

Sarmiento, Teresa (2016). *Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância*. in Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais, Passeggi, Furnaletto e Palma (Org.), pp.77-94. Curitiba: Editora CRV.

INFÂNCIAS E CRIANÇAS EM NARRATIVAS DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Teresa Sarmiento
Universidade do Minho, Braga, Portugal
Tsarmiento@ie.uminho.pt¹

A ação pedagógica com as crianças constitui um elemento identitário das educadoras de infância, atividade esta em que a dimensão humana e ética, bem como o conhecimento, a formação e a cultura se mobilizam e articulam. Neste processo assume especial importância a imagem de infância que transportam e das memórias da relação que as mesmas estabelecem com as crianças ao longo da vida profissional. Alicerçada em fundamentos humanistas, nesta linha valorizam-se as crenças, pensamentos e atitudes pessoais das educadoras, referenciais estes que, na nossa perspetiva, sustentam as interações que estabelecem com crianças e seus contextos.

A infância é um conceito heterogéneo, constituindo uma categoria geracional universal, cuja construção é social e historicamente muito diferenciada. Entende-se, assim, a infância como realidade social emergente no âmbito de um conjunto de processos sociais e culturais, entre outros. As crianças são sujeitos individuais, integrantes da categoria geracional infância, sobre cuja imagem e agência há representações sociais e históricas muito diversas.

Numa análise a narrativas biográficas produzidas por educadoras de infância, salientamos três tipos de referências a infâncias e a crianças: 1) as suas próprias infâncias; 2) infâncias e crianças com quem trabalharam ao longo da sua trajetória profissional; 3) descrição de situações que podem traduzir narrativas produzidas por crianças.

Na presente comunicação, depois de um enquadramento teórico sobre a relação com crianças como elemento promotor de identidades profissionais de educadoras de infância, partimos para uma breve análise teórica dos conceitos de infância e criança, para, com maior destaque, assumindo (e alertando para) a intersubjetividade de adultos que (re)significam vivências e interpretações sobre infâncias e crianças, desvelarmos imagens de cada um dos tipos acima identificados.

Palavras-chave: infâncias e crianças; narrativas biográficas; identidades profissionais

Introdução

A ação pedagógica com as crianças constitui um elemento identitário das educadoras

¹ Professora Auxiliar do Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga, Portugal; Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC); Bolseira FCT (FSE; MEC).

de infância, atividade esta em que a dimensão humana e ética, bem como o conhecimento, a formação e a cultura, se mobilizam e articulam a partir da imagem de infância que possuem e da relação que as profissionais estabelecem com as crianças ao longo das suas trajetórias. Alicerçada em fundamentos humanistas, nesta linha valorizam-se as crenças, pensamentos e atitudes pessoais das educadoras, sabendo como estes referenciais sustentam as interações que estabelecem com as crianças e seus contextos.

A infância é um conceito heterogêneo, plural, constituindo uma categoria geracional universal, cuja construção é social e historicamente muito diferenciada. Entende-se, assim, a infância como realidade social emergente no âmbito de um conjunto de processos sociais, em que as crianças, suas constituintes, intervêm na produção dessa mesma realidade. As crianças são sujeitos individuais integrantes da categoria geracional infância, cuja educação se realiza na base das interações com os adultos, pelo que o seu crescimento está muito dependente da relação estabelecida entre a imagem de infância e as oportunidades daí decorrentes, criadas pelas educadoras, e da agência da própria criança.

Partindo destes pressupostos, com base no acesso a narrativas produzidas por educadoras de infância com mais de vinte e cinco anos de experiência profissional, procuramos aceder às experiências relatadas por estas profissionais e às interpretações que as mesmas produzem sobre este núcleo fulcral da sua identidade que é a imagem de infância e a relação educativa com as crianças.

Na nossa análise, encontramos três tipos de referência a infâncias e a crianças: 1) as suas próprias infâncias; 2) infâncias e crianças com quem se relacionaram ao longo da sua trajetória profissional; 3) descrição de situações que podem traduzir narrativas produzidas por crianças.

Na presente comunicação, depois de um enquadramento teórico sobre a ação com crianças como elemento promotor de identidades profissionais de educadoras de infância, partimos para uma breve análise teórica dos conceitos de infância e criança, para, com maior destaque, assumindo (e alertando para) a intersubjetividade de adultos que (re)significam vivências e interpretações sobre infâncias e crianças, desvelarmos imagens de cada um dos tipos acima identificados.

As crianças e a identidade profissional das educadoras de infância

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar. Como dizíamos anos atrás (SARMENTO, T., 2002, 2009, 2015), refletir sobre as identidades profissionais de educadoras de infância obriga a analisar um processo de construção social, no qual cada uma joga a sua história de vida com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua ação educativa, transformando e permitindo-se transformar, nessa teia de interações numa forma própria de ser e de agir.

Seguindo Dubar aceitamos que o processo identitário é contingente, articula-se com o tempo e com as circunstâncias, e resulta de uma dupla operação: a diferenciação e a generalização. Pela primeira – a diferenciação - procura-se encontrar “a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém; a identidade é a diferença”. Na segunda – a generalização - procura-se “definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a diferença comum” (1991, p. 9). Para o presente estudo interessa-nos abordar um ‘ponto comum’ nesse processo de construção identitária que acontece na relação educativa com crianças, pressupondo, como dissemos acima, que a imagem de infância que se possui é influente nesse processo. Com esse propósito pesquisamos o que é que associações profissionais de referência mundial e investigação por nós produzida, nos diz sobre este aspeto. Não existindo uma definição universal sobre a identidade profissional de educadoras de infância, mas assumindo-a como um processo dinâmico e relacional, é possível significá-la por aproximação a partir das finalidades previstas, das condições de exercício profissional e das funções esperadas das profissionais. Segundo a associação *Child Development Associate Consortium* (SARACHO e SPODEK, 1992), para o exercício da educação de infância exige-se: a) o estabelecimento e a manutenção de um contexto saudável para as crianças; b) a existência de competências físicas e intelectuais; c) o equilíbrio e o desenvolvimento emocional e social; d) o estabelecimento de relações positivas com as famílias; e) a capacidade de selecionar

programas que respondam responsabilmente às necessidades dos participantes, das crianças ou dos agentes educativos; f) a manutenção de contactos com profissionais.

Por sua vez, Lilian Katz (1985), investigadora americana, especialista nas questões da educação de infância, refere: 1. a essencialidade do trabalho realizado com crianças até aos 5/6 anos para que a sociedade se desenvolva da melhor maneira; 2. o valor altruísta da profissão, defendendo a importância do voluntarismo entendido como o sentido de missão e que ultrapasse o mero sentido técnico; 3. a autonomia profissional baseada em conhecimentos especializados, em princípios e técnicas; e, por fim, 4. a relevância das associações profissionais para a construção de códigos éticos.

Na nossa própria investigação concluímos que *“As educadoras de infância assumem que o ‘gostar de crianças’ faz parte do processo de construção identitária”* (SARMENTO, T. 2002, p. 404). O ‘gostar de crianças’ que terá alimentado as críticas sobre o carácter profissional da educação de infância numa fase de reconstrução e de tentativas de uma objetivação tecnicista e escolarizante da mesma (LUC, 1982), é reapropriado e assumido pelas educadoras de infância que entendem a *“dedicação e com-paixão”* (VASCONCELOS, 1997, p. 246) essenciais para a escolha e desenvolvimento da profissão. Esta integração dos afetos como um elemento identitário é manifesto pelas educadoras de infância numa dupla vertente: o ‘gostar’ com uma conotação profissional altruísta (KATZ, 1985) de satisfação por se colaborar no crescimento das crianças, e o gostar pela satisfação pessoal e pelo bem-estar consigo próprio nas suas opções. Concluímos também que *“As educadoras de infância afirmam a sua identidade pela realização de acções morais procurando transmitir que razões éticas norteiam as decisões pedagógicas”* (id, 2002, p.411). Entendida a identidade como um processo de (trans)formação pessoal, a ação educativa é vista como um projeto de vida das educadoras de infância, projeto esse construído com as crianças. Ao fazerem das suas práticas uma ação total, em que, ao mesmo tempo que se trabalham conteúdos e se experienciam diferentes expressões, se refletem e constroem valores com as crianças, as educadoras de infância reavaliam continuamente as suas identidades. Estas questões éticas que procuram explicitar como presentes na sua vida, são transmitidas pela articulação entre duas dimensões: uma retrospectiva, entendida como o resultado de um conjunto de experiências (da infância, de relações interpessoais, da socialização profissional, etc.), e outra prospetiva, apontando para um futuro idealizado.

Numa leitura transversal a estas três sinalizações sobre a educação de infância e às suas profissionais, para o foco que aqui nos interessa abordar, podemos assinalar os seguintes elementos comuns: o trabalho das educadoras desenvolve-se principalmente e prioritariamente com crianças pequenas; a capacidade de relação é comumente apontada como o recurso principal para se trabalhar adequadamente com crianças; a responsabilidade profissional das educadoras de infância tem uma componente ética fundamental; a relação educativa que se estabelece com crianças está intrinsecamente marcada por imagens de infâncias e de crianças.

Infâncias e crianças – uma abordagem aos conceitos

Como vimos defendendo, a imagem de infância está na base da ação educativa das educadoras, ainda que, por vezes, possa haver algum desajuste entre a imagem que possuímos da ‘nossa’ infância, da infância com que, em cada período temporal, nos relacionamos, e ainda com a infância que idealizamos.

Esta introdução pretende, de imediato, remeter para uma conceção plural deste conceito universal; ou seja, enquanto categoria geral, em todas as sociedades, em cada período temporal, há uma infância e há uma adultez, no entanto, sendo uma categoria social geracional, ao longo dos tempos, em cada sociedade, vão-se sucedendo diferentes infâncias, tal como diferentes adultezes. A infância é, nesta asserção que subscrevemos, um conceito heterogéneo, plural, constituindo uma categoria geracional universal, cuja construção é social e historicamente muito diferenciada; como defendem os sociólogos da infância James e James “a concetualização e experiência de infância não é universal, ela varia segundo o tempo e o espaço em que se desenvolve” (2008, 23).

O avanço da construção teórica desta categoria social decorre dos contributos de autores e estudos como o de Ariés (1973), historiador que chama a atenção para a ‘construção social da infância’, mostrando que a infância é experienciada de forma diversa em diferentes sociedades e culturas. A questão do espaço social ocupado pela infância é especialmente abordado por Qvortrup (2000), mostrando como há variações culturais experienciadas pelas crianças em cada uma delas, pelo que se tem que falar não em infância mas sim em infâncias. A infância, para Sarmento, “é historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (2005, p. 365), sendo, por isso, um conceito que remete para

um processo de sucessivas (re)construções. Neste processo, ainda que muitas vezes de forma invisível ou invisibilizada, as crianças – sujeitos integrantes da categoria infância - assumem protagonismo, pelo que se trata de um processo constantemente atualizado na prática social, em diversos contextos, a partir das interações das crianças entre si e das crianças com os adultos. Entende-se, assim, a infância como realidade social emergente no âmbito de um conjunto de processos sociais, em que as crianças, suas constituintes, intervêm na produção dessa mesma realidade. Esta é uma ‘categoria social do tipo geracional’ (QVORTRUP, 2000; ALANEN, 2001; SARMENTO, 2005), por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. Exemplificando, poderemos dizer que a infância das crianças da Polónia, do período da II guerra mundial foi diferente da infância das crianças que vivem atualmente nesse mesmo espaço, e mesmo entre estas serão vivenciadas infâncias diferentes. Esta constatação obriga a revisitar o conceito de geração.

Karl Mannheim, em 1928, definiu geração como grupo de pessoas nascidas na mesma época, que vivem os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilham as mesmas experiências históricas, sendo estas significativas para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respetivo curso de vida (in SARMENTO, 2005, p. 364). Posteriormente, Qvortrup (1991, 2000) apresenta o conceito de ‘geração’ como categoria social estruturante da infância, acentuando em especial os aspetos demográficos e económicos da sociedade, elementos estes mobilizados da definição de Mannheim. Alanen (2001) valoriza a ação dos atores sociais pertencentes a cada grupo de idade na construção da geração respetiva, construção essa realizada a partir das interações e dos processos de elaboração simbólica dos seus referenciais de existência. A geração da infância encontra-se em contínuo processo de mudança, pela entrada e saída dos seus atores, neste caso, crianças, bem como pelo efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõem (SARMENTO, 2005). Com fundamentos nesta conceção interacionista, pode-se então dizer que numa mesma geração é possível encontrarmos diferentes infâncias, integradas e co-construídas por crianças também elas distintas.

James e James (2008) definem criança como ser humano nos estádios iniciais do seu ciclo de vida, em termos biológicos, psicológicos e sociais; é um membro de uma geração que ocupa provisoriamente esse espaço referido como infância. Alanen diz

que “as crianças são construídas na sua identidade e diferenciadas dos adultos, o que envolve a ação social (‘agency’) das crianças, sendo um processo que se estabelece na prática social” (2001, pp. 20-21). Na nossa imagem de criança realçamos a agência da criança, entendendo-a como ator social pensante e competente para fazer escolhas e expressar ideias, cuja educação se realiza na base das interações entre si e com os adultos. Nesta asserção, as crianças são sujeitos a quem é reconhecido o direito de “poder vivenciar ativamente sua infância com dignidade e respeito [tal como] é referendado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) ao reconhecer a criança como cidadão ativo e participante da sociedade, e não mais um objeto passível apenas de proteção e de cuidado pelo Estado.” (FAVORETO e ENS, 2015, p. 46).

O interesse da nossa pesquisa reside exatamente aqui: assumindo que o processo educativo se desenvolve na base de interações entre crianças e destas com adultos; reconhecendo e assumindo um posicionamento crítico sobre as perspectivas verticalistas de assunção do poder dos adultos sobre as crianças; e sustentando-nos de um referencial teórico que reconhece o peso das imagens de criança e de infância como determinantes da ação pedagógica, interessa-nos, por agora, desvelar essas imagens para, em futuros estudos, estudar o reflexo das mesmas no cotidiano educativo da vida das crianças.

Ouvir as educadoras, desvelar imagens

Dar voz às educadoras de infância evidenciou-se como a forma mais adequada de aceder à “*inteligibilidade do social produzido pela interpretação dos percursos de vida*” (CLANDININ, CONNELLY, CONINK e GODARD, 1989: 23), procurando-se partir de narrativas sobre episódios de vida, memórias de tempos considerados pelas próprias como significativos, interpretações subjetivas de incidentes críticos e momentos-chave, para perscrutar as suas imagens de infância.

Na perspectiva do interacionismo simbólico “o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência” (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 55). Esta corrente teórica parte do princípio que a experiência humana é mediada pela interpretação, entendendo que os significados dos objetos, das situações e dos acontecimentos são atribuições feitas pelos atores sociais que com eles se relacionam. As memórias sobre situações passadas são

sempre sujeitas a um filtro que pode enviesar a visão sobre essas mesmas ocorrências. Por sua vez, o distanciamento que o sujeito faz do que era seu e a reapropriação do que lhe pertence, enriquece a subjetividade que a sua narrativa comporta, permitindo-lhe assumir uma posição mais segura (de adesão ou de confronto) face ao todo social em que se integra.

O pensar, o sentir, a voz, as crenças, as concepções compartilhadas de cada educadora de infância, serão com certeza elementos construtivistas na sua identidade profissional, na forma como se relaciona com os outros e promove a sua ação educativa (KELCHTERMANS, 1995; BUTT e RAYMOND, 1987; GRANT, 1995; FAVORETO e ENS, 2015). Ao contar a sua história, defende Dubar (1991), o narrador põe em evidência o modo como mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os contextos que habita. Ao narrar, o ator identifica as continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, os focos das suas preocupações e interesses, enfim, os seus referentes nos diversos espaços do quotidiano. Analisar narrativas é uma forma de conhecer a maneira como os seres humanos experimentam o mundo, já que, subscrevendo Connelly e Clandinin, nós, seres humanos, “somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas” (1990, p. 12). Nas narrativas biográficas as educadoras contam e revivem as memórias das suas infâncias, produzem uma meta análise das suas experiências nesse tempo outro que viveram enquanto crianças; ao mesmo tempo posicionam-se sobre as infâncias das gerações atuais, idealizando, por vezes, infâncias desejadas.

Cada pessoa, ao narrar a sua história, procura “dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra interpretação de si: reinventa-se.” (PASSEGGI, 2011, p.147). Esse é um dos princípios das *escritas de si*, da dimensão *autopoiética*² da reflexão biográfica. Entre um acontecimento – a referência a sair da “*escola e ir trabalhar com uma costureira*” (Ir^a Georgina), por exemplo - e sua

² Conceição Passeggi (2011, p. 156) apoia-se em Humberto Maturana e Francisco Varela, autores que em 1970 criaram este neologismo para designarem a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. A etimologia grega deste termo – Autopoiése: do grego (*autos*), “próprio”; (*poiésis*), *criação, invenção, produção* – passou posteriormente para as ciências sociais e humanas para se referir à capacidade humana de se autorregular, autoadequar, autoinventar.

significação – “em 1950 isso não era trabalho infantil” (Ir^a Georgina) - acontece o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo; assim, “a experiência constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz diante do ato de narrar, (re)interpretar.” (PASSEGGI, 2011, p. 149).

Como dizíamos, as narrativas biográficas permitem o acesso à compreensão da complexidade de enredos entre tempos e espaços configuradores das identidades das educadoras de infância, construídas nas múltiplas interações com as crianças, entre o passado, o presente e o futuro, o herdado e o projetado, as continuidades e as rupturas de imagens de infâncias vivenciadas e idealizadas. As “memórias sociais coletivas” (MOSS, 2010), constituem representações sociais que se foram construindo ao longo dos tempos e são incorporadas como próprias. As memórias podem ser reais ou ficcionais, envolvendo experiências diretas ou indiretas, sendo estas influenciadas por aquilo que se vai ouvindo ao longo da vida (ibid, p. 533).

No presente texto, procura-se compreender (sem avaliar) como em cada uma das educadoras de infância – Lurdes, Fátima e Ir^aGeorgina, Graça, Cristina, Ana, M^a de Jesus³ - se evidenciam imagens de crianças e de infâncias na base das quais constroem algumas das dimensões educativas, dos modos interativos, dos princípios e valores que impregnam as suas identidades profissionais.

As imagens produzidas pelos atores sociais podem ser identificadas por expressões narrativas próprias de cada um, pelo que é pertinente apresentar “os personagens que contam essas histórias; o momento em que cada história é vivida, o tempo em que foram ou são contadas; o local no qual as histórias são vividas e contadas.” (CLANDININ e CONNELLY, 1990, p. 10). Assim, numa breve apresentação destas educadoras, poderemos dizer que a Ir^a Georgina e a Lurdes viveram os seus tempos de infância na década de cinquenta e inícios de sessenta, num período sociopolítico e económico marcado pela ideologia e prática fascista,

³ As narrativas sobre cuja análise se baseia o presente artigo, resultam de duas investigações: a primeira, em 2000, na investigação de doutoramento em Estudos da Criança, sobre identidades profissionais, que se encontra publicado no livro Sarmiento, Teresa. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Col. Ciências da Educação, nº47, IIE; a segunda, em desenvolvimento, no âmbito do projeto “O que fazemos com o *que* fazem connosco... identidades profissionais em (re)construção”, realizado por docentes de três instituições universitárias (Teresa Sarmiento - Universidade do Minho, PT; Simone Rocha e Rosana Martins - UFMato Grosso, Br; Conceição Costa – Universidade de Évora, PT). O principal objetivo deste projeto é, a partir de narrativas biográficas, produzir conhecimento sobre a (re)construção identitária de professores de crianças dos zero aos doze anos, com especial foco nas seguintes dimensões: formação, interações, experiência e inserção organizacional.

com grandes desigualdades sociais e em que a educação de infância formal (existência de jardins-de-infância) era quase nula. As crianças passavam os seus primeiros anos em contexto familiar, no seio de famílias tendencialmente numerosas. As duas integravam ordens religiosas no período em que colaborativamente construímos a sua história de vida, situação de vida que a Ir^a Georgina mantém mas que a Lurdes abandonou. As restantes educadoras nasceram já nos anos sessenta, tendo a Graça e a Ana vivido a sua infância em países africanos, antigas colónias portuguesas, com um nível económico bastante estável, num clima favorável a oportunidades de vida ao ar livre, à criação de redes de amigos no espaço público, tendo regressado a Portugal no período da descolonização⁴, em que, nos primeiros tempos, as condições para a população retornada se apresentava como muito diferente da que tinham usufruído anteriormente. A Fátima e a Cristina passaram a sua infância nesse período de transição, em que a insatisfação social era muito evidente e que mobilizava alguns (como o caso do pai da Fátima) para a intervenção política. Umas e outras realizaram os seus cursos de formação inicial num período de desenvolvimento da educação de infância e de acesso a novos conhecimentos no âmbito das ciências da educação. Todas estas educadoras têm mais do que vinte e cinco anos de experiência profissional, período durante o qual realizaram múltiplas experiências de trabalho, em muitos contextos diferentes (a média de escolas por que cada uma passou ao longo deste trajeto é de doze estabelecimentos/localidades diferentes), frequentando formação especializada de vários tipos (tendo todas o diploma inicial de bacharelato, realizaram posteriormente licenciatura, tendo a Graça, a Fátima, a Ana e a M^a de Jesus concretizado o mestrado); para além disto, ao longo da carreira realizaram vários tipos de formação contínua. Ao longo das suas vidas têm mantido muitos contatos próximos com crianças para além da atividade profissional, seja na situação de mães (M^a de Jesus, Ana, Fátima e Graça), seja como irmãs, tias, catequistas ou outras.

⁴ Em 25 de Abril de 1974 acontece em Portugal a designada *Revolução dos Cravos*, a qual vem pôr fim ao período fascista e introduzir o regime democrático, abrindo as possibilidades a novas práticas de participação política e comunitária que evidenciam novos valores e preocupações sociais. Nessa altura vivia nas províncias ultramarinas (assim designados os territórios africanos que se encontravam subordinados à tutela portuguesa) uma parte significativa de população portuguesa, a qual, face ao processo de descolonização então iniciado, regressou ao território nacional.

A possibilidade que nos é atribuída de conhecer *o pessoal, o mundo da experiência vivida* (HOLLY, 1992) de cada educadora de infância, implica a nossa subjetividade, a leitura da realidade social por si elaborada, mediada pela leitura de cada uma destas mulheres, a partir da interação pessoal que se foi construindo nas entrevistas. É assumindo a intersubjetividade que se foi desenvolvendo à medida que interpretávamos o que cada uma narrava, que agora passaremos a conhecer algumas crianças e a desvelar imagens de infâncias por si construídas.

Infâncias e crianças nas narrativas da Lurdes, Fátima, Ir^aGeorgina, Graça, Cristina, Ana, M^a de Jesus

Memórias de infância

Nascida numa família *“média que naquela altura era mesmo pobre”*, a Ir^aGeorgina era a terceira de dez irmãos, oito rapazes e duas raparigas, mas com o mais velho pouco brincou por este ter ingressado cedo no mundo do trabalho, já que, naquela época, numa família com precários recursos económicos, logo que acabada a primária, a ida para um emprego era entendida como a forma mais natural de *“se preparar para a vida”*. Com os *“grupos de amigos que nós fazíamos com os irmãos e os amigos dos irmãos”*, a Georgina ia experienciando jogos lúdicos, em que assumia com frequência a liderança de papéis sociais, assumindo-se como líder: *“naquelas brincadeiras que nós fazíamos, eu era sempre a mãe da noiva nos casamentos, eu era sempre a madrinha, eu era aquela pessoa que cuidava das crianças”*. Os jogos eram enriquecidos com o recurso a *“comidinhas”* que preparavam, indo à *“caixa de pinho”* onde a mãe armazenava para períodos de maior precariedade *“bacalhau, que era a comida dos pobres naquela altura”*. Tendo passado a infância em meio rural, com as brincadeiras que desenvolviam ao ar livre – *“fiz muitos baloiços nas árvores”*, foi ganhando o gosto pelo contato com a natureza e pela vida em grupo, manifestando que em menina teve muitas oportunidades de manifestar a sua agência. Porque as práticas sociais são construídas em tempos e espaços específicos, na relação com as necessidades e valorizações próprias dos contextos em que se desenvolvem, a Ir^a Georgina recorda as suas experiências de trabalho infantil com a mesma satisfação e naturalidade com que se refere às brincadeiras. Ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades (PINTO e

SARMENTO, 1997), e na sua comunidade de pertença a inserção destas em contextos de trabalho era prática corrente: com seis anos, “*entrei para a escola, entrei para a costura*”, tendo lucrado do facto de “*a mestra ser uma pessoa muito aberta; ela conversava connosco, se uma fazia anos ela ia à cidade e trazia-nos um bolinho*”, que partilhavam entre aquela e as suas aprendizes, transformando o que é hoje entendido como exploração de crianças em situações de aprendizagem e de lazer.

A Lurdes conta de si a história de uma menina que nasceu numa aldeia transmontana, no seio de uma família “*simples, o meu meio é muito pobrezinho*”. A sua socialização primária foi feita em conjunto com os sete irmãos “*todos seguidinhos dois anos, eu com o meu irmão a seguir é ano e meio, o resto é dois anos*”, com pais “*agricultores*”, e com “*uma relação muito afectiva com os avós*”. Pertencente a um meio socioeconómico de precárias possibilidades, habituou-se desde cedo a improvisar com os irmãos os brinquedos de que precisavam para as suas brincadeiras; desde os “*bugalhos, fazíamos casinhas com pedrinhas, com pauzinhos fazíamos aquelas coisinhas dos índios*” até às “*bonequinhas de trapos, bolas de trapos*” que a mãe lhes fazia, foi desenvolvendo a satisfação por estar com crianças. No seu dia-a-dia “*ajudava muito a mãe no trabalho porque eu só tinha um irmão mais velho e havia os irmãos mais novos para criar*”. A Lurdes refere-se aqui a um tipo de organização familiar em que os filhos mais velhos são levados a colaborar nas tarefas de guarda dos mais novos, o que traduz uma forma de ‘criação’ que, por ser feita em casa, num ambiente humano, corporiza práticas socioculturais específicas. Criança calma e disciplinada, nas suas memórias não estão registados grandes castigos. Do pai ‘apanhou’ uma ou duas vezes quando se recusava a ir à fonte “*buscar aguinha fresca para a refeição*”. Num tempo e num contexto rural em que as relações pais – filhos se orientavam de forma vertical, os castigos corporais leves não ofuscavam laços afetivos entre uns e outros. A mãe também não batia muito, as suas práticas educativas procuravam ser mais de negociação e conciliação. O Natal é ainda hoje o momento de encontro preferido de toda a família, agora espalhada por várias zonas do país, em que, sentados nos “*escanos - escano é aquele banco que põem na lareira*”, se aprofunda a memória coletiva e se recordam os tempos em que punham “*o sapatinho para cair qualquer coisinha: eram chocolates, rebuçados, roupinha também, aparecia sempre uma roupinha, brinquedos não muito; a minha mãe chegou a fazer bonecas de trapos, escondia-se com as vizinhas,*

guardava-as na casa das vizinhas e apareciam nesse dia”. As possibilidades de troca de presentes atualmente são muito diferentes, no entanto, mantêm-se as práticas ritualizadas, o que vai colaborando na construção da confiança básica (GIDDENS, 1994) dos vários elementos da família.

É com lágrimas nos olhos que a Fátima relembra a sua infância: por um lado, muito protegida e acalentada no núcleo familiar e, por outro, em constante risco pela perseguição política de que o pai era vítima. Os seus primeiros anos de vida foram marcados pelas incertezas que um dia-a-dia filtrado pela participação política gerava e pelas estratégias paternas em ultrapassarem esse desconforto, procurando criar uma segurança ontológica nos seus filhos. O pai “*era democrata, toda a vida foi e depois falava muito e não podia*”, o que, numa época de obscurantismo político, com fortes medidas de limitação sobre a liberdade de expressão, comportava grandes dissabores no quotidiano. Padeiro de profissão, tinha que procurar novo posto de trabalho sempre que um cunhado que integrava os corpos ativos da polícia política da época (PIDE) o informava que ia ser perseguido; por isso a Fátima nasceu “*em Terras de Bouro, depois fui para os Arcos e depois dos Arcos fui outra vez para Covide e andei assim; uns anos lá, outros anos cá*”. O mal-estar gerado nas teias de relação externa, eram combatidas por uma relação intra-familiar de qualidade, de que destaca o acompanhamento que os pais davam a si e aos seus irmãos, a mãe nas tarefas do dia-a-dia e o pai sempre que lhe era possível, mesmo em atividades lúdicas: “*Nos Arcos, o meu pai ia connosco ao futebol, nós morávamos muito pertinho do futebol e ao Domingo ele levava-nos*”. Apesar de trabalhar muitas horas, “*tirava sempre um bocadinho para nós*”; os próprios companheiros de escola ‘invejavam’ quando “*ele chegava às vezes do trabalho, estávamos nós no intervalo, no recinto da escola, e então o que é que ele fazia, como ele era padeiro, tirava o pão quentinho do forno, metia-lhe chocolate no meio, o chocolate derretia e ele trazia aquilo embrulhado, vinha e dava-nos*”. Para além dos irmãos, a Fátima brincava com alguns companheiros da escola, sobretudo em Covide, terra em que os pais a deixavam distanciar-se um pouco mais do espaço doméstico e onde “*havia uma eira com espigueiros e essas coisas todas e todos os miúdos vinham brincar para ali. Brincávamos a tudo, íamos para dentro dos espigueiros às escondidas, aquelas brincadeiras da aldeia que os miúdos faziam, lá brincávamos muito mais*”. A ligação a grupos de crianças estava também marcada pela constante mudança de local de habitação: ao fim de cada ano via-se obrigada a desligar-se do grupo a que

se filiara, para ir procurar novos amigos temporários noutra terra. A Fátima considera que isso constituía “*a única coisa que perturbava eram os amigos, eu lembro-me de chorar por não querer ir, eu não queria ir.*”.

Infâncias e crianças dos trajetos profissionais

Numa atitude reflexiva, a Fátima relata um episódio passado entre si e uma criança, em que, face a constantes comportamentos de impaciência desta e mal aceites pelo restante grupo, a educadora utilizou como estratégia “*pôr no rabiote do Tomás um bocadinho de fita-cola para o colar à cadeira*”. Inesperadamente a criança “*entrou em pânico*” e a Fátima voltou “*doente para casa, fiquei incomodada, não conseguia dormir*”, culpabilizando-se por não ter antecipado que esta reação era possível numa criança marcada pelas memórias disfóricas de “*uma série de operações*”, o que a fazia associar a fita-cola a uma situação de sofrimento.

“O compromisso com os objectivos de atenção e educação constitui um ponto significativo de origem da culpabilidade dos professores” (HARGREAVES, 1996, p.170), o que é especialmente válido para a Fátima e para a Graça, como veremos na situação seguinte, que consideram a atenção às pessoas a base para todo o processo educativo. A sensação de terem atuado de maneira inconveniente, de terem traído uma norma, um compromisso pessoal, criou-lhes alguma insegurança emocional, que as fez procurarem estratégias de resolução do conflito para cada criança e, tendo-o conseguido, da resolução também do seu conflito pessoal.

Segundo a Graça, numa altura em que se encontrava a brincar com as crianças, achou que fazia sentido contar a história da *Maria dos Olhos Grandes e do Zé Pimpão*⁵, só que, logo que “*acabo a história, vejo uma menina a chorar copiosamente e fui tentar saber o que se passava, e ela: é porque eu também sou o Zé Pimpão, eu sou igual ao Zé Pimpão, na minha casa também chove*”, situação que deixou a educadora “*tão incomodada ... fiquei tão mal nesse dia, tão mal.*”.

A Cristina refere-se à pertinência das tecnologias na vida das crianças na atualidade, seja para a promoção de possibilidades de alargarem os seus espaços de interação, seja como limitadores de formas de comunicação direta, olhos nos olhos, entre crianças e crianças-adultos. Como exemplo do bom uso das tecnologias, a

⁵ *Maria dos Olhos Grandes e do Zé Pimpão* é um conto infantil, da autoria de Canuto Jorge Glória, que conta a vida de duas crianças oriundas de classes sociais diferentes, com condições de vida opostas, que, nos seus propósitos de amizade, propõem-se lutar por um mundo sem desigualdades.

educadora narra como, num processo partilhado, com forte implicação das crianças e dos seus educadores, os meninos e meninas de Creixomil (local do Jardim-de-Infância em que se encontra a Cristina) desenvolvem um projeto de inclusão juntamente com meninos e meninas de outro Jardim-de-infância (Sala Amarela) que se situa a 300 kms do primeiro, garantindo o contato com o recurso ao sistema de vídeo-conferência ou skype. Dessa forma conseguem partilhar histórias contadas em conjunto, conversarem com a Aida⁶, independentemente do local em que estejam, e programarem o dia de encontro presencial, a meio do caminho, para que possam passar do conhecimento em imagem para a efetivação de abraços entre si, o que lhes está a permitir “promover práticas sociais significativas, implicadas e vividas por todos os actores sociais, adultos e crianças” (TOMÁS e FERNANDES, 2013, p.206).

Em contraponto relata uma situação em que, quando estava a conversar com uma mãe e uma criança sobre as dificuldades desta estar “*na mesa a comer direito*”, concluiu que o principal fator desestruturador era a presença de *ipad* constantemente a ser consultado por pais e pela menina.

A manifestação da consciência da competência das crianças é recorrente em muitas das estórias narradas pelas educadoras, demonstrando o seu reconhecimento de como por vezes as veem como “atores sociais participantes no processo de construção de conhecimento em dialogias permanentes com os professores” (FERNANDES, 2015, p. 29). Contou a Graça que um dia “*uma menina de três aninhos, três e meio praticamente, desenhou vários quadrados, ainda pouco específicos, ao nível da idade dela, e diz ‘olha, olha o que tenho aqui, olha aqui estas casas que eu estou a fazer...estou a fazer muitas casas!’*”, numa manifestação de grande satisfação com o resultado do seu trabalho. A educadora, focalizada no seu propósito de estimular a observação e capacidade de concretização da criança, pergunta-lhe: “*Sandrinha, estás a fazer casas, e essas casas estão completas? Já está tudo? Não falta nada nessas casas?*”, a que a menina respondeu: - “*Falta o telhado...mas tu não vês que eu sou tão pequenina? Achas que eu chego lá acima para pôr o telhado*”, revelando as competências que possuía e o seu direito a argumentar a favor das suas decisões.

⁶ A Aida é uma jovem cega que frequentemente visita as crianças da sala da Cristina e, através do skype, também os meninos da Sala Amarela, ajudando-os a desenvolver o projeto *Ver com as mãos, olhar com o coração*.

Mobilizando as suas memórias de infância – *“Tive uma infância muito feliz, fiz coisas que os meninos hoje não conseguem ou não podem fazer”* – a Ana, educadora que viveu em Angola até aos 15 anos de idade, expressa no constante uso do ‘nós’ (designação plural), o valor que atribui ao desenvolvimento conjunto das atividades, sempre em contato com a comunidade, com o local: – *“Ainda hoje, dia frio de inverno, estivemos lá fora, uns a fazer um trabalho de colagens, outros a fazer pesquisa com umas lupas porque estavam a aparecer as minhocas.”*

Narrativas de crianças

A M^a de Jesus permite-nos aceder à narrativa do André, tido como *“menino completamente imaturo, temos de estar sempre a estimulá-lo”*, mas colaborador quando é solicitado. Um dia chega a chorar e os pais dizem que ele tinha manifestado resistências em ir nesse dia para o jardim-de-infância, suspeitando-se que algo lá se passara. Questionado pela educadora, o menino justifica que *“queria ficar na cama mais um bocadinho...”*, e que no dia anterior faltara porque *“o papá foi trabalhar... e a mamã não me trouxe porque ela não quis!”*. No seu choro apelativo, a criança foi dando conta da sua condição de instabilidade afetiva e social, constrangida pela depressão psicológica em que a mãe se encontra e pelas dificuldades acrescidas do pai em dar resposta à vida familiar na articulação que tem que conseguir com um trabalho por turnos.

Ainda o André, num processo de resistência face a um sistema escolar que pretende uma pré-escolarização precoce tendo em vista a aquisição de resultados que garantam uma avaliação positiva da escola em que futuramente se irá inserir, num dia em que *“estava a fazer um trabalho qualquer e não conseguiu terminar e no outro dia a seguir voltou a não conseguir terminar”*, quando chamado à atenção pela educadora – *“André, então? Vamos lá acabar isso...”* – respondeu: *“Cada um tem o seu tempo”*.

A Ana, reconhecendo que se sente agora *“muito mais humana, muito mais sensível”*, mantém-se permanentemente *“atenta às realidades das crianças”* procurando *“perceber porque é que o menino tem a cabeça em cima da mesa”*, sabendo que esse terá sido um código escolhido pela criança para expressar algo com que se confronta.

O Rui é uma criança que, fazendo uma leitura acerca do seu cotidiano e dos problemas sociais com que se confronta, nos narra, através do relato da M^a de Jesus, o seu mal-estar sentido pela desatenção que o pai - centrado nas difíceis condições do cotidiano - por vezes demonstra. A educadora vinha observando que o desempenho na concretização de atividades estava estranhamente a retroceder. Um dia a auxiliar educativa ouviu a criança dizer “*O meu pai não gosta de mim, o meu pai não brinca comigo*”. A mãe do menino, sempre “*muito atenta, está sempre aqui*”, decidiu procurar apoio especializado para o filho, até porque “*ele fugia-lhe, ele escondia-se, ele fazia coisas do arco-da-velha, e ela também tinha muita dificuldade em lidar com a situação*”. Na sala, apesar de muitas vezes ser posto na coluna do ‘não gostamos’⁷ pelas outras crianças, continua a expressar, no seu jeito intempestivo, que se sente mal e que precisa do olhar do pai.

Um caminho a continuar...

Neste texto partimos da afirmação de que a relação com as crianças é o elemento central da ação das educadoras de infância, constituindo um elemento fundador das suas identidades profissionais. Afirmamos também que a imagem de infância e que o conhecimento construído ao longo das trajetórias profissionais, enquanto resultado da interpretação das experiências vivenciadas com as crianças, são andaimes na forma como a sua profissionalidade é desenvolvida.

Conhecer a imagem que educadoras de infância (re)elaboram sobre infâncias, à medida que o tempo passa e as memórias emergem e se interrelacionam com as experiências resultantes da relação educativa que se vai desenrolando ao longo das trajetórias profissionais com crianças, tornou-se, por isso, essencial. As narrativas constituíram-se dessa forma como um objeto de análise que nos permite aceder a sujeitos: seja às educadoras, seja, através destas, a crianças. Assumimos que o que aqui se apresenta é uma leitura intersubjetivada da interpretação que fazemos com a interpretação que as narradoras fazem das suas experiências; é, por isso, uma configuração indireta de conhecer narrativas de infância. Acreditamos que este é um

⁷ A coluna do ‘não gostamos’ faz parte de um instrumento pedagógico do modelo MEM, criado pelo Movimento da Escola Moderna (associação de professores que seguem uma linha socioconstrutivistas), no qual todo o grupo é chamado a pronunciar-se sobre o comportamento de cada criança do grupo e deste enquanto totalidade.

cenário válido de dar visibilidade às vidas das crianças e de abrir possibilidades de garantir mais espaço para que as mesmas se venham a tornar sujeitos na produção de narrativas influentes em novas formas de produção acadêmica. De qualquer forma, há que atender que a produção acadêmica é um campo de ação de adultos, pelo que, tal como é esperado que a ação das educadoras se desenvolva na base de um posicionamento vigilante sobre as suas imagens de infância, também os atores acadêmicos precisam realizar uma monitorização crítica permanente dos seus fundamentos, princípios e crenças com que olham as interações entre as crianças e os seus educadores.

A relação pedagógica é, antes de mais, uma relação entre pessoas; a interação pedagógica é uma interação humana intergeracional. Defendemos, suportadas num conhecimento profissional sustentado nas ciências da educação, muito refletido e balizado por observações sistemáticas de processos educativos e contato com muitas narrativas biográficas de educadores, que os alunos são, antes de mais, pessoas, neste caso, na sua geração da infância, e que é na relação entre pessoas – educadoras, crianças, pais, comunidade – no respeito e no diálogo com as mesmas, que se promoverá a aprendizagem e o desenvolvimento. A capacidade de ouvir as crianças, a forma como se expressam, o seu saber e o seu sentir, de dialogar com as crianças, de lhes transmitir confiança e de nelas confiar, é a base para as reconhecer como participantes ativas nos seus processos de desenvolvimento e de cidadania.

Referências Bibliográficas

ALANEN, Leena. Explorations in generational analysis. In: ALANEN, L.; MAYALL, B. (Org.). *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge, 2001. p. 11-22.

ARIÈS, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 1973.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação, Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BUTT, Richard; RAYMOND, Danielle. Arguments for using qualitative approaches for understanding teacher thinking: a case for biography. *Journal of Curriculum Theorizing*, v.7 n1, p. 62-93, 1987.

HOLLY, Mary. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. in: Nóvoa, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto:Porto Editora, p. 79-111, 1992.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael; CONINK, Frédéric; GODARD, Francis. L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation - les formes temporelles de la causalité. *Revue Française de Sociologie*, XXXI, p. 23-53, 2011, 1989.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Stories of experience and narratives inquiry. *Educational Researcher*, 14(5), 2-14, 1990.

DUBAR, Claude. *La Socialisation - construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, 1991.

FAVORETO, Elizabeth; ENS, Romilda. Pesquisas com crianças: contribuição para se repensar a prática pedagógica na educação infantil e os cursos de formação de professores. In: ENS, Romilda; GARANHANI, Marynelma (Orgs.). *Pesquisa com Crianças e a Formação de Professores*. Curitiba: PUCPRESS, p.45-72, 2015.

FERNANDES, Natália. Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores?. In: ENS, Romilda; GARANHANI, Marynelma (Orgs.). *Pesquisa com Crianças e a Formação de Professores*. Curitiba: PUCPRESS, p.21-44, 2015.

GRANT, Grace. Interpreting Text as Pedagogy and Pedagogy as Text. *Teachers and Teaching: teory and practice* ,v.1, n.1, p. 87-100, 1995.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade Pessoa*. Oeiras: Celta Editora, 1994.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad -cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ed. Morata, 1996.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. *Key concepts in childhoodstudies*. London: SAGE, 2008.

KATZ, Lilian. Será a educação de infância encarada como uma profissão?. *Conferência ECHO*, Inglaterra, 1985.

KELCHTERMANS, Geert. A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, n.18, p. 5-20, 1995.

LUC, Jean-Noel (1982). *La petite enfance a l'ecole, XIX-XX siècles*. Paris: Ed.ECONOMICA, 1992.

MOSS, Dorothy. Memory, space and time: Researching children's lives, 2010. Disponível em: Childhood. <http://chd.sagepub.com/content/17/4/530> T. Acesso em 05-03-2016

PASSEGGI, M^a da Conceição. A experiência em formação. *Educação*. Porto

Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (Coord). *As crianças – contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

QVORTRUP, Jens. *Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports*. Vienne: European Centre, 1991.

QVORTRUP, Jens. Generations: an important category in sociological research. In: *Actas do Congresso Internacional dos Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga, 2000. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2000. v.2 p. 102-113.

SARACHO, Olivia; SPODEK, Bernard. Early Childhood Teacher Certification and Credentialing in the United States. In: ROY Evans; OLIVIA Saracho (Eds.). *Teacher Preparation for Early Childhood Education*. Grã Bretanha: Gordon and Breach Science, p. 43-56, 1992.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.* v.26 n.91, p. 361-378. Campinas May/Aug. 2005.

SARMENTO, Teresa. *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Col. Ciências da Educação, nº47, IIE, 2002.

SARMENTO, Teresa.. Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. FORMOSINHO, J. (Org.). *Sistemas de Formação de Professores: Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

SARMENTO, Teresa. Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In: FERREIRA, F; ANJOS, Cleriston (Org.). *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional*. Maceió: De Facto Editores, 2015.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *EDUCATIVA: Revista do Departamento de Educação*. v.16, n.2, p. 201-216, jul./dez. 2013.

VASCONCELOS, Teresa. *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora, 1997.