeu uma plaquinha em homenagem por ter sido uma das únicas estudantes que entrou no maternal e permaneceu até a quarta série, quando completou dez anos de idade e teve que mudar de escola. Contudo, seu amor era tão grande que, ao sair de lá, a menina adoeceu por amar demais aquela escolinha.

Mais uma vez, o motivo da intimidade e do amor trazem à tona a ideia de que, na escola de Dora, as crianças eram reconhecidas e respeitadas pelos adultos. Ainda que estivesse inserida no modelo formal e tradicional de ensino, os corpos das crianças e seus papéis não pareciam ser minimizados. Isso reflete a importância de se pensar a escola a partir de outra ética, como defende Arroyo (2012), que priorize os corpos, mais sensível às emoções, aos gestos e às linguagens corporais. Ou seja, um modelo que evidencie ser criança em detrimento das metas a serem cumpridas e dos projetos de futuro instaurados para esses seres, correspondentes e a serviço da lógica moderna vigente. Uma escola que, segundo Castro (2013, p. 118, grifo da autora), seja “um lugar *vivo*, e se vivo, capaz de transformar, criar e inventar saberes, modos de vida, valores e práticas”.

Todavia, não é isso o que vemos na segunda escola de Dora. Essa foi uma mudança traumática e a menina espilicute realmente adoeceu ao chegar nesse novo lugar. Se,

---

<sup>21</sup> Faço novamente referência ao poema Achadouros, que diz: “acho que o quintal que a gente brincou é maior do que a cidade” (BARROS, 2008, p. 59).

lá na casinha, ela era essa menina que dançava, cantava, falava com todos, na nova escola, tornou-se uma criança completamente diferente. Ela parou de falar! Hoje, ao lembrar-se da criança que era no Cantinho Feliz, questiona-se como num ano era espilicute e no outro, não falava. Na época dessa transição, ainda no último ano na antiga escola, veio a puberdade e, como ela diz, sua testa fez *puf de espinhas* (fazendo gesto de que tinha aparecido espinha em sua testa).

A construção da figura de si, conforme relata Delory-Momberger (2008), ocorre atravessada pela multiplicidade de mundos sociais nos quais o aluno está inserido. A autora assevera que, nas sociedades pós-modernas, esses mundos aumentaram em número e em complexidade, e, se antes os espaços sociais eram claramente definidos, hoje as configurações são mais diversas. Atrelado a isso, existem mudanças de ordem geográfica, como mudar de bairro, de escola, escolhas dos pais etc, que afastam as crianças e os jovens dos primeiros amigos e primeiros lugares de experiência significativas para eles. O que lhes exige maior investimento afetivo para (re)construir as relações, os laços de amizade, por exemplo, e, conseqüentemente, reconstruir a si mesmos em novos espaços externos e internos.

O pertencimento a diversos mundos sociais insere crianças e jovens em ambientes permeados por novas regras e valores variados que são, por vezes, contraditórios, afirma Delory-Momberger (2008). Essa maleabilidade e impermanência da vida cotidiana demandam que a criança reajuste seu mundo interior, acumulando “experiências biográficas” que continuamente estão configurando o que ela é. Segundo a autora, esse processo pode ser fluido ou, diante de alguma situação difícil, pode haver a ruptura da experiência, causando o “choque biográfico” e levando “a uma modificação radical das manifestações exteriores da personalidade, dando lugar a uma reconfiguração do projeto de si” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 133). Isso significa dizer que o indivíduo precisa se reorganizar em seus modos de ser. Ao sair da casinha, Dora encontrou uma escola bem diferente do que estava acostumada: o novo ambiente era maior, tinha novas regras, outras pessoas e professores, muita novidade para uma criança que estava completamente inserida em outro mundo. Tudo isso interrompeu sua experiência de ser uma criança alegre e ativa.

Ao chegar na nova escola, bem maior do que a antiga, Dora não tinha os laços formados, não encontrou mais as mesmas professoras, nem as amigas, nem a estrutura a qual estava acostumada, e deixou de se sentir segura para continuar sendo espilicute. Vejam o que ela nos diz: *Na segunda escola, os professores não sabiam meu nome, eu me sentia invisível. A direção e os coordenadores eram autoritários, mantinham um clima de medo da punição*

*para não haver indisciplina.* Como resultado, a menina entristeceu! Foi inundada por uma série de inseguranças que afetou bastante seu modo de ser e estar no mundo, deixando de ser espilicute. Ela vivia morrendo de insegurança, não se achava bonita, nem legal, sequer inteligente e não se permitia entrar nos grupos. Como resultado da pressão familiar paterna sobre seu corpo e desse novo mundo, começou a acreditar verdadeiramente que estava engordando e fez *handball*, vôlei e natação. A menina, que não era mais assanhada, adoeceu e chegou ao ponto de precisar de ajuda profissional.

Essa segunda escola parece coadunar com o modelo impregnado na grande maioria das instituições de ensino, que massifica a educação dos estudantes em prol de formar crianças e jovens para a “inserção bem-sucedida no mundo do trabalho” (CASTRO, 2013, p. 112). Há, nesse modo de ser escola, a desresponsabilização da criação de um projeto que vise tanto à preparação para o mundo do trabalho como à inserção de práticas voltadas para a vida coletiva, pautadas, segundo a autora, “em experiências de laços afetivos e na construção de ideais”. Isso, Dora pôde vivenciar em sua primeira escola.

Numa perspectiva mais radical, Gallo (2010, p. 117) refere que, “na escola moderna organizada segundo o poder disciplinar, assistimos a uma conformação da infância, a uma normalização segundo as regras do aprender”. Entretanto, vale a pena ressaltar que as duas escolas da menina se encontravam identificadas com modelos tradicionais de ensino. Se ambas eram tradicionais, instituídas sob a égide dos tempos modernos, o que realmente se fazia importante para a educação em cada uma delas? O que Dora havia perdido ao mudar de escola? Ou esse seria um curso “normal” de perdas de afeto, espaço e tempo para brincar, para ser o que se é, simplesmente pelo fato de haver um avanço na seriação escolar? Essas questões implicam no pensamento de que, talvez mais importante do que a denominação dada à escola, seria o espaço de liberdade e afeto que atravessa as relações construídas nesses lugares. Como compreender este fenômeno?

Sem a pretensão de chegar a uma resposta, continuo refletindo com Gallo. Para ele, o sucesso da escola e da educação está diretamente relacionado com o respeito à diferença entre os pares e entre crianças e adultos. Aqui, ser diferente não significa ser desigual, pois somente “entre seus iguais, as crianças agem por si mesmas, são elas mesmas, sem tomar emprestados dos adultos comportamentos e ações” (GALLO, 2010, p. 113). O ensino formal, nesta perspectiva, torna-se secundário, já que o espaço para criar, aprender, pensar e produzir entre iguais é mais essencial. Uma vez que essa potência criativa lhe é cerceada, que os laços afetivos são colocados em segundo plano ou nem mesmo existem, uma vez que o projeto da

modernidade dita as regras com veemência, encontramos crianças ausentes de escola. Quero deixar claro que me refiro não apenas à falta de desejo em frequentar a instituição, mas também à ausência de um projeto que privilegie sua voz, seus corpos, sua formação como pessoa.

Lembro-lhes ainda que estamos acompanhando não somente a mudança de escola, mas também a saída de Dora da Educação Infantil e do Fundamental I, vivenciados na mesma escolinha, para os próximos anos de sua vida escolar. Mas por que não preservar os afetos, as vozes e respeitar os corpos? Seria aí que precocemente estaríamos nos distanciando da criança que estávamos sendo? De nossa potência criativa, transgressora e disruptiva?

Delory-Momberger (2008) nos alerta sobre as incompatibilidades dos projetos da escola e de si. A instituição escolar, estando regulada e programada para cumprir uma série de exigências traduzidas no currículo, nos programas de ensino e seus conteúdos e na modulação de atitudes e de condutas, disponibiliza pouco espaço e tempo para que os alunos reorganizem seus mundos e reajustem seus projetos de si, acredita a autora. Para ela, “o projeto da escola é o reflexo de um estado de sociedade, dos saberes e dos valores nos quais uma coletividade nacional se reconhece, como também os institui como modelos de referência para seus membros mais jovens” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 134). Reflexo, acredito eu, de um projeto maior que institui o homem em sua racionalidade universal, precariza o indivíduo e destitui as singularidades.

Os estudantes, por sua vez, habitantes de outros mundos sociais, ao chegarem à escola, carregam consigo imagens de si construídas nestes outros espaços, de modo que essas figuras, que eles fazem de si, podem entrar em confronto com o meio escolar institucionalizado, discute Delory-Momberger (2008). Somado à falta de espaço e tempo para reconstituir a sua biografia, o aluno “fica sem chão” e desliga-se de si por um período ou longamente, pois “seu projeto de si não está mais vinculado ao projeto coletivo da escola” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 134). Dora desligou-se de si, de sua menina, de seu modo de ser, adequou-se às normas e enquadrou-se nas regras. Como consequência, entristeceu e, assim, seguiu seu curso escolar, sem vez e sem voz, como poderemos ver mais adiante.

No ensino médio, teve outra mudança de escola. Essa era ainda maior. Apesar de estar se sentindo melhor, Dora continuava sem falar, tendo feito uma única pergunta, que foi para tirar uma dúvida com o professor, durante todo o período do primeiro ao terceiro ano. A timidez lhe emudecia. Nessa outra escola, seus lugares preferidos eram o laboratório de

informática e a biblioteca, para ela, um local incrível. Ali, ela estava com os tão amados livros. Eram desses ambientes que gostava mais e não da escola em si.

Essa timidez permaneceu até Dora entrar na Universidade. Vejam o que ela tem a dizer sobre esse caminho, que se tornou um processo formativo e de reencontro consigo mesmo: *E aí, essa criança que entrou na escola que era tímida e envergonhada, chegou até esse ponto, até chegar na faculdade. O primeiro seminário que eu fui apresentar na faculdade, eu chorei na frente da sala toda. A professora mandou eu me sentar porque ela disse: Minha filha, você não sabe o que você tá falando, se sente. Mas é porque eu não conseguia falar. Até chegar na disciplina da Lu<sup>22</sup>, passar pelo processo da monitoria, começar a falar e até me tornar uma pessoa que tem segurança pra falar, que defende o que acredita. Hoje eu sou muito segura pra algumas coisas, assim, isso aqui eu acho que é isso mesmo e se eu tiver que falar pra seja lá quem for, eu falo. E na sala de aula, isso dá pra mim, pode vir o Roberto Cláudio<sup>23</sup> (grifo de Dora) - porque sou professora da Prefeitura - dizendo que eu tô errada, e eu vou dizer pra ele porque que eu tô certa (risos). E é isso, mas foi essa criança que eu me tornei.*

Ao ouvir a narrativa de Dora, deparo-me com as colocações de Delory-Momberger (2008) acerca do afastamento do projeto de si e da necessidade de vivenciar novas experiências biográficas capazes de alterar a configuração anterior, a ponto de possibilitar transformações em nossas percepções do mundo, dos outros e de nós mesmos. A vivência de monitoria permitiu a Dora reconfigurar sua história e recriar a imagem de si, agora, como uma pessoa (re)apropriada de sua voz e de sua potência, quiçá de sua infância. Ressalto que essa reorganização da pessoa Dora aconteceu em virtude da sensibilização vivenciada no ambiente educacional da Universidade. Talvez isso seja a exceção e não a regra, mas nos fala da possibilidade de (re)pensar esses espaços como formadores de indivíduos em sua integralidade. Se isso foi possível na Universidade, por que não poderíamos ampliar essa reflexão para a Educação e a Pedagogia? Por que não começar a implantar esse modelo nos anos iniciais do ensino e estendê-lo por toda a vida escolar dos estudantes?

Os caminhos tortuosos das experiências de Dora abafaram os sons e a voz da menina espilicute por um período de sua vida, mas ela conseguiu se refazer, resgatar sua

---

<sup>22</sup> Disciplina de Arte e Educação, ministrada pela Professora Luciane Goldberg.

<sup>23</sup> Atual prefeito da cidade de Fortaleza.



menina, que ainda vive em meio a lágrimas, risadas, espontaneidade, empolgação e no brilho dos olhos dessa mulher, que conta a sua história. Isso, eu pude ver.

Após esse passeio pelas experiências da menina espilicute, foi possível conhecer suas travessuras, seus lugares da infância, sua família (materna e paterna), seus gostos e, também, suas dores e inseguranças. Cabe agora, passarmos para a parte em que falarei de Dora mais crescida. Essa adulta que se deixa atravessar por suas vivências infantis, sejam elas boas ou ruins, tanto em sua vida particular como em seu ofício de professora da Educação Infantil. Vamos juntos para mais essa aventura?

#### **4.2 Dora, uma professora atravessada por sua infância**

A compreensão de Dora professora é atravessada por toda essa menina espilicute e por mais algumas experiências vividas na infância, que ecoam em sua vida adulta. Estas, nem sempre foram boas, como vimos, mas constituíram sua maneira de estar no mundo e, conseqüentemente, de como lidar com as crianças com as quais trabalha, ora reproduzindo suas experiências, ora procurando agir de maneira que diminuam as inseguranças que possam permear os pequenos.

Essa compreensão acerca da professora que Dora é, exige que voltemos mais uma vez para os inícios. Para ser mais precisa, olharemos para as experiências que influenciaram em sua escolha profissional e, depois, passaremos para seu modo de ser professora, repleto de reverberações de sua infância.

Filha de pedagoga, Dora cresceu com a presença marcante da mãe. Apesar de ela trabalhar fora durante o dia todo, sempre havia um momento para ficar com a filha, fosse na calçada para que a menina brincasse, fosse levando-a para suas aulas do curso de Pedagogia. Dora acredita que essa vivência influenciou sua escolha profissional, como explicita a seguir: *[...] eu poderia ter tido o meu diploma de pedagoga junto com minha mãe porque na faculdade dela, ela me levava junto (risos), [...] as colegas dela falavam que no fim do curso tinha que ter o diploma da minha mãe e o meu diploma, que eu era criança, mas ela me levava porque minha tia já passava o dia inteiro comigo em casa e a mãe ficava assim... Hoje, quando eu olho pra trás, eu acho que era a forma dela tá próxima de mim, mas ela não podia tá em casa e aí ela me levava. Aí, quando tinha alguma apresentação que o povo se*

*fantasiava, não sei que, aí é que ela fazia questão que eu fosse mesmo, porque pra mim era como se fosse um passeio, né?!*

Sua avó paterna também era pedagoga e foi alfabetizadora por muitos anos no interior. Quando ia para lá, a avó levava a menina para o grupo multi-seriado, que era uma única sala de aula pequeniníssima para todas as crianças da comunidade. Lá, os recursos eram muito escassos, mas foi onde Dora teve contato com os livros de histórias e materiais de madeira, pois em sua escola, ela não tem nenhuma lembrança disso, a não ser das tarefinhas no livrinho, *aquelas coisas bem de coordenação motora*, disse. Essa avó não tinha um pé de planta, mas abriu-lhe o caminho para os livros e para outras possibilidades de aprendizagem, com os materiais de madeira e através do jogo. Além disso, apresentou a revista Ciência Hoje, que trazia várias curiosidades e isso instigava a menina. Dora nos fala: [...] *minha vó participou dessa formação porque, eu tive acesso a essas coisas com ela, eu sabia que existia um lugar que tinha aquilo, não era o lugar que eu estudava, mas sabia que aquilo existia.*

A escolha profissional de Dora parece estar relacionada à dimensão intergeracional (LANI-BAYLE, 2008) de uma história de vida. A autora citada discute a relação entre as gerações, para além do tempo, na constituição de uma narrativa de vida e, segundo ela, o que nos é anterior diz muita coisa sobre nossa formação, ou seja, traz elementos que contribuem para formar a pessoa que somos. Não quero, com isso, afirmar que o fato de uma pessoa ter a mãe e a avó pedagogas, faça dela também uma pedagoga. Quero apenas destacar a influência intergeracional em sua formação, pois ter a mãe e a avó pedagogas oportunizou a Dora um contato diferenciado com essa profissão e com elementos que dela fazem parte. Com sua mãe, frequentou a própria formação universitária dela, que a menina vivenciava como um passeio, que lhe proporcionava a presença da mãe e divertimento, quando haviam apresentações mais lúdicas. A avó lhe apresentou uma realidade que, apesar de difícil, trazia também o lúdico, através dos materiais de madeira e das histórias dos livros, vivência sem a qual talvez não soubesse da existência dessa forma de aprender. Poder vivenciar tão de perto essas realidades, de maneira tão leve e instigante, talvez, tenha despertado na menina o gosto por essa profissão.

A terceira pessoa, que influenciou em sua escolha profissional, foi sua ex-professora. Ao ser questionada sobre o porquê de ter escolhido a profissão, Dora respondeu para a ex-professora: *Por causa de ti, mulher, eu era tua fã!* E continuou narrando sua história: *Aí brinquei e tudo, mas eu sabia que ela tinha sido importante pra mim. Porque quando eu pensava, assim, numa professora de quem eu gostei muito, eu lembro: a Isa.* Esta

foi sua professora naquela primeira escola em que estudou, o Cantinho Feliz. Dora achava sua letra muito bonita e tentava escrever do mesmo jeito que ela, era mesmo uma referência, essa professora. Não há registro de grito vindo dela, nem mesmo de uma fala agressiva ou autoritária, mas lembra-se do olhar carinhoso e do abraço, quando a professora fazia gracinha com as crianças, enquanto estas corriam e abraçavam-na. Dora tinha tanto afeto por ela que poderia até ser do tamanho do mundo, chegando a lembrar-se de sua voz rouca ao falar com as crianças.

O professor ocupa um lugar de centralidade no sistema de ensino. É ele quem faz a mediação das vozes dos coordenadores da instituição, da família e dos estudantes, principalmente, quando se fala de crianças. Além disso, é conferido a esse profissional a tarefa do ensino. Nóvoa (1992, p. 16), quando reflete sobre a ação e os saberes dos professores, traz que, ao longo dos anos desse ofício, são consolidados gostos, comportamentos, experiências, que compõem a “segunda pele profissional”. Penso que essa pele profissional, muitas vezes, assume certa rigidez, como o autor afirma, e impregna no professor uma imagem séria. Ou talvez, esta seja fruto da hierarquização existente no contexto educacional (CASTRO, 2013). Por outro lado, Pagni (2004, p. 35), em sua análise sobre os escritos de Graciliano Ramos, diz que “a voz doce da professora derrubava a figura do professor austero antes imaginada”. Tia Isa tinha uma voz rouca que, certamente, era doce, por ser desprovida de grito, autoridade e agressividade. Cheia de afetividade no olhar e no abraço, cativava as crianças e tornou-se uma referência tão importante para a menina que, ao crescer, quis ser professora.

A confluência dessas três experiências vividas por Dora – com sua mãe, sua avó paterna e sua professora – resultou em sua escolha profissional por pedagogia, especificamente, pelo trabalho com crianças. Mas não foi apenas na escolha profissional que as experiências de sua infância influenciaram: algumas delas têm relação direta com seu modo de ser professora. Vejamos agora as reverberações de sua infância nos dias de hoje, na Dora professora.

A tia Isa, professora de Dora, não somente foi inspiração para a escolha profissional como também continua sendo uma referência para sua atuação profissional. [...] *a tia Isa era acolhedora e eu tento ser exatamente isso*. A espontaneidade dessa professora, ao receber as crianças na escola, aparece em Dora, porém, é criticada por suas colegas de trabalho, que acreditam que ela consegue vestir um personagem nesse momento de

recepcionar os pequenos. Todavia, não se trata de um personagem, a professora realmente fica feliz quando eles chegam, e “taca o grito”: *Fulano, tu cortou o cabelo, tá muito bonitão! É real. Só sai, eu não programo. Quando eu tô indo no caminho, eu não penso: Quando Fulano chegar, eu vou elogiar a sandália. Não, só sai e, assim, eu vou fazendo.* Ela se vale não apenas de uma referência, mas acessa a própria espontaneidade, tão característica de sua menina. Não faz o elogio com um pensamento já estruturado e intencionando alguma coisa. Pelo contrário, Dora se permite ser atravessada por sua menina espilicute e retira dela toda a espontaneidade que existe.

Larrosa (2015b, p. 10) já havia nos alertado que a experiência é algo que nos atravessa. Vejo que o atravessamento se dá de forma única em cada pessoa e, às vezes, como diz o filósofo, “[...] treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão [...]”, algo da ordem do que nossa professora vivencia no encontro com o outro, a criança. O que acontece no encontro de um adulto com uma criança? Como ele se dá? É possível permitir a espontaneidade emergir para interromper com o que é esperado e clichê? Deixando de lado as divagações do meu pensamento, volto-me para Dora. Ela parece realmente tremer e vibrar, lutando para expressar-se espontaneamente. Digo “lutando” como um posicionamento político de não se deixar aliciar pelos modos de ser majoritários, existentes nas críticas de suas colegas de trabalho. Talvez esse seja um jeito, o seu jeito, de romper com o modelo aprisionador dos corpos escolares: professores, alunos e gestores.

Agir tão naturalmente me leva a crer que a professora preserva sua condição de infante muito viva em si. Refiro-me a esta como uma condição de vida (KOHAN, 2005; 2007), uma forma de subjetividade que guarda qualidades tão próprias das crianças e um modo de estar no mundo que permite vivenciar o devir-criança. Ou como diz Kohan (2007, p. 96), “uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa”. Ora, como uma linha de fuga, há a ruptura de padrões e, como encontro intenso, aberto, acontece a experiência. Dora, a professora, imbuída de sua infância, dá ares de se colocar assim no mundo: a romper com a continuidade do mesmo por se permitir ser marcada pelo encontro com seus alunos, com suas crianças, como ela gosta carinhosamente de referir-se a elas.

Por estar lidando com crianças muito pequenas, de dois e três anos de idade, a professora compreende ser necessário ter um perfil de acolhida, achando que precisa ser uma professora afetiva, o que a impulsiona a agir pelo carinho, pelo que acredita ser a coisa certa a fazer. Procura estar atenta às necessidades de suas crianças, já que elas chegam com sono e

não querem ficar longe de suas mães, o que é aceitável aos olhos da professora. Diante disso, tem sensibilidade para colocar um colchãozinho, por saber que a criança acorda muito cedo para ir à escola todo dia, saindo da Caucaia de ônibus, por exemplo.

Antes de trabalhar com a turma do integral, Dora trabalhava com uma turma durante um turno, e se pressionava para mostrar várias experiências. Mesmo pensando que deveria escutar e valorizar a criança, não conseguia fazer, por não ter tempo suficiente para cumprir toda a rotina e dialogar. O integral, por sua vez, mudou sua visão de muitas coisas, principalmente, por lhe proporcionar um contato maior com os pequenos, o que lhe permitiu *ir com mais calma pra poder escutar as crianças, pra poder conversar com elas*. Isso também é uma reprodução do que sua mãe fazia quando era menina, ouvi-la e dialogar muito com ela.

Ao me deparar com essa parte da narrativa de Dora, lembro-me da discussão que Arroyo (2012) trava acerca da cegueira do sistema de ensino para os corpos precarizados das crianças e jovens da escola pública. A vulnerabilidade a que estão submetidas essas crianças e jovens marca seus corpos: “não há como ignorar a precarização de suas vidas” (ARROYO, 2012, p. 25), aponta o sociólogo e educador. Dora sabe disso e não ignora. Ela traz em sua maneira de ser professora algo que o autor propõe à Pedagogia: uma nova ética profissional. Segundo ele, esses corpos violentados clamam ao Estado, ao sistema escolar e aos professores, atravessados pelo projeto da técnica moderna, uma outra ética, outra política, outra pedagogia, que os devolva à dignidade que a sociedade lhes tirou, possibilitando seu reconhecimento como humanos.

Essa nova ética proposta por Arroyo (2012) coloca em voga o que Pagni (2010) nos fala, sobre a necessidade do conhecimento de si e da transformação contínua do educador. Para o autor, a maneira de exercer o ofício de professor se encontra diretamente relacionada com o posicionamento que se tem diante da vida, requisitos estes que transbordam os saberes formais e que, para mim, extraem da fonte da formação como pessoa a força, a atenção consigo, o autoconhecimento etc. Ou seja, os saberes sobre si, que são indispensáveis para desempenhar a profissão com qualidade e inteireza, permitindo o “exercício da alteridade”. Pois, como Pagni (2010, p. 78) afirma, é no “exercício da alteridade [que se] aprende com o outro a cuidar de si pressuposto pelo cuidado ético requerido pela educação”. Falo, sobretudo, de corpos que precisam ser vistos, ouvidos e cuidados, como Dora faz no abraço, no acolhimento, no colchãozinho colocado para a criança dormir, mas que, sem o olhar para si, pode acabar perdendo força vital.

Vitalidade necessária, inclusive, para escutar a criança. Castro (2013) relata sobre a importância de se ouvir as crianças, para que a experiência educativa aconteça de modo satisfatório. A impossibilidade de escuta exposta por Dora abre espaço para indagações: O que aparece nas entrelinhas da relação professor-aluno? O impedimento de escutar estaria na rotina massiva? Ou nos ditames da técnica presentes no sistema escolar? Existiria, para além disso, alguma dificuldade pessoal da própria professora? Teria ela sido ouvida quando criança? Como isso poderia reverberar em sua relação com os pequenos?

Permitindo que essas perguntas continuem a borbulhar, destaco a fala de Leal (2004, p. 29), para a qual “o diálogo seria uma condição intrínseca ao processo de aprendizagem, não simples exterioridade”; é algo mais profundo como “uma experiência poética, carregada de sentimentos, emoção e razão”. Já que tenho dialogado com o poeta, quantos sentimentos não são emanados na leitura de uma poesia? Do mesmo modo, quantas emoções ou sentimentos reverberam na relação com o outro? Corroboro com a autora quando ela diz que o agir humano não acontece separado da porção emocional, assim, a relação dialógica também não ficaria fora da emoção. Ora, se a relação dialógica acontece entrelaçada com as emoções, seria insensato pensar a escuta da criança, que permeia o ato de ensinar e aprender, sem o campo emocional, sobretudo em se tratando de crianças pequenas. Sem o atravessamento emocional que Dora se permite em sua relação com as crianças.

O seu desejo é de propiciar, às suas crianças, a segurança que sentia lá na escola Cantinho Feliz. Ela conta que *no começo, quando eles começaram, assim, a se sentir seguros demais, correr demais para os lugares que ofereciam algum risco, eu pensei comigo uma vez: Valha, eles tão achando que eles se governam, que é uma reprodução do que eu passei a minha vida toda escutando, né, que criança não se governa. E aí, eu parei: Mas eles se governam sim porque eu tô aqui pra trás sozinha e eles tão aí, cada para um canto. Tenho que catar os meninos agora.* Ela vivenciou na prática uma experiência que lhe permitiu quebrar seu automatismo, por reproduzir algo que ouvia, e tomar consciência de que a criança é um ser que se governa, que é autônoma, retomando, ainda que de maneira não consciente, sua vivência infantil, já que também foi uma criança autônoma.

Decerto, as crianças são por vezes pensadas como incapazes de se governar por não terem sido e nem serem, nas palavras de Arroyo (2009, p. 125), “sujeitos da gestação de seus lugares, de suas imagens e de suas verdades. São um produto de processos de administração simbólica idealizado de fora”. Sem imagem, lugar ou verdade, como ela se governaria? Pelo menos, ela existiria? Realmente, a criança não pode e não tem como se

governar, ela é governada pelo adulto. Quando me refiro ao adulto, falo também de um contexto mais amplo de controle e poder que não está centralizado no Estado, mas que se encontra disperso em instituições e dispositivos da vida cotidiana dos quais a Pedagogia e a Educação fazem parte (SILVA, 1994). Trata-se de uma forma de governo dos corpos que não pensa em “renovar o homem usando borboletas”, como Barros (1998/2013c, p. 61) pensava.

Em outra instância da narrativa de Dora, sou levada a transver o “não se governar” e pensá-lo como não-governável. Mais uma vez, recordo-me de Larrosa (2015a; 2015b) e seus escritos sobre a experiência e a alteridade radical da infância. Presente em sua vivência com as crianças, a professora Dora foi atravessada por um *insight* e parou diante do pensamento que lhe emergiu, refletiu e transformou a si e a sua visão de criança, teve uma experiência. Deixo-me levar por esse relato e penso se não seria essa a potência de um encontro com a infância, com essa alteridade que não nos leva a um lugar de comando por nossos saberes e poderes. Conforme o filósofo diz, é uma presença enigmática. E como se governa um enigma? Quem as governa, são elas mesmas. Donas de seus corpos, produtoras de sua cultura, autônomas, a ponto de deixar a professora para trás e seguir seus interesses. Murani (2017), em projeto realizado com moradores de rua, pensa o ingovernável<sup>24</sup> a partir dessas pessoas, e me faz indagar: poderia a criança também ser pensada como ingovernável? Mas... voltemos para a história de Dora.

Essa professora sabe que precisa cumprir a rotina da Instituição. Contudo, ao perceber que as crianças se mostram muito interessadas em determinada atividade, *se faz de doida, atrasa o lanche e leva carão depois, mas que faz por achar que isso é mais importante do que eles estarem lá exatamente na hora do lanche, que eles não vão deixar de lanchar, eles só vão atrasar pro lanche. Não é muito horrível isso?! Dora aqui nos aparece como uma professora transgressora das regras, por compreender que o interesse da criança é mais importante do que a rotina preestabelecida. Ela transgride em prol de colocar os interesses de suas crianças em primeiro plano.*

A professora parece comprometida com a ética que privilegia os corpos infantis e, sem negar as regras da escola, ela consegue exaltar os interesses das crianças. A pesquisa de Castro (2013) revela um pensamento subversivo por nos instigar a imaginar a experiência da escola como algo sempre novo, na qual os alunos fossem surpreendidos diariamente sem que a rotina estivesse totalmente estabelecida com antecedência. Ela acredita que “o acolhimento dos emergentes, do que aparece como ‘novo’ traria maior curiosidade, envolvimento e

---

<sup>24</sup> Para saber mais sobre o ingovernável ver o texto O que é um dispositivo de Giorgio Agamben (2005).

disponibilidade da parte dos alunos e professoras [...]” (CASTRO, 2013, p. 118). São os pequenos novos momentos e instantes de imersão na vivência, que levam nossa Dora a transgredir algumas regras da instituição, o horário do lanche, por exemplo. Acolhendo a novidade que se apresenta através do interesse da criança, o olhar para ela é enveredado na direção de sua valorização, que acredito fortalecer os vínculos do par professor-aluno e favorecer o aprendizado ou, como destaca Arroyo (2012, p. 50), fazer da escola uma “experiência libertadora” quando o docente destaca os valores das crianças. Castro (2013, p. 132, grifos da autora) afirma algo parecido e ressalta que “a professora tem o *poder* de julgar e decidir, porque pode engendrar na relação de transmissão, a força, a criatividade e a possibilidade de invenção que essa relação deve ter para que não seja alienante nem para o aluno, nem para ela”. Continuemos...

Agora é o momento de retomarmos a imagem daquela menina triste. Estão lembrados? Os preconceitos sofridos com relação ao seu corpo a afetaram tão profundamente, que a professora afirma não saber o que fazer diante de situações similares, que encontra entre as crianças, como fala em suas palavras: [...] *muitas vezes, eu não sei, não sei como lidar porque eu me senti muito atingida, isso abalou muito a minha segurança*. No entanto, ela sabe que não pode se calar, e tenta contornar o que observa da melhor forma: [...] *quando eu vejo uma criança fazendo uma coisa parecida do que fizeram comigo, eu quero repreender, mas eu não sei como que se repreende, porque eu acho mais importante conscientizar, mas como é que se conscientiza uma criança de três anos? E aí, é uma descoberta e aí, eu vou tentando*. Seu objetivo sempre é de minimizar as inseguranças que identifica já estarem sendo inculcadas nas crianças, e proporcionar-lhes uma vivência de segurança.

Diante das adversidades encontradas no cotidiano de seu ofício, Dora afirma que se vê *nessa posição de que às vezes eu tenho que ser mais pulso, vamos aqui se organizar, mas eu acho que também eu tenho que respeitar eles. Então, eu acho pela lembrança afetiva que tenho da escola que eu fui respeitada lá, que eu fui respeitada não só pela tia Isa, mas por todas as outras professoras que eu falei, eu tento respeitar as crianças com quem eu trabalho*. Ela conta ainda que um dos preceitos da Prefeitura é o respeito pelo ritmo das crianças. No entanto, se seus ritmos não tivessem sido respeitados, talvez, sua memória do período que viveu no Cantinho Feliz não fosse tão boa, reflete a professora. Por outro lado, Dora sabe que não teve seus ritmos respeitados na segunda escola e, para ela, foi uma experiência ruim. Traz ambas as experiências consigo, buscando reproduzir o *olhar afetivo*,



*esse olhar de fazer com que esse lugar (a escola) seja um lugar onde a criança se sinta segura, se sinta acolhida, se sinta participante, como ela se sentiu na sua escolinha.*

Há de se importar verdadeiramente. As oralidades da infância ficam marcadas no corpo, como discuti anteriormente com Delory-Momberger (2008), e aparecem no adulto. Como a professora não se separa da pessoa que é e que viveu a experiência, Nóvoa (1992, p. 17) assegura que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. As experiências de Dora reverberam em seu modo de ser professora, procurando, ora reparar os danos ocasionados por vivências difíceis; ora, reproduzir as boas vivências. De modo geral, creio que as experiências da infância, sejam elas boas ou ruins, apareçam na pessoa adulta, no ofício profissional e, para esta pesquisa, na professora e em seu fazer pedagógico, mesmo que, quase sempre, isso aconteça sem que a pessoa se dê conta disso.

Dora se sentiu abalada em sua segurança quando criança e estudante, e tenta fazer diferente, mesmo sem saber como, apenas vai fazendo. Mas também sabe que em algum momento teve seus ritmos respeitados, e procura repetir o respeito ao outro, que outrora recebeu. Penso, juntamente com Fonseca & Verbena e Faria (2012, p. 298), que “a educação escolar não é necessariamente um trilhar caminhos seguros, com destino a verdade”. Parece-me mais um caminho sinuoso no qual se lida diretamente com a imprevisibilidade do ser humano em todas as suas nuances.

Ela tem consciência - tanto por ter morado numa casa grande, ventilada, do lado da sombra e que ficava em frente a uma vila de casinhas miúdas, sem separação de cômodos e que passavam o dia no sol, como por sua vivência no interior - de que sua realidade é de muitos privilégios frente a outras pessoas. Portanto, a professora, uma criança crescida, reflete que *trabalhar hoje [...] com as crianças que eu trabalho [...] é como se na minha cabeça, meu trabalho fosse muito mais significativo trabalhando pra elas do que pras crianças da escola particular, que eu trabalhei e que ficava no meio da aldeota. É como se elas precisassem mais, como se o meu trabalho fizesse mais sentido sendo com elas. E aí, eu acho que essa consciência de classe, essa consciência dos meus privilégios e essa consciência de dever, de que se eu fiz a opção de se professora, se eu me formei na Universidade Federal, eu tenho que tá trabalhando pra sociedade. Então, eu acho que isso que eu vi muito no interior, do senso de comunidade que eu vi lá, da coisa da panela que minha vó cozinha ninguém fica com fome, todo mundo come. Então, eu acho que eu trago isso daí. Acho que eu não*

*conseguiria fechar meus olhos e viver no mundo de hoje, se eu só penso no meu privilégio, numa ideia de meritocracia, quando eu sei que nem todo mundo tem a mesma oportunidade.*

A professora Dora é assim: espontânea, empolgada, escutadora de criança, conscientizadora de preconceitos, defensora das necessidades das crianças, transgressora, sobretudo, uma professora que procura respeitar suas crianças e consciente de seu dever para com a sociedade.

Estamos chegando ao final desta história, mas temos mais algumas coisas para conversarmos. Vamos juntos para a próxima parte? A última deste enredo, porém, com possibilidades de novos começos.

## 5 OUTROS FIOS PARA NOVOS BORDADOS: DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não preciso do fim para chegar.  
Do lugar onde estou já fui embora.  
(Manoel de Barros, 1996/2013a, p. 47)

É chegada hora de finalizar este bordado e fiar novas possibilidades para que outros enredos surjam. Sinto um nó na garganta. Meses de imersão na história de Dora, no que reverberou e reverbera em mim. Imersão na minha própria história, mais uma vez, (re)criando a mim mesma. Jamais esse tema passaria despercebido! Tinha essa desconfiança desde o início desta pesquisa, só não sabia que seria mais um passo em minha formação pessoal. Desmontar-se e (re)montar-se... é isso o que acontece quando falamos de nossa infância. Para mim, é.

A infância parece ser a base primordial de nossa constituição como pessoa, mas ela não é uma fase a ser ultrapassada. É, mesmo, uma experiência subjetiva que nos acompanha, uma forma de subjetividade. Talvez condição da vida humana, como Kohan e Larrosa falam. Sem idade, temos muitas infâncias, nós e Manoel de Barros. Acredito nisso. Nela, podemos ter dores, como a menina Dora teve, mas encontramos potência, criatividade e transformação, rompemos com o que nos é (im)posto, com o “sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.”, do poeta (BARROS, 1998/2013c, p. 61); ou com o **Cotidiano** (1971), da música de Chico Buarque, no qual “todo dia ela faz tudo sempre igual”. Ou até fazemos tudo igual, mas de um jeito diferente. Transgredimos! Com a infância, há de ser sempre diferente, mas não desigual.

Nesta pesquisa, tive como objetivo geral compreender a construção das visões de infância e de criança, de uma professora da Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, por meio de sua história de vida. A busca por esta compreensão me fez encontrar na Pesquisa (Auto)biográfica, o caminho viável para se chegar às memórias do vivido e recriar sua história de vida. Somente através desta recriação de sua história vivida na infância, seria possível entender sua constituição como pessoa para, então, vislumbrar as visões referidas. Estas visões foram se construindo intimamente relacionadas com a criança que Dora foi, com a infância que viveu, ou seja, com as bases que a constituem como pessoa, compõem suas visões de mundo e, por isso, ainda a atravessam. Uma construção consistente a partir da experiência vivida.

Foi um movimento que me permitiu perceber o processo autoformativo de Dora, que, como explicita Pineau (2010), dá-se entre a heteroformação (ação dos outros) e a ecoformação (ação do meio ambiente). Em outras palavras, a autoformação acontece na interação com os meios social, cultural e histórico. A narrativa autobiográfica tem esse poder: o de reunir elementos sócio-histórico-cultural, que constituem a pessoa. E o enredo de Dora possibilitou o acesso a tais informações.

A presença materna marcante em sua infância repercute em valores morais e éticos, nos quais esteve imersa quando criança, e fazem-se presente na adulta. As experiências junto à instituição na qual sua mãe trabalhava, colocaram a menina diante da compreensão sobre a diferença entre as pessoas, desenvolvendo o entendimento sobre o preconceito. Os valores vindos da mãe ensinaram-na sobre ser ouvida, confiança, zelo e cuidado com o que tem, bem como doar e dividir com o outro. Uma espécie de senso de “comunidade”, experienciado por Dora também com seus primos, que lhes emprestavam as fitas VHS, doavam revistas e o videogame antigo. A noção de comunidade encontra no solo fertilizado por seus avós, tios e tias, mais especificamente, sua família materna, o fundamento de sua infância, da criança que foi e de ser quem ela é, pois, como narrou: *da panela que minha vó cozinha, todo mundo come, ninguém fica com fome*. Valor muito forte e presente em sua vida.

Tal informação nos conduz para o Interior como lugar fundamental em sua constituição. Foi onde Dora conviveu com a natureza, cultivou a simplicidade, brincou livremente, teve e tem contato com suas raízes. É um espaço no qual também vivencia a intergeracionalidade de sua história (LANI-BAYLE, 2008), informações que podem tê-la formado antes mesmo de seu nascimento, pois o que somos também se encontra inscrito na história de nossos ancestrais, e que é acessado por meio das histórias contadas ao longo das gerações. O Interior é o lugar no qual ela vivencia a renovação de si e ainda se encanta, e como ela diz: *eu ainda consigo olhar pras coisas e não ter banalizado elas*. É de lá que ela traz esse olhar para a sua vida na cidade, e consegue se surpreender no dia-a-dia. Olhar que lhe permite vivenciar o devir-criança. Essa é uma marca profunda em sua vida e aparece em sua narrativa com muita vivacidade e amorosidade.

A casa em Fortaleza, onde morou a maior parte de sua vida, tinha uma relação muito forte com o externo, e permitiu-lhe vivenciar travessuras ainda quando não podia brincar do lado de fora. Por estar localizada em uma rua com pouco movimento, oportunizou à menina Dora brincar na calçada e correr na rua. Além de ter lhe trazido, desde pequena, a consciência de classe, de seus privilégios e do esforço que seus pais faziam para pagar o

financiamento da casa. Um lugar tão especial que afirmou: *Eu não quero deixar morrer a lembrança dessa casa* – e guarda em seu saquinho um pedaço do azulejo original.

Outro lugar de grande importância em sua formação é a escola Cantinho Feliz. Suas lembranças destacam os vínculos e os afetos em detrimento do modelo tradicional da escola. Sentir-se ouvida, vista, valorizada e respeitada, fez de Dora uma criança segura e ativa, potencializando suas qualidades. Essa vivência possibilitou-lhe experienciar o respeito aos seus ritmos, como ela narrou, algo relevante em seu desenvolvimento saudável. Também foi lá que se identificou com a professora Isa. Relação construída no terreno do acolhimento e da afetividade e, mais uma vez, a menina relatou a percepção de um sentimento de valorização.

Os passeios culturais (bienio, teatro, cinema, atividades de pintura) com a mãe e o irmão formaram muito do que Dora gosta ainda hoje, assim como as mídias (revistinhas, livros, televisão, filmes e games) presentes na atmosfera de sua infância. **Terra Maravilhosa**, seu primeiro livro, tem uma passagem que ela destaca em sua narrativa: *os humanos não souberam cuidar do mundo direito, que eles cortaram as árvores*. A menina, que lia essa história e se encantava, tornou-se, desde cedo, protetora da natureza, sentimental com árvores derrubadas, construindo uma visão de mundo na qual o respeito se estende não só a humanos, mas também, à natureza. O acesso a esses objetos também foi proporcionado por sua avó paterna, exercendo papel importante na formação da menina. De modo geral, os livros instigavam sua curiosidade e desenvolviam seu potencial de pesquisadora e desenhadora.

Com relação aos filmes, Dora nos dá pistas não apenas do fascínio que estes exerciam sobre ela, de seus gostos pelas músicas e personagens, mas nos traz um alerta: a narrativa e o conteúdo das produções áudio-visuais destinadas para as crianças. Televisão, filmes e games falam de um elemento presente em uma geração nascida, como Dora, nos anos noventa: a mídia digital como modo de subjetivação de crianças e jovens, que diz de uma infância globalizada.

Ao longo deste trabalho, estive tecendo reflexões sobre as experiências vivenciadas por Dora. Ela, no entanto, iniciou seu trabalho reflexivo já na escolha dos objetos que levou para a entrevista. Reflexão iniciada, por exemplo, quando encontrou a blusinha que usara no dia do enterro da avó e procurou confirmar com a mãe sobre seu comportamento diante da notícia da morte dela; e quando tirou foto de alguns objetos e enviou para o namorado, dizendo: *Dava pra eu ser diferente? Não dava pra eu ser diferente. Tá*

*entendendo, eu sou desse jeito mesmo...* Ao longo de sua narrativa, ela segue refletindo, como um exercício compreensivo do passado no presente, da pessoa que foi e é.

Para falar de experiências fundadoras e formadoras, recorro à metáfora de uma árvore<sup>25</sup>. Para nascer, primeiramente, é plantada uma semente que, em solo fértil e com devido cuidado, começa a desenvolver as raízes. Estas são responsáveis por retirar do solo os nutrientes e iniciar o movimento de enviá-los para as demais partes da planta. É o que funda, que enraíza, que dá base. Na história de Dora, os valores morais e éticos vindos da relação com a mãe, o senso de comunidade, a consciência relacionada ao preconceito vivenciado, são conhecimentos que fundamentam sua ação e seu pensamento no mundo. Portanto, pode-se dizer que se tratam de experiências fundadoras.

O tronco da árvore dá sustentação e possibilita a continuidade do movimento de conduzir água e sais minerais para a copa, além de ser o elo entre raízes, folhas, flores e frutos. Desse modo, a relação afetiva vivenciada na primeira escola, a vivência de monitoria na Universidade, ser professora da Educação Infantil, são experiências que integram conhecimentos experimentados no espaço-tempo, assim, classificadas como experiências formadoras.

As folhas, flores e frutos seriam resultantes desse processo integrativo iniciado nas raízes e sustentado pelo tronco. Compreendo que se trata da relação entre a menina que Dora foi e a adulta que ela é. A criança que tinha seus livros como um tesouro; gostava de atividades culturais; assistia filmes repetidamente; respeitava a natureza; estimava a união familiar; era pesquisadora de bichos do mar; admirava a professora, tornou-se uma adulta que ainda atribui muita importância aos livros; gosta de cinema, teatro e artes; continua a assistir o mesmo filme várias vezes; acha *um crime* derrubar árvores; ama estar com a família e viajar para o Interior; autodenomina-se *perita em baleias*, por ter muito conhecimento sobre esse assunto; formou-se em Pedagogia, como ela mesma afirma: *eu não podia ser muito diferente do que eu sou hoje, se eu tenho essa história. Eu não podia ser muito diferente do que eu sou hoje, se eu boto o nome das minhas professoras no galho da árvore de pessoas mais importantes.*

Dora transformou-se em uma professora atravessada por sua infância. Ela traz experiências que (re)configuram o seu modo de ser professora. A criança ouvida, respeitada, valorizada, livre, ativa, autônoma que foi, em sua condição de professora, procura dialogar e

---

<sup>25</sup> A metáfora da árvore é desenvolvida no CRB, proposto pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ercília Braga. Porém, a classificação do que é experiência fundadora e formadora é feita pelo próprio participante. Neste estudo, sou eu, a pesquisadora, que busca compreender e classificar algumas das experiências da entrevistada.

escutar suas crianças, enxergando-as como seres que se governam, autônomos, participantes. Busca respeitar o ritmo delas, por ter tido o seu próprio ritmo respeitado, e quando necessário, transgride as regras da instituição para priorizar os interesses das mesmas. Em virtude do preconceito sofrido, respeita a diversidade e reconhece as singularidades dos pequenos. É, sobretudo, consciente de seu dever para com a sociedade, por ter consciência de seus privilégios e ter se formado em uma Universidade Federal.

Nesta Dissertação, procurei, inicialmente, compreender a construção de uma imagem de infância e de criança que ainda se faz presente em nossa sociedade. Esta, pautada na ótica adultocêntrica, concebe a criança como incompleta, incapaz, reforçando em sua imagem, a ausência. Como contraponto e buscando ampliar a reflexão, discuti sobre a infância a partir da temporalidade aiônica e do devir-criança. Trouxe a experiência como uma vivência singular e profunda, a fim de iniciar a discussão sobre como nos constituímos quem somos.

No Capítulo Teórico-metodológico, mergulhei no mundo da Pesquisa (Auto)biográfica, procurando compreender seu projeto epistemológico e, principalmente, buscando o entendimento sobre a formação de Dora como pessoa. Deparei-me com a narrativa como lugar de se contar, que me possibilitaria chegar à construção da história da infância e de vida de uma professora. Sinto que este foi o início, mas ainda há muito para aprender nesse caminho.

Por enquanto, posso dizer que a narrativa (auto)biográfica foi não somente meio, mas o espaço para que Dora desse forma às suas experiências da infância, construindo a figura de sua menina e de si mesma, adulta, no espaço-tempo de sua existência. Por meio de seu enredo, foi possível compreender que a construção de suas visões de infância e de criança está relacionada diretamente com suas experiências vividas, e que constituem a pessoa que ela é. Portanto, trata-se de uma visão consistente, que ainda se faz presente em sua vida e em seu ofício, ora reproduzindo a vivência, ora compreendendo suas limitações, mas, ainda assim, procurando minimizar inseguranças e conscientizar as crianças sobre as diferenças.

Desse modo, a narrativa (auto)biográfica se revelou como uma possibilidade fecunda para a compreensão da construção das visões de infância e de criança da professora de Educação Infantil, influenciando no seu modo de ser professora. Reafirmo, com Arroyo (2009; 2012), a necessidade do conhecimento de si para o exercício ético da profissão. Não somente por permitir conhecer suas potencialidades e limitações ao lidar com as crianças,

mas, também, como um cuidado de si. Penso que a Pesquisa (Auto)biográfica pode permitir que a criança, existente na professora, fale, ao mesmo tempo em que concede voz a essa pessoa, que exerce o papel profissional.

Descobri, nesta pesquisa, que a narrativa é viva! Muitos outros temas emergiram e mereciam aprofundamento, mas não será mais aqui. Deixo esses fios para outros estudos. Sinto a necessidade de aprofundar o estudo sobre memórias, já que me propus a falar apenas de notas introdutórias. Penso, também, que seria interessante estudar sobre o corpo na Pesquisa (Auto)biográfica, esse espaço primeiro de nossa constituição. Será que seria possível ouvir as histórias a partir do que emerge no corpo? Compreender nossa constituição como pessoa, tendo esse ponto como inicial? Qual seria o papel do corpo na formação da pessoa? E da professora?

Quem sabe um dia eu consiga responder. Por hora, preciso me despedir. Uma despedida sofrida de Dora, de sua menina, de vocês e de tudo o que construí até agora. Permitir que os sons ecoem em um espaço mais livre em mim. É inevitável deixar ir para o novo emergir. É necessário deixar que este seja um nascimento, com todo o sentido de renovação que um novo nascimento traz. Para que continuemos a contar nossa história de um jeito diferente, pois, como diz Boris Cyrulnik (2004, p. 201): “A maneira pela qual nos contamos dura tanto quanto nossa vida, porém, muda incessantemente, uma vez que depende de nossos encontros. A maneira muda, mas não o tema que permanece no fundo de nós, expresso ou oculto, e que constitui a coluna vertebral de nossa identidade”. Que tenhamos novos encontros desveladores de nossas identidades!



## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: Destruição da experiência e origem da história.** Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A infância interroga a pedagogia. *In.*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In.*: **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos.** ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser Criança.** 23ª imp. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer.** Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. Livro sobre nada (1996). *In.*: **Biblioteca Manoel de Barros** [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013a.

BARROS, Manoel de. Matéria de poesia (1970). *In.*: **Biblioteca Manoel de Barros** [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013b.

BARROS, Manoel de. Retrato do artista quando coisa (1998). *In.*: **Biblioteca Manoel de Barros** [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013c.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Obras Escolhidas. v.1, 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BEZERRA, Larissa Rogério. História do desenho animado e sua influência na formação infantil. *In.*: XV Encontro Cearense de História da Educação (ECHE); Encontro Nacional Do Núcleo de História e Memória da Educação (ENHIME),1., 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Imprece, 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio. Memória (auto)biográfica como prática de formação. **Revista Ambiente Educação** [online], v. 1, n. 1. São Paulo, jan/julho, 2008.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. Corpo e contemporaneidade. **Psicologia em Revista**, v. 11, n. 17, p. 62-76, Belo Horizonte, jun. 2005.

CASTRO, Genivaldo Macário. **Cultura lúdica docente em jogo: nos recônditos da memória.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará - Fortaleza, 2009.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos.** 1ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

COSTA, Renata Cocato. **Concepções de Criança na Educação Infantil de 0 a 4 anos: a relação entre os discursos e as práticas docentes.** 2014. 207f. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho - São Paulo, 2014.

CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios.** Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção psicologia e pedagogia).

CYSNE, Juliana de Brito; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Tecendo fios da infância com a filosofia da educação, a gestalt-terapia e a poesia de Manoel de Barros. **Revista do NUFEN** [online], v. 9, n. 3, p. 38-56. Pará, 2017.

CYSNE, Juliana de Brito; GOLDBERG, Luciane Germano. Das aventuras de ser o que se é: A infância como experiência e o processo (auto)biográfico. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, Pesquisa (Auto)biográfica, mobilidades e incertezas: novos arranjos sociais e refigurações identitárias, 8, 2018, São Paulo. **Anais...** (digital) – São Paulo. BIOgraph, 2018. s/p.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2.** Tradução de Suely Rolnik. v. 4. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012. (Coleção TRANS).

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto.** Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, Rio de Janeiro: set/dez. 2012a. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689002>. Acesso em: 02/09/2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. De onde viemos? O que somos? Para onde vamos? In.: EGGERT, Elda; FISCHER, Beatriz Dautd (organizadores). **Gênero, geração, infância, juventude e família.** Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012b. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais).

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada.** BRAGA, Carlos Galvão; PASSEGGI, Maria Conceição; PATRIOTA, Nelson [tradução]. Natal, RN: EDUFRN, 2012c. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação, v. 9).

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: **O método (auto)biográfico e a formação.** NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (organizadores). Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, Jan/Jun. 2002.

FONSECA, Adriana de Castro; VERBENA e FARIA, Eliete do Carmo Garcia. Práticas corporais infantis e currículo. *In: **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos.* ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, Ano 7, n. 1, p. 147-160, 1º semestre de 2007.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **O Desalojamento e a Reinstalação do Si-Mesmo**: um percurso fenomenológico para uma compreensão winnicottiana da adolescência, a partir de narrativas. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. *In: **Devir-criança da filosofia**: infância da educação.* KOHAN, Walter Omar (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GERMANO, Idilva Maria Pires. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social. *In: **Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO)**.* Anais. Maceió, 2009.

GOLDBERG, Luciane Germano. **Autobiografismo**: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional. 2016. 343 f. - Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GOMES, Celestina. Construção social da memória autobiográfica e histórias de vida. *In.: **III Jornadas de Histórias de Vida e Educação** - A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida.* Universidade do Porto, Portugal, 2012. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/2\\_Construcao%20social%20da%20memoria.pdf](https://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/2_Construcao%20social%20da%20memoria.pdf). Acesso em: 03/06/2019.

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

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 3, n. 6, p. 89-112, Maio/Ago, 1989. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006). Acesso em: 03/06/2019.

JOSSO, Marie-Christine. As narrções centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEBA**: Educação e contemporaneidade. Salvador, v. 17, n. 29, Jan/Jun 2008.

JOSSO, Mari-Christine. **A experiência de vida e a formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In.: BAUER, Martin; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. GUARESCHI, Pedrinho [tradução]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KASTRUP, Virgínia. O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. [online]. v.13, n.3, p. 373-382, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000300006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000300006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 04/03/2019.

KIEHN, Moema. A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da educação infantil. In: **Reunião Anual da Anped**, 30., Caxambu, 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2875-int.pdf> >. Acesso em: 04 mar. 2017.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 1ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estranheiridade e ignorância** – (novos) ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (organizadores). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. In: **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. PASSEGGI, Maria da Conceição (organizadora). Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 5ª ed.; 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldini. 1ª ed.; 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: **Lugares da infância: filosofia**. KOHAN, Walter Omar (organizador). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social** – Teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-29, 1994/2001.

MORAES, Andréa Alzira de. Educação Infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação nas produções acadêmicas recentes (1997-2002). *In: Reunião Anual da Anped*, 27., Caxambu, 2004. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt07/p073.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2017.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação* [online]. v.9, n.2, p.191-211. Bauru, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151673132003000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151673132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20/01/2019.

MORAES, Paulo Eduardo Benites de; MACIEL, Josemar de Campos. A reinvenção da infância perdida na obra de Manoel de Barros. *Linguagem*, 2011. Disponível em: <[http://www.letras.ufscar.br/linguagem/educacao17/artic\\_008.pdf](http://www.letras.ufscar.br/linguagem/educacao17/artic_008.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2015.

MORIYÓN, Félix Garcia. A infância, um território fronteiro. *In: Devir-criança da filosofia: Infância da educação*. KOHAN, Walter Omar (organizador). Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 141-151, 2010.

MURANI, Silvio. Dos ingovernáveis às pedagogias ingovernáveis. *In: Infância e pós-estruturalismo*. ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarneiri de Campos (organizadoras). São Paulo: Porto de Idéias, 2017.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. *In: Vidas de professores*. NÓVOA, Antônio (organizador). Portugal: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

OLINDA, Maria Ercília Braga de. Círculo Reflexivo Biográfico: Dispositivo de Pesquisa e de Formação. *In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 4., 2010, São Paulo. IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. *Anais...* São Paulo 2010.

OLIVEIRA, Fernanda Alcântara de. Não fale com estranhos! A criança e o estranhamento (do) presente. *Mnemosine* [online]. v. 6, n. 1, p. 2 -18, Rio de Janeiro: UERJ, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41512>. Acesso em: 21/11/2018.

PAGNI, Pedro Angelo. As memórias da infância e as vicissitudes do desejo de sabedoria na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores. *In: Lugares da infância: filosofia*. KOHAN, Walter Omar (organizador). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAGNI, Pedro Angelo. Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa. *In: Devir-criança da filosofia: Infância da educação*. KOHAN, Walter Omar (organizador). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 63 -79.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Educação*. v. 34, n. 2, p. 147-156. Porto Alegre, Maio/Ago 2011.

PASSEGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-286, Abril 2011.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli & GIOIA, Silvia Catarina. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. *In: Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. Rio de Janeiro: Garamond, p. 163-178, 2012.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli. A indução do conhecimento e o conhecimento para a vida prática: Francis Bacon (1561-1626). *In: Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. Rio de Janeiro: Garamond, p. 193-199, 2012.

PERLS, Frederick; HEFFERLINE, Ralph; GOODMAN, Paul. **Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 1997.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p. 329-343, Maio/Ago, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2>. Acesso em: 02/09/2017.

PIENAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In: O método (auto)biográfico e a formação*. NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (organizadores). Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2010. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. BRAGA, Carlos Eduardo Galvão; PASSEGGI, Maria da Conceição [tradução]. Natal, RN: EDUFRN, 2012. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

RIBEIRO, Walter. **O que fizemos (continuamos a fazer) das crianças que um dia fomos?** Brasília: Thesaurus, 2015.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa: 1. A intriga e a narrativa histórica**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SÁ, Roberto Novaes de. **Para além da técnica: ensaios fenomenológicos sobre psicoterapia, atenção e cuidado**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Marta Regina Paulo. Infância como condição da existência humana: um outro olhar para formação docente. **Revista do Cogime**, Piracicaba, n. 26, p. 107-124, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. *In: O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. SILVA, Tomaz Tadeu da (organizador). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Ciências sociais da Educação).

SIQUEIRA, Romilson Martins. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. *In: Reunião Anual da Anped*, 35., Caxambu, 2012. Disponível em: < [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2442\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2442_int.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39, Jan./Abr. 2014.

TOSATTO, Carla & PORTILHO, Evelise Maria Labatut. A criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p.153-172, jul/set 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA. COMISSÃO DE NORMALIZAÇÃO. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Universidade Federal do Ceará, Biblioteca Universitária, Comissão de Normalização. Fortaleza, 2017.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. A pesquisa terá como título *Bordando contos de infâncias, sentidos e experiências: a narrativa (auto)biográfica como meio para compreensão das visões de criança e de infância que nos atravessam*. O objetivo geral será compreender, por meio das histórias de vida, a construção das visões de infância e de criança na vida pessoal e profissional, de professores da Educação Infantil, pertencentes à rede municipal de ensino de Fortaleza. Se o(a) senhor(a) consentir na entrevista será utilizado gravador para melhor compreensão dos dados coletados. Informamos que garantimos o segredo quanto às informações prestadas; não divulgaremos qualquer informação relacionada à sua intimidade. Caso aceite participar, não haverá prejuízo para você em face das informações fornecidas.

Riscos: os procedimentos de construção de dados desta pesquisa não são invasivos. Porém, um possível risco é que o(a) senhor(a) se sensibilize pelo fato de acessar as memórias da infância. Caso ocorra qualquer desconforto emocional em virtude do acesso às suas memórias da infância durante a realização da pesquisa, esta será interrompida e, como psicóloga, coloco-me a disposição para acompanhamento psicoterapêutico e/ou encaminhamento para serviço de saúde adequado.

Benefícios: esta pesquisa, em campo mais amplo, irá colaborar com o conhecimento científico na área da Educação, em especial, com os conhecimentos do campo da Infância e Educação Infantil, levantando possibilidades de se refletir acerca das práticas e da formação docente integrando as esferas pessoal e profissional. Espera-se que essa reflexão aconteça também no âmbito pessoal, ou seja, que o professor se aproprie e pense sobre sua formação pessoal e profissional, bem como reflita criticamente sobre sua prática de ensino.

Durante o andamento da pesquisa, se por qualquer motivo resolver desistir, tem toda liberdade para retirar seu consentimento. Em caso de dúvidas, favor contatar a pesquisadora Juliana de Brito Cysne por meio do telefone (85)99686-2421. Ou no Comitê de Ética e Pesquisa da Academia Cearense de Odontologia, Rua Sabino Monte 3580, telefone 3272-7776.



