

Universidade Federal de Juiz de Fora
Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Andréa Borges de Medeiros

**MEMÓRIA DE CRIANÇAS EM CRÔNICAS DE ESCOLA:
MODOS DE LEMBRAR, DE NARRAR E DE SER.**

Juiz de Fora
2011

ANDRÉA BORGES DE MEDEIROS

**MEMÓRIA DE CRIANÇAS EM CRÔNICAS DE ESCOLA:
MODOS DE LEMBRAR, DE NARRAR E DE SER.**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sonia Regina Miranda

Juiz de Fora

Medeiros, Andréa Borges de.

Memória de crianças em crônicas de escola: modos de lembrar, de narrar e de ser / Andréa Borges de Medeiros. – 2011.

350 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

1. Memória social - Crianças. 2. Educação. I. Título.

CDU 002:007:3-053.2

2011
TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉA BORGES DE MEDEIROS

MEMÓRIA DE CRIANÇAS EM CRÔNICAS DE ESCOLA:
MODOS DE LEMBRAR, DE NARRAR E DE SER.

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr^a. Sonia Regina Miranda
(Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a Dr^a Lana Mara de Castro Siman
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG-UEMG

Prof^a Dr^a Maria Carolina Bovério Galzerani
Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP

Prof^a Dr^a Maria Teresa de Assunção Freitas
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a Dr^a Sonia Maria Clareto
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 14 de dezembro de 2011

Para Amanda, Ana Clara da Silva, Camila, Diego, Jéssica, Juan, Luis Henrique, Maria Eduarda, Sabrina Yonara, Sâmara, Vinícius, Vitória Alves, Vitória Daniele e Vitória Leite: pequenos grandes narradores: artífices da Memória.

RECONHECIMENTO: O PEQUENO MILAGRE DA MEMÓRIA

O que dizer num texto de agradecimento que se apresenta na abertura de um trabalho de tese? Prefiro pensar num texto de reconhecimento. Para Ricoeur (2007), um autor muito presente nas elaborações reflexivas deste trabalho, o reconhecimento é visto como um *pequeno milagre da memória*, já que reconhecer implica comemorar a *vinda da lembrança como um acontecimento*.

Se reconhecer refere-se a lembrar e, portanto, é uma ação que configura categorias de memória distintas, é par, ou noção que também indica estados de esquecimentos que nos acometem para que determinadas lembranças prevaleçam e nos instiguem a dizer: "-eu me lembro!"

Mas que lembrança é esta que nunca vem desamparada do vento que transforma a paisagem que a envolve? Que lembrança é esta que motiva a saudade e também a certeza de que nunca estivemos sós?

Uma conversa ao pé do ouvido, uma narrativa partilhada, um segredo, um conselho, um desentendimento e/ou um encontro pelo olhar e pela palavra singela promovem em nós as lembranças de objetos, de lugares e de pessoas que um dia nos marcaram.

Reconheço, então, as imagens que guardo da comunidade de narradores que me constituiu como a narradora e a educadora em que me tornei: a minha família. Sem prender-me na sequência das gerações que me fizeram herdeira de suas heranças, dedico essas palavras de reconhecimento aos meus avós Sebastião e Dorvalina, Derossi e Hilda; a meus tios e tias; a meus irmãos Amâncio Filho, Adriana e Patrícia; e, fundamentalmente, a meus pais, Amâncio e Dora, por terem me ensinado no gesto do amor as artes de contar e de partilhar histórias. A eles também agradeço o apoio incondicional em todas as circunstâncias da vida.

No processo de construção da escrita da tese eles foram parceiros, quer seja ouvindo as histórias que eu trançava bem como recordando passagens importantes de nossas vidas. Com eles também construí experiências importantes para perceber processos de produção e de apropriação da Memória ao tatear, nos fragmentos das lembranças, imagens do passado.

E o que dizer dos filhos? Pedro, Cecília e Lucas me formaram de outro modo: o da resignificação do meu lugar no mundo. Com eles aprendi a sair de cena e dar-lhes a palavra. Com eles aprendi que as crianças pintam o mundo com as suas próprias aquarelas. Saudades... agora já adultos me instigam de outras maneiras e com outras oportunidades de construir afetos. Nesse sentido, registro o meu carinho pelo Felipe Líquer e pela Liliana Fajardo, não só porque hoje fazem parte da nossa família, mas também porque me ajudaram na elaboração de alguns recursos técnicos da tese.

Saudade é o sentimento que se mistura às imagens fluidas de todos aqueles que, nas estradas da vida, marcaram os nossos modos de ser, de ver, de narrar e de viver: os amigos. Sendo assim, lembro-me de alguns amigos e amigas que, em Timóteo(MG), compartilharam comigo experiências de educação e de vida. Fica aqui a esperança de reencontrá-los algum dia...

A mesma referência faço em nome daqueles que, na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santos Dumont, fizeram-se meus amigos. Quanto aprendido! As repercussões do que vivemos me instigaram a buscar outras perspectivas de formação.

Fiz, então, um caminho de volta à primeira instituição que me acolheu em finais dos anos setenta, qual seja a Universidade Federal de Juiz de Fora, onde, naquela época, fui aluna do curso de graduação em Serviço Social. A participação no Curso de Alfabetização e Linguagem, já em meados dos anos noventa, marcou o meu encontro com as possibilidades de pesquisa, levando-me ao mestrado. Naquela oportunidade conheci alguns professores que marcaram a minha

trajetória acadêmica: Roberto Monteiro, Neusa Salim e Geysa Silva. Sou-lhes grata!

À professora Maria Teresa Freitas, que conheci naquele curso, o meu agradecimento especial. Em meu encontro com ela na banca da segunda qualificação do doutorado, senti-me acolhida novamente pelo seu olhar generoso. É uma honra poder contar ainda hoje com as suas intervenções.

Em Juiz de Fora construí a morada que até hoje me abriga. Ao ingressar na rede municipal de ensino da Prefeitura de Juiz de Fora na função de coordenadora pedagógica, encontrei novos amigos, bem como possibilidades de chegar ao doutorado. A licença remunerada de formação concedida pela Secretaria de Educação foi importante para que eu pudesse me dedicar à pesquisa e concluir a tese. Registro, aqui, o meu reconhecimento por esta oportunidade e o clamor, para que esse direito se fortaleça e contribua para a formação de outros professores que virão.

Na mesma linha, agradeço à CAPES, pela bolsa de monitoria dos primeiros anos de doutorado e, em seguida, pela bolsa integral de pesquisa. Sinto-me privilegiada, mesmo sabendo que a escolha para as demandas de bolsa acontecem com bases em critérios de desempenho.

O meu olhar se volta agora para a Escola Municipal José Calil Ahouagi, palco de tantas lutas, aprendizagens e relações. Desde o mestrado, aquele espaço tem sido um campo de investigações riquíssimo. Não posso deixar de reconhecer o movimento de abertura proporcionado pela diretora da época, Ana Maria Moraes Scheffer e pela professora Débora Saraiva aos movimentos, ainda iniciantes, daquela investigação em torno dos processos identitários das crianças. Faço questão de citar, em especial os nomes das crianças participantes daquela pesquisa desenvolvida entre os anos de mil novecentos e noventa e nove e dois mil: Dayane Monteiro; Raquel Silva; Jéssica Rosa e Alan Jefferson.

Ao assumir a direção daquela escola, no ano de dois mil e três, outros desafios se impuseram. Importa dizer que as experiências ali construídas coletivamente me levaram à pesquisa sobre a dinâmica da Memória das crianças. Mesmo considerando a importância de muitas pessoas, algumas se tornaram especiais pela maneira como se envolveram neste projeto e acreditaram que eu seria capaz de levá-lo à frente. Falo das professoras Virgínia Claudia Moreira Braga e Anna Cristina Perantoni Henrique, respectivamente diretora e vice da escola José Calil desde o ano de dois mil e nove. Do mesmo modo reconheço a importância das professoras Gina Carla Costa, Sabrina Munck do Nascimento, Tânia Cristina Fialho Hallack, Maria de Lourdes dos Reis e Lúcia Maria Graça de Brito. Destaco a professora Geralda Águida de Melo Reis, que, durante a pesquisa, comprometeu-se comigo e com as crianças ouvindo e participando da construção dos registros de campo. Do mesmo modo, afirmo a minha gratidão aos pais das crianças participantes. Sem a autorização e a parceria deles tudo se tornaria mais difícil. Também todas as crianças da turma do quarto ano, que, no ano de dois mil e dez participaram da pesquisa indiretamente. O meu mais profundo reconhecimento pelo envolvimento na partilha de suas lembranças e também pela maneira afetuosa com que sempre me acolheram.

Neste contexto, ressalto a parceria construída ao longo de onze meses com as crianças que participaram diretamente da pesquisa, sendo elas: Amanda Cruz Siqueira, Ana Clara da Silva, Camila das Graças Morais do Carmo, Diego José Godinho, Jéssica Correia de Souza, Juan Costa Campos, Luis Henrique da Silva Abreu, Maria Eduarda Rodrigues de Oliveira Caetano, Sabrina Yonara Leonídio Ambrosio, Sâmara Souza Rodrigues, Vinícius Emanuel dos Santos, Vitória Alves Rodrigues, Vitória Daniele de Oliveira e Vitória Silva Leite.

Tateando as marcas das amizades nascidas no chão da escola, lembro-me com alegria de Etelvina Gonçalves, a Vininha, que me ensinou o sabor da Memória. Os bolinhos de chuva confeccionados com arte por suas mãos de cozinheira serão

sempre doces e leves de sentimentos. Lembro-me também de Ana Lúcia Pereira, de Paula, que no seu fazer cotidiano, zelando pela limpeza e organização da escola, se manteve atenta as produções geradas no contexto da pesquisa. Os seus gestos de guarda possibilitaram a preservação de tudo o que eu e as crianças construímos juntos.

Gisela Marques Pelizzoni e Iolanda Cristina dos Santos, duas amigas queridas e potencialmente instigadoras de tantas questões que, ao longo da pesquisa foram se colocando, merecem o meu reconhecimento por terem conseguido instigar em mim a expectativa das palavras. Sem elas talvez eu não descobrisse o prazer estético da escrita.

Durante o doutorado, conheci pessoas que muito contribuíram para o alargamento do meu olhar. Aos colegas da primeira turma de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Faced), Elzicléia Tavares dos Santos, Graciele Fernandes F. Mattos, Paula Batista Lessa, Sérgio Augusto Leal Medeiros e Simone da Silva Ribeiro a lembrança de juntos percorrermos um caminho desconhecido. Também aos colegas da secretaria do PPGE agradeço pelas tantas vezes que me ajudaram a cumprir as minhas tarefas na monitoria. Particularmente expresseo o meu carinho ao Getúlio Medeiros.

Quando participei como aluna do curso ministrado pela professora Sonia Kramer na disciplina "Tópicos Especiais de Cultura Pensamento e Linguagem (PUC/Rio), senti-me em casa. A sua maneira de conduzir as aulas, a seriedade com que apresentava o conteúdo e os diálogos que instigava, promoveram um verdadeiro encontro entre as pessoas que ali estavam em busca de conhecer mais profundamente o pensamento de Walter Benjamin na relação com a Educação. Amizades foram ali cultivadas para além da contribuição intelectual.

Na oportunidade de um intercâmbio acadêmico fui acolhida pela professora Silvia Finocchio na Universidad Flacso em Buenos Aires, Argentina. Conheci também a pesquisa de Anny Ocoró Loango, sua orientanda de doutorado e o

excelente trabalho de Marisa Massone com a formação de professores da rede pública na área de História. O encontro com elas abriu portas para outras possibilidades de pesquisa e de construção de afetos. O mesmo posso dizer em relação ao encontro com professores como Carmen Sanches Sampaio e Guilherme do Val Toledo no GT 13(Educação Fundamental) da ANPED. As palavras de incentivo e o olhar encantado que ambos lançaram sobre alguns recortes desta pesquisa apresentados no GT fortaleceram-na e estabeleceram, entre nós, parcerias e trocas importantes.

Preciso dizer também o quanto foi importante para as reflexões teóricas e metodológicas desta pesquisa a interlocução com as professoras Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Júnia Sales Pereira, bem como com as professoras Maria Helena Falcão, Marizete Lucini, Lana de Castro Siman e Maria Carolina Bovério Galzerani na ocasião da primeira e da segunda qualificação do doutorado. À Sônia Clareto agradeço a sua participação na banca de defesa.

Dedico ao professor Márcio Lemgruber e a sua esposa Maria Hena Lemgruber algumas palavras especiais. Ambos, na qualidade de amigos leais, desde a leitura dos meus primeiros textos acadêmicos, sempre me incentivaram. As suas observações e sugestões sempre contribuíram para que eu aprimorasse o meu estilo de escrita.

Ao meu companheiro Marlos Bessa Mendes da Rocha, amigo de todas as horas e parceiro dos acontecimentos que a vida nos apresenta, o meu mais profundo agradecimento pela sua dedicação e cumplicidade. A leitura atenta que ele sempre fez dos meus textos acadêmicos como também as discussões teóricas que nos dedicamos dentro e fora dos espaços da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde ele também atua como professor no Programa de Pós-Graduação em Educação, sempre foram importantes para a minha formação e para o meu olhar para o mundo. Essa parceria cuidadosamente tecida há anos nos fortalece em todos os sentidos.

Não posso deixar de valorizar aqueles que, por trás das lentes de uma câmera fotográfica, souberam preservar os pequeninos cristais de humanidade que fizeram cada imagem apresentada nesse trabalho brilhar como arte: Abílio Weiland; Azussa Matsouka, Fabiana Almeida; Marcelo Barros; Rita Mesquita e Nina Zamagno.

À Maria Tereza de La Roque de Sampaio Marques, Tetê, que no auge de sua maturidade quase centenária, ofereceu a todos nós adultos e crianças participantes e protagonistas desta pesquisa, a oportunidade da significação de um velho sino de bronze, retirado de sua valiosa coleção de sinos, um agradecimento sincero e ainda imerso em grande curiosidade.

Aos amigos e amigas do Grupo de Pesquisa *História Ensinada, Memória e Saberes Escolares* (Grupo Cronos), com quem durante tanto tempo partilhei as minhas construções, o meu reconhecimento pelos seus movimentos de escuta e de solidariedade. Sem a participação deles a minha tarefa seria muito mais difícil.

O que dizer para a minha orientadora Sonia Regina Miranda que esteve tão perto e que foi parceira em todos os processos que envolveram produzir essa tese de doutorado? O seu apoio e o seu empenho no exercício de pensar junto, a condução do caminho respeitando as interrupções, os avanços, as bifurcações, as dúvidas e também os retrocessos quando da perda de alguns fios de significação, foram fundamentais para que as dificuldades do percurso pudessem ser superadas. Como se tudo isto não bastasse, o aprendizado nos cursos ministrados por ela na Pós-Graduação e a experiência vivida nas suas aulas de didática de Ensino de História, quando da minha participação durante dois semestres nas aulas oferecidas para a graduação do curso de História, fizeram a diferença não só em termos conceituais, como em termos da construção de um novo olhar para História, para a escola e para o currículo. Na perspectiva do acolhimento, a História, ressignificando a vida vivida no passado e também no presente, incluiria em seus termos a memória dos mortos, o coração dos vencidos, as táticas e os

fazer dos anônimos, dos marginalizados e, sobretudo, das crianças. Só assim a alegoria do Anjo da História pôde se converter, para mim, num legado: justo; imprescindível!

Valeu, Professora Sonia! Esse trabalho se configurou na forma como ele se apresenta porque pude contar com a sua mão firme e o seu olhar sensível. Muito obrigada!

A narrativa, que durante tanto tempo
floresceu em meio artesão
no campo, no mar e na cidade
É ela própria, num certo sentido,
uma forma artesanal de comunicação.
Ela não está interessada em transmitir o
"puro em si" da coisa narrada
como uma informação ou um relatório.
Ela mergulha a coisa na vida do narrador
para em seguida retirá-la dele.
Assim se imprime na narrativa a marca do narrador,
como a mão do oleiro na argila do vaso.

Walter Benjamin, 1994, p.205

RESUMO

Esta tese busca apresentar um contexto de pesquisa sobre a Memória Social das crianças quando do encontro delas com a experiência escolar. Tal movimento investigativo avançou sobre um território pouco conhecido, qual seja, aquele que perscruta os modos como elas se aventuram nas experiências de lembrar e de narrar. Sob a instigação de uma questão em torno do quê e do como as crianças se lembram, a experiência de linguagem tomada em seus aspectos de produção de sentidos, num cotidiano reinventado pelos processos de ressignificação do passado, foi amplamente considerada. Privilegiou-se a habilidade das crianças para o *devaneio* e para os *deslocamentos de linguagem* interpelados pela sua capacidade de "produzir semelhanças". A noção de infância que permeou o caminho investigativo inspirou-se nas proposições histórico-filosóficas e culturais de Walter Benjamin e Paul Ricoeur. A Memória, tomada na perspectiva dos discursos entrelaçados à dinâmica social dos acontecimentos, perpassou o campo epistemológico da História e, nesse sentido, buscou-se uma interlocução com diferentes historiadores cuja prioridade investigativa é a Memória tal como David Lowenthal, Michael Pollack e Pierre Ansart. Na interface com os acontecimentos *vividos pessoalmente* e aqueles *vividos por tabela* no contexto da convivência humana, as crianças transitam por experiências de lembranças, de esquecimentos, de ressentimentos e de silenciamentos. Ao abarcar a temporalidade, as dinâmicas das operações de memória, consubstanciadas nas trocas sociais recorrentes no cotidiano das relações, são transpassadas pela dimensão objetal. Conforme Paul Ricoeur (2007), o que é *objetável* na constituição da memória social dos acontecimentos são os discursos passíveis da temporalidade que os engendra nas circunstâncias do presente. O motivo desta pesquisa é, portanto, a crença de que as crianças podem reinventar os sentidos de suas experiências com o passado e, dessa forma, reinventar também os sentidos da vida que experienciam nos tempos de seu viver. Ao compreender a criança como protagonista do discurso da memória, procurou-se o caminho metodológico da escuta das suas narrativas sobre as suas experiências escolares, sob a mediação de *objetos geradores* conforme a perspectiva de Ecléa Bosi e Francisco Régis Ramos, bem como o da percepção do arbítrio que envolve a ressignificação desses objetos conforme a perspectiva de Mario Chagas. Ao dar voz e vez às crianças, a pesquisa conferiu-lhes a condição de sujeitos protagonistas do discurso narrativo. Isso alterou o percurso investigativo, uma vez que elas, confiantes na escuta do pesquisador, imprimiram na pesquisa os seus modos de ser criança.

Palavras-chave- Memória; Infância; Cultura escolar; Narrativas de crianças.

ABSTRACT

This thesis aims to show a context of a research on Social Memory of children when they meet with school experience. Such investigative movement went towards to a not well known territory, namely, which seeks for the way they adventure themselves in experiences of remembering and narrating. Under the instigation of a surrounding issue of what and the way children may remember the experience of language taken in its features of production of signification, in day by day reinvented by the processes of resignification of past, was widely considered. It was focused the children's ability of wandering and the shifts of language challenged by their ability to "produce similarities." The idea of childhood that underlay the line of investigation was inspired by the historical-philosophical and cultural presuppositions of Walter Benjamin and Paul Ricoeur. The Memory, taken according the approach of discourses which are intertwined with the social dynamics of the events permeated the epistemological field of History and, in this sense, we sought a dialog with different historians whose investigative priority is the Memory in accordance with David Lowenthal, Michael Pollack, and Pierre Ansart. In the interface with the events lived personally and those experienced by table in the context of human coexistence, children pass through experiences of memories, forgetfulness, resentments and silencing. By covering temporality, the dynamics of memory operations, embodied in recurrent social exchanges into the daily life of the relationships, are pierced by the objectal dimension. According to Paul Ricoeur (2007), which is objectionable in the formation of social memory of the events are those discourses that are liable of temporality that engenders in the circumstances of present. The motivation of this research is therefore the belief that children are able to reinvent the senses of experiences with the past and thus also reinvent the senses of life they experience by the time of their lives. By understanding the child as the protagonist of the discourse of memory, it was sought the methodological path of listening their narratives about their own school experiences, under the mediation of generator objects in accordance with the view of Ecléa Bosi and Francisco Régis Ramos, as well as the perception of the choice which involves the redefinition of resignification of these objects as the perspective of Mario Chagas. In giving voice and turn to children, the research gave them the status of protagonists of the narrative discourse. This changed the investigative path, once they once, confident in listening to the researcher, they have impressed in this research their ways of being child.

Keywords: Memory, Childhood; School culture; Narratives of children.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1- A grande árvore (p.35)

Fotografia de Abílio Maiworn Weiland- 2005

1º plano- Elisabete André Rodrigues

Figura 2- As irmãs (p.117)

Fotografia de arquivo- Grupo Cronos/ Fabiana Almeida; Marcelo Barros; Rita Mesquita- 2007

Sâmara Souza Rodrigues e Samara Souza Rodrigues

Figura 3- O desenho das flores e o rasgo (p.118)

Figura 4- A mala e os livros de pano (p.190)

Fotografia de Nina Zamagno

Figura 5- Livros de pano (p.190)

Fotografia de Nina Zamagno

Figura 6- Produção de texto: Ana Clara e Sâmara (p.231)

Figura 7- Produção de texto: Amanda e Camila (p.232)

Figura 8- Produção de texto: Diego (p.233)

Figura 9- produção de texto: Vinícius e Luis Henrique (p.234)

Figura 10- O sino de bronze (p.240)

Fotografia de Nina Zamagno

Figura 11- As crianças e o sino (p.241)

Fotografia de Nina Zamagno

Vitória Daniele de Oliveira; Ana Clara da Silva; Juan Costa Campos; Sâmara Souza Rodrigues

Figura 12- As crianças e os cartões de memória (p.241)

Fotografia de Nina Zamagno

Figura 13- Produção de texto: Juan (p.272)

Figura 14- Produção de texto: Vinícius Emanuel (p. 275)

Figura 15- Roda de Boi (pátio da escola nova) (p.292)

Fotografia de Nina Zamagno

Figura 16- O Boi e o menino (p. 293)

Fotografia de Nina Zamagno

1º plano- Vinícius Emanuel dos Santos

Figura 17- O Auto do Boi (p.293)

Fotografia de Nina Zamagno

1º plano- Vinícius Emanuel dos Santos; Juan Costa Campos e Sâmara Souza Rodrigues

Figura 18- Carta convite (p.326)

Figura 19- Reizinhos Coroados (p.327)

Fotografia de Nina Zamagno

Sâmara Souza Rodrigues e Vinícius Emanuel dos Santos

Figura 20- Sabor de Infância (p.328)

Fotografia de Nina Zamagno

Figura 21- A caixa do congado: o cortejo (p.329)

Fotografia de Nina Zamagno

1º plano- Ana Clara da Silva e Juan Costa Campos

Figura 22- A caixa do congado: a entrega (p. 329)

Fotografia de Nina Zamagno

1º plano- Kauane Stephanie dos Santos; Ana Clara da Silva e Juan Costa Campos

SUMÁRIO

SABOR DA MEMÓRIA E SABOR DA INFÂNCIA.....	19
1. OS SUBTERRÂNEOS DE UMA HISTÓRIA DE PESQUISA.....	36
1.1- O prazer das histórias em fios narrativos de uma vida de professora.....	36
1.2- Abordagens sobre a trama prometida: Infância, Experiência e Memória.....	60
1.3- A escola-campo e a pesquisa.....	91
2. " <i>O que importa são as lembranças!</i> " VESTÍGIO, INFÂNCIA E MEMÓRIA.....	119
2.1- Memória de crianças: olhares em perspectiva.....	147
3. " <i>O cheiro é ruim. Cheiro de velho. São fedidos e ridículos!</i> " O DESVIO COMO MÉTODO.....	191
3.1-A Pesquisa em Educação e a criança: vozes e protagonismo.....	214
4. " <i>Por que você não bate o sino e fala: gente, do que vocês se lembram?</i> " OBJETOS GERADORES E MEMÓRIA.....	242
4.1- O jogo do sino	264
4.2- Os cartões de memória.....	279
POR UMA CULTURA ESCOLAR POSSÍVEL E O DIREITO À MEMÓRIA	294
REFERÊNCIAS.....	330
ANEXOS	

SABOR DA MEMÓRIA E SABOR DA INFÂNCIA

Sabores de Memória e de Infância se misturam nesse texto de abertura. Isso porque a pesquisa que aqui se anuncia forjou-se numa relação profunda com os modos de lembrar, de narrar e de ser das crianças.

Trata-se de uma investigação prenhe do olhar curioso das crianças e de suas palavras andantes, saborosas palavras que combinaram gestos, posturas, desejos e sentimentos, impregnando na sementeira das ideias que compuseram o referencial teórico e metodológico dessa pesquisa, o inusitado.

Partilhar lembranças e narrativas, registrá-las, acompanhar as significações que lhes eram atribuídas e interpretá-las como discurso, configuraram um percurso que se pautou no acontecimento, e, por isto, cunhou a surpresa como marca d'água nas bordas dos textos que aqui se apresentam. Na perspectiva da montagem, essa tese foi se construindo na expectativa de responder à seguinte questão: De quê e como se lembram as crianças?

Pesquisar "com as crianças" e não "sobre elas" tornou-se um mote para fortalecer a sensibilidade ética para escutá-las e conferir-lhes o protagonismo das práticas de memória experienciadas.

Assim sendo, a vitalidade das crônicas de escola aqui apresentadas, no intuito de dar visibilidade aos processos de construção dessa Memória Social, fortaleceu-se nos desejos das crianças de encontrar-se no presente com as experiências vividas no passado. Mais que um estilo, as crônicas foram tomadas como um procedimento para inscrever as lembranças que, nos processos de rememoração, impelinam a Memória a organizá-las.

Ao buscar referência para a alusão ao sabor da memória e da infância, inspirei-me numa parábola apresentada por Walter Benjamin, que, como um texto de ensinamento assim se apresenta:

Era uma vez um rei que chamava de seu todo o poder e todos os tesouros da Terra, mas, apesar disso, não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano a ano. Então, um dia, mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse: _ Por muito tempo tens trabalhado para mim com felicidade e me tens servido à mesa os pratos mais esplêndidos, e tenho por ti afeição. Porém, desejo agora uma última prova de teu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei há cinqüenta anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai tratava guerra contra seu perverso vizinho a oriente. Este acabou vencendo e tivemos de fugir. E fugimos, pois, noite e dia, meu pai e eu, até chegarmos a uma floresta escura. Nela vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga, quando, por fim, topamos com uma choupana. Aí morava uma vovozinha, que amigavelmente nos convidou a descansar, tendo ela própria, porém, ido se ocupar do fogão, e não muito tempo depois estava à nossa frente a omelete de amoras. Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração. Naqueles dias eu era muito criança e por muito tempo não tornei a pensar no benefício daquela comida deliciosa. Quando mais tarde mandei procurá-la por todo o reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete de amoras. Se cumprires agora o meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro de meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer. _ Então o cozinheiro disse: _ Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Pois, na verdade, conheço o segredo da omelete de amoras e todos os ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. Sem dúvida, conheço o verso que se deve recitar ao bater os ovos e sei que o batedor feito de madeira de buxo deve ser girado para a direita de modo que não nos tire, por fim, a recompensa de todo o esforço. Contudo, ó rei, terei de morrer. Pois, apesar disso, minha omelete não vos agradará o paladar. Pois como eu haveria de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro. _ Assim falou o cozinheiro. O rei, porém, calou um momento e não muito tempo depois deve tê-lo destituído de seu serviço, rico e carregado de presentes (BENJAMIN, 1995, p. 219-220).

O segredo da omelete de amoras não estava nas artes do fazer e nem mesmo na seleção dos ingredientes. Tal receita o cozinheiro bem sabia. O

segredo estava na composição dos aspectos culinários com outros, quais sejam, aqueles que tangenciavam a experiência vivida daquele menino, que, junto com seu pai, estava em busca de abrigo após ter passado por tantos infortúnios além da fome, da sede e do medo.

A omelete de amoras, preparada naquela choupana por mãos tão habilidosas de afeto, imprimiu na lembrança de infância daquele rei o sabor *do exótico* que insurgiu em meio à desesperança que fazia repercutir um futuro incerto e, por isso, *obscuro*. O sabor que o rei buscava energia de um passado que não passou e, para trazê-lo de volta, ele empenhou, além de sua riqueza, o seu bem mais precioso: a sua filha.

Entretanto, coube ao cozinheiro o alerta sobre as condições em que aquela experiência se dera e a impossibilidade daquele retorno, deixando o rei sem palavras.

O desfecho em aberto é indicativo das possibilidades interpretativas em torno de uma memória que implica a resignificação do passado no presente. Os sabores do vivido apreendidos em migalhas, esparsas, no mais do tempo, dignificam esse processo de restituição.

Imprimir num texto que se pretende síntese a experiência de aprender com as crianças sobre Memória esbarraria numa impossibilidade, não fosse o esforço de apreender o discurso delas na sua forma viva, deixando à mostra o seu jeito doce de se constituir na linguagem. Então, no intuito de dar visibilidade ao seu protagonismo na experiência da pesquisa, optei por apresentá-las antes de me empenhar nas interpretações travadas no conjunto dos demais textos que compõem essa tese.

Mais que desvelar o segredo da escrita, as diminutas crônicas que apresentam as crianças desvelam o seu *fazer memória* preservando os *temperos*, que, respingados dos aspectos de humanidade partilhados nos encontros da pesquisa, lhes conferem sabor de infância.

Mas tal apresentação não foi uma tarefa simples. Inicialmente, a descrição pareceu adequada, mas pronta a lista, ela não traduziu o movimento vibrante e expressivo das crianças.

Uma segunda opção foi a de buscar na linguagem poética em verso, um diálogo com os personagens infantis da obra de João Guimarães. Havia encontros instigantes, possíveis de serem revelados nas relações entre os meninos novidadeiros de *Campo Geral*, e aqueles que ensaiavam olhares e dizeres na pesquisa em desenvolvimento. Havia também uma legião de meninas brejeiras e inventivas semelhantes àquelas que surgiam nas linhas dos contos do livro *Primeiras Estórias* (1974), mais especificamente, em "Partida do audaz navegante"; e "A menina de lá". Um mosaico foi proposto no sentido de mostrar a face de tantos Miguilins e Brejeirinhas que convivem em cotidianos diversos e oferecem ao mundo as cores e os sabores de suas infâncias.

As crianças de Rosa, assim como as crianças da pesquisa, comunicam-se para além de uma fenomenologia do espaço e do tempo porque nelas cada homem e cada mulher pode se reconhecer em suas infâncias. Entretanto, mesmo nutrindo imagens de infâncias, os pequeninos textos tocaram, apenas de leve, nas relações das crianças com a pesquisa mediadas pela linguagem da memória. Foi preciso buscar um novo jeito de fazer: refazer.

Assim, encontrar uma nova configuração para apresentar a experiência errante e mágica das crianças ao lançar-se na arte de narrar as suas lembranças, tornou-se um projeto para compor o perfil de cada uma delas.

Ao ensaiar uma *ontologia do efêmero* (MURICY, 1999, p. 19) conforme a inspiração benjaminiana da alegoria do cristal, que na possibilidade do estilhaço delineia a descontinuidade do fragmento para a restauração de novas imagens, diminutas crônicas surgiram como possibilidades, procurando imprimir a *expressividade transparente* das palavras das crianças (idem).

Se, para Walter Benjamin, a escrita por imagens consistiu numa exigência epistemológica para montar o mosaico da *experiência fragmentada do mundo* (ibidem), a composição ensejada de dar a conhecer as crianças numa escrita em frascos buscou atender a exigência pedagógica de um método que na intermitência da linguagem que lhe é própria, solicita o pensamento por imagens.

Nas palavras de Benjamin, quão difícil é

"achar as palavras para aquilo que se tem diante dos olhos [...] Porém, quando elas chegam, batem contra o real com pequenos martelinhos até que, como de uma chapa de cobre, dele tenham extraído a imagem."(BENJAMIN, 1995, p.203)

Não foi fácil achar as palavras para expressar os modos como eu vi as crianças...

SÓ PARA DIZER NÃO- A pergunta foi feita para **Jéssica**: "*Por que você não quer participar da pesquisa?*" Mais que depressa ela respondeu: "*Eu quero! Marquei NÃO porque é a primeira vez que alguém me pergunta alguma coisa.*" Assim ela se mostrava. Perfeita calma. Gestos leves e posições firmes. Nada a intimidava.

TRÊS VITÓRIAS- A primeira era Alves; a segunda, Daniele; a terceira, Leite. Uma repreendia. A outra sempre acolhia. A terceira sorria. **Vitória Alves** esteve presente poucas vezes. Chegou grande, pronta para desaprovar; desconfiar. **Vitória Daniele** chegou pequena, ávida para ficar e tecer lembranças. Como um coringa compôs com damas, valetes e reis de todos os naipes: montou canastras. **Vitória Leite** fez a sua passagem brincando com as palavras ..."*Não é*

orora, é aurora!", alguém lhe disse. Ela respondeu: "*-É nome de gente!*" A canção trazia a imagem de um boi que dançava até o romper da aurora. "*- Romper é o mesmo que despedaçar!*" Enquanto os colegas se debatiam em torno da complicação daquela expressão, a menina mirava seu texto, passava o dedo no contorno das letras, cantarolava. Ela não podia supor a destruição da linda mulher que desenhara!

PESTANAS TIL TIL- Não poderia haver expressão mais singela para identificar **Sâmara**: *pestanas til til. Adorinhar* era o seu verbo, a revelar os seus movimentos leves e rápidos saltitando de um lugar ao outro, incansavelmente. Formar artes era a sua invenção. Abrir e fechar os olhos no ritmo das palavras inauguravam, para ela, as janelas do mundo. Mas ela desfigurava as palavras: "*- O aberetivo do medo é não ter medo!*" "*- É objetivo o que ela quer dizer!*", disse Amanda, a sua mais fiel companheira. Na interrupção ela pestanejou. Em seguida disparou em seta: "*- Dá no mesmo. Olhar o medo faz ter medo para depois não ter. É oberetivo ou objetivo. Tanto faz!*"

MACACOS E OSSOS- Dialogar com **Amanda** era um desafio: duvidar; afirmar; confirmar; questionar compunham uma espécie de performance para apresentar as suas ideias e convencer os seus interlocutores. Sâmara era quem melhor se envolvia nesses diálogos. As duas reviravam o passado procurando compor as lembranças de um estudo que fizeram sobre os homens das cavernas. Foi então que surgiu a querela em torno da origem da vida na terra. Jesus, Adão, Eva e bisavós longínquas eram as figuras centrais da discussão em termos de antiguidade no mundo. O assunto se ampliava cada vez mais, até que Amanda disse: "*- Ninguém existiu no tempo de Adão e Eva pra contar o que aconteceu*

porque ninguém estava lá pra ver. Eu acredito nos macacos porque os cientistas têm provas: os ossos"

DESFAZER DE CONTA- Fazer de conta é uma habilidade própria das crianças: implica misturar-se nas cores e nos modos do mundo. Desfazer de conta é mais difícil: implica em voltar atrás, perder-se. **Vinícius** era hábil nos dois movimentos. Ele achava as palavras para *aquilo que tinha diante dos olhos*. Lia os movimentos das aranhas que habitavam o telhado da escola, e a sua leitura movia imagens. Intervir nas suas lembranças era sempre um risco porque ele denunciava os cortes. Instigado a contar a história das aranhas depois de tanto vivê-las ele disse: "*Eu posso contar a história das aranhas sim. Era assim: - Era uma vez duas aranhas que tiveram uma aranhinha. Elas foram felizes para sempre!*". O menino ensinou que interromper a narrativa das crianças é o mesmo que interromper o voo dos pássaros: abre-se caminho para a morte.

O GUARDIÃO DAS MEMÓRIAS ENCANTADAS - **Luis Henrique** parecia sonhar acordado. Revelava imagens de assombrações que transitavam por diferentes lugares de passagem como os corredores, as escadas e os banheiros da escola velha. Ele caminhava fora de qualquer estratégia de previsibilidade dos diálogos e por isto, tornou-se um mestre em *desvios*. Fez-se guardião de memórias encantadas. Entre uma história e outra ele disse: "*O escrito é uma prova. No espelho do banheiro eu li a palavra socorro. Foi a Loira do Banheiro quem escreveu!*"

PONTO DE REFERÊNCIA- **Diego** pegou a pasta de documentação das suas atividades escolares. Pinçou nela um desenho da rosa dos ventos. "*Sou bom em pontos referência*", disse ele. Mimetizou-se na rosa. Não teve dúvidas em indicar semelhanças: braço esquerdo- porta- sudeste; braço direito-armário-nordeste... Mas e o sol, é ponto de referência? O menino mordeu o lábio, olhou desconfiado. Balançou a cabeça negativamente. Aos poucos foi montando o seu dizer: "*O sol está muito longe, no alto [...] é ponto de referência porque senão ia ficar sempre de noite [...] a lua também é porque a terra ia ficar muito quente [...] a casa [...] a minha casa é ponto de referência para quem me conhece. Não é para a escola*"

SININHO E PETER PAN - **Ana Clara** atuou como a fada Sininho que sempre sussurrava aos ouvidos de Peter Pan. Ela e **Juan**, juntos, buscavam as lembranças pinçando os detalhes no portal dos esquecimentos. Muitas vezes eles se comunicavam em voz baixa. Enquanto isso, as outras crianças olhavam para eles como se esperassem alguma novidade. Agindo desse modo, eles criaram os preâmbulos para dizer, o que lhes garantia possibilidades de gerir as narrativas que juntos protagonizavam. Foi numa experiência como esta que Ana Clara se lembrou dos acontecimentos correlatos a um tombo que levara na escola: a dureza do chão de cimento; a vermelhidão do sangue que jorrou de sua testa; a dor daquele machucado... Porém, o gesto de acolhida do professor Flávio roubou a dramaticidade do conto: "*Foi ele quem me pegou, cuidou, levou pro hospital e ficou lá comigo!*" disse ela. O curso das lembranças, como um rio que sai do seu leito, desviou-se para as lembranças dos jogos e das brincadeiras que o tal professor inventava. Nessa mesma rota de *desvios*, os pingos de sangue encontrados no banheiro criaram uma nova imagem-lembrança: "*Ah!, Lembra gente, o sangue do banheiro era da cabeça da Ana Clara!*" disse Juan. Entremeio

às narrativas que se multiplicavam, Ana Clara disse: *"- Mas o sangue era meu de verdade!"*

O GESTO DE NOSSA SENHORA- **Camila** apareceu raramente. Mas sempre que esteve presente ampliou os diálogos com a sua habilidade em descrever os detalhes das suas lembranças. Ela sempre propôs algo novo. Foi ela quem teve a ideia de contar histórias que pareciam inventadas. Num tom grave, próprio do narrador que comunica uma tragédia, Camila partilhou a morte de sua tia num acidente de carro. Ela falava baixo, pausadamente, e as crianças em silêncio a escutavam assombradas com o que ouviam. Pareciam atônitas. Camila tocava os ouvintes com a sua performance, mas surpreendeu a todos de maneira comovente quando apresentou o desfecho da história. Ela disse: *"- Mas sabe! A minha tia teve sorte porque ela caiu na grama. Nossa senhora estava lá, de braços cruzados, e quando viu a minha tia voando assim no ar, passando por ela, descruzou os braços e deu só um empurrãozinho. Então a minha tia caiu na grama"*. Ela demonstrou a sua gratidão à santa e ensinou um modo de lidar com a memória daquela perda.

LEMBRANÇAS DE SI- *"-Eu lembro que eu era tímida. Todo mundo que olhava pra mim eu fazia assim: virava a cara!"*. **Sabrina** inaugurou nos encontros os momentos dos relatos sobre as lembranças de si. Depois de seu depoimento foi um tal de: "eu era medrosa; eu era engraçada..." e dali brotavam histórias de medo pra lá, histórias cômicas e sessões de piadas pra cá. O fato é que as crianças descobriram que podiam comunicar lembranças de si. Sabrina sempre demonstrou autonomia para discordar das narrativas que se compunham coletivamente. Era uma espécie de Grilo Falante a indicar rupturas, contradições alternâncias de

sentidos. A força de suas intervenções era como o cheiro da pólvora que anuncia o incêndio onde menos se espera. Sabrina instigava a surpresa.

PROVINHA BRASIL- **Maria Eduarda** ficou conhecida como a menina do sino, já que foi ela quem lhe deu a dignidade da lembrança. A sua participação na pesquisa foi importante não só por ter tirado o velho sino de bronze do esquecimento, mas também porque protagonizou uma situação que faz pensar sobre a maneira como as crianças recebem o que lhes é imposto pelas convenções do mundo adulto. Trata-se do encontro da menina com a Provinha Brasil, feita por ela no passado e arquivada pela escola. Como um *objeto gerador* aquele documento de avaliação lhe foi apresentado. Ela folheou devagar, comentou sobre a sua sensação de cansaço ao fazer a prova. Mas ao se deparar com o seu erro na contagem das sílabas da palavra sapato, disse: "*Não tinha nenhuma resposta certa porque quando a gente abre a boca uma vez sai um som que precisa de duas letras pra fazer. Eles tinham que perguntar letra e não sílaba*". "*Mas você errou!*", alguém lhe disse. E mais que depressa ela respondeu: "*Eu não errei, é essa gente do Lula que não sabe fazer prova pra criança!*" Maria Eduarda ensinou que as crianças podem se lembrar de suas tentativas de acerto. Poderia então ser dito que as crianças conservam memórias de pensamentos?

Agora sim, o itinerário que ensejou todo esse movimento de síntese pode acontecer. Há, nele, o suposto do errante, da interrupção, dos retornos e dos contornos, seguindo um mapa imaginário que traçamos para encontrar o que procuramos. Nesse processo de ir e vir, o corpo e o imaginário se afetam mutuamente, anunciando, na escrita, as emoções do vivido, principalmente quando o vivido se mimetiza, em imagens, na montagem do texto.

Uma das imagens que sugerem um modo de ser do texto é a que se refere a uma arquitetura da memória. Tal imagem se constitui na lavra da idéia da montagem apresentada por Walter Benjamin. Consiste num método de encadear os pormenores em relação a uma realidade e não segue uma linha reta, pois considera as interrupções, as rupturas e os *desvios*.

É nessa perspectiva de uma história que se constitui em fragmentos que o primeiro texto, intitulado "OS SUBTERRÂNEOS DE UMA HISTÓRIA DE PESQUISA", foi construído.

Na primeira parte, o que se torna o grande eixo norteador são os percursos que deram consistência às escolhas feitas em torno das relações abertas como um campo de investigação novo: as dinâmicas da memória das crianças. Algumas fronteiras entre a Educação, a História e a Filosofia foram tomadas como limiares, permitindo transposições e recuos. Desse modo, a narrativa proposta priorizou os encontros com a temática ao longo de uma vida de professora.

Na segunda parte, apresentaram-se os acontecimentos que talharam a questão de investigação. Logo de início, a força viva da memória das crianças assumiu o motivo da renda tecida nas apropriações de sentidos engendrados num cotidiano de escola que se mostrava rico e denso. Na transparência dessa fina rede de enunciados, passaram os fluxos das relações de memória, às vezes imperceptíveis, tênues; outras vezes bem delineados, densos.

Experiência e Narrativa assumiram corpo na metáfora da renda, e a Memória não pôde mais prescindir delas.

Já se desenhava, entretanto, a metodologia da escrita da pesquisa quando a crônica definiu o estilo. O cronista, tal como Benjamin considerou, é alguém capaz de reescrever a história não apenas levando em conta as ressignificações do passado no presente, mas os ecos das vozes daqueles que sempre foram colocados à margem: os homens e mulheres anônimos, os soldados que voltavam mudos dos campos de batalha, os poetas e as crianças.

No anúncio de suas infâncias, as crianças ligam mundos simbólicos. Ao ressignificarem tempos elas mostram a sua habilidade em partilhar a palavra nova, designando o mundo com o olhar da *primeira vez*. Por isso, as crianças podem ser consideradas como arautos do futuro.

Sob tais considerações, uma folha de papel rasgada, apresentando um desenho de flores, tornou-se motivo de discussão e, como um dispositivo gerou lembranças.

Múltiplas configurações de memória se constituíram naquele acontecimento e os processos gerados acabaram por definir o teor da questão de investigação proposta em torno das dinâmicas da memória das crianças, considerando-se a sua construção social.

Perscrutando os sentidos produzidos nos diferentes modos de lembrar das crianças, buscou-se refletir também sobre como elas elaboram o passado. Isso significou um enfrentamento das proposições benjaminianas em torno das narrativas como expressão das experiências vividas, vislumbrando nelas, em parceria com a memória, o poder de reconstrução da História.

A dimensão épica da memória, valorizada então como uma habilidade que permite várias entradas na composição de uma mesma narrativa, abriu-se como uma janela ao *prazer das histórias em fios narrativos de uma vida de professora*.

O inevitável foi se materializando na mescla das experiências vividas pela narradora-pesquisadora com aquelas vividas pelas crianças no contexto da pesquisa de campo. Foi assim que as surpresas de cada encontro e os registros partilhados com as crianças geraram as abordagens que se seguiram.

Sobre a escola-campo, procurou-se priorizar a construção de um arquivo de práticas e as maneiras como a escola se organizava em termos da composição curricular, envolvendo os projetos complementares instituídos como estratégias de extensão do tempo escolar.

Os referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa foram se adensando, o que desencadeou vários processos de mudança. Nesses novos contornos teóricos Walter Benjamin e Paul Ricoeur foram se tornando referências importantes.

Surgiu então a produção "VESTÍGIO, INFÂNCIA E MEMÓRIA". Ela aborda mais profundamente as maneiras como o passado se deixa reconhecer pelas crianças, quando do reencontro delas com aquele desenho das flores.

A polêmica da autoria envolvendo o desenho no passado permanecera nos diálogos das crianças, mesmo durante o encontro delas com aquele mesmo papel, um ano depois de se depararem com ele na mesa do refeitório da escola. Tal polêmica desencadeou acontecimentos outros. As narrativas das crianças reposicionadas e recompondo a memória, instigaram a criação de outras *imagens-lembranças*. O que se apresentou como ressentimento foi reconfigurado, indicando que a memória social, em seu *tempo vivo*, é signatária do encontro com universos de infância. Portanto, ela está vinculada a uma perspectiva do *ser no mundo*, na dimensão daquilo que cada "sonhador vê expandir-se em seu próprio ser". O fabuloso invade o espaço da memória e indica que as crianças não só criam fábulas, elas as vivem (BACHELARD, 1988).

Procurou-se, então, pensar nas crianças como habitantes e produtores de mundos de imagens à semelhança dos poetas. A composição de *imagens-lembranças* foi observada sob a profundidade de um *olhar estereoscópico* que persegue as camadas mais profundas de memória.

Nesse prisma, a *dimensão objetual da memória*, conforme a acepção de Paul Ricoeur, apartada da noção de memória pautada pelo ego, foi um fundamento importante. O que é objetável não são as lembranças pessoais, mas as relações de memória socialmente engendradas no cotidiano e, por isto, banhadas nas relações de alteridade. Tal consideração fortalece os pressupostos em torno dos processos de linguagem para a constituição de memórias. Nas trocas narrativas, as crianças partilham o seu olhar para o mundo à espreita dos detalhes.

Ao se buscar a dinâmica da memória das crianças, historiadores como David Lowenthal, Michael Pollack e Pierre Ansart foram chamados a participar do debate teórico, assim como outros pesquisadores relacionados ao tema. Vale ressaltar que, nesse processo de revisão bibliográfica, o tema da Memória Social envolvendo as crianças se apresentou como algo inexplorado nas pesquisas das Ciências Humanas, o que imputou a esta pesquisa um caráter de originalidade.

Chega-se, então, ao texto que discute o *desvio* benjaminiano como opção de método, sob o seguinte título: "O DESVIO COMO MÉTODO". A crônica dos livros de pano *fedidos e ridículos*, conforme a caracterização das crianças, aborda os deslocamentos de linguagem que instigaram processos de significações múltiplos e distintos. Os conteúdos de verdade expressos nos seus percursos *desviantes* indicaram procedimentos de escuta e de acolhimento de suas narrativas.

Os artefatos de memória foram apresentados sob a expectativa de disparar lembranças sobre as experiências escolares do passado. A estratégia da mala de memórias para dar a ler os artefatos de memória, conservados pela escola, criou o *espaço de dispersões* necessário para que as crianças pudessem trilhar caminhos diferentes para evocar as suas lembranças. Isso fez com que a perspectiva de método irrompesse para além de um roteiro pré-estabelecido. Valendo-se dos modos de olhar para os objetos, as crianças criaram narrativas sobre o passado.

Passando pelo *sertão do arbítrio* (CHAGAS, 1994), os *objetos geradores*, tal como propõem Éclea Bosi (2003) e Francisco Régis Ramos (2004), são interpelados por aqueles que com eles se relacionam. São as visadas significativas que lhes conferem os sentidos. Sobre isso trata o texto "OBJETOS GERADORES E MEMÓRIA".

Consideradas as possibilidades de mediação entre temporalidades distintas, os *objetos geradores* permitem a experiência onírica e se potencializam na

recriação de sentidos, porque livram a memória do fardo da reprodução fiel do passado. Foi desse modo que um velho sino de bronze tornou-se *objeto gerador* de lembranças.

Os acontecimentos em relação ao sino de bronze se desdobraram sob os impactos da surpresa, do inusitado, pulsando no *entre* e no *quando* das coisas. As crianças, ao provocarem o mundo das coisas, não apenas se põem a falar com elas. Elas brincam, recolhem cacos, detritos, olham o mundo, as pessoas e as coisas, "marcando com as suas perguntas as bordas, as falhas, o invisível, o inaudito" (MEIRA, 2003, p.79).

Mas esse mesmo sino, na condição de gerador de lembranças, passa por outra transformação quando assumido como *alegoria*.

Mesmo que ainda lembrado como um marcador dos tempos e das rotinas da escola, o sino foi pinçado pela veia dos aspectos de humanidade que marcaram um cotidiano escolar que privilegia as narrativas, as brincadeiras ao ar livre, o desenho, as experiências lúdicas e a cumplicidade entre crianças e professores. Comparado a uma sirene instalada na nova sede da escola, ele gerou mais que lembranças: projetou novas maneiras de brincar uma roda de boi experienciada antes. Foi assim que o último texto da tese foi se desenhando, acabando por trazer à tona uma reflexão importante sobre a *reivenção* do velho no novo, passando por *reivensões* curriculares.

"POR UMA CULTURA ESCOLAR POSSÍVEL E O DIREITO À MEMÓRIA" é o título atribuído a esse texto de considerações finais. Mas, longe da pretensão de um fechamento, a sua proposta é a de criar interlocuções com professores e propostas curriculares, procurando portas de entrada para pensar as relações entre a cultura escolar e a cultura da escola, no que tange às relações de Memória e às operações da História.

O documento privilegiado para tal interlocução foi a proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora na área de História, não só porque ela diz

respeito a um contexto de política pública em que a escola-campo desta pesquisa se insere, mas fundamentalmente pelos eixos conceituais que lhe imprimem a força de uma proposta que questiona a mera acumulação passiva de informações, provocada por um "cumpra-se" no tratamento dos conteúdos disciplinares.

Na tentativa de se pensar um ensino de História pautado em eixos conceituais e metodológicos essenciais para a formação histórica, quais sejam: a educação para a compreensão do Conhecimento, a educação para a compreensão do Tempo e a educação para a compreensão da Memória, a proposta em questão instiga uma política pedagógica sensível às reinterpretações de um passado revisitado no presente pela força viva da Memória, como também uma visão de História pautada em versões e, portanto, em verdades parciais. O encantamento proporcionado por essa proposta curricular está na instigação dos deslocamentos para a construção do pensamento histórico.



1- OS SUBTERRÂNEOS DE UMA HISTÓRIA DE PESQUISA

1.1- O prazer das histórias em fios narrativos de uma vida de professora

Cresci ouvindo histórias, tempo afora. Aprendi a dar valor para elas muito antes da escola. Quando eram desenroladas, os seus fios provinham de romances antigos, conservados na memória de meus pais e avós. Em diferentes épocas me deparei com elas como ouvinte, mas logo desejei contá-las.

Na interpretação que só hoje posso fazer, vejo que as histórias fizeram o meu lugar de infância "crescer até ficar maior que o mundo" (COUTO, 2007, p.15). Isto porque os mais velhos, como guardiões do passado, faziam crescer as pontes entre mundos distantes e muitas vezes inexplicáveis.

Ainda que os sentidos daquelas experiências narrativas tenham se configurado na resignificação que se dá no presente, o sabor das histórias cravou em mim o gosto pela substância narrada, ou seja, pela performance narrativa plasmada da vida vivida. Ele persiste nos modos como procuro olhar para as crianças e para a parceria travada com elas nos atos de pesquisar. A modelagem de tais processos ao longo de uma vida imprimiu as suas marcas nas narrativas que insisto em construir, matizando-as pelas afecções que despontam nas dobras dos textos, nas imagens e nas táticas de apreender e mostrar as marcas do tempo. Deste modo, a *mão do oleiro*, que nas palavras de Walter Benjamin, deixa os seus vestígios de humanidade *na argila do vaso* (BENJAMIN, 1994, p.205) imprime nas narrativas que proponho a apresentar as marcas da narradora que fui e que perdura na produção deste texto de pesquisa.

O que está em jogo, além da comunicação das aprendizagens e das descobertas constituídas no curso da pesquisa, é o modo de abordar o dizer e o lembrar das crianças, mas para isto, o meu próprio modo de dizer e de lembrar entra em cena. Nada então de construir relatórios e ou informações sobre o que

se viu. A proposta é apreender os acontecimentos, depurá-los, artesanalmente, procurando deixar fluir a vida vivida nos fluxos e contra fluxos das lembranças. Somente desta forma a proposta de Benjamin sobre mergulhar "a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele" pode ser levada a sério num empreendimento como este, que demanda lidar com o acontecimento da memória no curso da vida em movimento (idem, p. 15).

Optei por contar algumas dessas histórias porque elas sinalizam os percursos que deram consistência às escolhas que fiz em torno da minha relação com as crianças e com as escolas nas quais atuei não só como professora, mas também como coordenadora pedagógica e diretora. Foram tais escolhas que me levaram a encontrar a memória como campo de investigação. Desse modo, tais percursos e escolhas, entrecruzados ao prazer das histórias sorvido aos poucos, em pequeninas doses, primeiro na minha vida de professora e depois na de pesquisadora, dão o tom a este texto de abertura.

Desvelar, nas linhas de fronteiras entre a Educação, a História e a Filosofia, o que já é conhecido e aquilo que consiste em conhecimento e campo epistemológico novo, tem se tornado um desafio no percurso desta pesquisa. Tais linhas se apresentam, entretanto, como limiares, permitindo transposições e recuos. Nesse sentido, deixam de limitar, de atuar como fronteira, para ampliar olhares e possibilidades de trocas. Trocas que acabam por estabelecer a dúvida sobre os modos de narrar e de construir as escolhas teóricas e as metodológicas.

Mesmo assim, tomada pela dúvida, insisto naquilo que hoje move a minha curiosidade intelectual: o estudo das dinâmicas da memória das crianças. As narrativas das lembranças que configuram tal estudo se sobrepõem como camadas nas dobras da experiência e do tempo. Escavá-las significou encontrar alguns fragmentos do meu próprio passado soterrado. Não se trata, então, de apresentar uma biografia ou um memorial que explicita um percurso profissional.

Tampouco se trata de explicar o presente pelo passado, mas de perceber os fios das histórias que as experiências narrativas me proporcionaram ao longo de uma vida vivida na proximidade com crianças e com a escola.

Tenho andado à procura de um texto que faça sentido para além dos cânones acadêmicos. De uma composição que permita a ativação das minhas próprias lembranças pela força do devaneio poético e do desejo de partilhar as narrativas consubstanciadas nas "vozes que recolhi nos caminhos e sonhos meus". Acredito como o narrador de *As Palavras Andantes*, que de tanto andar acordada perscrutando "realidades deliradas, delírios realizados" e *palavras andantes*, fui eu mesma por elas encontrada (GALEANO, 2007, p. 2).

Escrevendo esse texto e puxando pelas lembranças que se encontravam "guardadas no mais do tempo" (COUTO, 2007, p. 46), sinto amolecer o meu estado de filha, de irmã, de mãe, de professora e de pesquisadora sempre que as lembranças das histórias ouvidas e narradas ainda me surpreendem. Refiro-me a amolecer no sentido de perceber o quanto aquelas experiências narrativas me tocaram. Muitas se fazem presentes ainda hoje nas imagens dos olhares das crianças e dos adultos que, juntos comigo, encantaram-se pelas histórias e tão bem souberam partilhá-las.

Para chegar até aqui, as histórias da minha vida, as escolhas que fiz e os caminhos que percorri, aqueles interrompidos e os que foram recomeçados, não se encontram em minhas recordações numa linha sequencial definindo os temas a serem narrados. Tudo isto rompe na perspectiva da fonte tal como Éclea Bosi metaforicamente criou para pensar na relação entre o passado e o presente. Para a autora o "passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte" (BOSI, 1994, p. 48). A imagem da fonte bem traduz o movimento das águas que fazem jorrar os sentidos tramados no passado e reconhecidos no presente.

Procurando recolher, aqui e ali, os respingos da fonte que incansavelmente liberta nas suas águas aquilo que poderia ter sido, proponho um diálogo com as

reflexões do Professor Milton José de Almeida sobre a nossa tarefa de pesquisadores¹. Segundo ele, a nossa função precípua como pesquisadores é interpretar continuamente a vida, sem nos preocupar tanto com as conclusões a que devemos chegar, porque tanto a interpretação como nós, estão em passagens.

Assim considerando, as histórias aqui apresentadas são possibilidades interpretativas. Partilhadas, dão-se a ler. Tal pressuposto corrobora com a ideia da montagem anunciada por Walter Benjamin sobre um método para apresentar as interpretações e os pormenores em relação a uma realidade (BENJAMIN, 2007, [N 2,1] p.502). Benjamin não esperava inventariar os resíduos da história tomados como fragmentos a quebrar o *crystal total* que lhe abarca, mas em "fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os" (idem, [N1a,8]).

Nessa perspectiva, pode pensar as interpretações que atualizam as experiências do passado e se configuram como fragmentos da memória que impelem a escavação de outros. A beleza deste processo de composição está na possibilidade de apresentar o mosaico das experiências que nós e os outros vivemos. Portanto, qualquer enquadramento que se faça numa obra acadêmica que se propõe a interpretar o vivido e o narrado é uma escolha poética e política. Poética porque propõe imagens, e cabe ao outro que a recebe fazer com que elas existam. Política porque depende dos modos como apresentamos o *real como texto* deixando que os outros o reconheçam. É por isso que muitos poderiam ser os começos e que passo a tratá-los como recortes do real, farrapos, resíduos da história como diria Benjamin (idem, [N2, 6] p.502-503)

Lembro-me de um deles que marcou o meu encontro com as narrativas das crianças para além daquilo que vivi no âmbito familiar. Trata-se de uma pequenina escola, localizada numa cidade no interior de Minas Gerais, na região do Vale do

¹ Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora por ocasião de uma aula inaugural apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) em 31/08/2009.

Aço, onde atuei, na década dos anos oitenta, como professora de educação infantil e, depois, como diretora por aproximadamente seis anos.

O local era inusitado, nem de longe poderia ser reconhecido como uma escola. Havia um galpão enorme, coberto por telhas de amianto e cercado com telas de arame, que servia para acomodar as famílias em situação de pobreza para receberem a sopa diária. Aos fundos do terreno corria um rio, e às suas margens, havia uma horta comunitária. As hortaliças ali cultivadas serviam para preparar uma sopa que era a única refeição diária para muitas famílias que ali viviam. O restante dela era distribuído entre aqueles que cultivavam a terra. As crianças por lá ficavam, andando descalças entre os canteiros, quase desnudas. Elas brincavam com talos de couve, pedras, folhas e alguns pedaços de brinquedos usados. O bairro era populoso e abarcava altos índices de violência e pobreza.

Aos poucos aquela escola sem paredes, sem portas e sem janelas logo se expandiu para todos os espaços oferecidos pela comunidade do entorno. Desse modo, a hora do conto podia acontecer no salão da discoteca ou na varanda da casa da vizinha. Os brinquedos cantados, e as brincadeiras com bolas, cordas e pneus tinham a sua vez no campo de futebol. As práticas com lápis e papel aconteciam sobre placas de madeira que serviam de suportes para latas de tinta, recolhidas nas lojas de material de construção.

A escola não era oficialmente registrada, mas mesmo assim o número de crianças de três a seis anos que passaram a ser atendidas a partir de nossa chegada rapidamente atingiu a casa dos cem, passando para duzentas e dez no ano seguinte.

Naquela época, ao final da década de oitenta, eu não tinha a reflexão que tenho hoje sobre os significados da leitura e da escrita para as crianças. Muito menos estava preparada para alfabetizar as crianças compreendendo os aspectos

lexicais, semânticos e sintáticos da apropriação da língua. Isso motivou o meu ingresso no curso de Pedagogia.

Independente do que buscava naquele curso de formação, eu acreditava que o maravilhoso dos contos podia criar laços entre as pessoas, porque uma história é também uma forma de partilhar aspectos de humanidade. Foi por aquele viés, o do conto, que eu, juntamente com mais duas professoras, algumas mães, além da senhora responsável pela preparação da sopa, construímos com as crianças uma relação forte em torno das suas histórias familiares. O encantamento daqueles encontros se dava pelo encantamento das narrativas.

Sobre isso, há um conto de Mia Couto intitulado *Terras Sonâmbulas*, que apresenta a história de Muidinga, um personagem, que como as crianças daquela comunidade andava encantado pelas histórias. Ele será aqui abordado como uma possibilidade a mais de trançar as interpretações sobre o vivido.

No conto, a guerra em Moçambique havia devastado tudo o que a vista do homem podia ver. Nada havia. Mas Muidinga, caminhando a esmo com o seu tio Tuahir, deparou-se, na encruzilhada de um caminho empoeirado, com uma mala repleta de cadernos que guardavam as histórias escritas por alguém de nome de Kindzu. Muidinga se pôs a ler os cadernos para o seu tio Tuahir e logo sentiu o fascínio pelas histórias. Não por elas em si, mas pelas frações de humanidade que estavam presentes nelas nomeadas pelo narrador de *alma*.

Aquelas crianças da escola, que nem oficial era, da mesma forma que Muidinga, deixaram-se capturar pela alma presente nas histórias e transformaram-se em sonhadores a imaginar melhores dias para se viver. No meio da devastação da guerra, o velho tio de Muidinga, alimentado pelas histórias, criava a imagem de "uma pólvora suave, maneirosa, capaz de explodir os homens sem lhes matar". As crianças, por entre as ruas violentas do lugar em que moravam, criavam personagens, travestiam-se neles e, com certeza, entendiam o velho que imaginou uma "pólvora que, em avessos serviços, gerasse mais vida"

(COUTO, 2007, p. 68) fazendo de um homem *explodido*, nascer "infinitos homens que lhes estão por dentro (idem).

Aos poucos percebemos que também nós, professores, estávamos nos descobrindo como o velho Tuahir a imaginar *a pólvora que fazia brotar em nós outros seres que estavam por dentro*. As narrativas que contávamos irrompiam em profusão, misturavam-se, assim como as crianças aos personagens. Em meio à roda formada ao redor das jabuticabeiras que matizavam o terreno à beira do rio, os personagens das histórias surgiam banhados do sangue que os ferimentos à bala e a facadas faziam tingir as ruas do bairro. Algumas vítimas eram ali encontradas. Lá ficavam expostas no mais do tempo, como se esperassem que as águas que corriam no leito do rio lavassem as suas chagas e as trouxessem de volta à vida.

Foi assim que partilhamos o luto pela morte do João, filho da senhora que nos oferecia frescos durante as sessões das histórias. Do mesmo modo sofremos pela mãe do Vaninho, morta pela lâmina de uma arma branca quando, à primeira luz da manhã de um dia qualquer, cumpria o seu ofício de varrer as ruas da cidade.

Às margens daquele rio ensaiei, timidamente, abrir uma mala velha e usar objetos de referência para contar histórias. Para cada história um ou mais objetos eram apresentados aos ouvintes, que ora apropriavam-se deles e entravam na narrativa, ora apenas a ouviam absortos nas limalhas do texto. Talvez esteja ali a semente do cronista que hoje se revela com força.

Aqueles objetos, recolhidos sem muita elaboração ou preparo, muitas vezes brotavam dos espaços do entorno daquele chão de terra batida que entremeava as hortaliças que sobreviviam ao calor daquela região. Recolhidos como pérolas, eles passavam por um processo de transformação no imprevisto do discurso narrativo logo que da mala eram pinçados. A transformação ocorria na mágica da linguagem que fazia uma folha seca se assemelhar a um guarda-sol, e pedaços de

carvão girar no ar como *malabares*. Fadas, bruxas, poetas, sinhazinhas, bichos falantes e outros personagens fantásticos adentravam aquele mundo como índices geradores de histórias.

Retomando aquelas experiências pela memória, um fragmento benjaminiano pôde compor a imagem do cronista à qual me referi anteriormente. Walter Benjamin nos deixou como legado o seu olhar para o cronista como alguém capaz de reescrever a história não apenas levando em conta as ressignificações atribuídas ao passado no presente, mas os ecos do passado nas vozes daqueles que não mais podem salvá-lo. Mais que retomar o passado, Benjamin ensina que a possibilidade da reescrita de uma história que leve em conta os vencidos e não apenas os vencedores, precisa ser vista como um empreendimento capaz de redimir o passado e não deixar que no futuro atos de barbárie se repitam. As crianças, ao serem vistas sob a tutela dos adultos, mesmo em se tratando de procedimentos de pesquisas que se arriscam a produzir conhecimentos sobre elas, compõem a esfera daqueles que foram colocados à margem pela prática historicista que sempre privilegiou os grandes feitos em detrimento dos pequenos. O cronista surge, então, como alguém capaz de rever tal postura. Walter Benjamin, ao apresentar a imagem desse agente da cultura como sendo o escritor da história, escreve:

O cronista

O kaiser estava em julgamento. Só havia, porém, um pódio com a mesa, e as testemunhas eram convocadas à frente da mesa. Naquele momento a testemunha era uma mulher com a filhinha. Deveria testemunhar que o *kaiser* a reduzira à miséria com a guerra. E, a fim de embasar o depoimento, apresentou dois objetos. Era tudo o que lhe havia restado. O primeiro desses objetos era uma vassoura de cabo muito longo. Com ela mantinha, apesar de tudo, a casa limpa. O segundo era uma caveira. _ Pois o *kaiser* me fez tão pobre_ disse a mulher_ que não posso dar de beber à minha filha noutra vasilha. (BENJAMIN, 1995, p.263)

Alguns anos antes daquele ensaio de contar histórias na beira do rio, eu havia descoberto aquela forma de narrar observando as artes de minha mãe. Ela era diretora de uma pequenina escola e, quando abria a sua mala de encantamentos, repleta de chapéus, lenços, coletes de pano, armações de óculos e outros apetrechos, criança alguma deixava de se surpreender. Eu provei daquela surpresa em diferentes tempos, quando criança e, mais tarde, quando me tornei professora da escola que ela fundara.

Tentei pôr em prática aquele aprendizado, e, aos poucos, fui colhendo os efeitos daquela maneira de contar histórias pelas reações das pessoas expressas das mais diferentes maneiras. Tudo isso alimentava o meu desejo de repetir os improvisos e começar sempre de novo, transformando o vivido em narrado, afetando, desta forma, a performance narrativa e sendo afetada por ela.

Foi então que me tornei praticante das histórias por ofício. Eu inventava e aprendia a narrar com os outros contadores que despontavam naquele palco imaginário. Aos poucos eles se revelavam e fortaleciam a sua autoridade fundada na experiência e na tradição oral. Lembro-me de alguns deles: Sr. João Zeferino, mecânico aposentado; D. Neném, uma "cigana de fato", como ela gostava de dizer. Mulher que abandonou a vida nômade e se afeiçoou à panela da sopa, pois era ela quem preparava o alimento para as crianças e para os seus familiares; Maria Eulália, Maria Antônia, Sandra, Sônia, Marli, Sr. Joãozinho e tantos outros.

Foi quando a experiência com as histórias tornou-se uma prática cotidiana, e nós, envolvidas com ela, que começamos a registrar o seu acontecer contando com a ilustração das crianças. Mas como não tínhamos papel, logo uma pequena oficina artesanal ali se instalou. Os moradores começaram a nos trazer jornais e nós aplicávamos neles uma aguada de tinta gouache. Endurecidos, os jornais se tornavam excelentes suportes para os textos escritos e para os desenhos das crianças.

Mais tarde, numa mostra de educação, apresentamos as nossas produções e o que inicialmente aconteceu por necessidade, por pura falta, transformou-se em arte aos olhos dos visitantes. Esta situação acabou nos colocando em apuros quando algumas diretoras de outras escolas nos acusaram de usar indevidamente o jornal e deixar que as crianças desconsiderassem o jornal como um portador de texto e ainda escrevessem "errado". Uma polêmica se instaurou e logo fomos chamadas a apresentar para o colegiado de diretores das escolas da rede municipal as nossas práticas. O que as pessoas estavam chamando de proposta de educação era apenas o nosso jeito de apresentar o que tínhamos em abundância: habilidade para colher e expressar imagens do mundo. Uma espécie de sensação de dever cumprido em meio à angústia de propor uma pedagogia da incerteza e do inusitado tomou conta de nós.

Entretanto, o compromisso de apresentar o nosso trabalho nos mobilizou para sistematizar o nosso fazer pedagógico. Começamos organizando os trabalhos que fizemos e escrevendo os relatos sobre a sua criação e produção. Hoje avalio que aquela proposta surgiu ao contrário, às avessas do que a Secretaria de Educação desejava, mas a respeitabilidade que ela adquiriu junto à comunidade escolar as havia constituído numa experiência de direito e de fato. O que se torna experiência contagia e promove desdobramentos outros. Assim foi. Mesmo ainda de maneira informal, no improvisado, a prefeitura alugou uma casa e nós nos mudamos para ela levando conosco a memória das experiências que tínhamos vivido.

As orientações pedagógicas que recebíamos do órgão municipal se mostravam ineficientes para ensinar aquelas crianças a ler e a escrever. Para as escolas eram enviadas apostilas xerocadas contendo os grupos de palavras que deveríamos ensinar às crianças. A iniciativa era válida, mas logo se mostrou inadequada para nossos meninos e meninas. Não dava para ser daquele modo. Para pensar a alfabetização daquelas crianças seria necessário levar em conta a

cultura delas, a de suas famílias e também as relações daquelas pessoas com a linguagem e com a tradição oral, que era forte naquele lugar.

A discussão em torno do construtivismo estava em alta, assim como as descobertas da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; 1987; 1988; 1990). O primeiro contato com a produção da pesquisadora se deu para nós, através de uma reportagem publicada pelo jornal "Folha de São Paulo", que anunciava uma palestra a ser proferida por ela no Ibirapuera. As escritas das crianças estampadas nas páginas daquele jornal se pareciam com aquelas que nossos alunos produziam. Na entrevista concedida a pesquisadora defendia a originalidade das construções das crianças. O construtivismo na alfabetização estava na pauta do dia e no discurso pedagógico.

O que mais nos instigava na perspectiva construtivista eram as referências aos significados que as crianças subvertiam quando se punham a escrever e a avançar pelas artes da leitura. Os discursos construtivistas se configuravam comprometidos com a educação das camadas populares em relação ao ensino da língua materna. Alguns educadores estavam atentos para a necessidade de um ensino voltado para a luta contra as desigualdades sociais e econômicas, reconhecendo o direito das camadas populares de se apropriar do dialeto de prestígio. Também estavam atentos para os efeitos nefastos do preconceito linguístico e para a desqualificação da oralidade e a do falar comum.

Através daqueles pressupostos o nosso pequeno grupo de professores encontrou suporte para refletir sobre o nosso fazer pedagógico e, a fim de rever nossas práticas, passamos a conservar as produções das crianças como também as nossas. Da mesma forma fizemos com os nossos planos de estudo. Ao final do ano convidamos os pais das crianças para apreciarem os resultados do esforço coletivo que havíamos empreendido. As crianças apresentaram o seu desempenho lendo os textos que produziram, narrando histórias, partilhando as suas interpretações, as suas criações e a estética dos seus desenhos.

No ano seguinte sistematizamos a "Hora do Conto" na escola. Regularmente um familiar das crianças contava uma história. Os contos preferidos eram provenientes da cultura popular de tradição oral. Depois de contados, passavam por um processo de transcrição e eram recontados por nós para as crianças. O simbolismo do conto era vivido por elas. Além dos textos narrativos, propúnhamos outros tipos de textos, e a escrita acontecia em função de um interlocutor real: o convite aos pais para contar histórias, uma mensagem e /ou carta de agradecimento, e os relatórios sobre as experiências partilhadas.

Surgiu então a oportunidade de enviar a nossa reflexão documentada para o 1º Concurso Brasileiro de Reflexões em Alfabetização, promovido pela Rede Latinoamericana de Alfabetização. Assim fizemos. Não ficamos entre os três primeiros colocados, mas recebemos uma "Menção de incentivo pela integração da escola à comunidade e pelos avanços alcançados com a equipe de professores". O reconhecimento daquele trabalho mudou a vida da escola e interferiu profundamente em nossa formação.

Alguns anos se passaram e um novo ciclo conduziu a minha vida. Mudei de cidade e de emprego. Novas formulações teóricas se apresentaram e as reflexões em torno das crianças e das formas que elas encontravam para (re) significar o mundo, a linguagem e a si mesmas tornavam-se mais fortes. Refiro-me ao meu contato com a teoria Vigotskyana. Até então eu havia percorrido uma trajetória de formação com base piagetiana e, mesmo enxergando a importância da psicologia genética para a compreensão do pensamento e do desenvolvimento infantil, pude perceber a perspectiva da alteridade na construção do conhecimento como uma grande contribuição de Vigotsky (1989).

Os caminhos que eu trilhava na educação eram guiados principalmente pela minha curiosidade em relação às aprendizagens das crianças e aos seus modos de compreender o mundo e as relações circundantes. Descobrir o papel da alteridade nas relações de aprendizagem, impulsionando o desenvolvimento das

crianças foi importante porque levou para a reflexão pedagógica o papel do *outro* social. O olhar dos outros e as interpretações alheias interferem nas construções individuais, e este processo simbólico perpassa os significados culturalmente estabelecidos. Desse modo o sujeito adquire os meios necessários para interpretar as suas próprias ações, atribuindo a elas significado e produzindo sentidos. Posto isso, os processos psicológicos internos transformam as experiências em aprendizagens internalizadas. São essas *internalizações* processadas ao longo da vida que impulsionam o desenvolvimento. Na escola esse processo passa pela mediação do professor, daí a importância de se pensar na qualidade das intervenções propostas às crianças.

Inspirada por aquela forma de supor o desenvolvimento infantil e as aprendizagens das crianças, eu trilhei caminhos outros. Foi quando assumi a função de coordenadora pedagógica numa escola da rede particular de ensino em meados dos anos noventa, no município de Santos Dumont/MG.

Em parceria com a diretora, organizamos encontros de formação para os professores. As reflexões partiam dos registros que eles faziam sobre as estratégias que as crianças utilizavam frente a um conhecimento novo e, a partir daí, tentávamos compreender a lógica que elas usavam.

Durante um ano nos reunimos sistematicamente para analisar as produções das crianças e, no ano seguinte, a escola, apoiada pelos pais, investiu na diversificação do material didático e na compra de livros de literatura infantil. Fez parte também da proposta viajar com as crianças para ampliar o seu conhecimento de mundo e para enriquecer as atividades propostas nos projetos de classe. As experiências de viagem foram transformadas em relatórios e deles perscrutávamos as pistas para buscar um novo estudo.

Montamos a primeira mostra de Arte-Educação da cidade. Para a nossa surpresa, a exposição foi visitada não só pelos familiares das crianças, mas também pelas crianças e pelos professores de outras escolas. O evento acabou

sendo divulgado pelos jornais da cidade. Naquela mostra as crianças se revelaram narradoras de histórias da mitologia grega e romana, além de abordarem com desenvoltura temas como o da arte rupestre e o da pré-história.

Pelas mãos de Ariadne nos enredamos nas trilhas do labirinto de um Minotauro que se tornava poderoso. Fios de um novelo que era desfiado com gosto passavam de mão em mão, e as crianças contavam, sempre de novo, aquela mesma história. A engenhosidade de Dédalo e a valentia de Teseu ficaram conhecidas, mas o Minotauro foi emblemático pela emoção que provocava. Foi quando desconfiei de que as crianças fazem sempre a opção pelo *desvio*, pelo verso das coisas. A monstruosidade do Minotauro era o avesso do principesco em Teseu. Mesmo assim, foi aquela criatura que manteve em alta o maravilhoso daquele mito.

Colocamo-nos a serviço do desejo das crianças de construir castelos e labirintos, de costurar capas e panos coloridos, de desenhar coroas, espadas e outras imagens que os conduziram para os subterrâneos daquele mito da Antiguidade Grega. Passamos, então, a recontá-lo para um público cativo que, ao final de muitas tardes, partilhava conosco o prazer das histórias.

As crianças, como narradoras, colhiam na experiência de narrar, a magia do conto. Elas contagiaram os ouvintes que, tocados pelas palavras de encantamento, não se cansavam de ouvir sempre de novo.

Pensei, então, em alterar a prática do estágio supervisionado que estava sob a minha responsabilidade numa escola pública que oferecia o Curso Normal para a formação de professores. Os alunos participaram dos eventos e estabeleceram relações com as crianças e com os seus professores. Entrevieram naquela prática formulando questões curiosas. Muitas manifestaram o seu desejo de conhecer mais profundamente aquele antigo mito, tecido nos movimentos errantes da imersão no labirinto que a menina-princesa ensinava a desvelar lançando os seus fios coloridos. Os relatórios de observação foram tomados pelo

gesto lírico da prosa narrativa. Compartilhá-lo nas aulas consagrou aquele espaço esteticamente alterado.

Mas uma nova mudança levou-me a assumir a coordenação pedagógica da Escola Municipal José Calil Ahouagi, em Juiz de Fora, Minas Gerais, nos idos dos anos noventa. Nela encontrei sólida parceria para reconstruir um projeto de educação que se dinamizava numa mudança de olhar para as singularidades. Tal projetou possibilitou aos professores ouvir as vozes da comunidade escolar e considerar melhor as suas opiniões e as suas maneiras de pensar.

Hoje, ao procurar reconhecer aquele passado, consigo perceber melhor o nosso esforço, além das tensões e dos conflitos para promover uma educação mais justa, que de fato levasse a sério o respeito e a valorização de todas as diferenças. Identifico em consonância com tais princípios, as três temáticas que configuraram a proposta político-pedagógica da escola naquela época: 1- a diversidade e a subjetividades humanas; 2- as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, na vida social e no mundo; 3- as relações humanas e as diferentes formas de cultura².

Vale ressaltar que esse panorama delineado ao longo dos anos foi se configurando na relação com diferentes professores e pesquisadores que por lá passaram. A pesquisa que desenvolvi no mestrado fez parte desse conjunto e do mesmo modo foi significativa para a reinvenção curricular da escola.³

² Preservei a forma de redação do Projeto Político Pedagógico da escola elaborado juntamente com os docentes atuantes na escola nos anos 2003-2006. A referência é a seguinte: Escola Municipal José Calil Ahouagi. *Reverendo a caminhada: uma forma de construir o Projeto Político Pedagógico da escola*. Juiz de Fora, novembro de 2006. mimeografado.

³ Na função de coordenadora da escola eu partilhava com o grupo de professores e com a direção da escola os achados do campo e este processo interferiu na criação de projetos e/ou planejamentos que pretenderam discutir as relações étnico-raciais e a diversidade. A dissertação por mim defendida intitulou-se: *Infância (des)velada um estudo sobre processos de construção de identidade de afro-descendentes*- Juiz de Fora: PPGE/ UFJF- 2001. Dissertação de mestrado, mimeog. As outras pesquisas de referência para a transformação curricular da escola foram as seguintes: 1- SANTOS, Aretusa. *Identidade negra e brincadeira do faz-de-conta: entremeios*. Juiz de Fora: PPGE/UFJF, 2006. Dissertação de mestrado, mimeog; 2-SÁ, Érica Aparecida. *Formação de professores e construção de subjetividades: o espaço escolar e o tornar-se educador*- Juiz de Fora: PPGE/UFJF, 2006. Dissertação de mestrado, mimeog; 3- PELIZZONI, Gisela Marques. *Jogando as cinco pedrinhas. História, memória, cultura popular, infância e escola*- Juiz de Fora: PPGE/UFJF, 2007. Dissertação de mestrado, mimeog. 4-LAU, Raquel Gomes. *Alfabetização, letramento nos ciclos: que interfaces são essas?* Niterói: PPGE/UFF, 2007. Dissertação de mestrado, mimeog. 5-NASCIMENTO, Luiz Alberto. *O corpo da experiência do espaço e o espaço da experiência do corpo: cartografias de uma escola em mudança*.PPGE/UFJF, 2009. Dissertação de mestrado,

Envolvida com aquela investigação dei continuidade a uma formação mais consistente em relação à infância e à compreensão dos processos de produção de sentidos mediados pela linguagem. A forma encontrada para redigir o texto, foi construída com base nos diálogos com as crianças, então sujeitos-participantes, como também com os professores do curso de Mestrado em Educação e com os autores por eles apresentados.

As formulações de Bakhtin (1986, 1992, 1996) sobre os processos das dinâmicas discursivas instigaram-me. O diálogo analisado como um complexo *ativo e responsivo* apontou um novo caminho para o problema da compreensão. Para aquele autor a compreensão é uma forma de diálogo em que para cada *palavra* há uma *contrapalavra*. Isso implica o suposto de que para compreender algo é preciso haver contraposição de palavras e não equivalência. Os sentidos são produzidos pelos ditos e pelos não ditos, passando pelas variedades da *entoação* das palavras em diferentes circunstâncias.

Clifford Geertz (1989, 2004) foi outro autor de referência naquela pesquisa. Não só pelas abordagens sobre a cultura no viés do cotidiano, mas também pela sua proposta de escrita. A *descrição densa* como forma de inscrever o discurso social dos participantes e de trazer à tona as suas vozes, estabeleceu, para mim, um novo paradigma para interpretar interpretações.

A questão orientadora que gerou os procedimentos daquela investigação partiu da indignação frente aos impactos que as situações de discriminação e preconceito causavam nas crianças no interior da escola, principalmente em relação às características fenotípicas negras. Todas as formas de discriminação são nefastas para o olhar sobre o si mesmo, ou seja, para a construção do *self*. Associadas à cor da pele interferem profundamente nos processos de construção identitária.

Deste modo tornou-se importante investigar como as crianças negras e mestiças pensavam em si mesmas e como interpretavam as suas experiências na relação com o mundo circundante, principalmente com o mundo da escola. Não busquei denunciar as práticas racistas sofridas pelas crianças dentro e/ou fora da escola. Minha expectativa foi a de perceber o processo de construção identitária vivido por elas na tentativa de compreender os significados que construía sobre a aceitação ou a negação da sua pertinência étnico-racial.

As palavras que se impuseram como registro, concluídas na forma daquela dissertação, apresentaram e *re-a-presentaram* os trajetos dos discursos das crianças como mediadores de seus modos de ser e de se ver no mundo.

Os resultados consistiram em um conjunto de interpretações sobre as narrativas das histórias de vida de quatro crianças afrodescendentes na faixa-etária entre oito e nove anos de idade. Cada relato deu visibilidade às maneiras diferentes de interpretar a realidade fundada nas experiências delas no curso de suas vidas. Procurei apreender o envolvimento delas com a realidade no sentido da troca, da afetividade e da capacidade de comunicação do épico. Os caminhos percorridos por cada uma delas indicaram a possibilidade do novo, porque, ainda que afetadas pelas palavras alheias, aquelas crianças mostraram-se capazes de reconstruir as suas interpretações sobre a vida, sobre o mundo e sobre si mesmas. Elas anunciaram modos de romper com os estereótipos predominantes, abrindo, desse modo, passagens para novas construções. O meu caminho se tornava mais delineado, mas eu não podia arriscar novas formulações e invenções sem levar comigo a estrada aberta com os percursos acadêmicos, pois é ela, a estrada, o "que não me deixa sair de mim" (COUTO, 2007, p. 23). Ela é a extensão do caminhante que escolhe o seu destino e, por isso, o que lhe consiste como problema não é somente aquilo que deseja conhecer, mas também é o caminho. Decifrar os enigmas da caminhada faz do viajante uma espécie de

tradutor ou de intérprete das vinhetas de sua vida no entrecruzamento com as vidas alheias.

Busco novamente inspiração no conto de Mia Couto para dar continuidade aos subterrâneos desse percurso de pesquisa. Kindzu, o escritor dos cadernos de histórias de *Terra Sonâmbula*, é o viajante que descobre o mar como um de seus caminhos. Porém, é advertido por um adivinho que o mar, diferentemente da terra "carregada de leis, mandos e desmandos... não tem governador" (COUTO, 2007, p. 32). O mar possibilita ao rapaz a liberdade do sonho. Entretanto, o mar o absorve, o envolve e o fascina pela sua própria liquidez movente. Para o narrador "só mora no mar quem é mar" (idem).

Tornei-me viajante, do mesmo modo que Kindzu. Carreguei as estradas pelas quais caminhei, e sobre os mares revirei sonhos, encontrando nas lembranças do vivido uma forma de despir as ondas. Foi numa reviravolta do mar que me deparei com o imperativo da memória das crianças. Caminhantes como eu, quando elas se põem a narrar as suas lembranças não deixam que "morram as estradas, se apaguem os caminhos e desabem as pontes" (idem, p. 200).

Mas como deixar os caminhos e as pontes à mostra, no tocante à memória das crianças na confluência com diferentes experiências narrativas?

Muitos poderiam ser os fios narrativos a serem puxados considerando-se a diversidade dos sujeitos envolvidos na construção da proposta de educação que foi experienciada coletivamente pela comunidade escolar da Escola Municipal José Calil Ahouagi. Se a evoco como uma referência, faço-o não só porque naquela escola-campo muitas histórias de pesquisas se entrecruzaram, mas porque ali experienciei um processo ímpar de construção de um arquivo de práticas escolares.⁴

⁴ A planilha referente ao inventário de artefatos relacionados à turma do 4º ano (referência ano 2010) encontra-se no anexo 1.

O movimento de revisão daquele projeto político pedagógico motivado pelos desdobramentos das questões daquela pesquisa que procurava investigar os processos de construção das identidades das crianças criou naquela escola uma fazer coletivo em torno de tais processos. Sobre isso, práticas de memória foram se constituindo na relação com as heranças e com histórias familiares, com a necessidade de um novo olhar para a história da relação Brasil-África e com as formas de registro que se impuseram para documentar aquele novo cenário em torno dos modos de ensinar e de aprender. Uma dinâmica curricular foi então se configurando, e o desejo dos professores de não perder aqueles processos de construção foi se transformando numa prática de arquivamento dos trabalhos realizados.

Aos poucos fomos recolhendo das paredes da escola os trabalhos que indicavam os processos de aprendizagens dos alunos e de seus professores. Recolhíamos produções diversas: textos, desenhos, relatórios de professores, cadernos escolares, bilhetes, cartas e também objetos como bonecos de jornal, de pano e brinquedos artesanais produzidos no cotidiano escolar. Nada se punha no lixo sem antes passar pelo crivo daqueles que participaram das suas produções, apesar de que, algumas vezes, a opção tenha sido a de guardar tudo. Era o caso dos dias de faxina aos sábados. Naquelas ocasiões tudo era preservado. Os funcionários se tornaram garimpeiros de memórias e acabaram se envolvendo naquele processo de conservação.

Não havia então uma ordem na recolha das produções e dos objetos, algum descarte ocorria quando nos encontros de professores os materiais eram reorganizados para serem apresentados aos colegas que chegavam. Entretanto, mapear o arquivo inventariando as produções não fazia parte dos movimentos de guarda e preservação das práticas.

O arquivo foi se tornando um amontoado de produções desordenadas. Àquela época a sua história de construção foi atravessada por outra história de pesquisa que envolveu atores externos ao cotidiano daquela escola.

Refiro-me a uma pesquisa que aconteceu como um desdobramento a uma anterior realizada pela mesma equipe de pesquisadores. Trata-se de uma investigação que procurou olhar para a formação dos professores que naquela escola passaram a estruturar as suas práticas em torno de um eixo curricular voltado para as práticas da compreensão da diversidade vinculadas mais especificamente às áreas de Antropologia, Artes e História. Tais práticas tinham a pretensão de discutir inicialmente os processos de construção de identidades vividos pelas crianças e pelos adolescentes afro-descendentes. Aquele panorama se formou na reconfiguração curricular, uma vez que abrangeu todos os alunos da escola, não podendo, deste modo, focalizar apenas aqueles com ascendência africana.

O que instigava os pesquisadores era o modo como os professores, "com e sem formação específica na área de História, organizavam seu universo de saberes" (MIRANDA et al, 2009, p. 166)⁵.

Aquela pesquisa escolheu como procedimento metodológico entrevistar alguns professores. Assim, acabei me tornando participante como entrevistada e também colaboradora, já que articulava os encontros entre os pesquisadores e os professores. Nos diálogos travados naqueles encontros deparei-me com instigações que mais tarde se transformaram na questão geradora para o projeto que apresentei na seleção de doutorado.

Posso dizer que fui afetada pela dimensão da memória tratada naquela pesquisa não só porque percebi a importância que aquele grupo de pesquisadores

⁵ Pesquisa financiada pela FAPEMIG e intitulada: *Histórias no presente: sujeitos, vozes e memórias em processo de inovação curricular. Sob a coordenação* da prof^a Dr^a Sonia Regina Miranda a pesquisa contou mais duas pesquisadoras: Fabiana Rodrigues de Almeida e Rita de Cássia Mesquita. Juiz de Fora: Grupo de pesquisa *História Ensinada, Memória e Saberes escolares* (Grupo Cronos) PPGE/UFJF- 2007

dava ao arquivo de práticas da escola, mas porque experienciei a força da memória na relação entre tempos. Num primeiro momento o modo respeitoso com que aqueles pesquisadores observavam os nossos trabalhos indicou, para mim, o compromisso daquele grupo com a cultura da escola. Suposto reforçado quando da iniciativa de organizar o arquivo: ação que envolveu separar, catalogar, datar, nomear os artefatos conservados no arquivo da escola organizando-os de acordo com os recortes temporais e por grupos de pessoas envolvidas.

Mas a surpresa maior viria em relação ao aprendizado sobre práticas de memória, quando alguns *vídeo-clips* foram montados pela coordenadora da equipe, tendo como temática as produções específicas de cada professor com o seu grupo de alunos. Pude acompanhar as maneiras como as fontes eram tratadas e a transformação daqueles artefatos em *objetos geradores* de memórias (RAMOS, 2004).

Os vídeos, sob o critério da montagem, foram elaborados e propostos no intuito de disparar as lembranças dos professores sobre o seu fazer pedagógico.

Quatro vídeos foram então apresentados aos professores. Três deles abordavam a produção das professoras Maria de Lourdes dos Reis, Raqueline Bastos Silveira e Iolanda Cristina dos Santos envolvendo também os alunos com quais elas trabalharam nos anos de 2005 e 2006. Nomeados respectivamente "Memórias", "Sensibilidades" e "Entrepalavras", aqueles vídeos repercutiram nas construções identitárias daquelas professoras, que, ao reconhecerem as suas práticas, conseguiram enxergar o seu próprio potencial criador, os seus percursos e os seus movimentos de aprendizagem.

Ouvir os relatos daquelas professoras após a experiência com os vídeos me proporcionou um olhar para a memória na relação com a identidade. Elas voltavam daqueles encontros, tocadas pela sensação de que o que faziam era importante e merecia ser partilhado. Lembrar do que se faz implica em lembrar-se de si, das relações que envolveram aquele fazer, das pessoas que se comprometeram com

aquele projeto, daquelas que se foram, e também das que chegaram. Para além da nostalgia que elas expressavam, os seus relatos eram ricos de esperança em relação à escola, às crianças e aos adolescentes. No âmbito de uma pesquisa de formação de professores aquela esperança partilhada possibilitou novos movimentos de revisão daquele currículo em transformação.

O quarto vídeo abrangeu a diversidade de vários trabalhos produzidos por diferentes autores em contraste com as imagens de uma rede física completamente sucateada e abandonada pelo poder público. O marcante daquela produção nomeada "Extremidades", foi a maneira como ela afetou o coletivo de professores desde a primeira vez que lhes foi apresentada. Ele produziu um sentimento de pertencimento a uma proposta de escola e revelou o envolvimento daquele grupo de professores com a criação de diferentes oportunidades de aprendizagens. Levado à presença da secretária de educação e do prefeito da cidade na época, aquela produção interferiu no ritmo das obras da construção de uma sede nova para escola, que há mais de dez anos estava no papel e que, após aquela apresentação, tornou-se realidade.

Entretanto, em níveis distintos, quer seja na dimensão da memória individual e/ou da memória pública, as interpretações que pude fazer levaram-me a pensar que o arquivo daquela escola guardava não apenas artefatos, mas sementes, que, ao serem libertas de seus invólucros de proteção, fariam germinar a vida que as havia gerado. E as crianças, como agiriam em contato com aquelas práticas? Como se sentiriam? De que se lembrariam? Os artefatos poderiam instigar-lhes lembranças?

Assim pensando, o meu ímpeto em relação a organizar um projeto de pesquisa foi o de inscrever as lembranças assegurando, conforme a inspiração do fragmento literário do conto de Mia Couto, a permanência das estradas. Porém, eu intuía que não poderia enveredar por uma escrita sobre as lembranças das crianças mantendo as minhas próprias alheias e distantes. Durante muitos anos

partilhei com elas e com a escola que as acolhera as experiências e as histórias que protagonizáramos.

Mas o risco de manter a proximidade ainda estava por vir, pois, estar perto, participar daquelas experiências, partilhar lembranças pelo viés narrativo carecia da sutileza de sair da cena no instante rememorado sem, entretanto, abandoná-lo. Isto significou investir num movimento de escrita procurando um lugar para o "eu" que nelas deveria constar, porém, sem que tal processo se personalizasse.

Na concepção de Jeannie Marie Gagnebin, o "eu" que numa escrita memorial se inscreve, não fala "somente para lembrar-se de si". O "eu" que fala "deve ceder lugar a algo outro que não si mesmo" (2007, p. 80).

O algo outro, conforme a interpretação de Gagnebin, consistiria então na tentativa de aproximação com a proposta benjaminiana de *apreender imagens* na escrita de textos em miniaturas. Textos estes que poderiam cumprir a máxima benjaminiana de reter a "extensão do tempo na intensidade de uma vibração, de um relâmpago, do *Kairos*" (GAGNEBIN, 2007, p. 80). Uma proposta de escrita em crônicas poderia então ser tomada como um procedimento para inscrever memórias porque nela se manteria a liberdade no gesto da escrita em relação a acontecimentos múltiplos, desdobráveis e por isso, passíveis do inusitado.

Levando em consideração a investigação proposta, tal procedimento instigou modos de compor as imagens das experiências vividas de maneira que as narrativas, ainda que apresentadas por cada criança individualmente, eram partilhadas e, portanto, os movimentos de recordação implicavam uma construção social, que fazia brilhar os detalhes que no passado se mantiveram encobertos. Falo das experiências partilhadas, que no movimento da recordação tocam as crianças e as provocam para encontrar os detalhes que no passado se mantiveram escondidos.

Minha expectativa foi a de inscrever os discursos narrados pelas crianças sobre as lembranças das suas experiências partilhadas no cotidiano da escola. Entretanto, para isso, precisei assumir a minha condição de pesquisadora imersa no campo desde sempre e que, por isso, pode encontrar-se e perder-se, deixando verter as próprias memórias em contato com as memórias alheias.

O risco de tal empreendimento seria uma produção personalista, centrada nas minhas próprias memórias. Entretanto, inspirada na imagem da *delicada sombra* tal como era o desejo da mãe de Kindzu, decidi enfrentá-lo. Porém, assumindo um modo de agir que em nada se assemelhava ao propósito da personagem que queria (des)existir (GAGNEBIN, 2007, p. 200). O meu propósito foi o de caminhar junto com os caminhantes que escolhi acompanhar sem perder a minha própria voz sob o pretexto de uma suposta neutralidade científica. Isto não significava uma recusa do rigor acadêmico.

A estratégia de produção desse texto de pesquisa envereda para a apreensão das ressonâncias que as narrativas das lembranças das crianças produziram em mim, para depois poder oferecê-las aos leitores para outras ressonâncias (ALMEIDA, 2008, p. 19).

Ao falar de ressonância não penso somente em considerar as narrativas das lembranças, mas também as heranças das experiências do passado que me ligaram às crianças, como, por exemplo, as artes de narrar tendo como recurso de linguagem uma mala de encantamentos.

Até então, como um indicativo da surpresa e da proliferação de histórias, uma mala de encantamentos como aquela tinha sido adotada nas práticas de contação de histórias na escola José Calil. Ela dera abrigo aos bonecos de pano que, trazidos à vida pelas mãos e pelas vozes de alguns professores e das crianças, encenavam o Auto do Bumba-meu-boi.

Mas logo que o foco da pesquisa se definiu, e que a questão de investigação em torno do quê e como as crianças se lembram de suas experiências escolares,

aquela antiga mala entrou em cena novamente com uma nova roupagem. Não só do ponto de vista estético, mas como recurso para dispor os objetos e apresentá-los às crianças na condição de artefatos do tempo, ela se impôs como uma herança de uma vida de professora.

A mala travestida assumiu, então, o estatuto de dispositivo de lembranças na pesquisa sobre a Memória Social das crianças.

Pensando nas idas e vindas dos percursos de construção dessa pesquisa, além de retornar à mala, retorno também à metáfora dos fios, que, no movimento inicial de articulação do projeto de tese, enfatizou as relações entre o narrar e o bordar um texto que buscasse tecer as redes de significações entre a memória e os saberes no espaço escolar.

Hoje, ainda sob os impactos daquela metáfora e reconsiderando os riscos daquele empreendimento, retomo aquele projeto de outra forma. A experiência de campo me proporcionou outros olhares para os modos de ser, de narrar e de lembrar das crianças.

Sobre a trama prometida daqueles fios que acabaram tecendo a consistência teórica desta pesquisa trato a seguir.

1.2- Abordagens sobre a trama prometida: Infância, Experiência e Memória

A pesquisa inicialmente proposta esperava recuperar, pelas narrativas das crianças, o que escapou à reflexão dos adultos que se dedicaram em pensar um currículo em mudança de uma escola que já foi campanário de pesquisa para alguns pesquisadores nos últimos oito anos, conforme exposto anteriormente. Pesquisadores diversos encontraram naquele espaço um lugar propício para

desenvolver diferentes investigações e, desse modo, contribuíram para a recondução dos diferentes processos em desenvolvimento, tais como: a organização das diretrizes curriculares da escola; a formação continuada dos professores e a construção de recursos didáticos e pedagógicos.

As crianças que no jargão acadêmico são os sujeitos tornaram-se protagonistas de fato porque as suas narrativas interferiram nos procedimentos pretendidos. Como meninos e meninas, rendeiros dos fios da vida que na escola se fiaram, eles teceram no presente outras tramas estabelecendo, dessa forma, transformações nos rumos da pesquisa.

A metáfora dos fios que perpassou o texto daquele projeto anteriormente proposto acabou transpassando a escrita da tese. Ela instigou um olhar para os modos de agir das crianças nos processos de profusão das lembranças e de geração de memória. Do mesmo modo, entremeando-se às fontes teóricas e literárias, a inspiração daquela metáfora permitiu trançar um texto narrativo que procurou dar visibilidade às operações da memória no fazer cotidiano, imprimindo no texto procedimentos semelhantes à arte de tecer e de bordar.

Conforme a proposição de Michel de Certeau, o cotidiano "se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*" (CERTEAU, 1994, p.38). Essa invenção perpassa as diferentes formas que as pessoas criam para viver a ordem social das coisas. A *caça não autorizada* metaforicamente expressa indica a possibilidade dos seres humanos de sempre fazer diferente, de encontrar subterfúgios para não se submeter à violência das coisas e, desse modo, abrir os próprios caminhos para alterar as práticas e os códigos. Inclusive as crianças.

Assim, interpretando o quê e o como das apropriações de sentidos por parte das crianças para a constituição da Memória, os fios da interpretação foram rendados.

Xico Futa, um personagem de um conto de José Luandino Vieira, bem ilustra as formas de dar continuidade a um bordado. Evoca a necessidade de saber puxar

os fios das conversas para que assim seja possível descobrir as “combinatórias de operações que compõem também (sem ser exclusivamente) uma cultura” (CERTEAU, 1994, p. 38). Sobre fios da vida e fios de prosa, Xico Futa diz o seguinte:

o fio da vida que mostra o quê, o como das conversas, mesmo que está podre não parte. Puxando-lhe, emendando-lhe, sempre a gente encontra um princípio num sítio qualquer, mesmo que esse princípio é o fim doutro princípio. Os pensamentos, na cabeça das pessoas, têm ainda de começar em qualquer parte, qualquer dia, qualquer caso. Só o que precisa é saber procurar (“ESTÓRIA DO LADRÃO E DO PAPAGAIIO”, 2006, p.59)

Saber procurar os princípios em meio a outros tantos, ou melhor, aqueles que se alternam num movimento constante de ir e vir requer compreender processos de rememoração, que aqui serão situados na perspectiva proposta por Walter Benjamin. Isso porque quando ele propõe superar a apresentação contínua e homogênea da história, abre as portas para a compreensão de que a palavra rememorada não vela a morte, mas a referência, com louvor, como um “apagar-se feliz” (GAGNEBIN, 2007, p. 114). As “centelhas de esperança” propagadas pela *reefetuação* do passado no presente indicam um novo tempo redimido pela memória.

Na filosofia da história anunciada por Walter Benjamin a concepção híbrida memória/narração é tema central porque remete à constituição do sujeito. Conforme Jeanne Marie Gagnebin (2006), desde os primórdios da filosofia grega, o ato de rememorar significava uma luta contra o esquecimento. No projeto benjaminiano, a rememoração é a retomada pela palavra de um passado que estaria condenado ao silêncio. Essa retomada é o momento da construção que interrompe o fluxo contínuo de uma memória que poderia ser tomada como “involuntária”, e, por isso, desenvolve-se para si mesma, sem nenhum compromisso

em atender os apelos do presente. O apelo à memória no projeto benjaminiano tem o seu viés político.

Quando se trata de crianças a rememoração também pode ser vista como um ato voluntário, não espontâneo, porque as crianças reconhecem quando estão se lembrando de algo que já passou, ou seja, elas percebem a temporalidade. Mas, ao mesmo tempo, quando elas reconhecem essa temporalidade, são tomadas pelas reminiscências das experiências do passado que se apresentam num fluxo espontâneo. A imobilização dessas reminiscências no presente, pela força da lembrança em contraposição ao esquecimento, cria pontes com o passado. As crianças e os adultos, quando tomados por sensações e percepções que na vida cotidiana os afetam, evocam lembranças, buscam a recordação. As reminiscências como lembranças esparsas fazem parte tanto da evocação espontânea quanto da busca intencional do passado. Desse modo pode-se pensar que, para Benjamin, memória voluntária e involuntária se interpenetram na experiência de lembrar.

Pelo critério benjaminiano, a rememoração é um instante imobilizador, porém fugidio, que diferencia o presente do passado. É nesse instante que Benjamin localiza a tarefa do historiador em relação ao *fato* histórico já que ele é um campo de forças polarizadas “quando a atualidade do presente nele penetra” (BENJAMIN, 2007, p. 513). Entretanto, essa atualidade só se processa na medida em que o historiador, agindo como um homem que escava, não teme em voltar aos mesmos *fatos* para encontrar o passado soterrado. Nas palavras de Benjamin, “fatos nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam àquilo que recompensa as escavações” (BENJAMIN, 1995, p.239). A recompensa são as imagens, que, fragmentadas, dispersas na memória, ficam disponíveis ao nosso entendimento tardio.

Benjamin adverte que a escolha daquilo que se torna um fato histórico não se dá ao acaso. Ela ocorre na medida em que o historiador o percebe como objeto

de análise e o "arranca, como uma explosão, do curso da história" (BENJAMIN, 2007, p. 513). Ele se refere ao suposto da descontinuidade da apresentação histórica, porque é no presente que ele renasce assediado pelos novos sentidos novos produzidos. A memória exerce o papel de estabelecer vínculos *entre-tempos*, entre aqueles que morreram e os que permanecem vivos. Entretanto o passado *na condição de irrecuperável* apenas "se deixa fixar como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento que é reconhecido" (BENJAMIN, 1994, p. 224). Esse procedimento de reconhecimento do passado promove uma salvação dupla: a transformação pelos sentidos produzidos no presente, e a libertação do esquecimento. Também o presente é transformado porque ele "se revela como a realização possível da promessa anterior, que poderia ter-se perdido para sempre, que ainda pode perder-se se não a descobrimos, inscritas nas linhas do atual" (GAGNEBIN, 1985, p. 16). Olhando por esse prisma a noção de perda está vinculada a uma ideia de que o que existiu só se deixa capturar num instante fugidio e que, por ser desse modo, logo se torna passado. Mesmo considerando a perda do passado conforme a impossibilidade de reconhecê-lo "como de fato foi", há uma possibilidade de restituição a partir da pressuposição desta "destruição". Segundo Benjamin, a "construção de um estado de coisas histórico" só é possível quando a "construção" proposta leva em conta a "destruição" que se propaga no desenrolar histórico. A proposta de abertura em Benjamin se coaduna com uma história que não para e que sofre constantemente a intervenção política. Por isso, não há última palavra em relação ao passado.

Nessa dinâmica de construção/reconstrução, há um processo de salvação do passado pela nova forma que ele assume. O presente o reescreve na promessa do que poderia ter sido. Isto sinaliza a característica messiânica e transformadora da proposta benjaminiana, porque ambos, presente e passado, se constituem num devir para o futuro. Nesse átimo, a trama das lembranças e a urdidura dos

esquecimentos tecem as interrupções da história. É o despertar do sonho que o historiador busca capturar no instante do atual.

Assim considerando e profundamente afetada por um acontecimento singular, ocorrido no ano de 2007 no cotidiano escolar, que demarcaria minha experiência profissional em direção à construção do eixo temático central desta pesquisa, lance-me à reformulação da questão de investigação.

Após uma briga derivada de um momento de agressão na sala de aula, Sâmara, uma menina que na época tinha seis (6) anos, foi posta para fora da sala de aula pela professora sob uma justificativa pouco ortodoxa para qualquer cotidiano escolar: a menina teria se transformado em "Lobisomem" e estava aguardando, do lado de fora da sala, o efeito da "lua cheia passar". A explicação que me fora apresentada por Sâmara e endossada pelo aparente acordo tácito com a professora anunciava que o *devaneio* em torno da transformação fantástica da menina em um ser encantado não se restringiria, contudo, àquela tarde de inverno.

Um ano depois, ao arrumar um conjunto de documentos conservados no arquivo da escola, o evento de encantamento voltaria à tona no debate entre as crianças daquela turma quando, num ato de rememoração, elas se viram diante do enigma de um papel rasgado. No desdobramento daquele acontecimento novo, as crianças referiram-se ao rasgo como um gesto do "lobisomem". No passado, a sua fúria investida aos trabalhos expostos nas paredes da classe resultou na destruição de muitos.

Aquele rasgo no papel, que engendraria o advento desse trabalho, além de disparar uma investigação acerca das práticas e configurações da Memória na Infância, converter-se-ia em mais dois eventos reflexivos envolvendo

diretamente as crianças daquela turma que se tornaram participantes desta pesquisa e acabaria se transformando num artigo específico⁶

No primeiro evento, quando as crianças se depararam com o desenho que continha um rasgo bem ao meio, interpretaram-no como um vestígio da passagem do lobisomem pela sala de aula. Elas se posicionariam de tal modo que as narrativas engendradas sobre aquele rasgo constituíram momentos de tensão em torno daquela lembrança. Isto porque Sâmara, a menina que protagonizou a transformação, chocou-se com o relato dos colegas, e, em prantos, negou a autoria de ambos: do rasgo e do desenho estampados naquela folha que, no verso, trazia a sua assinatura em letra de forma.

Ainda sob a afetação das lembranças dos outros ela expressou puro ressentimento. No ímpeto daquele instante rememorado, disparado pelo papel rasgado, Sâmara incluiu outros sentimentos no rol das lembranças, e eles foram reconhecidos como legítimos pelas colegas presentes. Ela criou uma narrativa entrecortada não só pelos soluços provenientes do seu choro incontável, mas também por conteúdos mistos, ou seja, ao estabelecer parâmetros que definiam critérios de verdade e mentira em torno da transformação em lobisomem, ela mesclava conteúdos narrativos distintos. Narrava uma situação de agressão que ocorrera com a sua irmã na intimidade familiar, e, ao mesmo tempo, dizia que já havia crescido e que não podia mais rasgar. Em fragmentos, a narrativa apresentava um mesmo fio condutor: a raiva que ela dizia sentir.

As operações de memória das outras crianças quando afetadas pela reação de Sâmara, mergulhada em ressentimento, apresentaram uma multiplicidade de processos que envolveram desde a *re-a-apresentação* do acontecimento vivido, conforme as crianças se lembravam dele, até o abandono da discussão sobre o

⁶ Trata-se do artigo intitulado. "Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância", publicado no Caderno Cedes nº82, 2010, cuja referência completa encontra-se nas referências bibliográficas ao final deste trabalho.

papel rasgado, uma vez que, comovidas pelo sofrimento da colega, elas optaram por consolá-la.⁷

Sob os impactos da questão de investigação e do referencial teórico da pesquisa, eu havia decidido, no final do ano de dois mil e nove, compartilhar com as crianças a crônica que resultara daquela experiência de lembrança acontecida um ano antes. Quando o fiz, as interações com as crianças deslindaram outros fios de reflexão. Eles deram consistência às interpretações apresentadas no texto "Vestígio e Memória".⁸

Por hora, é preciso que se diga que participar daquele primeiro evento de relato de lembranças alterou o percurso da pesquisa. Isto porque as crianças me surpreenderam quando em contato com os artefatos que se encontravam espalhados sobre aquela mesa, pois criaram outros contextos de interação e de comunicação de suas lembranças. Elas não se prenderam ao que lhes fora apresentado. As narrativas sequer foram sugeridas, elas se configuraram na relação memória/experiência, independentemente de qualquer proposição e/ou intervenção que lhes ativasse as lembranças.

As imagens-lembranças do lobisomem roubaram a cena, mas as transformações, as rupturas e as percepções das continuidades no curso das lembranças ficaram por conta do rasgo estampado no desenho das flores e da expressão do ressentimento de Sâmara.

Não foi o desenho que se converteu em dispositivo para a lembrança, mas o rasgo. Como um vestígio, ele instigou outras composições que extrapolaram o contexto da sua produção. A proposta escolar não foi sequer mencionada. As crianças desfiaram narrativas criando um mosaico entrecortado de histórias

⁷ As crianças, à época do primeiro evento que envolveu a história do Lobisomem (2008), cursavam a classe do segundo ano do ensino fundamental. Atualmente elas compõem a turma do quinto ano. Algumas delas, perfazendo um total de treze (13) estão juntas naquela mesma escola desde a educação infantil. Com esse grupo menor a pesquisa foi tramada, incluindo apenas uma criança de outra turma levando em consideração a sua participação no evento do sino de bronze que acabou se tornando central para a reflexão sobre os sentidos atribuídos aos objetos, desenvolvida no texto intitulado "Objetos geradores e Memória", que se apresenta na parte quatro (4) desse mesmo trabalho.

⁸ O texto ao qual me refiro discute as operações de memória das crianças em torno do rasgo na folha do desenho das flores tomado como vestígio. Intitula-se: "Vestígio, Infância e Memória"(parte dois[2]).

diferentes, porém, semelhantes em seu tema: seres assombrados e agressões sofridas.

O desenho das flores teria sido produzido num período livre do cotidiano da escola. Tal estratégia tinha o propósito de promover interações entre as crianças que não precisam de autorização para criar. Naquela escola a dinâmica da criação sempre foi muito instigada e valorizada. Os professores viam naquela prática uma possibilidade de fruição estética.

A professora daquele grupo de crianças tinha aquela expectativa em torno da proposição de desenhos. Entretanto, ao viver junto com elas o acontecimento da transformação de Sâmara em lobisomem em plena sala de aula, criou vínculos afetivos. Além de respeitar as interpretações que elas faziam, a professora estabeleceu uma parceria importante ao entrar no discurso daquela transformação, mesmo supondo, conforme relatou mais tarde, que Sâmara buscava na fantasia uma forma de explicar a causa de seu comportamento agressivo com os colegas. A sua opção foi dizer à menina que esperasse o "efeito da lua cheia passar" fora da classe.

A tática utilizada pela professora abriu caminhos de interlocução e resolveu o problema definindo limites e buscando soluções para os estragos causados. Os papéis rasgados deveriam ser colados, como foram de fato, e aquela ação de destruição e de agressão aos colegas não deveria prosseguir.

Assim aconteceu. Sâmara saiu da classe, mas já havia feito alguns estragos. A professora, a meu ver, não infantilizou o seu comportamento, nem mesmo tratou aquilo como uma brincadeirinha sem importância. Ela se mostrou sensível ao *devaneio* partilhado. Isso marcou as crianças porque interferiu nas avaliações que elas fizeram sobre as ações que poderiam ser aceitas ou não no convívio social. O afastamento proposto não foi um castigo arbitrário, mas uma oportunidade para a menina rever as suas ações e se redimir perante o grupo.

Quando as crianças tomaram aquele desenho como referência para as suas lembranças não pensei que o movimento delas se referiria ao rasgo no papel, até porque ele já havia sido colado. Também me surpreendi com a lembrança pautada no gesto e nas ações de Sâmara acontecidas um ano antes e a ligação que as crianças fizeram especificamente com aquela folha rasgada. Isto porque o que havia em abundância no arquivo da escola eram desenhos de crianças sem data, muitas vezes amassados e estragados, sem qualquer assinatura que lhes indicassem a origem e a procedência.

Os sentidos que configuraram a memória, quando o tema da autoria veio à baila, perpassaram o inesperado da palavra nova. Logo que a negação da autoria foi consumada, o papel rasgado foi deixado de lado porque o relato ressentido de Sâmara afetou as outras crianças que se desdobraram em atos de solidariedade para com ela. Algumas a acariciavam, outras a olhavam fixamente. Havia aquelas que diziam "perdoar" o lobisomem e não mais se importar em saber quem tinha feito aquele "rasgo". Enxugaram-lhe as lágrimas e ela se recompôs, junto aos colegas, retornou para a classe.

As impressões daquele acontecimento registradas num caderno de campo, o qual também guardou preso em uma de suas folhas aquele desenho rasgado, acompanharam os meus movimentos de estudos e leituras no processo de doutoramento quase diuturnamente. Como interpretar tudo aquilo? As dinâmicas da memória das crianças pareciam me escapar.

Aos poucos fui me dando conta do que ocorrera. As crianças estavam me proporcionando um novo olhar para os seus modos de narrar e de lembrar como também para os procedimentos da pesquisa. O protagonismo delas nas ações que partilhavam e nas histórias que contavam, instigou-me a pensar com força na experiência como "algo que nos passa", e no sujeito da experiência como "um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que

acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (LARROSA, 2002, p. 24).

Abertas à passagem daquela experiência de pesquisa elas instigavam a continuidade dos encontros e estavam sempre prontas a colaborar. Esse movimento de abertura não se prendia a comprovações. Elas se permitiam surpreender, partilhar o inusitado.

Orientar a investigação para a lembrança dos saberes escolares supostamente implícitos nos artefatos conservados no arquivo da escola poderia suplantar a multiplicidade dos acontecimentos que atravessavam as relações de ensino e aprendizagem. O viés do *inaudito* sobre o passado parecia importante na investigação das dinâmicas da memória nas crianças. Retomar o passado sem a pretensão de retê-lo naquilo que foi efetivamente, e partilhar com as crianças as suas narrativas de lembranças, tornou-se, então, o foco privilegiado da investigação.

Escrever as formas como as crianças conhecem o passado pela memória requer pensar sobre os seus modos de narrar as suas lembranças. Exige também um olhar sobre a perspectiva de infância que nutre as reflexões sobre experiência e memória.

As práticas documentadas são válidas para a compreensão da relação passado/presente e para a escrita da história da escola e das pessoas que nela viveram. Mas as memórias das crianças se constituem para além daquilo que os artefatos conservam em relação aos modos como foram construídos e como se vincularam a determinadas práticas e conteúdos disciplinares.

Uma ampliação possível envereda no caminho de pensar também a cultura da escola na relação com as práticas de memória e com as noções de infância.

Muitas vezes, no contexto do cotidiano, impomos às crianças nossas concepções e criações. Impomos também a elas a nossa experiência. Romper com

esse suposto indica outra postura em relação à infância e à pesquisa com crianças.

Enveredar por um caminho investigativo que se desenvolva com as crianças implica em procedimentos de escuta. Investir num caminho interpretativo para as *derivações* que elas são capazes de fazer nos seus espaço/tempos de experiência na escola pareceu sedutor. Foi por este caminho que me deixei levar.

Solange Jobim indica a necessidade de compreender o desejo que as crianças expressam nas palavras *fora do tema*, ou seja, aquelas que permitem a elas transitar fora do assunto em pauta, derivar (SOUZA, 1994, p. 65). Tornou-se então importante compreender a habilidade de *derivar*, própria da criança, e o *devaneio*, não como uma rota de fuga, mas sim como um movimento para *alçar vôo* conforme Bachelard anunciou para aqueles que desejam "habitar a felicidade do mundo" (BACHELARD, 1988, p. 23).

Trazer à tona as vozes das crianças sem se apoderar delas rompe com formulações que confirmam um modelo de infância como espaço de "alheidade" ou "outridade". Esse modelo vê a criança como alguém excluído de muitas esferas da vida social e cultural. Também a exclui de uma *episteme* sobre a própria ideia de infância, como também de uma compreensão ética e estética sobre a vida e as pessoas além de outras esferas de inserção (KOHAN, 1999).

Por tudo isso a questão de investigação sofreu então uma transformação de conteúdo, não porque o objeto de pesquisa tivesse mudado, mas porque, ao refletir sobre ele, adentrando no espaço da escola e das interações das crianças com os artefatos, percebi estratégias muito diferenciadas nos processos de produção das lembranças pelas narrativas e pelo compartilhamento de experiência.

Como acontece o processo de (re) significação das experiências das crianças na escola, a partir das narrativas que elas constroem sobre as práticas documentadas? Foi o que propus inicialmente como questão de

investigação. Ao retomá-la, pretendo aprofundar as reflexões que me levaram a sua reformulação.

Proposta daquela forma, o foco recaía sobre a memória dos saberes disciplinares veiculados. Isso significava estabelecer uma conexão *a priori* com o passado da escola, período em que a variedade de práticas era grande e que, pelo meu envolvimento, o personalismo que eu temia poderia ocorrer.

Os sentidos que eu imputava ao arquivo que havíamos construído me seduziam. Eram eles que orientavam aquela questão e, a meu ver, tornavam-na potente, mas de forma paradoxal, afastavam o meu olhar das crianças. A maneira como eu valorizava os artefatos as encobria e as tirava do foco.

Não havia problema com o registro histórico das práticas escolares. Acredito na sua importância para a contextualização da escola-campo onde a pesquisa se desenvolveu; porém, se o objeto de análise era a memória das crianças, a discussão não podia ficar centrada nos saberes disciplinares e nas práticas escolares, apesar da interface dessas esferas com a produção de sentidos que as crianças lhes atribuíam. Outras questões começaram a se fazer necessárias se a trilha fosse aquela, como por exemplo: a quais saberes disciplinares eu estaria me referindo? Como as crianças construía as suas estratégias de aprendizagens? Quais relações poderiam ser estabelecidas com o currículo da escola? Enveredar por tais caminhos mudaria o objeto, ou seja, desviaria o foco da memória das crianças e o levaria em direção aos saberes disciplinares e às práticas pedagógicas.

Se eu insistisse naquela questão, o suposto de que as lembranças das crianças deveriam girar em torno dos saberes disciplinares estava implícito e, por este motivo, a relação da memória com os saberes veiculados nos documentos arquivados pela escola estava se tornando o próprio objeto da investigação.

Apesar do apelo afetivo que eu sentia para pesquisar o arquivo e colocar os saberes e as práticas documentadas em evidência, a observação da dinâmica das

memórias das crianças por ocasião das lembranças dos acontecimentos do *lobisomem*, instigou-me a recondução da questão. A meu ver, as crianças *derivaram*, abriram lacunas, buscaram *desvios* na produção dos sentidos para as suas memórias quando em contato com os artefatos.

Tomada por tais reflexões passei a questionar as diversas maneiras como as crianças organizam o seu discurso narrativo sobre as suas lembranças e constituem memórias. Por isso, a formulação atual em torno do *quê* as crianças se lembram e como produzem suas lembranças, tornou-se mais instigante. Em síntese, ela se apresenta do seguinte modo: **de *quê* e como as crianças se lembram?** Subjacentes a esta questão encontram-se as expectativas de ampliação do movimento investigativo pautado na interpretação: **a- dos modos de narrar na relação com os modos de lembrar; b- das relações entre lembrança, esquecimento e ressentimento nas operações de constituição da memória social.**

Sob tal enfoque, a criança deixa de ser o *outro* pesquisável, torna-se co-participante da produção do conhecimento da pesquisa. Isto porque investigar sobre como as crianças se lembram, e de *quê* se lembram implica em apreender os modos de organização dessas lembranças e as estratégias para narrá-las numa comunidade narrativa. Trata-se de uma interpretação que não poderá abster-se de observar os critérios e/ou recursos cognitivos para se chegar ao encontro do sujeito que lembra passando de uma experiência de linguagem de *dupla significação*, qual seja, a que transita na infância entre a dimensão do signo, das palavras no seu sentido dicionarizável, e a dimensão semântica, que se refere ao discurso que se constrói na cultura pelo viés dos sentidos (AGAMBEN, 2005).

Giorgio Agamben reconhece uma cisão na linguagem e constrói um entendimento sobre a infância partindo de uma noção de *experimentum linguae*. Para ele a infância não é vista como um período do desenvolvimento humano, nem mesmo um fato, algo que possa se isolar num lugar cronológico, mas um estado ou

possibilidade de recuperação da pura expressão, ou seja, da transformação de uma experiência sensível de significação que transforma a linguagem semiótica (signos/língua) em linguagem semântica (sentidos/discurso).

Falando de outro modo, a infância se confunde com uma experiência/invenção de linguagem. O *experimentum linguae* é então um espaço onde o homem, lançado na linguagem, se arrisca a inventar, o que, segundo ele, revela o mito da infância como "substância psíquica". Isto porque não podemos alcançá-la sem ir ao encontro da linguagem. Por isso, ele propõe uma renúncia ao "conceito de origem cunhado a partir de um modelo que as próprias ciências da natureza já abandonaram" (AGAMBEN, 2005, p. 60).

Essa ideia de infância como experiência de linguagem, na qual as pessoas estão inseridas na condição de serem afetadas, tem a ver com a perspectiva da interpretação fenomênica da memória, proposta nesta pesquisa a partir de Paul Ricoeur (2007), no sentido de que, as afetações acontecem na insurgência do vivido. Por isto, Ricoeur acentua a relação do acontecimento com a temporalidade. Desse modo, a *dimensão objetal* daquilo que é lembrado se configura no plano dos acontecimentos que se desdobram nas relações do cotidiano. A linguagem nos seus aspectos semânticos, melhor dizendo, nas suas dinâmicas discursivas, se configura numa rede social que interpela os sujeitos e, ao mesmo tempo, se transforma e se reinventa.

Ao relacionar a *lembrança-acontecimento* como equivalente fenomenal do acontecimento físico, Ricoeur imputa a ela a condição de afetação pela experiência de linguagem, que é experiência vivida. Por isto, quando ele diz que a "*lembrança-acontecimento* é o equivalente fenomenal ao acontecimento físico" (idem p.42) está a indicar que a lembrança é sempre vinculada à circunstância do vivido. Para Ricoeur, "o acontecimento simplesmente ocorre [...] ele tem lugar. Passa e se passa. Advém e sobrevém [...] resulta de algo anterior conforme a causalidade necessária ou procede da liberdade, conforme a causalidade

espontânea" (RICOEUR, 2007, p.42). A memória incide nesse acontecimento que *passa e se passa* processando o reconhecimento de coisas e pessoas que *passaram* antes. Só é possível perceber o que *advém e sobrevém* no acontecimento se a linguagem expressa e denuncia a sucessão temporal do que ocorre, daquilo que passa. É por isto que Ricoeur busca a superação da ideia de perscrutar a memória de um *ego*. O *objeto* da memória é a percepção da temporalidade no curso das lembranças.

O motivo dessa pesquisa é, portanto, a crença de que as crianças podem reinventar os sentidos das suas experiências com o passado e, dessa forma, reinventar também os sentidos da vida que experimentam nos tempos do seu viver.

Mas, apesar da efervescência provocada pelas reflexões ora apresentadas, outras se fazem necessárias porque ampliam a discussão da memória no cenário da pesquisa e das relações com as dinâmicas das memórias em profusão no mundo da infância. Refiro-me à noção de experiência na relação com a memória nos percursos de uma infância presente em cada homem, em cada mulher e em cada criança que é capaz de narrar. Sobre isto, a referência em Walter Benjamin ocupa lugar de destaque neste trabalho de tese.

A narrativa é uma possibilidade de restauração do passado, e também de "cura" porque ela abre as portas de acesso ao *outro* e à lembrança. O fluxo da correnteza que se esvai no ato narrativo é curativo na medida em que,

a dor, vista como uma barragem que se opõe à corrente da narrativa [...] é rompida onde sua inclinação se torna acentuada o bastante para largar tudo o que encontra em seu caminho ao mar ditoso do esquecimento. É o carinho que delinea um leito para essa corrente"(BENJAMIN, 1995, p. 269).

Nesse aforismo, o autor propõe o ato de narrar como forma de desencadear um processo curativo que pode *salvar* a história da reedição de um passado traumático ou dolorido. Não no sentido de um ensinamento que para as gerações vindouras poderia soar como uma estratégia para evitar os *pecados* do passado. O que Benjamin pretende apresentar é uma forma de deixar à mostra as ações praticadas no passado, para que possam ser compreendidas no presente e no futuro. Para ele um futuro "livre" da condenação de um passado oprimido só se cumpre por meio da memória.

Entretanto, quando o foco é a criança, o que significa elaborar o passado? Como a dor, por ela sofrida, pode se deixar levar pelo fluxo das narrativas sem se transformar em impedimentos para as lembranças? Como ela lida com o ressentimento?

A contribuição de Benjamin sobre a noção de labirinto relacionada à experiência da infância possibilita enxergar o jogo entre encontrar-se e perder-se, lembrar-se e esquecer-se pelo qual transitam as crianças. Um jogo que estabelece um contraponto lúdico e ou mimético com o *outro*, proporcionando à criança saborear e renovar as *intensidades de seus triunfos*.

Na atividade mimética que ultrapassa uma simples imitação, a criança se transforma ao reconhecer as semelhanças e produzir outras criando um novo modo de sentir as coisas. Nesse jogo, outras maneiras de produzir sentidos entram em cena, bem diferentes do procedimento do adulto, porque a criança se prende no detalhe, naquilo que o olho do adulto deixou escapar. Por esse motivo a incompletude lhe pertence abrindo caminhos para um *fazer sempre de novo*.

A experiência de infância apresentada dessa forma estabelece outra relação com o espaço e com o tempo porque parte do pressuposto de que a criança recolhe, no seu caminhar pelo mundo, imagens bem diferentes daquelas recolhidas pelo adulto. Ela olha as margens, os restos, os refugos, e este olhar

instiga uma produção de sentidos próprios, pois as imagens que ela fixa pertencem ao inusitado, ao que olho o traduz em encantamento.

Para Walter Benjamin, esse olhar é o que anuncia o "mundo deturpado da infância" e marca o tempo de indefinição. Do mesmo modo indica a possibilidade de outros reconhecimentos em torno da produção de semelhanças. Num aforismo de sua autoria, apresentado no texto *Infância em Berlim*, ele busca, nos recônditos de suas lembranças de infância, a imagem da *Muhme*⁹ e nos faz pensar sobre a experiência errante, incerta e imprecisa da criança:

É numa velha rima infantil que aparece a Muhme Rehlen. Como na época Muhme nada significava para mim, essa criatura se tornou em minha fantasia uma assombração: a Mummrehlen. Os mal-entendidos modificavam o mundo para mim. De modo bom, porém. Mostravam-me o caminho que conduzia ao seu âmago. Qualquer pretexto lhes convinha. Assim quis o acaso que, certo dia, se falasse em minha presença a respeito de gravuras de cobre. No dia seguinte, colocando-me sob uma cadeira, estiquei para fora a cabeça- a- isto chamei de "gravura de cobre". Mesmo tendo desse modo deturpado a mim e às palavras, senão o que devia para tomar pés na vida. A tempo aprendi a me mascarar nas palavras, que, de fato, eram como nuvens. O dom de reconhecer semelhanças não é mais que um fraco resquício da velha coação de ser e se comportar semelhantemente. Exercia-se em mim por meio de palavras. Não aquelas que me faziam semelhante a modelos de civilidade, mas sim às casas, aos móveis, às roupas (BENJAMIN, 1995, p. 98-99).

O autor parece indicar que as diferenças entre a criança e o adulto se mostram para além da distância *entre-tempos*, ou seja, para além do tempo de ser criança e o de tornar-se adulto. Há diferenças na experiência que crianças e adultos estabelecem com os objetos, com os lugares e com a produção de sentidos. O encontro com o mundo das coisas e das pessoas acontece de maneira

⁹ Segundo a nota de apresentação do livro *Rua de Mão Única*, obra que condensa os aforismos de Walter Benjamin apresentados em *Infância em Berlim*, a palavra *Muhme* proveniente do alemão, significa "tia". Benjamin narra, no aforismo com o mesmo nome a mudança de significado que operava na palavra quando criança, compreendendo a *Muhme* como uma assombração (BENJAMIN, 2000, p. 98)

singular, sendo a indefinição ou indeterminação que perpassa os processos de apropriação da linguagem pelas crianças a marca de suas infâncias.

As ressonâncias dos supostos apresentados já produzem seus efeitos no que diz respeito à escolha de um referencial teórico que dialoga com a perspectiva em voga, ou seja, com a reflexão benjaminiana sobre a infância, a experiência e a memória.

Assim sendo, um estudo que perscruta a memória das crianças no "limiar do labirinto" que elas percorrem na (re) significação do mundo pela linguagem conjuga espaços e tempos dando forma para as "feições do porvir": jardins, campos, esconderijos e becos, onde "ninguém jamais se detém". Conjuga ainda o tempo que se acumulou nas dobras das experiências e que a criança, na sua incompletude, arrisca-se a desvelar rompendo com a suposta forma linear de apresentar narrativas e constituir memórias. O suposto do fragmento, das rupturas e da composição por partes cria outros: o de que a memória se compõe e decompõe conforme a organização e a desorganização das lembranças.

A compreensão de experiência, pano de fundo para as reflexões consideradas neste trabalho, tem então em Walter Benjamin a sua maior referência. Conforme as contribuições de Mazzari (2002), Momm (2006) e Gagnebin (2007), o conceito de experiência sofre alterações no percurso das reflexões de Benjamin ao longo de sua obra.

Num primeiro ensaio, redigido em 1913, intitulado *Experiência*, o autor expõe a sua preocupação em relação aos aspectos da linearidade e da repetição entre as gerações. A experiência refletida por ele, naquela época, estava ligada a um *continuum* da história, que, pelo seu olhar, impedia a eclosão de algo novo porque carregava a força da experiência dos mais velhos. O conceito de experiência estava ligado ao de "perda", inscrito também no advento de uma Modernidade que provocava rupturas, mudanças nos hábitos das pessoas, principalmente no que tangenciava uma possibilidade de partilhar narrativas. Ele

comparou a experiência a uma "máscara do adulto" (BENJAMIN, 2002, p.21) para promover os eventos congelados num passado que negava a possibilidade de (re) apropriação da história pela juventude.

A memória, inscrita naquela primeira matriz, incidia na perspectiva do resgate. Por isso, ela estava condenada a ausência de responsabilidade para com o presente, para com os que são novos- as crianças- e para com o bem comum" (MOMM, 2006, p. 24).

Walter Benjamin parecia estar preocupado não com a "perda" da experiência em si, mas com a denúncia da captura da experiência dos mais novos em detrimento da experiência adulta. Apontava, desde aquela época, os indícios para um processo de restauração da história pela via da rememoração, que interrompe o "fluxo incansável" do desenrolar histórico e das memórias individuais e restritas para fazer jorrar em saltos, "as migalhas dispersas do passado para oferecê-las à atenção do presente" (GAGNEBIN, 2007, p. 80).

Isso significa transitar do tempo *kronos* para o tempo *kairós*, o tempo da intensidade, em que as migalhas da experiência passam a ser vistas como "mônadas", miniaturas de sentidos que tem em seu próprio acabamento a condição de significação. Mas na dinâmica da rememoração essas *migalhas da experiência* entram em contato com outros processos que podem trazer à tona um passado esquecido, silenciado e ou recalçado e que, por isto mesmo, provocam um dinamismo que impõe ao olhar histórico para eles voltado, uma perspectiva de inacabamento, que é o que caracteriza o tema da *apokatástasis* recorrente em sua obra.

Palavra de origem grega, *apokatástasis* se refere a "origenismo", proveniente de Orígenes, teólogo de Alexandria do séc. III. Aponta uma tendência que fazia apropriações da gnose, do cristianismo e do platonismo, buscando uma afirmação numa restauração final de todos os seres, inclusive do demônio e dos condenados. A relação da palavra com a perspectiva de Benjamin

se dá pelo tema do *restituo* que é caro a ele. Visa uma retomada do passado que "só pode voltar numa não-identidade consigo mesmo" (idem, p. 14), ou seja, como uma construção que se dá no presente e que por isto, no ato da rememoração se desconstrói apontando um futuro, que, pelas ressignificações se faz novo, porém mergulhado nos ecos das vozes do passado e nos traços de continuidade dos acontecimentos vividos.

Nesse sentido, o *restituo* aponta para um devir, já que considera uma "abertura para o futuro", mantendo, dessa forma, um "inacabamento constitutivo" (ibidem, p. 14). O paradoxal da proposta de Benjamin é que a abertura em relação ao futuro carrega resquícios do passado, *vozes, ecos* como ele insiste em considerar. Entendo que o *devir* não é uma projeção, portanto, o futuro não é tão aberto assim, tem raízes profundas naquilo que passou e que novamente se passa nos atos de recordação. O *inacabamento constitutivo* se constitui, dessa forma, num devir de possibilidades.

A partir do sentido atribuído à *apokatástasis*, especificamente no texto *O Narrador*, escrito anos mais tarde, quando da referência do propósito de método histórico, Benjamin a usa como uma possibilidade de restauração, ou melhor, de uma cascata de múltiplas restaurações dos fragmentos e/ou "migalhas", que caracterizam as unidades "mônadas" de significados. Na perspectiva de Benjamin, as "mônadas" são estruturas "privilegiadas que retêm a extensão do tempo da intensidade de uma vibração, de um relâmpago, do *kairós*" (ibidem, p. 80). Uma volta ao passado que

indica, certamente, a vontade de um regresso, mas também, e inseparavelmente, a precariedade deste regresso: só é restaurado o que foi destruído... a restauração indica, portanto, de maneira inelutável, o reconhecimento da perda, a recordação de uma ordem anterior e a fragilidade desta ordem (ibidem, p. 14).

No entanto, ao se dedicar ao tema da apokatástasis/ apocatástase na extensão de sua obra, Benjamin afirmava uma perspectiva que considerava a palavra e a participação de todos, vivos e não vivos; vencedores e vencidos; nobres e marginalizados; na construção da história. Nesse sentido, considerar *todas as almas do paraíso* na experiência histórica significa suportar o diálogo, as tensões, os conflitos e as ambiguidades que tecem e destecem o tecido cultural. E, mais que isto, o desejo da apocatástase que orientaria a tarefa do escritor da história implicaria uma narração salvadora do passado, que teria como desafio preservar a sua irredutibilidade, mantendo-o inacabado, bem como respeitar a imprevisibilidade do presente (GAGNEBIN, 2007, p. 62-63)

Desse modo, importa focalizar o contexto sócio-cultural de Benjamin, incluindo, fundamentalmente, o interesse de sua produção. A problemática que o acompanha são os *paradoxos da modernidade*. Buscando compreender tais paradoxos o autor se lança numa empreitada filosófica, social e estético-literária que o leva a uma produção genuína. Conforme Gerschom Scholem, seu grande amigo e parceiro intelectual, aliada a um pensamento profundo, Benjamin "fazia de seus escritos verdadeiras obras primas" (SCHOLEM, 1975, p. 953).

Sobre o tema da experiência e sua trama com a história, Benjamin produziu vários esboços desde o final dos anos vinte. Esboços que ele acaba recolhendo sob a égide da obra sobre Leskov, um escritor russo da segunda metade do séc. XIX, sob encomenda da revista *Orient et Occident*. São contemporâneos os textos *Experiência e Pobreza*, e *O Narrador*. Ambos foram escritos nos anos trinta e apontam para uma "impossibilidade da narração". Segundo Gagnebin (2007) eles buscam "a exigência de uma nova história", tanto do ponto de vista da escrita quanto da concepção de história. Expressam contradições, mas se fundamentam num mesmo pressuposto, o dos paradoxos, naquilo que se refere à narração, a sua perda e a sua restituição na comunicação da experiência.

Algumas semelhanças podem ser percebidas, como por exemplo, a relação que os dois textos estabelecem entre a perda da narração e a barbárie das guerras, bem como os paralelos que engendram dialogando com várias obras. Ambos se mantêm no estilo narrativo, e as referências teóricas que apresentam aparecem como conteúdos, ou seja, como aspectos que fazem parte da trama narrativa.

O texto "Experiência e pobreza" começa com uma narração lendária (Esopo) que aborda a habilidade de nos tornarmos ricos. A narração indica que a riqueza não provém de nenhum tesouro, mas da experiência que o pai moribundo transmite aos seus filhos. O autor instiga a reflexão em relação à narração na modernidade. A história a que ele se refere tem um único ensinamento: o aprendizado pela experiência que os mais velhos passam para os mais novos. Para Benjamin "tais experiências não passam mais: os provérbios soam ociosos e as histórias se esgotam" (GAGNEBIN, 2007, p. 57).

A experiência, segundo Jeanne Marie Gagnebin, carrega os sentidos da palavra experiência na língua alemã, que se apresenta como ERFAHRUNG. Ela analisa a sua construção e indica que FAHR significa percorrer, atravessar uma região durante uma viagem. Viagem, na cultura alemã, é formação. Algo passível da autoridade daquele que se forma na experiência da viagem. Para Benjamin, experiência então indica: temporalidade comum a várias gerações; tradição compartilhada; retomada na continuidade da palavra compartilhada de pai para filho (de uma geração para a outra).

Em contraposição com o capitalismo moderno, a continuidade das sociedades artesanais é interrompida e, conseqüentemente, a tradição, que é uma prática comum, também o é. Nessa perspectiva, a da tradição, as histórias não são simplesmente ouvidas e narradas, elas são *compartilhadas*, isto é, escutadas e seguidas. A formação proveniente delas é válida para todos os indivíduos de uma comunidade. Daí a semelhança com a viagem de formação. Tanto uma viagem como

uma narrativa são formadoras porque comungam de uma mesma perspectiva: o compartilhar das histórias. A perda dessa tradição causa uma desorientação, que, nos tempos modernos, significa a inviabilização de "dar e receber conselhos".

Para Benjamin, o ponto alto dessa prática de dar conselhos era a "palavra do moribundo", que, na proximidade com a morte, participava de um contato com dois mundos: o familiar, aquele partilhado no contexto vivido, e por isto conhecido tanto pelo moribundo, como pelos parentes; e o "outro" mundo, aquele que se aproximava com a morte e era desconhecido por ambos: para os que estavam na iminência de morrer e para os viventes. Importa saber que na relação morte/vida e dar/receber conselhos, há um pragmatismo voltado para o saber prático, plural, mas que é fundador da narração. Benjamin anuncia a morte da narrativa nos dois textos, mas em "Experiência e pobreza", aponta o aspecto do "desaparecimento dos rastros" e faz referência a uma "nova barbárie" que, associados, diluem a melancolia instalada em busca de novos caminhos para a narração. Mas ele não desenvolve tais caminhos.

Sobre o "desaparecimento dos rastros" há uma novidade em Benjamin já que outros também discutiram tal aspecto levando em conta a modernidade. Era comum em algumas análises da época a constatação de que os homens "voltavam mudos do campo de batalha", mas Walter Benjamin implica em suas reflexões um olhar para o comportamento da burguesia no séc. XIX.

Ele indica uma busca pela interiorização, pela vida florescente no interior das casas: o interesse pelo romance, pelo veludo, pelos lenços bordados. Comportamentos que ligam os modos de habitar a formas de "deixar rastros" como uma espécie de reação à ausência de palavras, ou seja, à perda da narrativa.

Sobre isso Benjamin traz um novo conceito para experiência, que é o da experiência vivida ou vivência: uma nova forma de experiência não partilhada pela comunidade, mas totalmente voltada para a interiorização, para a solidão. Esta reação produz ilusão e não favorece uma solução para a dicotomia entre o público

e o privado que o capitalismo impõe. Surgem várias tendências no campo das artes e de vários pensadores do iluminismo. Por esse viés, o diálogo de Benjamin se torna fecundo com as obras de Baudelaire, Kafka, Brecht, Klee e até com Mickey Mouse. Ele localiza, então, de forma positiva, uma "nova barbárie" em busca de sentidos outros. Quando se refere a Albert Einstein, indica o quanto aquele cientista se envolveu com o princípio do recomeço para explicar e compreender pequenas discrepâncias. Aos movimentos de descoberta de algumas leis da física, Benjamin associa a preocupação de alguns artistas, quando se inspiravam na matemática ensejando reconstruir perspectivas para o mundo, conforme os cubistas e Paul Klee procediam para compor as suas obras e barbarizar o novo. São palavras de Benjamin:

as figuras de Klee são por assim dizer desenhadas na prancheta, e , assim como num bom automóvel a própria carroceria obedece à necessidade interna do motor, a expressão fisionômica dessas figuras obedece ao que está dentro. Ao que está dentro, e não a interioridade: é por isso que elas são bárbaras (BENJAMIN, 1994, p. 116).

Benjamin encanta-se com a possibilidade do novo, mesmo reconhecendo que o que motivava tais propostas estéticas era uma "desilusão radical com o século e ao mesmo tempo uma fidelidade total a esse século" (idem, p.116). Ele então subverte o sentido da palavra *bárbaro*, que vem com força indicando uma nova inspiração. Ele percebe nas interpretações nascentes uma rejeição ao "homem tradicional, solene, nobre, adornado com as oferendas do passado, para dirigir-se ao homem contemporâneo e nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época" (ibidem).

Para ele a arte nascente enquanto uma "nova barbárie" não provoca ilusões consoladoras (salvo Mickey Mouse). Ela choca, denuncia. É uma arte que causa escândalos num público que não quer ver, não quer se abalar.

Benjamin aponta uma nova mudança a partir do uso do vidro, que invade a propriedade e quebra o segredo. Aponta conjuntamente a denúncia de uma época (totalitarismo) que quer apagar aqueles rastros construídos a partir da morte das narrativas. Ele encantou-se com a obra de Brecht, e cita o poema desse autor "Apaguem os rastros", como o indício da mudança de um comportamento¹⁰.

Segundo Benjamin, a atitude expressa no poema, em que o narrador adverte para que se apaguem os rastros é "oposta da que é determinada pelo hábito num salão burguês", já que a "única experiência que pode ser ensinada hoje (na era do vidro) é a de sua própria impossibilidade, da interdição da partilha, da proibição da memória e dos rastros.... até na ausência do túmulo" (GAGNEBIN, 2007, p. 62).

Com esse poema exemplar Benjamin aponta uma mudança de rumos já que a "nova barbárie" anunciada positivamente perde espaço para outra, a "barbárie" do nazi-fascismo e do holocausto. Isto impedirá Benjamin de usar a noção conforme vinha fazendo. No texto "O narrador" há um trilhar de novos rumos.

Nele, Benjamin retoma o tema da morte da narrativa e faz uma tentativa de pensar a experiência como uma vivência solitária que o romance consagra. Segundo Jeanne Marie Gagnebin,

Enquanto "Experiência e Pobreza" descrevia primeiro o esfacelamento da narração tradicional numa multiplicidade de narrativas independentes, ao mesmo tempo objetivas e irreverentes, "O narrador" coloca alguns marcos tímidos para definir uma atividade narrativa que saberia rememorar e recolher o passado esparso sem, no

¹⁰ O poema se encontra no anexo 2.

entanto, assumir a forma obsoleta da narração mítica universal...
(GAGNEBIN, 2007, p. 62).

Assim, mais que um *continuum* sentenciado linearmente numa sequência de acontecimentos, a História é apresentada como um processo que se constrói nas interrupções, nos saltos de sentidos entre um presente que, no ato da lembrança, já é passado e que, nessa construção, é também futuro. A memória é essa possibilidade de fazer valer o tempo da "intensidade" da narrativa, libertando a concepção e a escrita da história do tempo "kronós".

Mais que uma figura idealizada, o narrador é aquele que tem experiência e que pode comunicá-la. Na impossibilidade desse processo de comunicação pelo empobrecimento da experiência, o sujeito se cala e a narrativa enfraquece. Emudecer, no entanto, não se refere a esquecer. O processo de esquecimento é necessário para que as lacunas possam ser reinventadas. Por isso, ele cita Xerazade, aquela que "se lembra, em cada um dos trechos de suas estórias, de uma nova estória" (BENJAMIN, 1975, p.73). É nesse momento que ele evoca a memória "épica e o caráter artístico da narrativa". Faz, então, uma contraposição entre o estilo épico e o romanesco, interessado basicamente na diferença que eles apresentam quanto à memória/esquecimento e a experiência. A "recordação interessante do narrador está presente no épico", enquanto no romance está a "memória eternizante".

Entretanto, mesmo deixando transparecer *melancolia*, ela não é devedora de um saudosismo pelo elo perdido da narrativa autêntica. O que Benjamin parece nos dizer é que se faz necessário contar histórias que não se reduzam apenas ao passado, mas preservam e valorizam os saltos, os esquecimentos e as interrupções deixando exposto o (in)acabamento e as lacunas que a intensidade do tempo tanto marcou. A melancolia de Benjamin é um movimento de recomeçar, de recordar, de refazer a História.

Valeria a pena refletir um pouco sobre o conceito de *origem*, que, em Benjamin, não significa um ponto fundador, mas sim o alvo a que se pretende chegar através de um *salto*. É forte em sua obra a busca de uma narração que não se cala frente à *barbárie*, mas que é capaz de *restituir* o passado, deixando as aberturas para as interrupções e variações nas dinâmicas das lembranças. Essa força vem acrescida do suposto de que a *origem* "não designa somente a lei 'estrutural' de constituição e totalização do objeto, independente de sua inserção cronológica. Enquanto origem, justamente, ela também testemunha a não-realização da totalidade. Ela é ao mesmo tempo a marca notória da sua falta" (GAGNEBIN, 2007, p. 14).

Tudo indica que Benjamin propõe um movimento de encontro com o passado que se amplia em relação expressão de uma memória individual, espontânea, tributária do acaso. Ele indica um processo de destruição/construção na cultura, esculpido nas relações de memória e narração que se alimentam da partilha e também do sonho e do despertar pelo choque, o que deu à sua teoria o aspecto de uma restauração. Ele próprio, em seus textos, faz e desfaz, tece e destece, reconstrói e destrói. É assim que a morte da narrativa e da experiência coletiva por ele anunciadas encontra, nas figuras do cronista, do historiador materialista, e também a do alegorista, o seu duplo. Ele reconhece então expressões estéticas que apontam perspectivas de reconstrução da narração, associada agora a uma nova experiência designada vivência. No renascimento dessa experiência vivida, surge o romance, a poesia alegórica, a narração sentimental, reveladora dos dramas que afligem os homens e as mulheres e indicam modos de ser e de agir no mundo.

Benjamin busca sempre olhar outra vez para as mesmas coisas. Reflete a diferença entre o estilo épico e o romanesco da narrativa como alguém que busca fôlego para vislumbrar o poder da narrativa na construção da história. Mas mesmo assim se dedica ao modelo do bom narrador para estabelecer critérios

comparativos entre as formas narrativas e a narratividade. Nikolai Leskov, aquele que bebeu na fonte dos "antigos" é esse modelo de narrador. Ele faz surgir um Leskov que "situa-se na distância do espaço e do tempo" (BENJAMIN, 1995, p. 64). O grande aprendizado é o equilíbrio que Benjamin percebe no narrador sobre saber situar-se no mundo sem se prender nele demasiadamente. Por isto ele valoriza o traço pragmático e a habilidade de Leskov para sensibilizar-se pelas "coisas" do mundo, sem submeter-se a elas. Leskov viajou, estabeleceu parecerias, experienciou o mundo e escreveu sobre tais experiências.

Benjamin liga a experiência de quem narra à habilidade de "dar conselhos", mas não aborda o ato de forma psychologizante. A sua abordagem caminha na dimensão dos sentidos que se constroem na linguagem. Segundo ele, "dar conselho significa muito menos responder a uma pergunta do que fazer uma proposta sobre a continuidade de uma história que neste instante está a desenrolar." (idem, p. 65). Isto indica uma interrupção do ouvinte, que, no acontecimento da história, encontra espaço para interpelar. Só é interpelado quem conseguiu provocar o desejo de falar, de se fazer presente pela palavra. O autor afirma então que "para formular um bom conselho é necessário saber narrar a história" (ibidem). Ele se refere à sabedoria do conselheiro, que se constitui no ato de "fiar" o conselho na experiência.

Um aspecto importante é tocado: a informação como modo de comunicação no período áureo do capitalismo. Para ele a informação é uma ameaça maior que o romance para a perda da narrativa, porque se baseia na *verificabilidade* e, o que os homens ganham em *novidades sobre o universo*, perdem em interpretação, em possibilidades de criar algo novo no campo da representação estética e da linguagem enquanto acontecimento. Isso significa perder o contato com o "maravilhoso" e com o "extraordinário" do conto. Para Benjamin a narrativa não

carece de explicações (informações) para criar cumplicidade com o ouvinte/leitor...

Sobre o elemento maravilhoso e os lugares de memória, a alegoria do pássaro que choca os seus ovos da experiência na floresta porque se permite o tédio para a fertilização do sonho, expressa o que se perdeu nas cidades, na vida moderna: o tempo das *coisas*, o tempo da "intensidade", do ócio.

O ócio se apresenta para Walter Benjamin como alimento indispensável da sensibilidade humana para maravilhar-se. A perda do ócio interrompe o choco do ovo e a vida morre. Da mesma forma, a interrupção do ciclo da oralidade interrompe os processos artesanais e o encontro de gerações, inviabilizando ofício de narrar e a partilha das narrativas. Novamente o autor se refere a Leskov, alegando que ele fazia da arte de narrar um *ofício* porque a sua marca pessoal se revelava em suas narrativas, que, independente da cronologia do tempo, se apresentavam entrecortadas por diversos aspectos da experiência humana. Por isto o aspecto de apocatástase da narrativa tradicional, que permitia a restauração e a "sobreposição de camadas finas e transparentes" de relatórios multifacetadas. Assim expôs Walter Benjamin a alegoria do pássaro:

Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos_ as atividades intimamente associadas ao tédio_ já se extinguiram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade de ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Quando o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido (1994, p. 204-205)

Voltado ainda para a esfera artesanal do *ofício* de narrar e para o tempo da "intensidade", Benjamin estabelece um diálogo com Paul Válerý. O seu fascínio

vem do encantamento pela linguagem do ponto de vista estético, mais voltado para a forma poética. Válerly, por sua vez, tendo bebido na fonte de Mallarmé, acredita na linguagem enquanto invenção e atesta que a poesia se sustenta na força das palavras muito mais do que no valor de troca das próprias palavras.

Para o poeta, na perspectiva benjaminiana, importa a recriação das palavras, enquanto o texto ordinário, mais prosaico, está voltado para o significado das palavras, ou seja, para promover a compreensão. Nos poetas se encontram homens muito antigos, no sentido da tradição, da preservação do elemento maravilhoso que é o que possibilita ao narrador "contar sempre de novo".

Para Válerly, "Mallarmé compreendeu a linguagem como se ele a tivesse inventado" (SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 103). Tanto Válerly quanto Mallarmé viram na poesia uma fonte inesgotável de circulação de palavras que ultrapassam a experiência comunicável. É na experiência comunicável representada no texto em prosa que Válerly apresenta o tema da morte, pois para ele, "uma vez decodificada a mensagem, o texto vira letra morta, extingue-se" (idem, p.102). Benjamin busca uma aproximação por esse viés quando, a partir de uma reflexão de Válerly sobre a diluição da ideia de eternidade frente à brevidade das ações nos tempos modernos, afirma que "a fonte mais vigorosa da idéia de eternidade sempre foi a morte" (BENJAMIN, 1995, p. 70). Essa fonte vigorosa é a fonte da experiência que enobrece a morte, assim como a narrativa.

Mas se a "face da morte sofreu modificações" no advento da modernidade é porque perdeu, como a narrativa, essa "fonte inesgotável" da comunicabilidade da experiência. Outras formas de morrer surgiram pelas mãos da burguesia, que subtraiu "seus membros à visão do processo da morte" (idem) e, fazendo isto, empobreceu a experiência de morrer. Na proximidade da morte, não "apenas o conhecimento ou a sabedoria do indivíduo, mas principalmente a sua vida vivida-matéria formadora das estórias- assume formas transmissíveis, especialmente

notáveis ao moribundo" (BENJAMIN, 1995, p. 70). Neste caso, a morte autoriza ao moribundo tudo o que é capaz de narrar.

Novamente, Benjamin busca entrecruzar os seus temas centrais nos dois textos abordados: a morte da narrativa, a sua desconstrução, e, ao mesmo tempo, o surgimento de uma nova forma de narrar pelo processo da restauração rememorativa, que é a forma escolhida por ele para (re) escrever a história. Ele discute a memória e sua "capacidade épica" no sentido de permitir várias entradas numa mesma narrativa. Entradas que apresentam experiências diferentes, interrompidas, entrecruzadas. Teceduras que se constroem também pelo avesso, considerando os esquecimentos. Memórias de sentido duplo, já que o esquecimento se impõe à memória e a fortalece. Memórias que não se equivalem a uma retroação porque toda recordação parte de um sujeito que vive num presente e que, pela descontinuidade, dimensiona, num só tempo, o passado e o futuro.

1.3- A escola-campo

Acordava ainda no escuro, como
se ouvisse o sol chegando atrás
das beiradas da noite.
e logo sentava-se ao tear.
Marina Colasanti, 2004, p.1

A moça que 'acordava ainda no escuro', protagonista do romance de Marina Colasanti, era uma tecelã. Dedicava-se a materializar os seus desejos e depois os de seu marido, tecendo um tapete que nunca acabava. Mas tecendo "dias e dias, semanas e meses", também destecia, refazia as paisagens atenta à claridade do dia. A escolha das linhas de cor clara eram presságios, reflexos antecipados da luz que a manhã fazia repetir na linha do horizonte. O tapete acolhia os desejos e

também a memória na medida em que a escolha dos fios de linha que davam cor e movimento à trama era feita pelas semelhanças que evocavam: fios de prata para bordar a chuva que cumprimentava a janela; fios cinzentos do algodão mais felpudo, para amenizar o calor do sol. "Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer" (COLASANTI, 2004, p. 2).

A força metafórica do tear, tão bem delineada nessa obra literária, move a continuidade deste texto. Ela instiga as reflexões sobre Experiência e Memória e agora sobre os rastros que vão definindo os contornos e as nuances de diferentes modos de existir, de lembrar e de esquecer, instigando-me enxergar os *acontecimentos* nas malhas dos significados que recriam *realidades*.

Sempre que pensava a escola, durante todo esse tempo em que escolhi a educação como ofício, a metáfora do tear esteve presente. Em princípio como uma inspiração, depois como uma analogia. Um tear é um espaço de ritmos cadenciados em busca da confecção de um tecido. No desequilíbrio da lançadeira, quando jogada de um lado para o outro, grandes pentes se locomovem, fazendo emergir uma trama matizada por fios diversos. A escola, por sua vez, vista sob o paradigma da diversidade e da multiplicidade de forças que a configuram, não é muito diferente.

Construir um projeto de escola é tarefa de tecelões. Nessa aproximação encontramos-nos em busca de (re) significar a organização curricular da Escola Municipal José Calil Ahouagi.

Alguns problemas indicavam os caminhos que a escola trilharia para reestruturar a sua organização curricular, as suas posturas e as suas práticas: os altos índices de evasão e repetência; a relação de distanciamento entre a escola e a comunidade; a baixa autoestima dos alunos e o desinteresse deles com o aprendizado escolar. Tais situações instigaram a temática do projeto que apresentei para seleção no mestrado em educação (1999), que versava sobre as

relações entre cultura da infância e cultura da escola, no sentido das interações que perpassavam estes campos tradicionalmente polarizados.

No entanto, logo esse foco de investigação mostrou-se insuficiente para minha compreensão da complexidade de outros aspectos do cotidiano escolar que interferiam nos processos de ensinar e aprender. Um processo velado de discriminação e de preconceito social e étnico-racial pululava no emaranhado das relações naquela escola, impregnando as rotinas e criando fortes marcas de segregação. Processo que, evidenciado, pautou a reorganização do escopo da pesquisa que desenvolvi no mestrado e que investigou os modos de compreensão das crianças sobre si mesmas e sobre o mundo circundante, focalizando prioritariamente as relações étnico-raciais no cotidiano escolar (MEDEIROS, 2001, p.117).

Então, sob a perspectiva das construções de identidades, a temática daquela pesquisa se constituiu procurando ouvir as crianças que, naquele contexto, protagonizavam as suas histórias de vida e procuravam interpretá-las a sua maneira quando eram levadas a narrá-las. A coreografia dos significados já se descortinava, para mim, como um campo rico de possibilidades de investigações. As palavras que se impuseram como registros daquela investigação, muito mais que avaliações sobre o que de fato se passava com as crianças, representaram os "trajetos dos discursos humanos, mediadores dos modos de ser, de identidades" (idem).

Um entrelaçamento entre identidade e cultura subsidiou as reflexões teórico-metodológicas porque, conforme o referencial estudado (CUCHE, 1999; CASTELLS, 1999; HALL 1993; GEERTZ, 1989; 2000), tanto a identidade quanto a cultura se constituem na permuta de significados; portanto, são construções simbólicas. Identidade e cultura possuem características cambiantes, o que de certa maneira as desvincula de uma substantivação que poderia atá-las a uma "origem fundadora". A identidade não existe em si, mas sempre em relação a

outras identidades. Assim também pode ser dito em relação à cultura, que só se constitui na relação entre pares.

Coube, então, considerar para a análise teórica, o substrato relacional da dinâmica social em sua forma mais original: as negociações que acontecem nas relações de alteridades. Isto possibilitou excluir dos pressupostos teóricos uma concepção de "etnização" e/ou de "racialização", o que acabou por afastar qualquer atribuição de valor às características étnico-raciais consubstanciadas a partir de uma análise externa das características fenotípicas das crianças. A elas caberia a sua auto-definição como pertencentes ou não a um grupo de pessoas com características físicas atribuídas à população de ascendência africana. Isso mudou a abordagem da pesquisa, como também a sua metodologia, que, apesar de ter em seu foco seis crianças inicialmente, considerou como participantes as outras dezessete crianças que faziam parte da turma. As entrevistas se multiplicaram e muitas aconteceram em grupos.

Alterações que foram importantes para a compreensão da construção do "self" (si mesmo), que ocorre de maneira diferenciada no cenário social, e, portanto, em interação com os outros, supõe que as pessoas, principalmente as crianças, " procuram se ver como os outros as vêem, interpretando os gestos e as ações que lhes são dirigidos. Desse modo as pessoas acabam por se ver, *parcialmente*, como as outras as vêem" (BOGDAN & BIKLEN: 1994, p. 57).

Nesse aspecto os achados da pesquisa, registrados sob a forma de narrativas de vida e de escola, partilhados ao final de cada nota de campo expandida, com a direção e a equipe de professores, indicaram a necessidade de uma revisão curricular que interviesse de fato nas práticas e nas posturas em relação às crianças afro-descendentes, que, naquele contexto, negavam as suas origens, não se reconheciam como negras e/ou mestiças e sofriam dia a dia, fora e dentro da escola, todo tipo de preconceito e discriminação. Se a construção do olhar daquelas crianças sobre si mesmas anunciava uma identidade permeada por

aspectos negativos em relação a uma estética afro-brasileira e a uma ascendência africana, como a escola poderia prosseguir frente ao seu compromisso de formar e educar, desconsiderando tais processos? Todos nós, envolvidos nos resultados daquela pesquisa e a partir das reflexões sobre os acontecimentos que presenciávamos, seríamos omissos e covardes se nada fizéssemos. Não estávamos dispostos a agir com omissão e corremos o risco da travessia que se impunha naquele momento.

Algumas indagações foram importantes para guiar a nossa caminhada. Seguimos nos perguntando então: qual era a escola que queríamos? O que pretendíamos propor? Iniciamos um caminho sem retorno porque, aos poucos, a retirada dos véus que obscureciam a nossa visão em relação aos nossos modos de ensinar e aos de aprender daquelas crianças provocou ações imprevisíveis.

Um projeto transdisciplinar foi pensado em torno da diáspora africana e da história dos afro-brasileiros no Brasil ainda bem antes do advento da lei 10639/2003¹¹. Para implementá-lo, coletamos imagens, reportagens, informações diversas em jornais, revistas e periódicos, já que no mercado editorial daquela época não havia a produção que há nos dias de hoje. Mesmo assim, vasculhamos bibliotecas, livrarias e bienais objetivando montar um acervo mais atualizado e mais eficiente para atender os nossos propósitos. Alguns parceiros foram importantes, desde livreiros a pesquisadores.

Participamos de eventos de todas as espécies: artístico-expressivos (dança, música, teatro e cinema); educacionais (seminários, congressos e encontros que tratassem da temática); culturais (congadas, folias de reis, missas congas etc...) e sociais (encontros organizados pelo movimento negro). Àquela

¹¹ O conteúdo da referida lei propõe incluir "o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil"- §1º da Lei 10639/2003- MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: DF, junho, 2006. Atualmente a Lei 10639 foi alterada pela Lei 11645/2008 que incluiu a temática indígena modificando a redação da anterior.

época, ainda era, para nós, um grande tabu participar e/ou pelo menos considerar como possíveis de serem abordados na escola manifestações e/ou eventos religiosos ligados ao Candomblé e à Umbanda, situação que se alterou mais tarde.

Passamos a organizar saraus na escola, onde as crianças apresentavam para a comunidade as suas descobertas e produções realizadas no desenrolar dos projetos de classe. Materiais e objetos variados começaram a ser confeccionados pelos alunos e por seus professores. Depois eram "guardados" num pequeno quarto da escola, que ficou conhecido como "sala das memórias". A cada novo projeto elaborado pelos professores e seus alunos em torno de um tema, as memórias eram revisitadas. Objetos e álbuns vinham à tona para as discussões nas classes, e um novo ciclo de aprendizagens proporcionava o encontro com conhecimentos novos. Desse modo, as práticas se renovavam e o arquivo se tornava maior e mais variado. Bonecos de pano, roupas e adereços das apresentações de dança, jogos matemáticos, quebra-cabeças, desenhos, letras de música, canções e poemas, textos escritos e ilustrados, criações de todos os tipos dinamizavam o universo escolar e se tornavam referências para as diferentes produções das crianças.

As cores vivas e a estética afro-brasileira invadiram todos os espaços da escola. Havia uma atmosfera de inventividade que nos tornava capaz de privilegiar espaços/tempos de experiência usando cacos, destroços e refugos do cotidiano de nossas vidas. Uma atmosfera que envolvia uma escola "capaz de criar outras e novas formas de experienciar a vida, a partir de outros ritmos e de outros jeitos de olhar o mundo e estabelecer vínculos com o que se vive ao redor" (PELIZZONI, 2007, p.39).

Mas nem tudo aconteceu de forma harmoniosa. Alguns *silenciamentos* se fizeram presentes: um *clips* fechando a página do meio de um livro que apresentava uma roda de orixás; as histórias de outros povos e outras culturas. Houve também morosidade de nossa parte para enfrentar problemas que

mereciam atenção, como por exemplo: o processo de avaliação da escola que acontecia por meio de notas, e que, muitas vezes, eram "vermelhas" indicando o "baixo desempenho" das crianças; o desinteresse delas pelos conteúdos sistematizados; os altos índices de repetência; o descrédito da escola perante a comunidade. Alguns professores resistiam, ora se calavam, ora se rebelavam e conflitos de diversas ordens provocavam rupturas e transformações nos planejamentos e nas ações diárias.

Novos desafios se impunham a cada dia. O primeiro deles veio repleto de urgência: alterar a proposta de avaliação, as metodologias para abordar os conteúdos sistematizados e a organização do tempo escolar. A escola optou, então, pela organização por ciclos de formação e desenvolvimento. Criou uma proposta de avaliação tendo como referência os portfólios de aprendizagem e os relatórios de desenvolvimento. Propôs um formato diferente para as reuniões com os pais, já que muitos apresentavam dificuldades para ler os relatórios dos professores. Isto fez com que os alunos participassem das reuniões para ler os relatórios para os seus pais, os registros das avaliações, além de explicar para eles as produções e os trabalhos de classe.

Um novo paradigma curricular ganhou corpo, e a sensação que eu tinha era a de que os registros escritos por nós para documentar as experiências que ali ocorriam não conseguiam abranger a riqueza das experiências que compartilhávamos. As práticas tornavam-se outras antes mesmo de serem oficializadas nos documentos da escola. O mesmo acontecia com as expectativas do grupo em relação ao planejamento de ensino.¹²

¹² Vários documentos foram produzidos pela escola, sendo que o Projeto Político Pedagógico nas suas três versões (2000; 2002; 2006) foi feito para atender as solicitações da SE/PJF, assim como o regimento escolar e as revisões das organizações curriculares. Entretanto, a escola também se dedicou a escrever outros registros com o intuito de documentar as experiências. Alguns deles são: "Relações étnico-raciais, diversidade e cotidiano escolar" (Prêmio Nacional CEERT/ 2006); "Relações étnico-raciais e cotidiano escolar"(Relatório de Pesquisa apresentado a SE/ Fundo de Pesquisa para a Educação Básica/ 2006); "Arquitetando sonhos: uma possível avaliação das experiências com os projetos da Escola José Calil Ahouagi" (texto apresentado para a Secretaria de Educação/ 2007). Outros são relatos de prática escritos por alguns professores.

As práticas eram alteradas todo o tempo e, naquela efervescência, outros aspectos organizacionais eram afetados. Foi assim que novas temáticas foram propostas como, por exemplo, o estudo sobre os ciganos, os indígenas e os povos árabes. Da mesma forma a discussão sobre a ampliação do tempo escolar se instalou na escola e na comunidade, fortalecendo a permanência dos projetos complementares que propunham experiências com conhecimentos novos. Também houve uma mudança do eixo curricular. O que num primeiro momento girou em torno das relações étnico-raciais no tocante ao seguimento negro e afrobrasileiro, voltou-se para um estudo sobre os seres humanos em seus diferentes contextos de vida e atuação no mundo. Foi assim que a Antropologia entrou na organização curricular como disciplina integrante da parte diversificada.

A perspectiva que circulou avançou em relação à legitimação de um padrão estético e cultural de origem africana. Ela propôs um olhar plural para todas as culturas e para todos os povos. Um novo impulso para manter em aberto o diálogo com modos diferentes de significar o mundo tornou-se essencial para a organização dos planejamentos. Os projetos de classe, desenvolvidos em cada turma sob a coordenação dos professores de referência, formaram uma rede de significação com os projetos de escola, aqueles que foram criados para ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola. A dança; o artesanato; a música, as histórias da mesa, das mãos na terra, dos brinquedos da infância dos avós e dos pais; as rodas de canto; as brincadeiras do faz-de-conta criaram uma configuração de sítio-escola onde era possível subir em árvores, "cavalgar sonhos... domar monstros... descobrir as pegadas das fadas...distinguir os perfumes das flores... falar a língua dos animais e destruir gaiolas" (PAUSEWANG, 2000).

O lugar também se tornou propício para "(re) inventar tradições" e trazer à tona, bem no quintal da escola, as congadas e as folias, as rodas de boi e outros

tantos folgedos que, com suas cores e musicalidade singulares, caracterizavam tão bem a riqueza, a diversidade e os simbolismos da cultura brasileira.

Com tantas invenções a escola se tornou mais prazerosa para as crianças e também para nós, professores. Mesmo com uma rede física sucateada e extremamente pequena para atender a demanda que se tornou crescente, a comunidade lançou sobre ela um novo olhar, mais promissor em termos de expectativas em relação a um ensino de qualidade para os seus filhos. Uma extensão de séries foi necessária para atender a reivindicação dos alunos e de seus pais, criando novamente a possibilidade de atendimento até o último ano (9º) do Ensino Fundamental. A extensão foi gradativa. Um acordo para a ampliação do prédio e construção de novas salas foi selado junto à Secretaria de Educação do município. Entretanto, esta situação se configurou de outra forma. A ampliação não ocorreu, e depois de dois anos sem nenhuma alteração na rede física, a Prefeitura Municipal alugou uma granja localizada numa rua bem próxima à escola.

Então, uma escola *de cima* e outra *de baixo* formaram um cenário curioso, repleto de situações inusitadas em termos de estrutura e funcionamento de ensino, porém rico em aventuras de formação.

Foi naquela época que os projetos complementares revigoraram e que a ampliação do tempo das crianças na escola efetivamente aconteceu. O novo espaço da granja rapidamente se transformou num lugar de experiências. Era contagiante. Além da vegetação abundante ao redor da casa-escola, havia um belo quintal, repleto de árvores, sendo que uma delas, pela sua magnanimidade, tornou-se um lugar de acontecimentos: a majestosa mangueira lá enraizada há mais de quarenta anos. Ao redor daquela árvore e em seus galhos, crianças, adolescentes e professores encontraram força para se aventurarem em busca de um novo jeito de ensinar e de aprender.

Na experiência de transformação daquele espaço o que menos importava eram as salas de aula. Entretanto, muitos conflitos precisavam ser resolvidos

durante um dia letivo porque nem sempre o quintal podia ser usado devido às intempéries do clima ou a especificidade de determinadas atividades que careciam de maior concentração por parte das crianças. Salas de aula adequadas eram necessárias e era justamente o que não havia: elas eram pequenas, escuras e abafadas. Provocavam toda a sorte de desconfortos: calor, desconcentração e mal estar devido ao abafamento e à impossibilidade de qualquer movimentação. A sensação era a de *asfixia* em todos os sentidos. As crianças preferiam sempre o quintal, a grama, a sombra das árvores. Convenciam os seus professores a romper as barreiras da sala de aula e a criar possibilidades de aulas ao ar livre. Era comum observar, naquele imenso quintal, acontecimentos simultâneos: rodas de leitura, de dança e de cantoria; atividades de bordado; plantio de hortas. Alguns professores se atreviam a dar aulas com enfoque nos conteúdos escolares sistematizados. Usavam também os livros didáticos.

Como uma aventura, os tempos de formação naquela escola se tornaram múltiplos, semelhantes a uma "uma viagem do não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta" (LARROSA, 1999, p. 52).

Como uma aventura passamos a pensar as relações entre o fazer escolar e o tempo que, deixando de ser o limite para a vivência de muitos conteúdos necessários, inaugurou-se como uma possibilidade de expansão do currículo que, libertado da tirania da hora/aula fragmentada da cultura escolar, transformou aquele ambiente escolar num lugar de múltiplas aprendizagens.

Um suposto diferente inspirou a relação entre o fazer escolar e a noção de aprendizagem, tornando legítimas e valorizadas outras práticas, como por exemplo, as do bordado, da costura, da culinária, das canções e dos folguedos da cultura popular. O horizonte da escola que se queria viva foi ampliado. Houve o redimensionamento do cotidiano numa simbiose que permitia um ciclo equilibrado de alternâncias entre tempos/espços da escola e da vida.

A expectativa das crianças e a dos professores, e a alegria deles na construção das experiências cotidianas por si só valeriam todos os esforços. Mas tantas eram as novidades que, além de surpresas, alguns estranhamentos eram frequentes. Não só entre os pais que matriculavam os seus filhos na escola pela primeira vez, mas também entre alguns professores que chegavam.

Os professores que tentavam persistir muitas vezes faziam o grupo parecer coeso. Alguns se sentiam inseguros e abdicavam da luta transferindo-se para outras escolas e/ou até mesmo se demitindo. Quando isto acontecia uma espécie de desestímulo se propagava e um novo começar era necessário. Mesmo assim, quem permanecia sentia-se desafiado, inventava, trazia sugestões e queria partilhar as suas habilidades e os seus saberes.

Muitos professores e professoras traziam também os seus amigos que foram se agregando pela admiração que sentiam. Sempre que um evento se aproximava, lá estavam eles, construindo bonecos, tocando instrumentos musicais diversos e dançando, costurando as roupas e os chapéus das crianças. Ou ainda, simplesmente admirando, deixando-se levar e envolver pelos acontecimentos.

Entre encantos e desencantos, muitas experiências aconteceram embaladas nas percepções sobre o que seria área de interesse das crianças, sobre as habilidades dos professores e sobre o currículo que vínhamos construindo.

Quando sugerimos a dança, pensamos numa forma de experimentar o ritmo, o movimento, o gesto, o transitar do corpo na relação do espaço e do tempo, assim como o transitar do corpo em relação a outros corpos. Mais que montar coreografias para apresentações artísticas, a dança abriu caminhos para a compreensão de que há culturas e concepções estéticas diferentes. Criamos o Projeto "Dança da Gente".

O projeto "Tecer e bordar" passou para além dos fios que compunham os bordados. As famílias das crianças e dos adolescentes foram convidadas a participar, e com elas, a trama de muitas histórias se trançou no ritmo das mãos

que guiavam as agulhas num misto de cores e tons. Aprendemos a nos conhecer melhor, porque através da fala solta que se libertava na relação com os objetos de bordar e na expectativa das formas que se delinearam nos bordados crianças e adultos se davam a ler. O aprender-fazendo, principalmente para os pequenos, chegou com um sabor de embolação de agulhas e linhas, exigindo da professora um esforço para desenroscá-las. Saboreamos a vitória do sobe-e-desce das agulhas. Junto aos primeiros alinhavos estavam os risos, que, aos poucos, transformaram-se em gestos e olhares de contemplação das produções realizadas.

Prontos os textos dos bordados, os mais crescidos confeccionavam panos de prato e artefatos para compor as roupas e os cenários para as artes cênicas e para as danças. Outro aprendizado com os bordados foi o de harmonizar as relações de gênero, ou pelo menos, amenizar os conflitos, já que um diálogo mais leve entre meninos e meninas se tornou presente mediado pelas agulhas e pelas linhas. O bordado também foi importante porque forçou a quebra dos preconceitos que marcam pejorativamente as funções e os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres na vida cotidiana.

Buscamos também compreender uma lógica de transformação do espaço, olhando para a interferência que os seres humanos provocam no ambiente tanto focalizando o que acontece de forma positiva, quanto o que acontece de forma negativa, destruindo a qualidade de vida na terra. Criamos o projeto "Mãos na Terra", por meio do qual crianças e adolescentes podiam perceber a importância da conservação da vida no presente, almejando um futuro mais saudável. A grande expectativa do projeto foi o plantio, porque nele a germinação podia ser vista como uma complexidade sistêmica do crescimento das plantas. Sendo assim tínhamos a expectativa de que as aprendizagens se dessem sob diferentes formas de percepções e de interpretações. Acreditávamos tornar os participantes capazes de se ver nos ciclos naturais e, dessa forma, poder

enxergar os eventos complementares da vida que se expressa na percepção do frio e do calor, na variação das cores da natureza, desde o cair das folhas até a chegada das flores, nas ações da chuva e na intensidade do sol. Para nós era importante partilhar com as crianças e com os adolescentes o mosaico sensitivo da condição espaço/temporal da vida em desenvolvimento.

Chegamos ao projeto "Fio da História". Ele foi pensado a partir de duas proposições iniciais: a preservação da infância e das experiências através da memória e a valorização das práticas culturais das crianças, de seus familiares e de diferentes grupos humanos. Constituiu-se em um exercício contínuo de diálogos, de organização de registros de experiências, de comparação das experiências dos mais novos com as dos mais velhos. Tudo isso colocou em evidência o dinamismo dos processos de "rememoração" que, para a escola, eram importantes para a criação de vínculos mais densos com as famílias das crianças, entre elas próprias e com os professores. Os registros dos acontecimentos indicavam a partilha do vivido e por isso, permeavam a restituição de um passado ressignificado no presente. O que contava não era o grande feito de alguém priorizando o seu personalismo. Contavam as ações cotidianas das pessoas e as possibilidades das interpretações sobre elas, assim como a trama de significados que se trançou na partilha das narrativas que se multiplicavam.

Mais que uma forma de preservar a infância das crianças, o projeto acentuou o debate contemporâneo do composto identidade/alteridade, que, longe de uma concepção polarizada, concretizou-se na percepção dos sentidos das diferenças. Desse modo, perceber, conceber, ver o outro e a si mesmo tornavam-se experiências relacionais. Crianças, adolescentes e adultos tinham no espaço/tempo da escola o seu próprio espaço/tempo de criação e subjetivação.

Foi assim que o álbum "Histórias na mesa" trouxe os livros e/ou cadernos de receitas caseiras e trouxe as narrativas da cozinha para o projeto "Fio da História" que acabara de nascer. Em muitas casas a cozinha é talvez o único

espaço em comum, onde as pessoas se reúnem para comer e para realizar outras ações da vida cotidiana como passar roupa, coser, lavar louças e, principalmente, conversar. Na escola as crianças socializavam estas experiências da casa e trocavam receitas de famílias. Construíram um repertório de sabores que trouxe consigo marcas de identidades.

As narrativas eram tecidas enquanto os pratos eram confeccionados com a ajuda da cozinheira da escola, que, naquele movimento, esbanjava sabedoria. As especificidades de cada família, os seus valores, as suas referências culturais, os seus temperos e os seus simbolismos ensinavam que há regularidades nas práticas culturais e sociais em relação aos hábitos; entretanto, no interior de cada agrupamento humano, elas podem ser diferentes.

Outras experiências teceram os *fiões da história* da escola que até hoje se mesclam na arte de dobrar papéis; de encenar textos do cotidiano, da tradição oral e da literária; de confeccionar máscaras e bonecos; de ouvir e de contar histórias; de escrever cartas para o correio literário; de cantar e de formar rodas rítmicas; de garimpar memórias de escola numa antiga caixa de papelão desbotada. Experiências que fluem à semelhança dos antigos quintais onde os mais jovens se relacionam com os mais velhos, inventando brinquedos e divertimentos a partir de objetos simples e percebendo os movimentos e os sons da natureza.

A lembrança mais profunda que tenho daquele grande quintal é a do movimento. Um movimento que, para muitos, era um *corpo brincante*, potente em modos de ensinar e de aprender. Para outros, e para alguns pais, o fazer escolar não lhes pareceu adequado frente ao modelo de escola que experimentaram na infância ou que tinham como referência para um bom ensino. Uma vez alguém disse: "*Meu filho adora essa escola, não quer sair de jeito nenhum. Eu queria ter estudado numa escola assim. Devia ter outra no bairro para o meu filho estudar para aprender. Essa é para ele ser feliz.*"

Esse tipo de observação partilhada conosco aparentemente de forma natural, produzia um efeito desestabilizador porque provocava reflexões que sempre alteravam o curso dos processos em voga. Perguntávamo-nos: Que tipo de escola era aquela? O que significava ensinar e aprender? Como era o nosso olhar para as implicações dos conteúdos sistematizados no currículo escolar? Como as crianças compreendiam o que lhes era proposto?

As respostas nunca chegaram a contento, mas entremeio a tantas questões há algo que merece destaque: a menção de que aquela escola era um lugar para ser feliz. Aprender e ser feliz aprendendo. Aquela composição era possível?

Escavar as camadas de memórias das crianças que ali tiveram as suas primeiras experiências escolares pode mostrar essa composição, uma vez que, ao contar o passado com histórias sob o olhar do presente, diferentes modos de produção de sentidos se mostram.

A experiência de contar aquelas histórias das experiências escolares tendo como referência para a memória os artefatos que nelas se produziram instaurou, desde o início, o aspecto da narratividade na produção dos sentidos subliminares àquelas lembranças. É o que, segundo Astor Diehl, significa "representar o passado com histórias" (DIEHL, 2002, p. 87). Entretanto, podemos pensar nesta representação como re-a-presentação considerando a produção das imagens-lembranças da presença da ausência no ato de rememoração.

Quando são as crianças os intérpretes do passado, é importante perceber que o devaneio se faz presente como uma linguagem repleta de imagens que prevalece acima de tudo, pois as experiências só vêm depois. É por isto que as crianças se movem no "contra-vento de todos os devaneios de alçar vôo... enxerga grande... enxerga belo." (BACHELARD, 2001, p. 97).

A habilidade de enxergar grande e belo, conforme a suposição de Bachelard indica uma diferenciação entre as crianças e os adultos: a diferença no olhar e no sentir. Diferença que as coloca numa dimensão de protagonistas da história pela

linguagem que inventam. Pela invenção o novo se cria e inaugura em nós a percepção daquilo que nos falta. Cabe aqui a formulação de Jeanne Marie Gagnebin, em relação àquilo que escapa aos adultos, mas não escapa às crianças.

Segundo a autora,

a incapacidade infantil para entender direito certas palavras, ou de manusear direito certos objetos também recorda que, fundamentalmente, nem os objetos nem as palavras estão aí somente à disposição para nos obedecer, mas que nos escapam, nos questionam, podem ser outra coisa que nossos instrumentos dóceis (GAGNEBIN, 2005, p. 180).

Ainda sob a inspiração da criança, como ser da reinvenção do novo, interessa considerar que a pesquisa com crianças sugere a captação do olhar de admiração que elas têm para o mundo. Para fazer isto, foi necessário buscar, através de suas memórias, os detalhes da experiência. Nesse sentido, esta pesquisa procurou lidar com o tempo em várias perspectivas: o presente para chegar ao passado e o passado para retornar ao presente, visando um futuro. Além disso, ela buscou interpretar outras configurações de tempo tais como: os tempos de fazer e de sentir das crianças, os tempos de aprender e os tempos de contemplar. As perspectivas interpretativas citadas enveredaram para buscar as singularidades dos enunciados proferidos, levando em conta não só a palavra falada, mas também a palavra inventada.

Quanto ao tecido de ligação que definiu a trama teórica, além dos autores pertinentes ao tema da Memória, as relações que as crianças estabelecem com o tempo e espaço no contexto da experiência, ou seja, no universo da cultura que, em constante movimento no sentido da reinvenção, impeliram a outras buscas.

O tempo na relação com o espaço se desdobra em vários outros tempos, interfere e sofre interferências da reinvenção das experiências em curso. Tempo e espaço intrinsecamente ligados estão para a cultura assim como a seiva

está para a relva: como um substrato que avigora a vida. Ainda em relação ao tempo, é importante dizer que ele move os sentidos e é movido por eles, tornando-se intensivo em sua duração, principalmente em relação à infância "diferentemente da mão morta da história que conta as contas do tempo seqüencial como um rosário, buscando estabelecer conexões seriais" (BHABHA, 1998, p.23). Desse modo, as incursões sobre a cultura incitam também um presente expandido, um lugar "excêntrico de experiência e aquisição de poder" (idem).

A cultura assume, então, um lugar de importância na reflexão sobre a memória e a experiência, merecendo uma abordagem específica nesta pesquisa.

Quando se trata de investigar a memória, com ênfase nas narrativas das crianças, a discussão em torno dos significados se torna importante. Essa compreensão, do mesmo modo que focaliza a memória, aborda as maneiras como as crianças dão nova significação às suas próprias experiências consubstanciadas nas experiências do outros.

A produção de sentidos e a apropriação dos significados novos estão implicadas nos modos das crianças de ver e de atuar no mundo. Isto implica diretamente a escola, porque pensar tais processos de inserção das crianças no mundo significa também pensar os espaços, os tempos e as relações nesse universo de cultura que permeia as operações de memória. Por isso, mesmo que brevemente, é necessário abordar o papel das narrativas nos mecanismos de *significação*.¹³

A escolha das narrativas como estratégia para perceber como as crianças se organizam para falar de suas experiências, situadas num passado que foi

¹³ O termo *significação* focalizado neste trabalho está relacionado a um processo social de intercâmbios de significados. Mesmo assim, não se pode desconsiderá-lo do ponto de vista linguístico. No primeiro enfoque, quando se fala em intercâmbios, importa a circulação dos significados nas relações sociais, no discurso dos atores em busca de compreender a realidade do mundo. Na perspectiva linguística, por *significação* "entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são ditos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente (...)" (BAKHTIN, 1997, p.129). Entretanto, nos dois casos, o que define a *significação* é a linguagem, melhor dizendo, a maneira como ela se constitui nas relações enunciativas.

compartilhado pelo grupo, está relacionada à concepção de que elas são polissêmicas e, por isso, são carregadas de múltiplos significados. Se podem ser assim tomadas, as narrativas se inter-relacionam e criam realidades que trazem em seus contornos vestígios de temporalidade e, portanto, de cultura. Torna-se legítimo, então, falar da apreensão de uma memória que, pelo viés das narrativas, é social, porque sua profusão é coletiva, compartilhada no cotidiano das relações.

No cenário em que a memória e a experiência estão implicadas nas histórias que as crianças contam, a cultura assume o seu estatuto de linguagem, ou seja, o de *padrões de significados interpretáveis*, que permeiam toda a vida social. Tal estatuto lança para o pesquisador o desafio de situar-se no contexto da pesquisa como parte da cultura e, desse modo, buscar compreender a trama que envolve as relações. Ele caminha sob o risco de um bordado definido por "sistemas entrelaçados de signos interpretáveis" (GEERTZ, C. 1989, p. 24).¹⁴

Desse modo, supõe-se uma trama dos significados que são socialmente construídos nas relações de linguagem. Isso implica considerar o fluxo dos acontecimentos como uma realidade, não necessariamente compreendida como "algo dado", mas como construções simbólicas, que, permanentemente, se transformam e criam configurações de linguagens sem limite, já que ele, o limite da linguagem, é o limite do mundo de cada um,

(...) o que não implica que o alcance da nossa mente, daquilo que podemos dizer, pensar, apreciar e julgar, esteja aprisionado nas fronteiras de nossa sociedade, nosso país, nossa classe ou nossa época, mas que o alcance de nossa mente, a gama de sinais que de algum modo conseguimos interpretar é aquilo que define o espaço intelectual, afetivo e moral em que vivemos. Quanto maior ele é, maior podemos torná-lo (...) (GEERTZ, C. 2001, p.74-75)

¹⁴ O conceito de símbolo aqui expresso não está ligado a uma ideia de representação da realidade objetiva, mas à sua condição de interpretabilidade, ou seja, do processo de significação. Clifford Geertz não supõe o símbolo como elemento concreto, como, por exemplo, uma cruz, um gesto e/ou etc...Ele supõe o elemento simbólico como "formulações tangíveis de noções, abstrações da experiência fixada em formas perceptíveis, incorporações concretas de idéias, atitudes, julgamentos, saudades ou crenças" (GEERTZ, 1989, p.105).

A possibilidade das interpretações se processa nas relações de linguagem mediadas por *contrapalavras* nos interstícios daquilo que as pessoas pensam que são e aquilo que os outros fazem no contexto da experiência. O discurso que se configura nesses interstícios se processa por assimetrias e vão permitindo às pessoas se situarem no mundo, vendo-o como é pelas lentes de uma realidade construída por interpretações. Desse modo, elas escolhem os caminhos a percorrer, e tal percurso está ligado ao direito de participação efetiva na construção de uma realidade que é objetivada nos modos de olhar e de compreender o vivido.

A cultura sob os pressupostos das relações simbólicas é passível de *insurgência*, ou seja, de permutas de significados já que há uma constante "reelaboração de valores" quando diferentes universos de cultura se entrecruzam. Esse processo potencializa hibridações, que "se abrem como campos do possível, onde as articulações de sentido passam a ser tecidas pelos grupos de maneiras diferenciadas e simultâneas" (PEREIRA, 2002, p.19).

Para Edmilson de Almeida Pereira, o processo de hibridação não é visto apenas como uma permuta de significados, é mais que isto, pressupõe "preservação a partir das possibilidades de transformação"(idem). Isto significa que, mesmo supondo perdas, no sentido de algumas tradições, há muitos ganhos, no sentido daquilo que se renova a partir das transformações dos significados e das novas apropriações que se configuram. É um processo sempre em aberto porque abarca as possibilidades de novas configurações e, como afirma o autor, os "intercâmbios- que potencializam as hibridações- além de se enriquecerem com as tensões da crise, geram também novas órbitas de risco" (ibidem).

Nessa pesquisa estão sendo considerados os modos como as crianças estabelecem relações interculturais nos processos de recordação, considerando

as apropriações e os intercâmbios possíveis entre as diversas formas de cultura que se processam no cotidiano escolar. Esses intercâmbios, interpretados na perspectiva dos interstícios entre as narrativas orais e os reconhecimentos das lembranças e dos detalhes das experiências construídas no passado, quando em contato com os registros documentados pela escola, contribuem para matizar a cultura da escola.

Nas palavras de Jean-Claude Forquin, "pode-se, certamente, dizer que toda escola contém ao mesmo tempo o mosteiro e a cidadela" (1993, p. 169). Certamente, numa primeira análise, poderíamos supor que a sua comparação não tem razão de ser, porque a escola é um lugar que difere radicalmente de um mosteiro e de uma cidadela. Como então poderia abarcar os dois num mesmo contexto?

Buscando o entendimento do argumento proposto por aquele autor, na defesa de que há culturas distintas que se inter-relacionam no ambiente escolar, podemos inferir que ele ilustra a tensão inevitável entre os universos de cultura que permeiam a vida na escola.

Além de Jean-Claude Forquin, outros teóricos já se dedicaram a extensas pesquisas sobre o tema, tais como Raymond Williams, Geoffrey Bantock e Paul Hirst. Em tempos mais remotos, podemos também incluir neste rol as contribuições de Jean-Jacques Rousseau e John Dewey que, partindo de lugares e de pontos de vista diferentes, pensavam em construir uma escola para além da cultura acadêmica, ou seja, que de fato tocasse a alma das crianças, proporcionando a elas experiências que não fossem meramente livrescas.

Entretanto, na presente reflexão, a abordagem priorizada será a de Forquin, uma vez que ele buscou puxar os fios epistemológicos que ligam cultura e educação. No processo de uma pesquisa que se concretizou na publicação de sua Tese de Doutorado de Estado em Letras e Ciências, defendida na

Universidade de Estrasburgo em 1987, o autor se propôs investigar questões relacionadas ao conhecimento escolar e ao currículo, considerando a tensão existente entre diferentes configurações de cultura no interior da escola e dos sistemas de ensino na Inglaterra.

Apesar da especificidade daquele estudo, as suas formulações teóricas romperam as barreiras geográficas e chegaram para nós como mais uma possibilidade de reflexão sobre cultura, currículo e saberes escolares na interface da sociologia com a educação.

O autor evocou alguns elementos em comum aos estudos sobre os efeitos sociais da educação, entre outros, mas são os processos de significação e de constituição de valores da forma como acontecem, tanto na interação quanto no confronto entre culturas, que acabam por constituir a dimensão de currículo. Mesmo analisando especificamente o cenário teórico-metodológico da educação inglesa, as suas reflexões enriqueceram o debate educacional sobre educação e cultura no Brasil. Forquin apontou um conflito *inconciliável* entre dois discursos sobre o fenômeno educativo. O primeiro, focado no seu interior, pautou-se na "intenção educativa enquanto forma específica de intencionalidade prática", aquele que forma, que define em última instância a ação prática dos sujeitos no mundo. Isso é diferente de "informar, de comunicar, de influenciar". O segundo, focado no seu exterior, considerou o discurso daquele que observa e analisa as práticas educativas e as compara com outras práticas sociais, obedecendo os mesmos critérios e as mesmas justificativas de causa e efeito.

Entretanto, ambos os discursos desconsideram o valor intrínseco da educação na formação humana, porque apenas deslocaram o aspecto mais importante da educação que é, para o autor, indexar no sujeito em processo de educação o valor do próprio processo, qual seja: o aprendizado. Nesse contexto Forquin afirma:

Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor (...) não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar uma outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las (como se vê por exemplo no caso da arte); ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se considera como desejáveis por si mesma. (FORQUIN, 1993, p. 165)

Pelo viés de tais supostos, pode-se crer que o autor, quando relaciona as ações praticadas no ato educativo, está se remetendo às práticas experienciadas e à valorização delas no contexto da experiência em desenvolvimento. O *valor intrínseco* ao qual ele se refere é um ato de significação. Ninguém se apropria do que faz sem que se aproprie dos significados deste fazer. Por isso, os recortes que a escola e/ou os professores fazem para ensinar às crianças precisam ser considerados. Há critérios de escolha, há valores que são mais ou menos priorizados. É por isso que a dimensão da cultura é tão importante quando se fala de educação.

É nesse contexto de seletividade que se encontra o professor diante do dilema da escola no que diz respeito ao que deve ser priorizado para o ensino. O dilema em torno das escolhas gera um campo de tensão nas definições sobre currículo, principalmente nas discussões a respeito da correlação que se precisa fazer entre os aspectos mais ligados a uma *cultura escolar* e àqueles relacionados à vida cotidiana, que como tal, estão mais relacionados a uma *cultura de escola* mais ligada as experiências vividas no cotidiano da escola.

Pode-se, então, retornar à metáfora do mosteiro e da cidadela porque a escola é um local de convergência e de divergência entre diferentes culturas. Ela é um campo de integração, mas também é um campo de confronto e, por isto, pode ser vista, por analogia, como um *mosteiro* e/ou uma *cidadela*.

É no limiar e/ou nas lacunas e brechas derivadas do encontro e/ou desencontro entre universos de cultura que os silêncios podem ser percebidos, assim como os alaridos do conflito. Esse foi um motivo de crítica à escola: a sua incapacidade de estabelecer um diálogo profícuo entre a cultura que ela transmite e a cultura dos sujeitos que nela se inserem. Outra crítica que perpassou o papel da escola em relação à cultura é a prioridade que ela dá ao que é considerado como uma "atividade humana civilizada" e que, sendo assim, valeria a pena ser transmitida para as gerações vindouras. Do ponto de vista de uma *cultura escolar*, isso equivale ao saber universal e incontestável. O pressuposto em torno desse saber influencia outra acusação em relação, a de que a escola permanece encerrada em si mesma, fazendo o mesmo com os alunos, causando uma espécie de clausura em torno de uma *cultura abstrata e irreal*.

Mas de acordo com Forquin tais críticas são distintas. Entretanto, elas indicam um problema largamente discutido nas Ciências Sociais e nas Ciências da Educação: o de que a escolha sobre o que se pretende ensinar é feita sob um caráter seletivo na cultura e, em função dela, tal seletividade não leva em conta a origem popular das crianças que nela chegam, tendo para com elas um olhar de *estrangeiros*. Esse olhar as exclui pela sua condição de *classe*. Desse modo, a *escola não seria, então, suficientemente universalista* porque nela se veicularia com maior força uma cultura de classe que geralmente privilegia a cultura hegemônica e, por conseguinte, exclui a cultura popular. Ainda sobre o universalismo tido como uma preocupação igualitária, ocorre outra crítica: a de que a escola fabrica (des) enraizados e excluídos porque não permite aos alunos das classes populares expressarem as suas culturas e vê-las respeitadas e valorizadas.

Sob a ótica dessa crítica, as escolhas sobre o que ensinar, baseadas numa seletividade que não leva em conta a diversidade cultural, acabam impregnando a proposta educativa de valores sociais particulares. Reforçam também um ensino

discriminatório, já que privilegia um grupo social em detrimento de outro, podendo incluir preponderâncias em torno das relações de raça, etnia e gênero dentre outras. É então na confluência dessas análises que, conforme a análise de Jean-Claude Forquin, encontra-se a grande contribuição da sociologia. Veiculada nos anos sessenta e setenta a Sociologia voltou-se para pesquisar “a natureza dos processos que se desenvolvem no interior (dos sistemas de ensino), os conteúdos que aí se transmitem, a forma de relações que aí se desenvolvem, os valores que aí se negociam” (idem, p. 172).

A discussão que fundamentou as pesquisas relacionadas aos temas acima relacionados estava intimamente ligada à cultura. Saber diferenciar e compreender o fluxo dos acontecimentos que ocorrem na escola através do encontro/desencontro entre a *cultura escolar* e a *cultura da escola* tomou lugar de destaque na pesquisa educacional depois do advento das pesquisas sociológicas relacionadas aos processos educativos.

Diante disso, a temática da investigação proposta, centrada na memória e nos processos de significação, construídos pelas crianças pelo viés narrativo assume a sua originalidade.

Além da inovação que atinge os modos das crianças interpretarem o seu cotidiano na escola, as interpretações avançam sob um recorte que busca as dinâmicas das memórias das crianças na relação com as práticas escolares e, portanto, procuram dar visibilidade também para as permutas das significações inter e intra-culturais.

Isso fez toda a diferença para considerar a participação das crianças na configuração da *cultura da escola*, como também na configuração do texto da pesquisa. A co-autoria pretendida e experienciada é o que garante às crianças o estatuto de participantes.

O encontro com as reflexões propostas por Jean-Claude Forquin foi importante para desvelar parte dos segredos do risco de desenvolver uma

pesquisa como esta no interior de uma escola que tão fortemente marcou a minha vida de educadora. Elas permitiram que eu enxergasse o potencial de humanidade que pulsou e ainda hoje pulsa no reconhecimento da experiência vivida. A vitalidade do vivido, considerando-se a experiência narrativa das lembranças, incluindo as minhas próprias, mesmo que na condição de urdidura no tecido bordado pelas crianças, tem pulverizado, neste texto de tese, ainda em construção, uma linguagem instituída numa "alternância rigorosa entre o agir e o escrever" (BENJAMIN, 1995, p.11). Isto porque, muitas vezes, o que se tornou significativo incluir na composição desta escrita foi a afetação provocada pelas ações das crianças no cotidiano da pesquisa. Foram elas que movimentaram corpos, desejos, gestos e emoções para além do espaço/tempo dos acontecimentos narrados. As interrupções provocadas pelo choro, pelo riso, pelo canto, pelo gingado que fazia explodir movimentos de pernas e braços, pelo desejo de descobrir a origem de determinados barulhos que tilintavam fora da sala da pesquisa, pela vontade de comer e usar o banheiro, entre tantas outras, cunharam a "linguagem de prontidão à altura [de cada] momento" (idem, p.11). Entretanto, para conseguir apreendê-la na forma de texto escrito, foi preciso ir fundo na compreensão da alegoria do "Posto de Gasolina" em Walter Benjamin (1995, p.9).

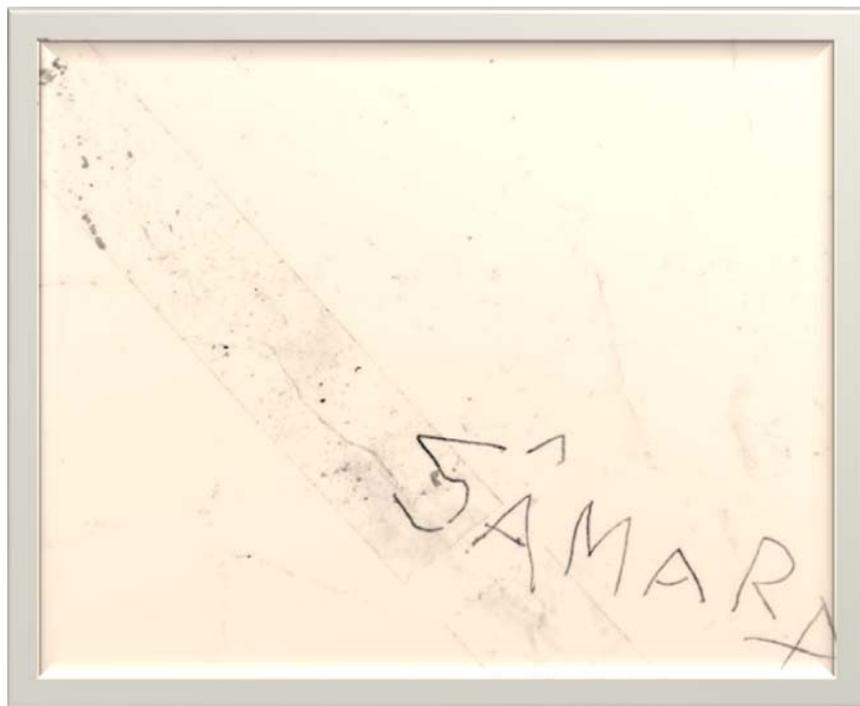
Parece um despropósito haver alguma ligação entre maneiras de expressar uma opinião e óleo para máquinas. Entretanto, para aquele autor, as opiniões dispostas em uma *atuação literária*, bem como aquelas dispostas em um texto de pesquisa compõe um literatura acadêmica, mas nem sempre estão aparentes. Elas se mostram em *formas modestas* na imensidão do *gigante da vida social*. A alegoria então, como um texto-imagem, instiga um olhar para uma escrita que não pode narrar, interpretar e nem mesmo revelar tudo, mesmo que se trate de uma transcrição de um depoimento oral e/ou até mesmo de uma descrição de um acontecimento vivido e partilhado. Em última instância, Benjamin se expressa

sobre o seu modo de pensar, sem, entretanto, explicá-lo, sobre o suposto de que um texto escrito não diz tudo. Walter Omar Khoan (1999, 2003), em relação ao texto oral, partilha desse mesmo suposto, o de que mesmo quando se diz e se pratica a oralidade sobre diferentes modos de sentir e de ver, não se diz tudo.

De maneira exemplar ele mostra como "a linguagem de prontidão mostra-se atuante à altura do momento". Escreve Benjamin: "as opiniões, para o aparelho gigante da vida social, são o que é o óleo para máquinas; ninguém se posta diante de uma turbina e a irriga com óleo de máquina. Borrifa-se um pouco em rebites e juntas ocultos, que é preciso conhecer" (ibidem, p.11).

Dessa forma, a referência que fiz anteriormente ao ato de pulverizar as circunstâncias do vivido no texto escrito, buscando o rigor entre o agir e o escrever, tem na pretensão benjaminiana de *borrifar imagens* um fundamento precípuo para imprimir no texto da pesquisa a marca do inaudito. A construção das *imagens-lembranças* da vida vivida que se torna memória está muito mais ligada ao poder dos acontecimentos do que de convicções.





2- *"O que importa são as lembranças!"*
VESTÍGIO, INFÂNCIA E MEMÓRIA

As crianças aguardavam por aquele encontro. Seria o primeiro oficialmente preparado para uma conversa sobre a pesquisa na escola. Os trâmites legais das autorizações já tinham ocorrido com base em diálogos anteriores; mesmo assim, pareceu-me importante abordar o tema da memória e os motivos da escolha por elas e não por outras para participar daquela experiência. Como fazer para que elas se tornassem parceiras sem que fosse preciso usar estratégias de convencimento pautadas apenas em palavras elogiosas?

Deixá-las convencidas de que poderiam ser vistas como melhores e mais espertas não parecia adequado. Eu as conhecia há tempo e sabia que, em sua maioria, tinham espírito competitivo, e que estavam sempre prontas a apoiar umas as outras, a reivindicar, a mostrar os seus desejos e até a provocar situações constrangedoras quando se sentiam envaidecidas por algo que as colocasse em evidência. Eram também boas de briga.

Em diferentes ocasiões elas manifestaram os seus desassossegos. Uma delas foi exemplar: na ocasião da mudança da escola para outro prédio escolar, elas logo se articularam com a professora para organizar uma carta reivindicando mais espaço/tempo para brincar. A minha relação com elas se tornou mais estreita desde aquela época, uma vez que, na condição de diretora da escola, recebi aquela carta e tomei aquele acontecimento como mediador para pensar a infância e a brincadeira no cotidiano daquela escola.¹⁵

Precocemente aquelas crianças demonstravam habilidades com as palavras e com as artes de se organizar em grupo, o que nem sempre era comum em se tratando de crianças de seis e de sete anos. Uma investigação que as envolvesse

¹⁵ A carta conforme foi escrita se encontra reproduzida no anexo 2.

demandava formas de articulação que valessem pela valorização de seus modos de ser e de agir no mundo.

A estratégia que me pareceu mais plausível foi a de apresentar para elas uma narrativa que eu acabara de produzir por ocasião do primeiro exame de qualificação do doutorado e que posteriormente foi publicada num periódico de circulação acadêmica. Pensei em partilhar com as crianças as crônicas de escola que consistiriam na base para as reflexões teóricas da pesquisa, uma vez que a linguagem narrativa que lhe garante o formato e o estilo é familiar às crianças. O gênero narrativo é proposto na escola-campo desta investigação desde os primeiros anos escolares.

O texto escolhido tratava-se de uma narrativa que apresentava duas situações distintas, não só na trama que revelavam, mas também no intervalo de temporalidade. A crônica do lobisomem protagonizada pela Sâmara consistiu em um primeiro movimento narrativo. Na sequência, o texto abordou as formas das crianças se lembrarem daquele acontecimento um ano depois. O movimento central da trama textual focou as interpretações em torno de um desenho rasgado ao meio e colado com uma fita de cola. Na ocasião, elas atribuíram ao lobisomem, ou melhor, à menina que se via transformada em lobisomem, o estrago daquela folha, mas o acontecimento se desdobrou em outros quando Sâmara negou a autoria daquele desenho e por consequência, também a autoria do rasgo, mesmo estando estampada no verso da folha a sua assinatura.

As interpretações provenientes daquelas elaborações que as crianças fizeram abriu espaço para uma abordagem voltada para os modos de narrar e os modos de lembrar das crianças. As dinâmicas da memória forjadas nas relações sociais tornaram-se o foco privilegiado da trama investigativa. Desde aqueles primeiros encontros, a investigação não pôde prescindir do olhar para o cotidiano da escola, considerando as diferentes temporalidades que lhe davam consistência e substância memorativa.

Entre o passado e o presente as histórias contadas pelas crianças faziam brilhar os *despojos* dos tempos vividos por elas na escola. Como *despojos* carregados de *cortejos*, os fragmentos e as discontinuidades das lembranças foram enriquecendo as crônicas de pequenos detalhes, percebidos como preciosos *bens culturais* partilhados (BENJAMIN, 1994, p. 224-225).

Em que pese o significado da expressão benjaminiana naquilo que diz respeito a uma concepção de história que valorizava as comemorações ufanistas sobre os triunfos daqueles que se tornaram heróis, os despojos aqui referidos dizem respeito aos restos, aos refugos que as crianças recolhiam e lhes atribuíam sentidos, como aquela folha de papel rasgada, bem como os sentidos que enquanto pesquisadora, eu conseguia apreender e interpretar.

No arquivo da escola aquele desenho fazia parte de um conjunto pouco relevante, já que estava incluído num conjunto de desenhos pouco identificados e aparentemente fora de contexto. Ninguém poderia imaginar quais seriam as lembranças por ele evocadas. Nesse sentido, a palavra "cortejos", longe de ter uma conotação comemorativa, foi assumida na esteira das ressignificações que as crianças imputaram ao rasgo no papel.

Assim considerando, "escovar a história a contrapelo" (idem, 1994, p.224) procurando "narrar os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, [levando] em conta a verdade de que nada pode ser perdido para a história" (idem, p.223), talhou o meu olhar para encontrar, nas *imagens que relampejavam irreversivelmente* na força expressiva dos dizeres das crianças e dos seus modos de lembrar os momentos fugazes em que o passado se deixava reconhecer.

Apresentar aquela primeira crônica para as crianças significou partilhar o que tínhamos *escovado a contrapelo* até então. Significou ainda desvelar com elas o lugar que ocupavam na história daquela escola e na minha própria história, porque ao escrever sobre as suas lembranças eu inscrevi também os sabores de

nossos afetos. Entretanto, embrenhar-me naquele desafio demandou alguns cuidados: preparar a roda das histórias; apresentar o portador do texto e combinar as regras de participação nos diálogos.

Aquela forma de organização do tempo e do espaço da sala de aula para ouvir histórias já era uma prática naquela escola e as crianças a reconheciam como legítima. A pesquisa teve então, logo de início, uma característica pedagógica que se manteve nos encontros que se seguiram.

Logo de início, quando a narrativa trouxe à tona a frase: "Você encontrou o lobisomem aí fora?", as crianças ficaram impactadas. Amanda disse: "*Foi eu que falei isto, no dia que a Sâmara virou lobisomem, lá na outra escola!*" Entretanto, outras crianças reivindicaram aquela fala para si e, antes mesmo da retomada da leitura, aquelas interrupções iniciais puxadas pelos fios que pareciam se soltar "do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos[...]" (SARAMAGO, 2006, p.14) deram o ritmo da narrativa.

Diferentemente do poeta que devagar temia desfazer os nós e perder a toada das lembranças, as crianças se movimentaram rapidamente, partilhando gestos, olhares e palavras. Foi difícil proceder a leitura. Pausadamente, a imagem de Sâmara, "sentada num banco de madeira que ficava no corredor da escola [...] cabisbaixa, olhando para os próprios pés, que, suspensos do chão, balançavam-se para frente e para trás" (MEDEIROS, 2010, p. 267), foi se revelando aos seus olhos e ouvidos. Evanescente e fluida, ela potencializou a performance narrativa e a memória. As crianças se calaram, aos poucos procuraram posições distintas: algumas se ampararam ombro a ombro, outras esticaram pernas e braços. Houve ainda aquelas que se deitaram nos tapetes como se estivessem se preparando para o sono. Aos poucos o prazer da escuta tomou a todas. Sâmara levantou-se de seu lugar, prostrou-se de joelhos às minhas costas e, levemente, depositou a sua mão sobre o meu braço esquerdo. Ficou ali, em silêncio, atenta.

Procurei ater-me aos trechos que abordavam a experiência conforme eu a tinha descrito, já que eu também havia vivido acontecimentos junto delas no contexto da escola. Procurei também dar ênfase às palavras ditas por elas e transcritas no texto. As crianças não mais interromperam a leitura, mas ao final, quando o desfecho da narrativa enfatizou a negação da autoria do desenho das flores, houve um enorme interesse em vê-lo. Não foi suficiente observá-los nas páginas da pretensa tese. Elas quiseram ver o desenho original, precisaram tocá-lo. Foi então que abri a pasta dos registros de campo e lá estava ele, o desenho das flores, trazendo no verso da folha a fita de cola emendando as partes rasgadas e também uma assinatura de criança que parecia atestar a autoria: Sâmara era o nome ali registrado com letra de forma. As crianças buscavam pistas motivadas pelo reconhecimento daquele passado em sua preteriedade passada (RICOEUR, 2007, p. 43-44). De certa forma elas buscavam naquele documento a confirmação de que "as coisas tenham se passado assim e não de outra maneira" (idem, p. 42). Mesmo sendo crianças elas se comportavam como um investigador a procura dos traços que fariam reconhecer aquele artefato como sendo "do passado".

De súbito ouvi: *"-Ah não! Essa não! Já falei que eu não fiz esse desenho, mas a letra é minha mesmo!"*. As crianças ficaram inquietas, levantaram-se de seus lugares na roda, e uma grande dispersão tomou conta da sala. Sâmara não se incomodou com o tumulto, pegou a folha e, balançando-a no ar como um abano, iniciou por conta própria uma investigação sobre quem o teria feito. De alto e bom som ela perguntou: *"-De quem é o desenho? Quem quer comprar?"* Ela parecia estar oferecendo um produto no mercado. O seu gesto conquistou a adesão dos outros, que, ao invés de confirmarem a autoria fiando-se na assinatura registrada no verso da folha, aderiram à proposta de Sâmara: pegaram a folha, olharam-na com cuidado e ora um, ora outro demonstraram não reconhecer o desenho como uma produção sua.

As crianças que pegavam a folha repetiam o mesmo gesto de negação balançando a virando a cabeça para um lado e para o outro. Em seguida, devolviam a folha para Sãmara, que logo buscava outro colega repetindo o mesmo enunciado: "*-De quem é o desenho? Quem quer comprar?*" Chegou a vez de Sabrina. Ela pegou a folha, colocou-a com cuidado sobre a mesa e disse: "*-As flores parecem minhas, mas não as nuvens!*" Sãmara então recolheu o desenho e o entregou para Camila. Na vinheta de Sabrina, Camila disse: "*-As nuvens parecem minhas, mas não os corações!*" O mesmo aconteceu com Vitória Daniele. Ela seguiu o enunciado poético das colegas: "*- Os corações parecem meus, mas não o sol!*" A meu ver, além de criarem uma composição poética, Sabrina, Camila e Vitória buscavam identificar naquele desenho um espaço de lembrança. Ao mesmo tempo fitavam a folha de maneira desolada. Elas pareciam se dar conta do espaço do esquecimento, mesmo buscando a lembrança.

Foi então que Amanda pegou o desenho, ateve-se ao seu verso e passando os dedos por sobre a fita de cola desfiou o rosário das lembranças do *veneno* que ela, juntamente com Camila e Ana Clara, preparavam para Sãmara beber... e se transformar em Lobisomem. Conforme ela narrou, o tal veneno consistia numa mistura de "terra, água e magia de criança". Amanda terminou o seu relato dizendo: "*- Era tudo magia, faz-de-conta mesmo, mas a gente acreditava de verdade!*". Passei a ficar intrigada com aquele movimento de Amanda. Era surpreendente como ela apresentava aquele movimento de síntese: afirmava que a mistura que dava origem ao veneno se tratava de magia, que no seu entender era *faz-de-conta* e que, por isto, não podia ser considerada como verdade. Entretanto, lembrava-se da sua própria participação e da circunstância particular da experiência de manipulação da mistura que originava o veneno. A sua lembrança estava impregnada das lembranças alheias, porém, ela coincidia com um saber sobre o que significava para ela e para as outras meninas que participavam da fabricação da magia/veneno, brincar de faz-de-conta. Naquele

processo de rememoração Amanda apresentava no plano do discurso a relação entre lembrança e devaneio.

O relato da Amanda foi um dispositivo para o riso: gargalhadas ressoaram entremeadas por lembranças de outras brincadeiras que envolviam magias e aparições. Muitas crianças se revezaram na contação de casos assombrados. Em meio a carnavalização daquelas lembranças _ mulas-sem-cabeça, mulheres penadas, ETs e lobisomens peludos _ invadiram a sala de aula e povoaram narrativas fantásticas.

De repente, o particular das lembranças do lobisomem, que dizia respeito aos acontecimentos vividos por algumas crianças e por Sâmara, ampliou-se: todas as outras crianças pareciam ter vivido experiências semelhantes em escolas bem diferentes. Sâmara se envolveu com todas aquelas histórias, riu bastante e demonstrou prazer em recordar. Algumas vezes ensaiou passos trêmulos, acompanhados por olhos semicerrados e mãos de garras, como se novamente sofresse os efeitos da transformação em lobisomem. Foi assim, no gesto daquela lembrança, que ela criou o inesperado: "*Gente! Gente! Não importa quem desenhou as flores, o que importa são as lembranças!*"

Como Amanda, Sâmara apresentava uma síntese que trazia em seu bojo uma ambivalência no processo de ressignificação do passado. As lembranças às quais ela se referia incluíam o rasgo e, por isto, desconsiderá-lo, era um tanto paradoxal em relação às lembranças dos outros valorizadas por ela. Entretanto, Sâmara expressava um corte num suposto processo linear de reconstrução da história daquele acontecimento. Ela agia com os olhos no passado, enxergando as ruínas do que restou (a folha rasgada) como *lembrança-acontecimento*, mesmo afirmando a sua insignificância.

Ao enfatizar a importância das lembranças no discurso que se constituía na emergência do vivido, Sâmara tornou possível a narrativa pelas lembranças dos outros em relação a outras vivências de histórias fantásticas. Ao legitimar

aquelas lembranças ela permitiu a si mesma e aos outros a ressignificação do passado. A imagem do lobisomem que se despreendeu da crônica lida para as crianças se desdobrou em outras imagens tão encantadas quanto ela. A ruptura deliberadamente proposta criou uma dinâmica de produção de sentidos que se entrecruzou com as urgências do presente (MURICY, 1999, p. 214- 215).

Como o *Anjo da História* alegoricamente apresentado por Walter Benjamin para criticar uma perspectiva de escrita da história do passado embrenhada à noção de Progresso, Sâmara manteve as suas *asas abertas* não porque uma *tempestade* a impelia *irresistivelmente para o futuro*, mas porque as *ruínas* que ela via se dispersarem a seus pés na profusão das lembranças partilhadas conferiam a ela e aos seus colegas de classe a dignidade da memória em seu tempo vivo (BENJAMIN, 1994, p. 226).

O inesperado surgiu como saída para o labirinto que aquela menina se encontrava, não só em relação ao caminho que percorria entre as carteiras desalinhadas para fazer o desenho circular nas mãos de seus colegas, mas também em relação ao enigma da autoria. Ela negara ter assinado aquele texto por várias vezes, e também naquele momento em que o reencontrara novamente.

No passado, ela o fizera quando se deu com o desenho sobre a mesa do refeitório da sede antiga da escola. Concomitantemente, encontrou-se também com as narrativas de alguns colegas sobre a sua "transformação em lobisomem". Isto ocorreu no ano de dois mil e oito, quando ela e os mesmos colegas que ali narravam aquele acontecimento vivido, frequentavam a classe do segundo ano. Na época do relato, Sâmara mostrou-se ressentida ao ouvir a referência que uma das crianças fez àquele desenho marcado pelo vestígio do rasgo: "*Foi no dia que ela virou lobisomem, olha aqui o rasgo no papel!*"

Ela reagiu negativamente ao ouvir aquele enunciado: chorou, contestou, e narrou outra história para explicar o acontecimento do lobisomem. Perdida em lágrimas, ela disse: "*[...] eu já cresci e já aprendi. Eu não posso rasgar [...] eu*

tava com raiva [...] da minha mãe [...] ela tava namorando e o [namorado dela] bate na Chuca [...] eu não gosto[...]"¹⁶

Na busca de interpretar o que ouvira, deparei-me com a força do ressentimento para a constituição das lembranças. A pesquisa enveredou por mais aquela dimensão da memória. Dimensão inefável porque ela promove o encontro com o que crianças guardam "no mais íntimo de [seu] foro íntimo" (BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia, 2004, p. 9).

Pierre Ansart (2004) indica que os ressentimentos ocorrem tanto nos indivíduos quanto em grupos. O alcance deles depende da maneira como as pessoas se apropriam da parte sombria da história e da memória dos sofrimentos pelos quais foram afetadas nas suas relações cotidianas. A inveja, os rancores, o ciúme, o medo, os desejos de vingança além de outros, são os sentimentos e as representações que mais se afinam com o termo ressentimento. Entretanto, o autor alerta para a redefinição a partir da relação que as pessoas estabelecem entre o bem e o mal que opera nos ressentimentos. Segundo Ansart, os processos de vitimização pelos quais elas passam definem os lugares do bem e do mal nos seus imaginários, assim como definem posições em relação ao sentimento de justiça. Para ele ocorre um tipo de elaboração que é a seguinte: "as forças que me são hostis são nefastas e perversas, enquanto eu próprio sou justo e inocente do mal que me é feito"(ANSART, 2004, p.22).

Desse modo, nos ressentimentos há um compartilhamento de sentimentos de hostilidade. Tais sentimentos disseminam a cumplicidade e a solidariedade no interior do grupo, e as suas expressões podem ser gratificantes para quem compartilha delas.

A gratificação em relação aos ressentimentos ao qual o autor se refere esbarra na manifestação de solidariedade, que rompe com possíveis cadeias de

¹⁶ Chuca é o apelido de sua irmã caçula. Este depoimento foi colhido em setembro do ano de 2008 quando Sâmara tinha sete (7) anos de idade. As interrupções registradas na transcrição da narrativa de Sâmara indicam as interrupções pelo choro compulsivo enquanto ela narrava.

rivalidades que se propagam no interior dos grupos e permite processos de identificação. Ao que parece, foi o que aconteceu com as crianças após ouvirem o relato de Sâmara: elas se aproximaram da colega e se deixaram afetar por suas lágrimas e pela sua lembrança da agressão a sua irmã caçula. O perdão pelos estragos causados outrora foram deixados para trás, assim como a assinatura no verso do desenho. Entretanto, a negação da autoria não impediu que posteriormente aquela discussão voltasse à tona, conforme ocorreu na ocasião em que a crônica foi apresentada às crianças. As imagens do lobisomem ressurgiram com força e fizeram com que as lembranças do acontecimento fossem reconhecidas. Entretanto, elas também instigaram outras lembranças e maneiras diferentes de lidar com elas.

Quando Sâmara partilhou o seu sofrimento por uma situação vivida no âmbito familiar, imprimiu o ressentimento na sua narrativa. No entanto, ela também apresentou uma justificativa para a sua agressividade. Talvez quisesse apagar o rastro de destruição que deixou na sala de aula, pois, segundo a sua professora de então, ela havia rasgado alguns trabalhos dos colegas, inclusive um cartaz que estava pendurado na parede. De qualquer forma, aquela folha partida ao meio e remendada com a fita de cola presentificou aqueles gestos do passado. Foi então que a sua lembrança "ricocheteou o insondável" (BENJAMIN, 1988, 2004, p. 121), ou seja, perdeu-se na oportunidade de encontrar o seu fundo porque ela incluiu o ressentimento como elemento novo na memória daquela experiência escolar. Isso a fez se deparar, ainda criança, com uma infância que estava ali, entre um antes e um depois, "se constituindo por fragmentos no tempo passado, feixe mal feito de conhecimentos vagos" (idem, 1988, p. 121).

Não haveria um *imediatamente*, como um tempo de escape para outras explicações que a livrassem da culpa, porque na sua lembrança o *lobisomem* que surgiu no passado reagiu com *raiva* da mãe e do namorado dela num tempo outro, presentificado nas narrativas dos seus colegas sob os impactos do encontro com

aquele desenho rasurado. A raiva que ela sentira do namorado da mãe se sobrepôs à vergonha e ao arrependimento pelos danos que causara aos trabalhos de seus colegas de classe; porém, ao trazer o ressentimento para a cena das lembranças, Sâmara marcou a face da memória com uma lembrança de violência.

As narrativas das outras crianças sobre os prejuízos que o lobisomem causara na sala de aula fizeram com que Sâmara criasse outra imagem do ocorrido. Ela se remeteu ao seu cotidiano familiar, continuou negando a autoria do desenho, mas não pôde negar os estragos que provocara porque a memória dos outros suplantou sua memória pessoal. A imagem do agressor criada por ela estabeleceu um novo canal de comunicação com os seus colegas e proporcionou que eu enxergasse a potência do reencontro entre *universos de infância*, entre comunicações de experiências que se alteram e alternam, conforme a intensidade do vivido, o que na perspectiva de Bachelard (1988) pertence à configuração da *memória cósmica*.

A noção de uma memória signatária desse entrecruzamento de *universos de infância*, tomada como cósmica, no sentido de pertencer ao mundo, e de estar ligada a uma perspectiva do *ser* no mundo, não requer fidelidade ao social. A memória cósmica então se cria na dimensão daquilo que cada sonhador vê "expandir-se em seu próprio ser" (BACHELARD, 1988, p. 112). Mas a relação aqui buscada não passa pela negação da natureza social dos pactos de memória firmados entre as crianças. Passa, entretanto, pelo suposto de que ela não requer exatidão, permite sempre o *ilustrado*, o mundo da *primeira vez*.

A expectativa na apropriação de tal noção é a de dar visibilidade para as diferentes maneiras que as crianças deixam-se impregnar pelas suas próprias fábulas criadas no seu universo imaginado, porque elas "falam como se soubessem que as coisas sempre estivessem lá comandadas por um único *sol dominador*" (idem, p. 112).

O fabuloso reverenciado por Bachelard indica que a criança não só cria fábulas, ela as vive. Segundo ele: "Não é com essas fábulas fósseis, esses fósseis de fábulas, que vive a criança. É nas suas próprias falas. É no seu próprio devaneio que a criança encontra as fábulas [...] então, a fábula é a própria vida" (ibidem, p. 113).

As crianças, como os poetas, entram no mundo das imagens sem aspirar representá-lo, porém vivendo-o com todo o apetite para absorvê-lo e expressá-lo (BACHELARD, 1998, p. 165-172). Apetites e mundos alimentam o sonhador que se farta das "*substâncias do mundo*, substância densa ou rara, quente ou doce, clara ou cheia de penumbra segundo o *temperamento de sua imaginação*" (idem, p. 171). É dessa forma que os *mundos imaginados* das crianças passaram a fazer parte de um olhar para a memória porque nela se configuram profundas contemplações e comunhões de *devaneios*. (idem, p. 22-23).

Para Bachelard o devaneio é um fenômeno espiritual demasiadamente natural e importante para o processo psíquico humano. Pertence à ordem dos fenômenos oníricos e diz respeito tanto às crianças quanto aos adultos. É o devaneio que proporciona as ideias quiméricas, muitas vezes incoerentes, eventuais, ilógicas. Entretanto o autor apresenta um paradoxo quando foca o devaneio como distensão psíquica, quando é vivido sem uma força ligante. Segundo ele é destituído de atenção e não raro o é também de memória, por isto segue uma inclinação que sempre desce, obscurecendo a consciência, perdendo-se no real. Entretanto, quando ele acrescenta o adjetivo "poético", o devaneio tende a ascender porque passa a ser um fenômeno de composição de imagens e de ordenação do real criando um devir que se propaga na linguagem porque a faz crescer e se recriar. Os poetas escrevem os seus devaneios e com eles a imaginação tenta um futuro. As crianças absorvem as sutilezas das novidades e comunicam a alegria de maravilhar-se e de falar. Expressam, desta forma, a sua

linguagem poética. "As crianças e os poetas criam "hipóteses de vida" que alargam as suas vidas dando-lhes confiança no universo" (BACHELARD, 1988, p. 3-11).

Como sonhadores as crianças e os poetas habitam um mundo de imagens e com ele buscam unidade. Unidades de mundo e unidades de devaneios convergem diante de todas as "aberturas" que o sonhador de mundos hesita, mas mesmo assim avança por elas sem conhecer divisão alguma, porque ao percorrer as imagens, ele se depara com outras que se desdobram em processos de embelezamento mútuo.

Aquele papel rasgado e colado com fita de cola instigou novamente as imagens e as lembranças das crianças. Se antes a memória ressentida expressada por Sâmara provocou o apoio dos colegas para negar a autoria do desenho, no momento em que a crônica do lobisomem foi lida e partilhada, ela buscou outra tática para negá-lo, qual seja, afirmar a importância das lembranças. Isto indicou que o tempo vivo daquela memória se desdobrou em outros tempos, como por exemplo, os tempos de narrar e de carnavalizar as lembranças. As relações de semelhanças e os devaneios criaram outras composições e reconfiguraram a memória. Foi então que a expressão *imagem-lembrança* tornou-se uma unidade de sentido importante para uma investigação sobre o *tempo vivo da memória*.

A memória em seu tempo vivo significa uma experiência de reconfiguração que também inclui o devir da lembrança. A substância memorativa torna-se viva e atua na composição de outras *imagens-lembranças*. O desenho das flores faria parte, então, do devir da lembrança, já que possibilitou diferentes reconfigurações de memória.

Como um dispositivo, ele circulou novamente entre as crianças e promoveu composições de sentidos outros. Entretanto, na cadeia dos nós que atavam tais composições, alguns rompimentos ocorreram: o primeiro aconteceu pelo pranto e pela expressão do ressentimento de Sâmara em relação ao namorado de sua mãe; posteriormente o rompimento se deu pela expressividade poética das crianças em

torno das identificações que elas estabeleceram com as formas que compunham o desenho das flores.

Foi impactante perceber como Sâmara modificou a forma de significar aquela lembrança. Quando se deparou com o desenho pela primeira vez naquele refeitório da sede antiga da escola e partilhou da atribuição de que ele teria sido rasgado no "dia que ela virou lobisomem", a sua lembrança esvaiu-se em ressentimento. Porém, quando ela ouviu a leitura da crônica, e partilhou do que estava escrito nela sobre o seu relato daquela situação de agressão, sequer comentou o acontecido. Virou o jogo das significações e, como as outras crianças, achou graça na tal história do lobisomem. Onde ficou todo aquele ressentimento?

Durante algum tempo remoí aquela questão, até que um dia, quando fiquei a sós com Sâmara, perguntei como ela estava se dando com o namorado de sua mãe. Mais que depressa ela respondeu: *"Já sei por que é que você está perguntando [...] mas hoje ele é como um pai pra mim."*

Ao ouvir aquele depoimento não pude deixar de me emocionar. Mesmo que houvesse um franco processo de recomposição da constelação familiar de Sâmara do qual eu não havia participado, a possibilidade de *cura através da narrativa* estava ali se impondo. No fragmento *Conto e cura*, Walter Benjamin relata que suspeitava de tal processo até que ouvira o relato de alguém sobre "o poder de cura singular que deveria existir nas mãos de sua mulher"(BENJAMIN, 1995, p.269). Buscando ater-se àquele enigma, o autor instiga a descrição do evento. O narrador se abre àquele pedido dando o seu testemunho de que das mãos de sua mulher os movimentos eram expressivos, mas

" [...]contudo não se poderia descrever sua expressão...Era como se contassem uma história[...] daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas, e mesmo se não seriam todas as doenças curáveis se apenas deixassem flutuar para bem longe_ além da foz_ na correnteza da narração" (idem)

Não mais tocamos no assunto, entretanto, pude experienciar a transformação do ressentimento que ela sentira um dia pelo namorado de sua mãe em um sentimento fluido, qualificado em admiração e respeito. Durante a pesquisa, a escola entrou em greve e, por várias vezes, busquei as crianças em suas casas para dar continuidade aos encontros em locais alternativos. Sempre que batia à porta da casa de Sâmara quem me atendia era aquele namorado que, casado com a sua mãe, cuidava das duas meninas. Ele comentava que Sâmara ficava ansiosa para ir ao meu encontro e que se levantava cedo demais para se arrumar. Um dia encontrei-o com um pente nas mãos repleto de fios de cabelos que ao sol brilhavam: era ele quem trançava os cabelos da enteada.

Naquele dia me senti culpada por contar aquela história da agressão. Aquilo soava como uma traição da confiança depositada em mim, primeiramente pela Sâmara, em seguida, pela sua família. Pensei em várias opções, como por exemplo, trocar os nomes das crianças e até retirar a história da tese. Foi então que surgiu a oportunidade da publicação no *Caderno Cedes*. Eu abracei aquela proposta e alterei os nomes de Sâmara e de sua irmã. Entretanto, para o texto da tese, optei por incluir parcialmente os acontecimentos e por apresentar o meu próprio testemunho sobre as transformações daquela relação familiar e dos sentidos que Sâmara imputava a ela. Nesse caso, devolver a humanidade dos acontecimentos na circunstância de rememoração corresponde ao protagonismo da menina na pesquisa e, conseqüentemente, na sua própria vida.

Assim, como faces de uma mesma moeda, que jogada ao ar rodopiava temporalidades distintas, a memória operava fazendo o movimento da lembrança girar do ressentimento ao riso. Tais operações, imersas na multiplicidade das significações em torno do enigma daquela autoria, incitaram outras possibilidades de relações de memória. Refiro-me a uma memória que pode ser tomada como

ato. Ato no sentido de que a menina criou, para além de uma simples recusa, um modo para construir outra relação de autoria, ainda que ela soubesse que talvez não encontrasse o que procurava: o autor e/ou autora do desenho das flores. Admitir a autoria implicava, para ela, admitir também a autoria do rasgo, melhor dizendo, daquele vestígio que mobilizava as lembranças. Ela buscou então uma alternativa real: questionar os colegas sobre quem teria feito aquele desenho, usando, em tom de brincadeira, uma linguagem jocosa, ilustrada pela alegoria do mercado.

Sâmara investiu num caminho desconhecido porque não podia sequer imaginar as repostas que colheria. Correu o risco de ser contrariada e ver confirmado o que queria negar. No entanto, ela prosseguiu naquele movimento e acabou criando uma experiência nova.

Os processos de rompimento com os sentidos em torno daquilo que parecia certo, ou seja, da paridade entre a assinatura e a autoria daquela produção, oportunizaram diferentes modos de expressar e de lembrar, independentemente de qualquer solução. O que foi levado em conta naquela empreitada escapou da busca de veracidade da assinatura inscrita no verso daquela folha rasgada. O rasgão ali estampado não apareceu como um *extra do discurso*, ele se produziu no texto do discurso (LACAN, 1985, p. 321), o que impeliu considerar a dimensão simbólica dos processos de composição de imagens e de lembranças. A síntese apresentada por Sâmara foi brilhante: "[...] o que importa são as lembranças!"

Aquilo soou para mim como um sinal de alerta porque, de maneira velada, eu acreditei que seria importante descobrir quem teria produzido aquele desenho. Em nome de uma curiosidade que esbarrou no suposto da comprovação do *fato*, quase perdi o foco da pesquisa em torno das dinâmicas das memórias das crianças. O dinâmico da memória em seu tempo vivo dispensa qualquer comprovação das lembranças.

Certamente Sâmara não construiu tal formulação, mas viveu com intensidade as experiências que envolveram a negação daquela autoria, quais sejam: a impossibilidade de encontrar o autor e a proliferação de outras lembranças quando a história do lobisomem foi legitimada como algo passível de memória. Ao tomar para si a responsabilidade de solucionar o problema que ela própria havia criado, buscou no argumento da valorização das lembranças o reforço necessário para manter a dúvida. Mas, "[...] *o que importa são as lembranças!*" Era isso; o tema, o mote, o toque que faltava para que eu reconhecesse que a "memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas" (BENJAMIN, 1995, p.239).

A imagem da terra e das *escavações segundo planos* revolvendo as camadas do solo apresentada por Walter Benjamin incita o olhar *estereoscópico* para a memória. Um olhar que persegue as suas camadas mais profundas. Sobre isto, o autor alega que se ilude e priva-se do melhor "quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho" (idem, p.239).

Outro olhar para a afirmação de que o "*que importa são as lembranças*" instigou uma reflexão em torno da maneira como a linguagem comum e também a acadêmica se refere às lembranças no plural e à memória no singular. Sobre isto, há uma referência de Paul Ricoeur (2007) sobre um traço dessa flexão de número para caracterizar o regime da lembrança. Trata-se da "multiplicidade e os graus variáveis de distinção das lembranças" que, por serem discretas e muitas vezes fragmentárias em relação aos acontecimentos vividos e/ou *vividos por tabela*, compõem-se no plural, enquanto a memória, "como uma capacidade de efetuação", compõe-se no singular.

A partir de Santo Agostinho, Ricoeur usa a imagem das lembranças que se "precipitam no limiar da memória" para afirmar que elas "se apresentam

isoladamente, ou em cachos, de acordo com as relações complexas atinentes aos temas ou às circunstâncias, ou em sequências mais ou menos favoráveis à composição de uma narrativa" (RICOEUR, 2007, p. 41). Entretanto, ele ressalta outro traço importante para o regime das lembranças considerando-as na sua multiplicidade: "o privilégio concedido espontaneamente aos acontecimentos dentre todas as *coisas* das quais as pessoas se lembram"(idem, p.41). Então ele diferencia o acontecimento vivido do acontecimento físico explicando que o segundo é aquele que simplesmente "ocorre [...] tem lugar. Passa e se passa. Advém e sobrevém" (idem, p.42). O acontecimento fenomênico, qual seja, o vivido, é travado nos enfrentamentos da vida social e, por isto, tem o seu caráter de desdobramento, imprimindo na memória a multiplicidade das lembranças.

No plano fenomenológico em que o autor se situa, a abordagem em torno das lembranças indica que elas se referem ao que as pessoas vivem, experienciam e apreendem em circunstâncias particulares, mas isto abre possibilidades interpretativas que esbarram também nas generalidades, ou seja, nas lembranças de acontecimentos mais amplos. Ricoeur nomeia de "estado de coisas" a relação entre as singularidades e as generalidades dos acontecimentos, tomados na suas extremidades (ibidem). É esse "estado de coisas" que pertence ao passado nos modos como as lembranças se apresentam como sendo as mesmas no ato da recordação.

Nesta perspectiva, as coisas e as pessoas não aparecem nas lembranças, elas reaparecem conforme a ideia de *mesmidade* (ibidem, p. 41-43). Tais pressupostos parecem contraditórios frente à noção de memória como meio, como processo de *escavação do passado*, apresentada conforme a suposição benjaminiana. Entretanto, o suposto de uma *mesmidade* indica que há algo do passado que se mantém no presente e, por isto, a memória tem ambição veritativa e pretensões de fidelidade.

Acontece que, quando alguém se lembra, lembra-se de alguma coisa visada num espaço de temporalidade, portanto, tempo e memória se sobrepõem. O *caráter objetal* da memória está relacionado, então, com a experiência temporal. Há percepção por parte das pessoas de que as *coisas duram e de que* há fluxos de continuidade nos modos de ser e de sentir o mundo no tempo. Tais fluxos têm referência num presente que "coincide com a experiência cotidiana que temos das coisas que começam, continuam e deixam de aparecer" (RICOEUR, 2007, p. 51). O vivido é afetado pelas permanências em relação às *coisas que duram*, e também pelas modificações que o fluxo de continuidade percebido libera em forma de presentes que vão surgindo sempre de novo. Segundo Ricoeur, essa mudança incessante do presente no escoamento do tempo é o que pode ser chamado de "acontecer". Isto implica o *caráter objetal* da memória na relação de passado e de presente. O que é memorável precede o "quem" e o "como" das lembranças que invariavelmente afetam e são afetadas pelas situações que envolvem a alteridade em circunstâncias diversas. Toda situação de lembrança implica os nossos corpos e os dos outros, os espaços em que vivemos e os espaços dos outros, do mesmo modo que implica conexões de horizontes de mundo, sob os quais as coisas acontecem (idem, p-52-53).

A *dimensão objetal* conferida por Ricoeur a uma fenomenologia da memória está ligada, então, à superação da ideia de memória de um ego. O que é objetável não são as lembranças pessoais, mas as relações de memória socialmente engendradas no cotidiano. Portanto, o *objetável da memória* são os discursos humanos traspassados pelo social e pelos sentidos nele imbricados.

Assim considerando, o projeto de rememoração traçado nesta pesquisa impele as crianças a um esforço de memória, que, por meio das narrativas reconhecem as experiências visadas. A escrita desse processo de afetação pelo passado acontece como um registro do fortuito que escapa ao escoamento de um tempo visto como linear, inaugurando, desse modo, a força do insignificante e do

fragmento para a construção da narrativa histórica. Interpretar dessa forma o passado e inscrevê-lo como memória de lembranças partilhadas pelas crianças é neste contexto de tese *re-a-presentá-lo* como histórias. As crônicas que incitam as interpretações que ora se apresentam implicam, portanto, uma relação com o tempo porque estão voltadas para a captura do instante fugaz e para a dinâmica social dos acontecimentos. Elas inserem um tempo em outro, assim como fazem com os acontecimentos, por isso o seu caráter fugaz, "o seu destino de fênix a renascer continuamente das próprias cinzas" (MOISÉS, M. 1978, p. 249). Nesse processo as ressignificações do vivido abrem as fendas para outras composições. A arquitetura da memória das crianças pretendida se traveste na alegoria do pássaro que nunca se dá por vencido. Sob tal paradigma a escrita em crônicas não se impõe apenas como um estilo narrativo. É mais que isto, é uma forma de apresentar o passado em sua novidade, qual seja, ser tomado como aberto, sujeito a nossas possibilidades interpretativas.

Ainda sobre o fio condutor do presente em relação ao passado, vale abordar os supostos de Walter Benjamin, uma vez que sobre este tema ele tem o que dizer. Além do mais, juntamente com a obra de Paul Ricoeur sobre a memória, Benjamin é um autor de referência para este trabalho. Para ele o presente é marcado pelo "sopro do ar que foi respirado antes" e pelos "ecos das vozes que emudeceram" (BENJAMIN, 1994, p. 223). A redenção, que caberia ao presente como forma de cura deste passado violado, tem o seu caráter teológico. No entanto, é a visão profana que também envolve a redenção, comprometida com a rememoração e com a escuta das vozes do passado, que merece atenção na interpretação em foco. Os pactos para se alcançar justiça social são firmados na perspectiva dos vencidos. O passado redimido é o passado não apenas conservado, mas, sobretudo, aquele que pode ser modificado pela ressignificação no presente e pela reescrita da História.

Despertar o passado do conformismo e da tradição historicista que preserva apenas a versão das conquistas dos vencedores é "privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança enquanto o inimigo vencer" (BENJAMIN, 1994, p. 224-225). O encontro de gerações e as práticas de memória redimem o passado, e, assim as vozes que foram silenciadas. O que torna importante esta inserção que enfatiza a redenção em Benjamin é a valorização das vozes dos vencidos, daqueles que, às margens da história oficial, também construíram o seu olhar para o mundo e que, portanto, são partícipes na construção da Memória e da História. A mesma postura redentora pode ser assumida em relação às crianças. Ao escrever as suas histórias sob os auspícios da memória social partilhada por elas na forma de narrativas de suas lembranças de escola, os ecos de suas vozes promovem o seu lugar na história.

Alguns fios condutores também foram percebidos na relação das crianças com o seu passado na escola. Elas conservaram a lembrança do rasgo naquele desenho. Nele estava impregnada a imagem do lobisomem no que se referia à quebra de algumas regras de convivência, como por exemplo, a da preservação das produções materiais do grupo. Revolver as camadas de memória naquela escavação significou desprender outras imagens e partilhá-las como histórias de assombrações, imagens preciosas para garantir a importância das lembranças no tempo vivido da recordação. O verdadeiro daquelas lembranças tocou então no lugar onde me apoderei delas, qual seja, o da relação de confiança pactuada antes e durante a pesquisa na escola. Foi naquela relação que as crianças revelaram as suas *verdadeiras lembranças*. Então fez todo sentido supor, como Walter Benjamin, que "a rigor, épica e rapsodicamente, a verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra" (idem, p.240). Aqueles que se lembravam eram crianças, inventivas, prontas a narrar sempre de novo.

O tempo vivo da memória partilhado na insurgência do vivido incitou universos de infâncias e de imagens. Ecléa Bosi, ao se debruçar sobre a noção de um *tempo vivo da memória*, anunciou que ela, a memória, "opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relaciona através de índices comuns" (BOSI, 2003, p.31). Quais seriam estes *índices comuns* partilhados pelas crianças?

Uma resposta possível poderia ser o tema da negação da autoria. As crianças se mantiveram fiéis a ele, independentemente do distanciamento temporal. O que aconteceu no passado não precisou ser confirmado porque foi ressignificado no ato de lembrar. A originalidade daquela nomeação entendida aqui na sua distinção da realidade e, portanto, como uma palavra nova capaz de promover a "evocação da presença e conservação da presença na ausência" (LACAN, 1985, p. 321), impeliu as crianças a falarem de si conforme expressavam sobre as identificações que encontravam ou não nas flores e nas nuvens desenhadas. O verbo "parecer" se repetiu no ritmo da alternância da folha pelas mãos das crianças. O *índice comum* se manteve na parceria que elas construíram com Sâmara pelo viés do ressentimento, partilhado na ocasião do seu relato sobre a agressão a sua irmã, e, em outra circunstância, pelo viés do riso, quando as histórias de assombração e o jogo das semelhanças elaborado para resolver o problema da autoria consistiram num movimento original de rememoração. Em ambos os casos as crianças criaram "configurações mais intensas"; porém, sobre estas configurações, esteve presente o "o brilho do significado coletivo" (BOSI, 2003, p.31).

Importa pensar então como o *brilho desse significado coletivo* constituiu-se na esteira das *afinidades eletivas*. E também o que viria a ser um significado coletivo. Walter Benjamin, ao se dedicar ao trabalho sobre a "esfera do semelhante" publicado em "A doutrina das semelhanças" (BENJAMIN, 1994, p.108-113), relacionou a habilidade humana de construir semelhanças com a

percepção de afinidades ocultas que perpassam a realidade. Tais afinidades entendidas como um processo de mimetização com o mundo dos objetos e das coisas é responsável pelas "correspondências e analogias mágicas" que os seres humanos são capazes de perceber nas "semelhanças extra-sensíveis" (idem, p. 112). Isso implica em pensar a natureza da linguagem tanto do ponto de vista da sua arbitrariedade, manifesta nos processos de reinvencção de significados, quanto no seu aspecto simbólico, não-comunicativo, que esbarra na concepção de que em detrimento do valor de troca nos eventos discursivos dos falantes vigora uma a "força própria da palavra" (SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 103). Desse modo, o significado coletivo não implicou um gesto único em torno de um mesmo significado, mas uma habilidade partilhada no gesto de produzir semelhanças. O comum para as crianças foi partilhar esse gesto de trançar as palavras na forma de um jardim salpicado de flores, de nuvens e de corações coloridos.

Ao que parece, a *força própria da palavra* está na dimensão poética da linguagem tomada na sua "configuração visual e acústica" e não tanto na sua função comunicativa" (idem, p. 105). Esse universo de linguagem ultrapassa não só a sua função comunicativa imediata "na qual as palavras servem a um determinado fim e se evaporam no ato de significar"(idem, p. 103), mas também a situação de mera compreensão da linguagem.

As crianças, como os poetas, são agentes dos *desvios* da linguagem. Por isto, não soou estranho para elas dizer: "as nuvens parecem minhas" ou; "as flores parecem minhas". A expressão "parecer minhas" é muito diferente da expressão "são minhas". As crianças vivem a experiência de que ninguém pode ter as nuvens em sua posse, o mesmo acontece em relação às flores, que, propensas num arranjo para um buquê, continuam a refletir o jardim que as acolheu como sementes, e não o vaso, que como um túmulo faz guardar os seus restos. As crianças arriscaram dizer o que não foi dito, mesmo sabendo que flores, corações e nuvens são elementos do mundo e nele estão dispersos como sempre

estiveram. A linguagem mágica partilhada por elas contaminou a memória, rompeu os nós dos sentidos dados e estabeleceu um *desvio* para a constituição de outras imagens-lembranças. Em temporalidades distintas a magia das narrativas das lembranças também teve o seu momento de renovação.

A faculdade mimética ultrapassou assim os limites da simples imitação. Ao reconhecer semelhanças entre as flores, os corações e as nuvens as crianças produziram outras e nelas incluíram a si mesmas. Elas criaram, dessa forma, um novo modo de sentir as coisas da natureza, um modo que *parecia*, e por isto, não era. Estariam elas a pintar com a *sua própria aquarela* as imagens-lembranças do mundo?

A possibilidade de diálogo sobre as lembranças das experiências escolares criou condições para que a *pintura* fosse feita, mas isso conforme a aceção de Walter Khoan, não lhes seria um favor se não lhes fosse permitido "entrar com as suas telas, suas tintas, seus pincéis e, sobretudo, seu próprio modo de pintar e conceber a pintura" (KHOAN, 1999, p.72). O autor buscava compreender como tal coisa seria possível em se tratando de reunir as crianças e a filosofia. O tema não será discutido nesta investigação; entretanto, ao enriquecer o seu texto com a metáfora da pintura, Walter Khoan fortaleceu a reflexão em torno de que impor às crianças um modo de criar é "impor-lhes uma experiência alheia do mundo e impedir-lhes de desenvolvê-la de sua própria maneira" (1999, p.72). A pesquisa sobre os modos de lembrar, de narrar e de ser das crianças, por mais comprometida que esteja com um referencial teórico que se fundamenta no mundo adulto, precisa considerar as dinâmicas de criação das crianças. Isto implicou acompanhar o ritmo que elas impunham, considerando-se a maneira como elas se envolviam nos desdobramentos dos acontecimentos, como lidavam com os artefatos de memória e com as pessoas envolvidas em suas lembranças.

Assim ocorreu tanto naquele primeiro movimento, quando pela primeira vez as crianças reconheceram naquela folha de papel rasgada, os vestígios do

lobisomem, quanto num momento posterior, no decorrer da experiência com a leitura da crônica do lobisomem. Em ambos os casos as crianças penderam a discutir os vestígios dos acontecimentos. Mesmo criando outras formas de construir sentidos, nas duas oportunidades em que se detiveram naquela produção, elas fizeram referências com o que havia ocorrido antes.

Desde os primeiros encontros elas imprimiram as suas marcas no script investigativo, e fizeram com que qualquer suposto de controle em torno dos modos como elas deveriam narrar as suas lembranças fosse descartado. O contato com os artefatos de memória provocou múltiplas performances e, do mesmo modo, instigou diferentes maneiras de narrar. Dessa forma, foi artesanalmente construído um modo de pesquisar com elas e não sobre elas. Essa forma de abordagem exigiu, desde aqueles primeiros encontros, uma escuta que permitisse uma atenção apurada ao detalhe. As crianças são hábeis em valorizar os detalhes, e este procedimento lhes possibilita fazer e refazer. Desse modo elas podem se conduzir como se vivessem as experiências como algo novo. A incompletude que lhes é própria abre as portas para esse *fazer sempre de novo*. Nesse estado de incompletude de infantes, elas não falam tudo, não pensam tudo e não sabem tudo (KOHAN, 2005, p. 246), porém, passam a andar por caminhos ainda não trilhados, e pensar "cada vez pela primeira vez" (idem, p. 247).

O olhar das crianças para o mundo como se o vissem pela primeira vez modifica as suas composições narrativas cada vez que elas acontecem. Na pesquisa não foi diferente. As narrativas, além de carregarem a marca do efêmero e da transitoriedade em torno daquilo de que elas se lembraram em relação ao passado vivido na escola afetaram as maneiras como elas foram *re-presentadas*. Narrar outra vez não implicou narrar da mesma forma, apesar de que alguns recursos e algumas relações se mantiveram os mesmos, como por exemplo, as imagens-lembranças do lobisomem; o protagonismo de Sâmara nos acontecimentos correlatos às experiências vividas em temporalidades distintas; a

relação com a professora e com as produções da classe. As crianças alteraram os seus discursos narrativos e as significações sobre o desenho das flores e o rasgo que lhe era emblemático, mas a expansão dos seus olhares permeou outras formulações e outros reconhecimentos pautados não somente na busca de semelhanças entre as formas estampadas no desenho, conforme foi abordado anteriormente, mas também nas semelhanças com o passado, ou com aquilo que se conservou dele.

Para Walter Benjamin (1994), esse olhar expandido das crianças marca um tempo de indefinição da infância porque anuncia formulações e reconhecimentos outros em torno da produção de semelhanças. Nos poetas a expansão acontece pelo *lapso da palavra*, que "não se limita a exprimir idéias ou sensações, mas que tenta ter um futuro" (BACHELARD, 1988, p.3). Crianças e poetas então se aproximam. Na expansão de seus olhares podem realizar inspirações narrativas no porvir da linguagem. Neste porvir as imagens como criações da lembrança na força viva da experiência espaço/temporal, e os devaneios como oportunidades de transição entre as lembranças na elaboração estética das imagens se fundem, impregnando a memória dos sentidos socialmente partilhados, bem como também daqueles que no desatar dos nós das lembranças se rompem.

Sob esse enfoque, as crianças que participaram desta pesquisa deixaram de ser o *outro* pesquisável. Tornaram-se participantes. A linguagem delas movimentou a investigação, deixando à mostra o seu estilo existencial de atuar no mundo. Uma linguagem não soberana e sim constituinte de um ser criança que "vê o que o adulto não vê mais" (GAGNEBIN, 2005, p. 180). Esta referência subsidia uma interpretação de infância em que o prefixo *in* faz constar uma ausência originária de linguagem, de razão, algo antes do *logos*, mas que está longe de ser uma limitação ou impedimento. É nessa experiência inefável da criança que a linguagem deixa de se apresentar como totalidade e verdade, fazendo da infância o

signo sempre presente de que humanidade do homem não repousa somente sobre sua força e seu poder, mas também, de maneira mais secreta, mas tão essencial, sobre suas faltas e suas fraquezas, sobre esse vazio que nossas palavras, tais como fios num motivo de renda, não deveria encobrir, mas sim, muito mais, acolher e bordar (idem, p. 181).

Nesse sentido, quando um adulto se lembra de sua infância não há uma *idealização*, mas sim, a realização do possível esquecido ou recalçado. A experiência da infância, para o adulto que recorda a sua meninice, é a experiência daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, da releitura crítica da vida adulta no presente (idem, p. 179). A criança, quando se dedica ao ato de lembrar, brinca com as lembranças e as transforma em uma nova morada para recriação na linguagem.

Entretanto, tanto na criança como no adulto, a lembrança dos acontecimentos passados procede de uma releitura plena de marcas temporais. São estas marcas que, promovidas à linguagem, se efetuem como uma *memória declarativa* veiculadora de sensações de tempo e, por isto, fértil na distinção dos instantes das lembranças. Essa sensação (percepção) do tempo "consiste no fato de que a marca de anterioridade implica distinção entre o antes e o depois" (RICOEUR 2007, p.35). Desse modo, *reefetuar* o passado pela recordação implica os recursos cognitivos e os recursos da criação de imagens para o encontro com o *visado* como memória, e com a *coisa visada* como lembrança. É nesta circunstância de criação que os recursos de memória e imaginação se contrapõem e, ao mesmo tempo, se fortalecem mutuamente.

A polêmica entre a memória e a imaginação tem lugar na tradição filosófica desde a filosofia grega. Segundo Ricoeur (2007), Platão já se detinha no problema da representação da coisa ausente construindo aporias em torno das definições de lembrança e de imagem. Decorrente desta tradição, a memória,

desvalorizada às margens de uma crítica da imaginação, pagou o seu tributo: o de somente ser possível fora das asas da imaginação. Foi considerada uma faculdade "voltada para uma realidade anterior", tendo a anterioridade como a "marca temporal por excelência da coisa lembrada, da coisa como tal" (RICOEUR, 2007, p.26). Na contrapartida daquela visão de memória, a imaginação se voltava para o *fantástico, a ficção, o irreal*. Desse modo, dissociada da imaginação, a memória mergulhou sozinha na condição de *ser do passado e de se ater com o fenômeno da representação da coisa ausente*.

No entanto, Ricoeur pensa o oposto desta relação, a transformação da imagem em lembrança. E sobre isto indica que, apesar da confusão entre os dois conceitos, fundada na invisibilidade dos traços diferenciais entre a memória e a imaginação, há entre eles um entrelaçamento no plano da experiência viva, pois a lembrança se apropria das imagens do passado para se constituir como tal.

Imagem-lembrança e/ou lembrança-imagem são expressões largamente assumidas pela linguagem em diferentes contextos de produção sobre o tema da memória. Para este trabalho importa saber que há um movimento de composição de imagens na constituição das lembranças. Prescindir dele é prescindir do virtual da memória, da habilidade dos seres humanos e, principalmente, das crianças, de "pôr debaixo dos olhos", de deixar ver e mostrar o que um dia aconteceu (idem, p. 68). Assim considerando, a lembrança se associa à imagem para se atualizar em relação ao passado, não como um *dado-ausente*, mas como um *dado presente no passado*, que se produz na contrapartida do imaginário revestindo como tal o *objeto imaginado* de uma *quase-presença* (idem, p-68-70). "Pôr debaixo dos olhos", para Ricoeur, depende de habilidades de composição de imagens e, portanto, depende também de modos ficcionais de exploração do passado. A memória se beneficia desses modos de composição do passado, assim como a "escrita da história partilha das aventuras da composição em imagens da

lembrança sob a égide da função ostensiva da imaginação" (RICOEUR, 2007, p.70).

Portanto é possível supor que a lembrança e a imaginação se unem para a *reefetuação* do passado que, para além das aporias da *representação presente de uma coisa ausente* e da justaposição da identidade do passado, apresentadas pela reflexão filosófica desde Platão e Aristóteles, situa-se, conforme Ricoeur e Benjamin, na condição de aberto. Ele é então modificado pelo olhar do presente, embora, memória e imaginação operem juntas na conservação daquilo que foi.

Nesse percurso de interpretar o que se mantém e o que se renova na relação das crianças com o passado, esta pesquisa passa então a considerar a expressão *imagem-lembrança* como indicadora de produção de sentidos para a consubstanciação da memória. Ao se envolver com o ato de lembrar, as crianças experienciaram o fenômeno das lembranças das coisas, lembrando-se também de si.

A história de Sâmara e da relação com seus colegas de classe em torno da memória do acontecimento do lobisomem, tomada como exemplar e mensageira de um caminho maior proposto nessa investigação, direciona o meu olhar para a originalidade do fazer memória, próprio do olhar que as crianças lançam para o mundo. Um olhar que não se cansa de rever, de voltar atrás naquilo que foi visto.

2.1- Memória de crianças: olhares em perspectiva

Se buscarmos no cenário acadêmico recente trabalhos que investigam a relação entre infância e memória, os resultados nos conduzirão ao seguinte plano de reflexões. Por um lado, existem muitos trabalhos que buscam estabelecer

relações entre as duas categorias sob o ponto de vista de memórias de infância restauradas em outros tempos. Mas essas memórias fluem por meio de atitudes diferenciadas que provocam interpretações, transformações e permanências, envolvendo instituições e práticas diversas. Em torno delas, faz sentido o estudo dos processos que produzem e disseminam memórias sociais e coletivas. Da mesma forma, faz sentido estudar o que elas representam em termos das formas de identidade social. Por outro lado, praticamente inexistem trabalhos relativos à temática da memória na relação com o ato de lembrar, como algo passível de ser compreendido em relação ao universo e à ética da criança.

Considerando, então, a especificidade desta pesquisa, no que diz respeito à especificidade da reflexão sobre memória envolvendo as crianças e os seus modos de lembrar, torna-se necessário apresentar um panorama, mesmo que ainda pouco abrangente, do referencial teórico que procura evidenciar os processos de construção e de produção de uma memória social com base na dinâmica entre as lembranças, os esquecimentos e os ressentimentos.

Parto do suposto de que ninguém se lembra de tudo "porque é necessário esquecer para se definir o que precisa e deve ser lembrado. Por outro lado, há eventos que, em função do ressentimento que provocam e mobilizam, são socialmente selecionados para serem esquecidos" (MIRANDA, S. R. e outros, 2009, p. 167).

Assim sendo, a proposta da primeira parte deste texto é apresentar as contribuições de alguns autores que buscam focalizar os estudos sobre a Memória, principalmente aqueles voltados para a sua natureza e para as maneiras de se conhecer o passado, como é o caso de David Lowenthal (1998). A partir dele procuro apresentar algumas perspectivas de Jacques Le Goff (1996) e Michael Pollack (1989, 1992), como também as que se referem ao tema do ressentimento focalizado por Pierre Ansart (2004).

O meu interesse em trazer esses autores é ampliar o campo do debate sobre a memória no decurso do texto, assim como a construção do referencial teórico desta pesquisa.

Talvez um primeiro parâmetro para buscar ligações entre as perspectivas daqueles autores e esta pesquisa, sobre as dinâmicas da memória, seja a noção de que, independentemente da idade, o passado existe para todos os seres humanos em condições de lembranças. Isto significa supor que as experiências, ou processos vividos, estão intrinsecamente ligados à constituição da memória social. No entanto, o reconhecimento da esfera da temporalidade, que reveste o passado de uma ideia de tempo diferente do presente, é uma construção do pensamento ocidental (LOWENTHAL, 1998, p. 64).

O que sabemos sobre nós mesmos se constrói pelo viés do Outro nas experiências que nos atravessam no cotidiano: as histórias que os outros nos contam; as recordações que partilhamos e aquelas que nos tomam a partir dos vestígios e dos rastros que reconhecemos como provenientes de outra época; a percepção das mudanças em nossos corpos e nos dos outros, provocadas pelo crescimento e pelo envelhecimento.

Sobre essa percepção da diferença *entre-tempos*, David Lowenthal identifica uma espécie de tensão porque, segundo ele, "o passado precisa ser sentido tanto como parte do presente quanto separado dele" (ibidem, p. 65). Isso pode acontecer pela via de uma rememoração que o separe do presente, fazendo com que se desenvolvam compreensões sobre ele como sendo *tempo perdido*, que já ficou para trás. Pode ser também que as lembranças sinalizem as interferências das experiências do passado no presente, o que implica uma noção de passado que instiga um caminhar em direção ao futuro. Mas, em que pese essas diferenças para apreender o passado, três formas de conhecimento sobre ele são analisadas por Lowenthal: memória, história e fragmentos. As duas primeiras são consideradas processos e, a terceira, resíduos de processos, que

quando são produzidos pelas mãos humanas são chamados artefatos (ibidem, p. 66). Mas ele também utiliza outra nomenclatura: *reliquia*.

Para se tomar conhecimento do passado, principalmente quando se trata da memória, paira o estigma da ausência e dela resultam as incertezas de que o "passado geralmente aceito tenha existido, e se existiu, o que ocorreu jamais pode ser verdadeiramente conhecido" (LOWENTHAL, 1998, p. 68). Mesmo assim, não se pode falar de um passado morto porque ele existe ininterruptamente na memória de todos nós (ibidem, p. 65).

Levadas ao extremo, a incerteza e a dúvida corroboram para a exigência de comprovação de tudo o que se diz, se escreve e/ou se recupera através dos vestígios do passado. Mas esse extremismo inviabiliza as investigações sobre as lembranças humanas e, portanto, sobre a memória. Entretanto, o que o autor instiga com esta reflexão sobre o incerto em relação ao passado é a noção da sua fragilidade frente à força do presente.

Sobre isso ele busca inspiração num fragmento literário para apontar o *consenso temporal* como uma possibilidade de produção de sentidos, fazendo fluir uma compreensão de que existe uma mobilidade *entre-tempos*. Essa mobilidade faz pensar que qualquer dúvida sobre a existência ou não de um passado passa pela experiência temporal das lembranças no presente. Há uma percepção dos intervalos *entre-tempos*, mas ela depende muito do conteúdo percebido e do contexto vivido. As lembranças se referem ao passado, mas é no presente que elas se tornam objeto da memória. O fragmento literário ao qual me referi anteriormente diz o seguinte:

Tentar alcançar um verdadeiro "sentido do passado" é como olhar para fora de um quarto feericamente iluminado ao entardecer. Parece haver algo lá fora no jardim, as forças incertas de árvores agitando-se na brisa, o esboço de um caminho, talvez o brilho da água [...] Será que não há absolutamente nada lá fora e que o

quarto iluminado é a única realidade? (CARNE-ROSS apud LOWENTHAL, 1998, p. 75)

Metaforicamente, o passado não *está lá fora no jardim*, apesar de estar ausente. Ao mesmo tempo, não é totalmente apreensível, mesmo que intimamente conhecido no recôndito do quarto *feericamente iluminado*. A incerteza paira porque algo não se conhece, mesmo que sejam perceptíveis as pistas sobre aquilo que já esteve presente na experiência sensível: *o esboço de um caminho; o brilho da água*. O caráter de "passado depende de como- e de quando- é conscientemente apreendido" (LOWENTHAL, 1998, p. 75). Mas essa consciência pode ser vista aqui como a compreensão de algo que existiu num tempo anterior ao presente, e ela está fundada na memória.

Desse modo, a relação entre o individual e o coletivo interfere na constituição da memória. Mas David Lowenthal indica uma ambivalência entre essas duas instâncias: quando as lembranças que temos dizem respeito às nossas experiências pessoais, a memória é uma construção da intimidade das pessoas e pertence ao privado. Entretanto, quando comunicamos as nossas lembranças, buscando no coletivo as condições de comunicabilidade, a Memória torna-se pública. São as lembranças das outras pessoas que tanto confirmam as nossas próprias, quanto lhes dão continuidade (idem, p. 79-80).

A legitimação da memória ocorre então pelas trocas sociais e afetivas travadas no cotidiano das relações. É isso o que garante o suposto de uma memória social.

Sobre esse suposto, José Manuel Sobral indica que "a memória é social porque opera com linguagem, conceitos, valores e noções que não são específicas de quem recorda, mas são conjuntos em que se inserem e nos quais foram socializados. Os sentimentos e fatos por nós evocados pertencem ao universo semântico em que fomos criados" (SOBRAL, J.M. apud MIRANDA, 2009, p. 85).

De outro modo, Michael Pollack sinaliza uma construção social da memória, mas parte da análise de Maurice Halbwachs (2006) para quem as memórias são frutos de processos de "negociação" entre o coletivo e o individual. Para Pollack, o fenômeno da construção social da memória está atrelado ao social porque a referência é uma comunidade mais ampla, ou seja, um grupo, pois há uma fusão entre os "acontecimentos vividos pessoalmente" e "os acontecimentos vividos por tabela" no tecido social, ou seja, no contexto da convivência humana.

Isso significa que o envolvimento da pessoa com as histórias que se contam sobre um acontecimento interferem no *imaginário* e tomam "tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não" (POLLACK, 1992, p. 2).

Essa percepção de que há uma profunda identificação política e histórica com o passado por parte dos grupos fez com que Michael Pollack apresentasse a noção "de uma memória quase herdada" (idem). A sua análise sobre essa noção é extensa, mas o que mais importa no prosseguimento deste texto é a compreensão de que as lembranças se tornam mais intensas e claras quando recordadas por outros, e este processo é social. É por isso que ele reitera, do mesmo modo que Maurice Halbwachs (2006), que a memória sofre flutuações, transformações e mudanças constantes apresentando sempre uma configuração mutável.

Entretanto, há dúvidas sobre a existência de um passado, corroboradas pela impossibilidade de verificação. A partilha das lembranças na convivência social valida os "acontecimentos que só nós conhecemos" (LOWENTHAL, 1998, p. 81). Procedendo dessa forma, "revemos os componentes pessoais para adequar o passado coletivamente lembrado e, gradualmente, deixamos de diferenciá-los" (idem). Dizendo isso, o autor identifica a dificuldade de diferenciação entre o que conhecemos e o que os outros conhecem na constituição de uma memória coletiva. Sobre essa diferenciação, há uma dificuldade ainda maior que gira em

torno do devir dos sentimentos individuais e coletivos, ou seja, dos ressentimentos (ANSART, 2004, p. 28). Essa dificuldade diz respeito aos aspectos da transformação da memória, porque envolve tanto a diferenciação das lembranças, quanto a comunicação e (re) apropriação das lembranças dos outros para a construção de uma memória coletiva.

Sobre isso, Pierre Ansart faz uma abordagem, tecendo as relações com os conceitos de Memória e de História. Ele focaliza a sua análise para o problema das relações entre o afeto e o político, entre "os sujeitos individuais em sua afetividade e as práticas sociais e políticas" (idem, p. 15).

Com a intenção de definir o conceito de ressentimento, o autor busca a obra de Nietzsche, em seu ensaio de 1887, intitulado *A genealogia da moral*. Aborda ainda noções propostas por Max Scheler, Robert Merton e Sigmund Freud, analisando não só as diversas proposições como as diferentes formas de ressentimento. Faz uma opção para falar do tema no plural e das variações de intensidade. Adverte ainda sobre a importância de "compreender e explicar como o ressentimento se manifesta, a quais comportamentos serve de fonte e que atitudes e condutas inspira, consciente ou inconscientemente" (idem, p. 21).

Pierre Ansart aprofunda o estudo sobre os ressentimentos, buscando a história desse sentimento como a "História de uma emoção" (idem, p. 59). Ele se inspira na antropóloga Catherine A. Lutz. Atesta a experiência emocional como algo que emerge na vida social, na *preeminência* do cultural, já que as emoções e principalmente os significados atribuídos a elas são uma construção social, porque emergem no cotidiano da vida (ibidem).

O autor apresenta três conotações diferentes sobre o termo *ressentimento*, atribuídas aos sentidos psicológico, social e existencial. No primeiro caso, não há qualquer fugacidade no ressentimento, que é geralmente duradouro, pois é cultivado e acalentado por aquele que se sentiu ofendido pela

ação de outro. Ele não se caracteriza como um sentimento como a raiva, por exemplo, que é de breve explosão.

O sentido *social* dessa conotação de ressentimento está relacionado ao pertencimento grupal, no que tange a uma percepção dos tratamentos injustos e parciais emitidos sobre o grupo ou sobre algum integrante especialmente. É um ressentimento que não responde de imediato a uma injúria ou ofensa, mas é cultivado no âmbito das relações de discriminação e/ou de preconceito.

Em relação ao sentido *existencial*, o autor encontra as suas raízes na tradição especulativa que se inicia com Dostoievski e Nietzsche, sendo desenvolvida com mais profundidade por Martin Heidegger. Ele faz emergir uma compreensão do ressentimento como uma atitude que se torna duradoura devido às repressões e aos processos de inculcar as inferioridades constantes nas vidas das pessoas. Eles acabam permitindo a construção de juízos de valor que reforçam os ódios e os sentimentos de vingança (ANSART, 2004, p. 59-62).

Pierre Ansart delineaia quatro atitudes em relação aos ressentimentos que perpassam ao mesmo tempo a construção da memória individual e das coletivas. Ele as chama de *tentações*, compreendidas como anseios para a exasperação da memória dos ressentimentos. Elas são as seguintes: a tentação do *esquecimento*, a da *repetição*, incluindo a tentação da *revisão* e, posteriormente, a da *reiteração*.

De acordo com essa subdivisão, há uma diferença entre o esquecimento de fatos e os ressentimentos no tocante ao primeiro anseio: o da *tentação do esquecimento*. Quando os fatos se referem aos sujeitos como vítima ou como ator, o esquecimento acontece em menor escala. Mas como os ressentimentos são incertos, quando não mais vividos, são menos lembrados. Daí o papel da memória que, ao recordar os fatos, pode tornar viva a lembrança dos sentimentos que acometeram o sujeito no passado e impregná-lo de ressentimentos. Isto faz com que ela passe a sentir "repugnância em conhecer e

explorar o ressentimento daqueles de quem foi objeto, e compreender o que é, para ele, irracional" (idem, p. 31). Tal situação provoca as condenações dos antigos "adversários" e/ou agressores. O ódio se instala e os julgamentos simples dão as sentenças, fechando as portas para qualquer possibilidade de entendimento. As pessoas procuram uma tentativa de apaziguamento das dores do passado, e o afastamento voluntário da lembrança traumática define os esquecimentos.

A *tentação da repetição* é compreendida pelo autor como *rememoração* dos ódios do passado "estendendo suas conseqüências no presente" (ibidem). Dão origem a um desejo de reparação. A luta contra o esquecimento é inevitável, e essa situação se prolifera nas manifestações simbólicas de afirmação de identidades de grupos, alimentando a indignação contra as violências sofridas. O sentimento de vitimização dos vilipendiados se torna presente.

Na sequência da *tentação da repetição*, quase de forma processual, as *revisões* abrem espaço para as "guerras de memórias", que passam a acontecer afirmando as memórias ressentidas e evocando os debates provenientes delas para "as tomadas de posição, reivindicando a extensão, a importância e o caráter exemplar dos sofrimentos experimentados" (ANSART, 2004, p. 32).

A quarta tentação, a *intensificação* ou *reiteração*, diz respeito ao ressentimento em sua forma mais extremista: o delírio do ressentimento. O autor identificou no movimento nacional-socialista na década de 30, o maior exemplo desse ódio delirante, disseminado pela propaganda hitlerista como forma de revanche pela derrota da Alemanha na 1ª Guerra, e de inculcação do ódio contra a riqueza capitalista e contra os judeus. Mas é sobre a memória destes ressentimentos que o autor se concentra para concluir que em se tratando da exasperação toca-se nos "limites das possibilidades da memória" (idem, p. 33).

Entretanto, a proposta de Ansart se apresenta para além da identificação de formas diferentes de ressentimento. Ele adverte para as "ameaças provocadas pelos encorajamentos atuais a novos ressentimentos e sua legitimação pelo Estado" (ibidem), que, através da propaganda espalhada nos lugares mais diversos, dissemina o ódio contra inimigos reais ou supostos, produzindo um efeito de deslocamento do sentimento do ressentimento para o sentimento de desprezo, que pode ser localizado em quase todas as relações de poder.

Mas outro aspecto da memória merece atenção, considerando-se a sua constituição social e as formas de comunicação das lembranças. Trata-se da forte ligação com a identidade. Não só as pessoas buscam vínculos de pertencimento, também os grupos o fazem quando "mobilizam lembranças coletivas para sustentar identidades associativas duradouras" (LOWENTHAL, 1998, p. 84).

Sobre isso, Michael Pollack (1992) pode ajudar a estabelecer um diálogo, porque, segundo ele, essa mobilização não acontece sem conflitos que, do ponto de vista político, são vistos sob a forma da oposição de grupos, o que caracteriza a "negociação" que entre eles se trava. Memória e identidade são faces de uma mesma moeda e, como tal, "são valores disputados em conflitos sociais" (idem, p. 5). Mas devemos levar em conta que nesse processo de negociação tanto a identidade, quanto a Memória se nutrem sempre nas relações de alteridade. São essas relações que permeiam a busca de pertencimento e a construção de uma auto-imagem, assim como perpassam a recordação e a comunicação das lembranças. Contudo, a ação da memória é fundamental para a construção identitária, porque "saber o que somos confirma o que somos" (LOWENTHAL, 1998, p. 83).

Jacques Le Goff também se posiciona em relação aos valores disputados e ao jogo de forças na constituição da memória coletiva. Para ele, os valores

disputados giram em torno dos esquecimentos, dos silenciamentos e das lembranças. O estudo dos processos de dominação das sociedades históricas revela os mecanismos de manipulação da memória coletiva e segundo Le Goff, eles acabam exercendo enorme constrição à memória individual (LE GOFF, 1996, p. 426). Do mesmo modo, a memória coletiva sofre a pressão exercida pelas forças sociais nas lutas pelo poder. Um estudo sobre tais mecanismos evidencia os processos de *retraimento e transbordamento* às quais as memórias coletivas estão sujeitas quando determinados grupos dominantes tentam afirmá-las como hegemônicas. O trabalho que precisa ser feito, segundo Le Goff, quando pautado nas memórias coletivas, precisa acontecer a serviço da "libertação e não para a servidão dos homens". Decorrente da percepção do controle que os grupos dominantes, e até mesmo o Estado, exercem sobre a Memória, o autor insiste que aos *profissionais científicos da memória* cabe a tarefa de "fazer da luta pela democratização da memória social um dos imperativos prioritários da sua objetividade científica" (idem, p. 477).

Mas se, por um lado, há uma condição de esquecimento que é posta diretamente em relação à manifestação de poder dos grupos dominantes, há também, por outro, o esquecimento como o *negativo* da memória, ou seja, como condição de organização das lembranças. Para lembrar é necessário esquecer. Essa oposição se efetiva na seleção e no descarte daquilo que se torna presente na recordação. É nessa combinatória que a memória se constitui. Desse modo o esquecimento é o *negativo* no sentido de que o *positivo* da memória é a lembrança. Ele é tão necessário quanto desejável para que a memória se organize e não se transforme num depósito de lembranças.

David Lowenthal faz referência a um conto de Jorge Luis Borges (1985) sobre Irineu Funes, alguém que pela recordação do narrador tinha um "rosto taciturno e indiático e singularmente distante, por trás do cigarro". Funes era um ser estranho para os moradores da pequena localidade de Fray Bento

onde morava com sua mãe lavadeira. Ocorre que esse ser estranho, além de possuir uma enorme capacidade cronométrica, pois sabia precisar as horas sem fazer uso de relógios, tornara-se prisioneiro em sua própria cama, porque após um tombo numa estância da região ficara aleijado, sem esperanças.

Entretanto, algo lhe sucedeu após a queda: a sua percepção e sua memória se tornaram infalíveis. Funes, além do martírio da imobilidade, passou a ser vítima de sua memória, já que segundo o seu próprio depoimento tinha sozinho mais recordações "do que as que as que tiveram todos os homens desde que o mundo é mundo" (BORGES, 1998, p. 543). Essa exuberante capacidade de lembrar-se de tudo, o transformava num detalhista e fazia de sua memória um "despejador de lixos" (idem).

O conto se desenvolve no estilo da prosa poética de Borges: densa e repleta de imagens que traduzem as insignificâncias do cotidiano. Isto faz o narrador demonstrar toda a sua perplexidade em relação à memória de Funes, que não só "recordava cada folha de árvore de cada monte, como também cada uma das vezes que a tinha percebido ou imaginado"(idem, p. 544). Mas o que torna o conto mais especial é a relação que o narrador estabelece entre a exacerbação das memórias de Funes e o ato de pensar. Ele suspeitou que o *memorioso*, depois de ter aprendido sem esforço várias línguas, e se lembrar sempre e constantemente das minúcias de sua vida com intensidade e riqueza de detalhes, perdeu a capacidade de pensar. O narrador infere que "pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair e, no mundo de Funes, "abarroto de suas lembranças, não havia senão pormenores" (idem, p.445).

Borges, um escritor de ficção, ao propor esse conto, ofereceu a Lowenthal, um escritor da História, as imagens para pensar o esquecimento como uma condição para classificar e ordenar o caos que a "caixa de retalhos da memória", pelo excesso de minúcias depositado nela, acaba não favorecendo a renovação das recordações. Nesse caso, a memória se esvai na inundação das

lembranças que deixaram de vivificar o presente. Esquecer não é só desejável, é também inevitável para a constituição da memória, que trabalha, então, com a maioria dos acontecimentos repetitivos fundidos na rememoração (LOWENTHAL, 1998, p 94-97). Esquecer é uma espécie de memória às avessas.

A ação de *revisar* merece destaque, porque revela as alterações que se processam nas lembranças. Isso porque quando as recordações se fazem presentes entram em jogo sentimentos, desejos, percepções, expectativas e outros tipos de experiência que nos atravessam. A memória seleciona tais experiências e filtra as lembranças que dão ao passado vivido condições de ser lembrado.

As finas camadas de memória que vão se descolando desse processo de descamação da experiência vivida ampliam "determinados acontecimentos e então os reinterpretemos à luz da experiência subsequente e da necessidade presente" e (re) significam o passado (idem, p. 97). Todavia, o descolamento não segue nenhuma cronologia e nem mesmo uma hierarquia de lembranças.

Lembramo-nos daquilo que nos impressiona de alguma forma, exageramos ou não, dependendo das formas como as lembranças nos atingem. Lugares lembrados, assim como os acontecimentos, tendem a convergir sem que necessariamente uma lógica sequencial se instale, o que muda as lembranças não só em relação aos conteúdos e às imagens que apresentam, como também em relação a uma cadeia temporal consecutiva (idem, p. 98-100).

Essa visão *caleidoscópica* permite enxergar que qualquer processo de recuperação da memória passa por intermináveis aproximações e distanciamentos no tempo e, portanto, "o passado relembrado diverge substancialmente da experiência original" (idem, p. 101). Isso implica o suposto de que o passado nunca pode ser visto como ele de fato foi. Esse "ser de fato" é sempre alterável na contingência da fugacidade do presente-passado. O tempo que incide na memória é o presente, e o que bem ilustra essa afirmação é uma

reflexão de Freud, apresentada por Lowenthal, em que o psicanalista faz referência às alterações dos modos de ver o passado. Assim escreve Freud: "nossas lembranças da infância nos mostram nossos primeiros anos não como eles foram, mas como eles nos pareceram ter sido em épocas posteriores quando as lembranças foram estimuladas" (FREUD apud LOWENTHAL, 1998, p.101).

Mais uma vez é afirmada a função precípua da memória para (re) significar o passado no presente, e não a de preservá-lo conforme ele tenha sido. Essa forma de produção de sentidos a partir das lembranças que são constantemente alteradas cinge a memória de subjetividade. Entretanto, é uma subjetividade perpassada por outras e, por isso, o caráter social é novamente afirmado, já que ele é uma força que mobiliza as lembranças.

Esse processo também interfere diretamente na relação Memória/História. Do mesmo modo que a Memória é passível de alterações pelas subjetividades que a atravessam, a História também o é, e ela não se restringe unicamente ao passado. Isso abarca as fontes históricas incluindo os documentos, os monumentos e os fragmentos e/ou artefatos produzidos cultural e socialmente. Mas se as semelhanças estão postas na dimensão da interferência das subjetividades, as diferenças se mostram não somente em relação ao "modo como o conhecimento do passado é adquirido e corroborado, mas também no modo como é transmitido, preservado e alterado" (LOWENTHAL, 1998, p. 107).

Sobre a primeira diferença, ou seja, *o modo como o conhecimento é adquirido e corroborado*, tanto a Memória com a História, ao buscar preservar algo do passado, sofrem contestações. A memória porque lida com as lembranças que são mutáveis e passíveis de esquecimentos. A História porque é *contingente*, ou seja, porque lida com várias versões do passado, além dos testemunhos e das recordações.

A segunda diferença abrange os modos como o passado é preservado, transmitido e alterado. Mas inicialmente o autor aborda a perenidade ou não do

que é conhecido sobre o passado. Indica que a memória pode perecer mais rapidamente como os seus portadores, mas a História, ao se tornar registro, "é potencialmente imortal" (LOWENTHAL, 1998, p. 109).

Essa concepção da imortalidade da História sustenta-se não só no estatuto de uma Ciência que preserva o passado, mas também no suposto de um consenso sobre o conhecimento histórico principalmente no que se refere a sua transmissão. A partir disso, David Lowenthal apresenta três fatores que interferem diretamente nas formas de transmissão do passado: a imensidão do passado em si; a diferença entre os acontecimentos passados e os relatos sobre eles; o preconceito presentista.

Na abordagem do primeiro, ele adverte sobre a impossibilidade de "recuperar totalmente qualquer acontecimento do passado, porque o seu conteúdo é virtualmente infinito" (idem, p. 111). Em relação ao segundo fator, ele diz que o relato é sempre um conjunto de acontecimentos e situações, portanto, ele não pode ser considerado um retrato fiel, mas uma história sobre o que aconteceu. Já no terceiro, sob a classificação de *preconceito presentista*, o autor discute o olhar interpretativo sobre o passado, no sentido da produção de sentidos que se dá no presente. Ele indica então uma relação de dependência na visão do observador do passado, porque por mais imerso que ele esteja no passado, não pode "despojar-se de seus próprios conhecimentos e suposições" (idem, p. 113). Mas implica um juízo de valor. Lowenthal apenas sinaliza que a edição e a síntese que os historiadores fazem sobre o conhecimento do passado podem incorrer em implicações criativas, mas também limitantes, porque elas podem ampliar ou reduzir o passado histórico. Para ele, a "História é mais que o passado" (idem, p. 115), porque ela absorve o consenso histórico e a memória que estão ancorados no presente. Ambos só podem ser assumidos como legítimos se também forem assumidos como uma construção que "jamais corresponde rigorosamente aos acontecimentos originais" (LOWENTHAL, 1998, p. 112).

Ser mais que o passado, para a História, significa o exercício de buscar nele inteligibilidade sem alterá-lo, mas preservando a interpretação subjetiva que lhe dá vida e sentido. No entanto, essa subjetividade diz respeito também ao pesquisador/historiador quando este se põe a observar e conhecer o passado. Segundo Lowenthal, "quanto melhor uma narrativa exemplifique o ponto de vista do historiador, mais verossímil será o seu relato" (1988, p. 117). Ele dedica-se então aos fragmentos, que, em conjunto com a Memória e a História indicam outro modo de conhecimento do passado. Os fragmentos, segundo a sua análise, são restos da passagem humana sobre a terra. Denominados também *reliquias*, "sobrevivem na forma de características naturais ou de artefatos humanos" (idem, p. 149). Essas relíquias deixam marcas, mas "essas marcas são coisas, e não feitos, idéias ou palavras" (ISAAC, Glyn apud LOWENTAL, 1998, p. 149). Entretanto, nessa perspectiva, a noção de fragmentos e ou relíquias está atravessada pela arqueologia, e termos como detritos, escombros e restos são continuamente usados.

O argumento central da reflexão do autor, que merece destaque em relação ao conhecimento do passado, é o de que "nenhum objeto ou vestígio físico são guias autônomos de épocas remotas; eles iluminam o passado apenas quando já sabemos que lhes pertencem. A Memória e a História escolhem apenas determinadas coisas como relíquias" (idem). Se isso ocorre é porque também as relíquias são (re) significadas no presente como as lembranças, mas diferem delas porque são finitas e não renováveis, "exceto quando o tempo engendra novas relíquias" (idem, p. 150). Ainda na dimensão do significado, Lowenthal afirma que "as relíquias são mudas: elas requerem interpretação para exprimir sua função de relíquia" (1998, p. 157).

Na relação com o tempo os fragmentos sofrem desgaste físico e muitos sucumbem a sua ação. Mas também em termos de significado e importância as relíquias se deterioram, porque na medida em que os nossos descendentes vão

percebendo o seu próprio passado e a iminência de seu futuro, tendem a obscurecer o que pertenceu ao passado mais remoto de outras gerações. Além disso, as transformações nos objetos demonstram as próprias transformações que sofremos, bem assim como também as mudanças sociais (idem, p. 154) e as noções sobre a sua antiguidade vão se constituindo de acordo com "o meio ambiente e a história, com o indivíduo e a cultura, com a perspectiva e a percepção históricas" (ibidem).

A partir desse suposto, Lowenthal formula os processos que indicam que as coisas provêm do passado: o envelhecimento, a ornamentação e o anacronismo. O primeiro é atribuído às coisas como ação de deterioração. O segundo diz respeito à celebração em torno daquilo que parece passado, e o terceiro é a percepção do distanciamento histórico, em termos daquilo que as coisas do passado têm em comum: a aparência de que pertencem ao passado porque pertenceram a uma época anterior. Tais suposições de antiguidade não carecem de experiência histórica, mas podem apontar para uma limitação interpretativa na dimensão da apreensão dos significados, já que as relíquias nos "oferecem apenas conjecturas sobre comportamentos e convicções; para demonstrar reações e motivos do passado, os artefatos precisam ser ampliados por relatos e reminiscências" (idem, p. 156). Daí a necessidade de serem questionadas.

Isso toca diretamente na postura do historiador frente às relíquias, que como fragmentos, são estáticas, mas carecem de um olhar interpretativo que lhes atribua um sentido vivo, *diacrônico*, em relação ao passado. O que se vê nas relíquias e o que se torna conhecido apenas pela sua existência num tempo remoto não nos ajuda a perceber a renovação do passado na interação com o presente. Na visão de Lowenthal é preciso combinar a compreensão sobre os fragmentos com a Memória e a História para que a jornada em direção ao conhecimento do passado se torne confiável. Segundo ele, "as relíquias dão início às recordações que a história confirma e recua no tempo" (1998, p. 166).

A possibilidade de combinação entre a Memória, a História e os fragmentos incide diretamente na maneira como esta pesquisa foi concebida, qual seja, visando interpretar o passado das crianças na escola pelo viés das suas lembranças. Os artefatos de memória preservados no arquivo da escola podem ser considerados relíquias, pois são frutos de suas ações, juntamente com as de seus professores no dinamismo das práticas experienciadas.

Pensar como a memória é teorizada interessa porque ainda que isto ocorra atinente ao mundo adulto, tanto Lowenthal, quanto outros autores que se dedicam ao tema tocam nos aspectos relativos à sua dinâmica de elaboração e (re) significação.

No que tange ao universo infantil, a teorização sob a ótica desses aspectos, ainda que perpassada por outra lógica e outra ética de pesquisa, serve como pano de fundo para a interpretação das dinâmicas próprias da dimensão social da memória, uma vez que a memória da criança também não se constitui subjetivamente e individualmente de modo estrito. Ela se rende, e ao mesmo tempo se fortalece, nas experiências consubstanciadas nas práticas sociais.

Desse modo, o exercício de buscar os fios de teorização para montar o arcabouço teórico-conceitual desta tese é um esforço que vale a pena no sentido de situar a pesquisa no campo educacional. Entretanto, é importante marcar as limitações deste texto frente às reflexões até agora apresentadas, e que merecem aprofundamento, como também a outras que não foram abordadas a contento, como por exemplo, a noção de tempo como uma construção social que incide diretamente na memória e na concepção de História.

Ainda que este texto tenha se desdobrado em outros, pertinentes as alterações que se fizeram necessárias após a experiência de pesquisa com as crianças, ele impele reflexões a respeito das teses e das dissertações produzidas tanto no Portal CAPES, quanto no Scielo. Rever as pesquisas existências no campo da Memória tendo como referência a escola e as

construções sociais dos sujeitos participantes significou ampliar perspectivas de interlocução com diferentes áreas do conhecimento e campos de reflexões teórico-metodológicas

Quando se tratou de puxar os fios do discurso das crianças apresentando a elas as relíquias e/ou os artefatos produzidos no passado, o resultado foi exíguo. As abordagens encontradas buscam no adulto as lembranças de uma infância que ficou para trás. Há um silenciamento acadêmico nesse sentido, o que me fez crer que, quando se busca conhecer o passado, a memória das crianças não se inclui como uma forma de conhecimento passível de análise.

Nas pesquisas encontradas, o que mais se vê é um enfoque voltado para a representação que os adultos fazem acerca de seu passado pelo viés das lembranças de sua infância. Portanto, o que se coloca na mira das investigações, na maioria das vezes, é a recordação de um adulto norteadada pela ação do presente; mas quando ele se volta retrospectivamente para o passado, "é para buscar nele o que se relaciona com as suas preocupações atuais. Lembranças da infância para merecer atenção do adulto são constrangidas no quadro atual" (BOSI, 1994, p. 76). Ecléa Bosi faz uma distinção entre os adultos e os velhos no que tange à recordação. Enquanto os adultos estão ainda no fluxo da ação, os velhos estão fora dela porque são postos à margem e, por isto, "rememoram fatigados da atividade" (idem p. 76). Abordar a memória quando se trata de crianças requer caminhos investigativos específicos, que possam de fato lidar com os movimentos das crianças nos movimentos de suas recordações.

A princípio, quando comecei o procedimento de busca, trocando a ordem das palavras e/ou digitando-as separadamente, cheguei a supor que eu poderia estar agindo de maneira equivocada e, por várias vezes, repeti o processo, pois havia uma enorme escassez de pesquisas referentes à temática da construção da Memória Social na infância. Mas logo a angústia que parecia se instalar frente à constatação daquele novo caminho se transformou em curiosidade, e eu

encontrei estímulo para pensar que aquele objeto de investigação estava se apresentando como um cenário de pesquisa mais amplo.

Para organizar a busca, estabeleci um critério digitando pelo menos duas palavras, sendo que uma delas necessariamente era memória. Logo, digitei outras palavras, que, associadas à primeira, compunham pares. Assim, as palavras pesquisadas foram: memória; infância; escola; cultura; cotidiano; narrativa e criança. Em seguida, fui anotando os nomes dos autores, dos orientadores e das instituições de referência. Anotei os títulos e as datas de defesa além de outras informações. Imprimi também os resumos quando estes se encontravam disponíveis.

No portal CAPES o garimpo perpassou um período equivalente a dez anos, ou seja, entre os anos de mil novecentos e noventa e sete (1997) e dois mil e sete (2007). No Scielo me orientei apenas à palavra memória, o que proporcionou uma consulta em seiscentos e oito (608) artigos. Porém, quando relacionada à infância e à experiência num contexto de escola e considerando as crianças, apenas três artigos pareceram estabelecer uma interlocução mais direta. Dois deles tinham uma abordagem retrospectiva, pois as memórias foram focalizadas a partir da visão do adulto, ou melhor, de pessoas que na idade adulta foram motivadas a se lembrar da infância. O outro, intitulado "De relicários a janelas: objetos materiais como mensageiros da (investigação) escolar", parte do estudo realizado pela professora Gisela Marques Pelizzoni (2008) por ocasião da sua pesquisa de mestrado, que será apresentado de modo sintético na sequência deste texto.

Para a melhor visualização das dissertações e teses, organizei dois quadros de referência. No conjunto de dissertações encontrei dezessete trabalhos e no conjunto de teses oito trabalhos. Porém, quando a memória foi focalizada em composição com infância, experiência e escola, apenas duas dissertações e uma tese ganharam relevância. Sobre os conteúdos abordados por elas vou me ater

mais à frente. Entretanto, é importante ressaltar que outros trabalhos foram registrados nos quadros. Refiro-me aos que tratam da memória relacionando-a ao desenvolvimento infantil num enfoque psicológico, abordando aspectos da atenção e da aprendizagem escolar.

Então, a partir da leitura das obras completas, apresento uma síntese de cada trabalho. Começo pela dissertação de Caroline Machado Momm, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Fernandes Vaz, cuja defesa se deu em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Catarina.

A professora realiza um trabalho teórico sobre o entrecruzamento dos conceitos de infância e experiência na obra de Walter Benjamin, mas, além disto, procura investigar estas noções no debate contemporâneo sobre educação. Perseguindo este foco, ela dirige o seu olhar para alguns conceitos que são fundamentais na obra de Benjamin. São eles: a experiência, a narração e a capacidade mimética das crianças. Focaliza também a escrita benjaminiana sobre a sua infância e sobre a maneira como estes conceitos se tornam presentes, quase palpáveis, na maneira que ele escolhe para escrever as suas lembranças no texto intitulado *Infância em Berlim por volta de 1900*.

Sobre o aspecto da infância na sua relação com a memória, a professora diz investigá-la na obra de Benjamin como um "território entre a memória pessoal e a narrativa histórica, fronteira entre o lembrar e o esquecer" (MOMM, 2006, p. 7), e se refere à apresentação das lembranças feita pelo autor como "rememorações de sua meninice" (idem, 2006, p. 8).

Entretanto, quando desenvolve o argumento no capítulo seis, afirma que os fragmentos são "imagens de pensamento" que, ao emergirem, permitem que as "rememorações venham compor, algo livremente, o que poderíamos chamar de *subjetividade*" (idem, 2006, p. 69). Neste sentido, é interessante perceber como a pesquisadora apresenta a discussão, percebendo na escrita de Benjamin o entrecruzamento da vida pessoal e da história, mas inferindo uma *subjetividade*.

Outros autores (GAGNEBIN, 2007, MURICY, 1998, OTTE, 2006) chamam atenção para a negação de uma centralidade ou de uma excelência de um sujeito racional nas abordagens benjaminianas, mesmo em se tratando dele próprio como autor de uma obra que em primeira instância poderia ser avaliada como autobiográfica. Benjamin cria imagens, como a do Corcundinha (1995,p.141), por exemplo, que faz transfigurar o olhar do adulto numa visão retrospectiva de sua infância. Como crítico que era, foi capaz de se ver tanto mais nítido quanto menos se via a si mesmo, isto é, da forma menos psicologizante possível (MURICY, 1998, p.14).

Ao que tudo indica, a interpretação daqueles autores sobre o projeto de Benjamin para escrever as memórias está voltada para a problemática da forma. Significa que ao escrever um texto em fragmentos, constelar, desprovido de referências biográficas, Benjamin o fazia como uma exigência epistemológica. Ele levou esta proposta de escrita até o final da obra "Infância em Berlim", quando apresenta o Corcundinha não como um personagem que representa a si mesmo, mas como uma imagem que apresenta os experimentos de linguagem que a criança produz, confirmando, dessa forma, o seu interesse pela possibilidade do *desvio* no comportamento e na linguagem da criança. Segundo esta concepção, a criança enxerga e recolhe o que a visão normatizadora do adulto deixou escapar. Benjamin não fala dele mesmo e nem pretende "capturar no passado uma identidade evanescente" (idem, 1998, p.15); ele busca o futuro no passado através da projeção das inscrições daquilo que não foi, mas que poderia ter sido, fazendo com que a escrita de suas memórias se afaste de uma apreensão de interioridade. Ele fez surgir um "sujeito que se despsicologiza, renuncia à unificação de um 'eu' para se deixar captar na dispersão exterior das coisas" (ibidem).

Foi importante localizar o problema da subjetividade no texto benjaminiano, porque tenho me deparado com ele na produção de uma escrita que, mesmo

dotada de autoria, não é autobiográfica e pessoal no sentido de girar em torno de um 'eu' que protagoniza as memórias. O protagonismo esperado pretende apreender o movimento, as nuances das recordações das crianças em torno de suas próprias experiências. Aproximar-se do passado na recordação deve assemelhar-se a uma "escavação segundo planos, sem temer a volta ao mesmo fato" (BENJAMIN, 1995, p. 239). Aqui se identifica a aproximação com a dinâmica da memória no sentido de que a escavação promete enveredar por "diversas expedições na profundidade da lembrança."¹⁷

Vale dizer que a prof^a Caroline Momm recorre ao diálogo com Theodor Adorno e Hannah Arendt nos aspectos que apresentam o tema na interface com a crítica à modernidade, além de buscar compreender a noção de infância a partir da obra de Walter Benjamin. Ao final do trabalho, ela parte para uma análise dos aforismos de Benjamin conforme eles se configuram no texto "Infância em Berlim por volta de 1900" para tecer considerações sobre a autoridade e a escolarização. Ela propõe a sua crítica ao *feitichismo da infância*, entendida como a extrema valorização das culturas infantis e das múltiplas linguagens nas premissas de uma Pedagogia da Infância.

Para a autora a crítica se instaura na medida em que o *feitichismo* em torno da infância cria ou pelo menos pretende criar para as crianças um mundo a parte. O procedimento do adulto educador nesse sentido evoca uma suposta autonomia das crianças, o que, segundo os teóricos que dão fundamento à pesquisa de Momm, significa a capacidade de optar, deliberar, orientar-se pelo próprio julgamento. Desse modo, a heteronomia é desconsiderada como condição para a autonomia e a criança é entregue ao destino, sem que o preparo de transposição da vida privada para a vida pública aconteça de forma ponderada.

¹⁷ Fragmento citado por Walter Benjamin numa carta a G. Scholem em 1936, citado por Jeanne Marie Gagnebin (2007, p. 77) e também por Caroline Momm (2006, p. 66)

Segundo Caroline Momm, Walter Benjamin "defende que a criança possa ser compreendida e respeitada em suas particularidades e, acima de tudo, tenha garantia de experimentar plena e intensamente sua infância" (MOMM, 2006, p. 109). Para viver intensamente, a criança precisa ser protegida para que não se transforme numa consumidora de *vivências abreviadas*, incorporando-as ao efêmero da condição moderna. É por isso que a sua crítica vem ao encontro de uma escola que aprenda com as crianças a significar o insignificante, criando novas resistências para um projeto de educação voltado para a razão instrumental.

No que diz respeito à pesquisa que ora se encontra em desenvolvimento, o trabalho da professora Caroline Momm sugere a inspiração para orientar a forma da escrita sobre as memórias das crianças perscrutando a relação que elas estabelecem com os objetos e as coisas. Pela *capacidade mimética* as crianças se movem livres de qualquer procedimento utilitário no sentido de dominar o objeto. Transitam nos espaços, perdendo-se e encontrando-se no outro, traduzindo, assim, a sinuosidade dos movimentos de identificação e de diferenciação. Sinuosidade importante para criar uma escrita do passado que mantenha portas abertas para o futuro.

A outra pesquisa, identificada como possibilidade de interlocução, é também uma dissertação de mestrado. Ela foi desenvolvida pela pesquisadora Gisela Marques Pelizzoni, sob a orientação da professora Dr^a Sonia Regina Miranda, e defendida em 2007, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.¹⁸

Intitulada "Jogando as cinco pedrinhas. História, memória, cultura popular, infância e escola", o trabalho da pesquisadora se encontra no entrecruzamento desses aspectos metaforicamente relacionados a um jogo com cinco pedrinhas

¹⁸ A pesquisa da professora Gisela Marques Pelizzoni, assim como a que se encontra aqui em foco, constituíram-se nas reflexões travadas no interior das discussões do grupo de pesquisa *História Ensinada, Memória e Saberes Escolares*, coordenado pela Prof^a Dr^a Sonia Regina Miranda, hoje Grupo Cronos.

que jogava quando criança. Trata as pedrinhas como Marias que, segundo ela, faziam parte da magia de sua infância tão docemente lembrada a partir do contato com a avó materna, que a levava para terras distantes, porém íntimas, a partir dos álbuns de fotografias que mostrava à neta, onde através das páginas amarelas, *de cor sépia, a que torna tudo outono*, via brotar “crianças de suspensórios, de laços de fita, em cavalinhos de pau” (PELIZZONI, 2007, p. 1). Crianças que àquele tempo, incluindo a avó, eram os antepassados da menina, que encantada, iniciava-se no gosto de colecionar lembranças.

A começar pelo título, e logo em seguida pela narrativa potente que abre o texto, a relação daquela pesquisa com a que desenvolvo, buscando peneirar nas águas do cotidiano escolar as lembranças das crianças e a dinâmica de suas memórias, logo se estabeleceu, criando um entrelaçamento para além de qualquer interlocução acadêmica.

Além da narrativa poética, o texto da professora Gisela indica para o leitor as ligações da pesquisadora com o tema a partir de sua própria experiência e de sua própria infância. As marcas do humano em sua experiência se mostram através do convívio com os mais velhos, que através de suas histórias ofereceram a ela, quando criança, condições de se projetar no tempo, tanto em relação ao passado quando ao futuro.

Nas fotografias amareladas pela ação do tempo, ela se encontrava com seus avós quando crianças, via o passado e reconhecia nos *velhinhos e velhinhas que vinham visitar a casa da avó*, os meninos e as meninas de outrora. Via também o futuro, quando percebia nos visitantes a passagem do tempo, manifesta nas diferenças entre os suspensórios e os laços de fitas, apresentados nas fotografias, e a transformação estética da nova imagem que era visível nos seus corpos e nas suas expressões: os cabelos brancos, as rugas, as roupas sóbrias e olhar de quem sabe. A menina aprendia, no contato com as gerações, o sabor da experiência transmissível, que no fluxo das narrativas lançou os fios que a

pesquisadora soube puxar para fiar o seu desejo de investigar as “teias que unem e intercambiam experiências entre as diferentes gerações” (PELIZZONI, 2007, resumo dissertação).

Assim, desfiando os acontecimentos de sua vida a partir da infância, sem se deter, entretanto, na ordenação progressiva de sua história, ela trilhou a busca dos sentidos da memória na relação com a História pelo viés das práticas da cultura popular na escola. Fundamentada na sua experiência como professora, numa escola que há muito vinha redefinindo as bases de sua cultura escolar, a pesquisadora olhou para as crianças como contadoras das histórias acontecidas na escola. Tornou-as mensageiras para levar até as suas famílias, “as caixas guardadoras dos trabalhos realizados” (PELIZZONI, 2009, p. 183).

Desse modo, ela buscou compreender, através do *circuito das caixas*, o olhar das pessoas, ou seja, das famílias das crianças para “as práticas de cultura popular reinventadas na escola, a partir dos seus próprios referenciais culturais e imaginários, procurando perceber se e como, a partir dessas práticas, o elo que une presente e passado se revigora” (idem).

Foi assim que, num movimento de pesquisa-ação, duas caixas foram escolhidas para chegar às casas das crianças, levando os objetos que foram significativos na experiência da escola: a caixa dos brinquedos e a caixa do congado. As duas tiveram o seu momento de construção na dinâmica da prática escolar, fruto do investimento da professora num olhar fluido, mas não pouco consistente, para a cultura popular e as invenções que se davam no cotidiano a partir da interação com as crianças no fluxo de permanências e transformações. Neste sentido, procurou dialogar com autores como Michel de Certeau (1996, 2001), Carlo Ginzburg (1987, 1989) e Edmilson de Almeida Pereira (1992, 2002, 2005).

A sua análise tratou de compreender tal processo como hibridações e circularidades, supondo a capacidade das tradições populares de “comunicar

memórias, de estabelecer elos do presente com uma ancestralidade” (PELIZZONI, 2007, resumo da dissertação de mestrado s/p).

Além dessas apropriações teóricas, outra referência marcaria a pesquisa e daria a ela o estofamento necessário para discutir a experiência na dimensão do tempo e da memória. Trata-se do diálogo com Walter Benjamin, principalmente no que se refere à noção de experiência, que envolve tanto as condições de sua autenticidade, pautada numa comunidade de vida e de discurso narrado, quanto às condições de sua perda, provocada pelo distanciamento das gerações por força do desenvolvimento do capitalismo e da técnica. O anúncio de Benjamin sobre a perda da experiência dizia respeito também à perda dos seus fios com a tradição, pelo advento de uma modernidade pautada no efêmero e no descarte.

Entretanto, por trás da iminente perda da experiência de narrar, o foco de esperança desponta quando o olhar da autora capta a infância e localiza em seu reduto a habilidade das crianças de “olhar o mundo com o ‘olho’ virado, que torna a realidade mais plástica, capaz de novas e inusitadas configurações” (idem, 2007, p. 37). Mas a novidade que a pesquisa da professora Gisela traz está na relação que ela estabelece entre o olhar mágico das crianças e as reinvenções das práticas no cotidiano da escola.

Ela propôs o contato com as insignificâncias, com os restos de papel jornal que deram vida às Maricotinhas, bonecas inventadas na “aula de ensinamentos”, conforme lhe disse uma criança (idem, p. 65). Desse modo, ela potencializou a criação e a ressignificação de outros brinquedos que puxaram “outras histórias, que, na sua materialidade, na sua própria constituição são capazes de proporcionar enredos, e que nos seus aspectos simbólicos são capazes de cavar memórias”(idem, p. 66). Foi assim que ela testemunhou as primeiras lembranças de uma mãe, que, observando as crianças fazendo os brinquedos embaixo da mangueira no quintal da escola, voltou à infância e narrou as suas experiências de menina. A professora-pesquisadora soube colher as memórias daquela mãe e,

mais que isto, soube dar vida às próprias memórias. Junto com as crianças, ela criou novos brinquedos tendo como referência os antigos tais como: saquinhos de pano recheados de areia para o jogo das cinco marias; cataventos; barangandões arco-íris e ioiôs de dedo. Foi assim que ela sistematizou a pesquisa.

O "baú dos brinquedos" tomou forma, e o primeiro circuito de caixas se deu. A caixa foi para as casas das crianças, vez por vez, dia após dia. No retorno, as crianças narravam a visita das caixas e depois ela organizava as entrevistas com as famílias, para "completar e cruzar os dados com o discurso das crianças" (idem, p.184). A caixa se tornou um dispositivo de memórias, no sentido de soar familiar às pessoas e a transportá-las no tempo, fazendo-as encontrar-se nas crianças que foram. Crianças brincantes que, como os seus filhos, maravilhavam-se com os brinquedos e com o reinventar que eles proporcionavam.

Sobre a caixa do congado a trilha percorrida teve início nas rodas rítmicas da escola. A professora-pesquisadora cantarolava com as crianças várias canções da cultura popular. Uma delas, "Sá Rainha Conga", puxava o enredo da visita de um rei à rainha, que da janela de sua casa sempre esperava por ele. A canção evocava a presença do rei, mas o que narrava, de fato, era a sua passagem pela casa da rainha, porque ele sempre ia de encontro à guerra. As crianças se apropriaram da canção e inventaram brincadeiras de rei e de rainha, tornando a roda de cantoria cada vez mais interessante. A professora, encantada com as invenções das crianças, abria os caminhos para fazer do brinquedo um encontro com os novos dizeres potencializados naquela brincadeira que começava "sempre de novo".

Aos poucos, o olhar da professora se entrecruzou com a curiosidade da pesquisadora, que viu, naquele brinquedo, mais uma possibilidade de prosseguir na investigação dos sentidos que transitavam entre a casa e a escola. Apresentou às crianças as histórias de Nossa Senhora do Rosário e a dos homens negros do Congo que foram transformados em escravos.

Cantou com as crianças as canções da "mamãe do Rosário", e a idéia de brincar a roda do Congado veio forte, quando os versos de Edmilson Pereira de Almeida caíram no gosto das crianças, após o contato com o livro "Os reizinhos do Congo". A prática logo se tornou experiência quando as narrativas sobre os reis do congo se tornavam mais densas e foram transmitidas de boca em boca na escola e fora dela. A Rainha menina e o Rei do Congo tornaram-se personagens, foram coroados. Houve cortejo, toque de tambor, alegria e folia. Girando, a roda do congado "chegou à escola com respeito às tradições, mas de um outro jeito, o jeito de quem brinca, de quem recria" (PELIZZONI, 2007, p. 59).

Tal trabalho acompanhou a escola nas suas festas e comemorações durante um semestre, e os registros foram acontecendo. "Objetos geradores" foram surgindo: os bonecos, os retalhos de renda, os chocalhos, os desenhos e as fotografias do rei e da rainha coroados, e o chaveiro com a foto de uma criança vestida de rei. Tudo isso foi parar na caixa azul com botões e alça para facilitar o transporte. Logo ela adentrou as casas das crianças. Entrevistas foram marcadas, e lá estava a professora que pesquisava as caixas, participando da vida e das memórias que desprendiam dos objetos guardados nas caixas.

Entretanto, apesar da força dos laços que a pesquisadora atou com as crianças e as suas famílias, a caixa do congado não contou com a mesma sorte da caixa de brinquedos. Na sua avaliação isto aconteceu porque se tratava de algo que "materializava uma tradição que envolvia práticas de devoção comunitárias bastante particulares" (PELIZZONI, 2009, p. 183).

Os significados se construíram na esteira da ligação com o que acontecia na escola, e não com as experiências das pessoas no passado, ressaltadas a lembrança de um pai sobre um congado sem rainha. Na particularidade das práticas de devoção das famílias, a caixa não tocou um referencial partilhado e, pelo menos para uma das mães entrevistadas, surgiu alheia a sua história de vida. Mas o fato desta caixa não provocar lembranças da mesma forma que a outra,

não inviabilizou a sua análise. Muito pelo contrário, contribuiu para uma reflexão sobre a experiência como partilha e como prática de uma linguagem comum, já que só provoca lembranças e se constitui memória aquilo que pode ser transmitido pelo viés do conto, da arte de narrar.

No que tange a noção da experiência como algo que nos acontece e que, por isto, é uma *passagem*, pois transforma quem é tocado por ela, a relação que a pesquisa da professora Gisela estabelece com a que venho desenvolvendo perpassa as narrativas das crianças sobre as suas lembranças. A experiência e o conto se encontram imbricados nos processos de narrar e de constituir memórias. Outra semelhança se encontra no olhar para os objetos como possibilidades de provocar as memórias. Construídos nas práticas cotidianas, os objetos conservam o tempo, conservam as marcas dos afetos e dos envolvimento das pessoas. Quando guardados e depois abertos ao contato com os olhos e com as mãos tornam-se fontes vivas de produções de sentidos e de despertar reminiscências.

Na pesquisa da professora Gisela as caixas se tornaram veículo de comunicação das memórias entre as gerações. Porém, as memórias foram focalizadas a partir das relações que os adultos puderam estabelecer entre as práticas de reinvenção da cultura popular na escola e as suas experiências do passado. A investigação centrou o seu foco nas lembranças do adulto sobre o seu período de infância e mocidade. O papel das crianças foi importante no trânsito das caixas da escola para as suas casas e na comunicação das experiências.

A grande diferença em relação à pesquisa em foco é o seu escopo que gira em torno da memória das crianças, enquanto aquela desenvolvida pela professora Gisela privilegiou a memória dos adultos. Entretanto, é importante dizer que ambas tiveram na Escola José Calil Ahouagi o campo de referência para a investigação. Além do mais, as crianças participantes são as mesmas, porém uma pesquisa as envolveu ainda na educação infantil, com então cinco anos de idade. A

outra abordou as crianças cinco anos mais tarde. A caixa de congado foi um artefato esperado em muitos encontros. As crianças desejavam visitar aquela caixa e toda vez que ela aparecia surgia como novidade. A mala, antes de ser aberta, instigava as lembranças das experiências vividas no passado em que a caixa encontrara vida nas mãos habilidosas daquela professora e no jeito brincante daquelas crianças. Aquelas lembranças sob a inspiração dos brinquedos cantados, das rodas rítmicas e das vivências das africanidades abriu, para esta pesquisa, uma possibilidade de reflexão em torno das tradições reiventadas na escola e do protagonismo das crianças para que isto acontecesse.

Uma terceira pesquisa que no caminho do diálogo com o meu estudo merece um olhar atento, devido às interfaces que apresenta, foi realizada pela pesquisadora Tânia Rocha Parmigiani. É a sua tese de doutorado em educação, defendida em 2007, na Universidade de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Mary Julia Martins Dietzsch.

Trata-se de uma pesquisa intitulada "Botos, mapinguarus, curupiras... narrativas de crianças ribeirinhas", que teve como propósito discutir o papel das narrativas orais na aprendizagem da escrita das crianças numa escola ribeirinha ao Rio Madeira, localizada na cidade de Porto Velho, Rondônia. A pesquisa nasceu de sua participação num projeto da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que teve por objetivo intervir nas estratégias de ensino-aprendizagem através da construção de uma rede dialógica com os professores da escola. Visou ampliar as concepções de escrita no sentido de promover um olhar de entrecruzamento entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Havia uma intenção clara de alterar a metodologia da escola, já que o grupo de pesquisadores percebeu um "certo descompasso entre as experiências orais culturalmente constituídas e as atividades propostas para o ensino da leitura e da escrita" (PARMIGIANI, 2007, p. 20). A escola se fundamentava numa prática pautada no livro didático, sem que se fizesse presente uma preocupação com os nexos que precisavam ser criados

entre o livro e a vida, o contexto escolar e as experiências que as crianças viviam no cotidiano.

A tese da Professora Tânia também foi organizada sob o paradigma da pesquisa-ação. Procurou abrir no contexto de sala de aula um espaço para as crianças narrarem suas histórias para depois escrevê-las. Partiu do pressuposto da narrativa como discurso partilhado na comunidade e, por isto, carregado de "ecos de memórias" (idem, p. 15).

Em que pese as possibilidades de teorização que a autora apresenta, tendo como referência um círculo de estudiosos que tratam da construção de narrativas, da contribuição da oralidade para o discurso escrito e da relação entre cultura e linguagem, três autores se constituíram como referência : Mikhail Bakhtin (1986; 1992; 1996), buscando uma concepção de linguagem como dialógica; Vygotsky (1984; 1993), no que tange a noção de conhecimento socialmente construído; e Walter Benjamin (1985), pautando uma concepção de narrativa como lugar de tradição, de memória e de constituição de experiência. É com o terceiro autor e as formas de apropriação de sua teoria empregada nas análises dos achados de campo que eu busco dialogar. É por este viés que as marcas de interlocução com a pesquisa que desenvolvo e com as outras acima referidas se tornam fortes.

O contexto da comunidade ribeirinha do Rio Madeira ocupou a atenção da pesquisadora, que, sensivelmente, foi tocada pelas narrativas contadas no trajeto de barco até a escola. Em dissonância com um modo consumista e povoado pela cultura do descartável, aquela comunidade se sustentava na oralidade que, ao revelar-se como um elo de ligação entre as gerações, fazia perpetuar as experiências e as tradições.

Adentrando um mundo repleto de seres fantásticos e com enorme plasticidade como os *mapinguarys*, os *botos* e os *curupiras*, a teia teórica da pesquisa entrelaçou linguagem, memória e experiência. Neste entrelaçamento,

foi possível desvelar a superação de linguagem como código, como instrumento e como representação.

Na trilha do conceito de *capacidade mimética* das crianças, ela abordou a habilidade humana de *metaporizar*, de "criar algo diferente do materialmente imposto pelo mundo dos adultos, ou criar algo diferente daquilo que leram ou ouviram" (PARMIGIANI, 2007, p. 86). Ela buscou referência em Benjamin no sentido de compreender as transformações que a criança opera na linguagem e na cultura a partir das novas relações que criam com os objetos e com o mundo circundante. Uma relação que altera modos de olhar, de sentir e de expressar. Sentidos que povoam as narrativas e as fazem diferentes a cada vez que são contadas, porque nelas está implícito a palavra do *outro*, que na comunidade ribeirinha é aquele que partilha o rio, o imaginário e os fazeres.

No texto da tese caberia uma *citação sem aspas*, conforme Benjamin diria, já que, mesmo entrecortando o discurso e provocando rupturas, esta forma de citar provoca um *desvio* na busca de outros caminhos de compreensão e acaba por apresentar ao leitor uma nova possibilidade de leitura, ou seja, uma nova apropriação de sentidos. A pesquisadora fez uso das aspas, entretanto, conseguiu mesclar a citação ao texto com maestria, pois a escolheu bem. Evocou um dizer de Walter Benjamin sobre o metamorfosear da linguagem pelas crianças, que fazem sempre a escolha pelo plural quando se trata de contar e/ou de ouvir histórias...

"...para ela[a criança] não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas de milhares de vezes. Não se trata de uma caminho para tornar-se senhor de terríveis experiências primordiais, mediante embotamento, juramentos maliciosos ou paródia, mas também de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias" (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Desse modo, a pesquisadora revelou “uma espécie de círculo oral discursivo em que cada um conta a muitos outros as suas experiências na comunidade em diferentes momentos: no rio, na floresta, na estreita relação com os animais” (PARMIGIANI, 2007, p. 92). Isso lhe permitiu seguir a pista de que, nesse círculo oral, as crianças contam histórias partilhadas que fazem parte de um repertório social. Seus pais também contavam histórias a partir dos elos narrativos com as gerações que os antecederam. Ela então desvendou o *pacto de memória* que as narrativas impunham e que, nos contextos de contação de histórias, se travestiam no que estava implícito: linguagens e ações dos personagens. Sob olhares e gestos, silêncios e lacunas, os narradores se alternavam no centro da cena. Faziam emergir nas mesmas histórias, contadas de geração para a geração, a semente do novo. Não só as crianças efetivavam a *mímeses*, mas também os adultos.

O entrelaçamento das narrativas no cotidiano das famílias ribeirinhas, “constituiu-se em um gênero oral que assegurou, para o grupo, a tradição e a memória (idem, p. 49). Não só o fantástico das histórias se tornou transmissível, mas também o trabalho dos homens e das mulheres, a relação com a floresta e uma cosmo-visão de mundo. Neste sentido, a pesquisa apontou que a experiência constituiu a memória daquele grupo, agregando a narrativa uma *dimensão utilitária*. Conforme a análise de Walter Benjamin apresentada pela pesquisadora, “essa utilidade pode consistir num ensinamento moral, seja uma sugestão prática, seja um provérbio, ou norma de vida” (BENJAMIN, 1985, p. 200) . A habilidade do narrador para colher tais ensinamentos a partir da vida prática investe o narrador da autoridade para dar conselhos, que, “tecidos na substância viva da experiência tem [tinham] um nome: sabedoria” (idem, p. 200).

Nesse limiar, onde experiência, narração e memória se encontram e revelam modos de produção de sentidos, entendidos como modos de produção de cultura, um marco de originalidade se fez presente. Ele diz respeito à forma de produção

de narrativas pelas crianças, já que elas não foram tomadas como produtoras e consumidoras de uma cultura própria de infância. As crianças foram abordadas na experiência com a oralidade, com uma forma de expressar os seus olhares sobre o mundo e sobre as coisas a partir da relação com os adultos, com a tradição e com a memória. Elas não foram situadas num mundo à parte, menor, inserido num mundo adulto, maior. O tratado que se cumpriu nas reflexões postas sobre as narrativas daquela comunidade evidenciou-se no empírico e naquele suposto de Walter Benjamin sobre uma memória histórica relacionada a uma ideia de infância.

É na infância que o querer-dizer subverte os sentidos da linguagem e a torna viva. A transmissão da experiência se propaga nas possibilidades das transformações que inauguram o novo, abrindo, desta forma, o caminho para uma história entrecortada por tantas outras que nas águas do cotidiano transbordam. Narrador e historiador se juntam na perspectiva de restaurar o passado, não naquilo que ele foi de fato, mas naquilo que faz aspergir no futuro as fraturas do que poderia ter sido: uma história que, na iminência de uma reconstrução, permite aos homens fazer diferente no futuro. No liame com o porvir, uma nova forma de olhar para o passado e de escrever a história se funda.

Nessa perspectiva de buscar os sentidos do presente vivido, a partir de um passado ressignificado pela narrativa que o constitui, assim como o faz com quem narra, há outra pesquisa que merece destaque na construção deste texto de revisão. Falo do trabalho da Professora Marizete Lucini, apresentado no livro *Tempo, Narrativa e Ensino de História*. Conforme exposto na introdução, o que foi publicado advém de partes de sua trajetória, transformada em sua dissertação de mestrado, após uma pesquisa que tinha por objeto interrogar o encontro entre o mundo do leitor/aluno e o universo da obra de referência para a leitura que, no caso, consistia o livro didático de História. A professora relata que via nesse encontro “possibilidades de experienciar o tempo em suas

diferentes intensidades, proporcionado ou não pelo ensino de História" (LUCINI, 1999, p. 8). O que mais lhe interessava era compreender as relações entre tempo e narrativa "enquanto elementos fundadores do ensino e da aprendizagem dessa disciplina" (idem, p. 9). Teve como referência teórica o filósofo Paul Ricoeur.

Pautada na sua prática de professora de História, ela burilou as questões de investigação. Mas, entre tantas, uma delas deu o foco para a pesquisa, por ser uma questão abrangente, já que em seu bojo podia reconfigurar as outras. Foi então que ela perseguiu uma (re) figuração das experiências temporais do aluno/leitor, esperando apreender os modos de criação das narrativas temporais. Entretanto, para pensar essa (re) configuração, era preciso também perceber os modos de interação e recepção dos textos pelo aluno, o que tocava diretamente nas estratégias de ensinar História. Além disso, uma prefiguração do mundo desse leitor/ouvinte logo se tornou um enigma a ser desvelado, e não só porque consiste naquilo que o aluno conjectura e pressupõe, de acordo com o seu cotidiano e experiência de vida, mas fundamentalmente porque essa experiência é temporal, porque é contando que cada um se dá conta de si e de que muitos caminhos se abrem nesse processo narrativo. (idem, p. 13-15). Mas essas conjecturas e pressuposições formuladas pelo aluno/leitor nada têm de espontâneas, porque, como afirma a professora, segundo Ricoeur, "a leitura de um texto sempre se dá a partir de uma pré-compreensão de mundo, a qual contém alguns traços estruturais, simbólicos e temporais que instrumentalizam o leitor a acompanhar uma intriga, uma história, um poema e/ou um romance" (idem, p. 19).¹⁹

Portanto, tal processo de leitura se dá a partir dos recursos que leitor/aluno cria para acompanhar a "história e as experiências temporais que ela

¹⁹ Sobre a intriga a professora parte de uma discussão de Ricoeur sobre a "análise aristotélica da armação da intriga, suposta como uma organização narrativa que "comporta um começo, um meio e um fim, constituindo a própria organização da intriga que se dá pelo desenrolar das ações, caracterizada pela ausência do acaso e pela presença de situações de inversão, da felicidade à infelicidade, do sucesso ao fracasso, etc." (LUCINI, 1999, p. 21).

engendra" e esse movimento é compreendido como *mimese* ou função de imitação criadora (ibidem).

De acordo com Marizete Lucini, seguindo os pressupostos de Ricoeur, o entendimento da *mimese* compõe-se de três momentos. O primeiro refere-se ao que precede a tessitura da intriga como uma composição poética, ou seja, uma pré-compreensão de mundo. O segundo, caracterizado como *mimese II* ou função de mediação, é a maneira que esse autor/leitor/espectador procede à leitura da imitação criadora, levando em conta a sua compreensão de mundo. É quando ele opera suas formas de compreender e configurar as histórias mediante singularidades e caracteres temporais. À *mimese III*, identifica-se o terceiro momento, aquele que sela o encontro propriamente dito entre o mundo do leitor e o mundo do texto, evidenciando a sucessão *mimese-criação*, não como uma compreensão de linearidade e sequência de acontecimentos, mas como uma "capacidade de esquematização ativada pela imaginação produtora, a qual possui uma função sintética, em que entendimento e intuição se encontram em síntese, ao mesmo tempo intelectuais e intuitivas" (idem, p. 22). Isso caracteriza uma interligação entre a *cognição*, a *imaginação* e o *sentimento* na (re) configuração do texto e potencializa o olhar pesquisador para a recepção/transformação do texto por parte do leitor/aluno. Quando o texto permite diversas apropriações do aluno/leitor, ele permite "à imaginação criadora seguir uma história, criando outras possíveis aberturas no próprio texto" (idem 23). No ato de ler essas possíveis aberturas do texto, uma transformação mútua ocorre no leitor/aluno e no próprio texto.

Partindo de tais pressupostos, a professora organizou os paradigmas de sua pesquisa e buscou então desvendar as pré-compreensões de mundo narradas pelos alunos e as apropriações que a partir delas eles faziam das narrativas históricas que lhes eram apresentadas na escola.

Ela se envolveu então numa experiência narrativa, buscando dialogar com Jerson, Fabrícia e Marcelo. O discurso proferido pelos alunos adolescentes foi visto como evento, o que, segundo a professora, a partir de Ricoeur, significa *algo que acontece quando alguém fala*, considerando a temporalidade no presente, sendo por isto *auto-referente*. O discurso como evento diz respeito a quem fala e ao que essa pessoa pretende *expressar ou representar*. Acontece nas relações de alteridade, ou seja, com o Outro, "estabelecendo-se um diálogo. Assim, o ato de falar enquanto evento produz uma significação, um sentido que se exterioriza no dito, pois *todo discurso é compreendido como significação* (RICOEUR, 1996, apud LUCINI, 1999, p. 25).

Sob essa perspectiva as entrevistas com os alunos possibilitaram narrativas que se constituíram discursos auto-referenciados, situados no presente e reveladores do olhar e dos modos de sentir e viver o mundo expresso por eles. Conforme diz a professora, nem sempre foi possível localizar a proveniência dos textos que atravessaram os discursos de Jerson, Marcelo e Fabrícia, mas ela observou que os três narravam com força o que mais experienciavam e o que mais fazia sentido para eles no cotidiano. Desse modo, identificou o fio narrativo que marcava o rastro das experiências que atravessavam as narrativas dos alunos e ao qual eles sempre retornavam. Para designar esse fio que sustentava as narrativas dos alunos, ela cunhou a expressão *texto forte*.

Assim, o *texto forte* que marcava as narrativas de Jerson era a religião, já que o menino era evangélico e se identificava com um grupo "fundado em crenças e valores próprios", que para ele delimitavam a sua diferença. Suas narrativas eram carregadas desse aspecto religioso, que comprometia a ação humana com o ato fundador da criação do mundo, portanto, com o pecado original e com os valores morais advindos dessa cosmovisão de mundo: a culpa, a provação como caracterização da passagem pela terra e a salvação. Além dessa experiência

religiosa, Jerson foi tocado pela morte da mãe e, mesmo acreditando que a "morada de deus é melhor que a vida na terra", e, portanto, que não há morte espiritual, ele sofria com aquela perda. A expectativa de Jerson era a busca da paz e isso marcava a sua narrativa histórica (idem, p. 28-38). Foi também perceptível para a pesquisadora a atualização temporal da narrativa de Jerson, já que ao narrar a criação do mundo ele a significou no presente, mas identificou nela um tempo anterior. A lógica interna se articulou em torno do suposto de *um por causa do outro*.

Com Marcelo, as composições foram outras. Quando a pesquisadora propôs a ele uma conversa sobre o que estava aprendendo na leitura do livro, que buscou na biblioteca após a Semana Farroupilha comemorada na escola, ele articulou sua narrativa remetendo-se a questões de cunho social e político. As lutas pelos ideais do povo e pela liberdade, configuradas na Revolução Farroupilha, são consideradas nobres. Marcelo também demonstrava um vínculo familiar com a revolução porque, conforme relatou, sua mãe havia dito que ele teve um antepassado diretamente envolvido. A *conquista de ideais* era a sua busca. Em relação aos traços temporais, a narrativa de Marcelo continha também uma organização com base numa relação causal entre os acontecimentos que engendrava, arrolando-os *um por causa do outro*, entretanto, não deixou predominar uma sequência cronológica, pois no mesmo fio narrativo que conduzia o seu texto ele contava outras histórias. O modelo que capturava o menino na articulação de suas narrativas era o do "Estado político, concentrando a violência e transmutando-a no exercício deste poder" (idem, p. 45).

Fabírcia trouxe ainda outro tema: o da família composta pelo pai, mãe e filhos. Portanto, as suas narrativas tinham a conotação do privado, da intimidade familiar, representada no seu relato sobre o fim do namoro, sobre as desavenças com as colegas de classe e sobre a sua relação de amizade com a mãe. A pesquisadora indica também traços temporais nas narrativas dessa menina, que,

ao contar sobre os seus cinco meses de namoro, também revela o rompimento, a interrupção e o recomeço. Da mesma forma que Jerson e Marcelo, Fabrícia se fiava nas ações no tempo, compreendendo a trama conceitual da história como o *um por causa do outro*. Mas ela se mostrou mais voltada para o futuro do que para o presente. Suas preocupações se prendiam ao que estava por vir, conforme as conversas que tinha com os pais. Para ela havia um tempo de espera, pois os sentidos estavam postos para o tempo que ainda viria.

Diferenças à parte, algo comum perpassou as narrativas dos alunos, segundo a pesquisadora, a partir de uma citação de Jorge Larrosa sobre os vínculos narrativos e a produção de sentidos. Para este autor, "cada um tenta dar sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu" (LARROSA apud LUCINI, 1999, p. 13) .

Mas, frente às narrativas partilhadas com os alunos, a pesquisadora vai ao encontro da *história que se conta na sala de aula* (LUCINI, 1999, p. 61). No encontro, foi tomada por duas constatações em relação à prática do ensino de história na escola-campo, onde os alunos entrevistados estudavam. A primeira foi a de que a narrativa, vista por ela como "um movimento dinâmico, em que os locutores comunicam mais que palavras, comunicam experiência, um conhecimento construído no ato de narrar" (idem, p. 70), não estava presente nas aulas de história. A segunda é que o livro didático de história era o recurso mais utilizado e ele tratava o tempo histórico como um tempo linear e sucessivo.

No decorrer de sua análise, a professora Marizete Lucini reflete sobre o uso do calendário como um marcador de tempo e indica a necessidade do ensino de história proporcionar o conhecimento dos calendários usados em diferentes culturas, não só o calendário ocidental. Ela afirma que os alunos entrevistados contam o tempo e conhecem o momento fundador do calendário ocidental, "mas revelam uma espécie de confusão ao serem questionados sobre a localização

temporal dos acontecimentos históricos em relação a esse acontecimento fundador" (idem, p. 73).

A professora tece reflexões acerca das diversas abordagens sobre o tempo no ensino de história e conclui que poucas relações os alunos estabelecem com os textos lidos no livro didático, porque aconteceu uma espécie de não-encontro dos alunos com o livro texto. Os alunos resistiam a uma leitura que não lhes dizia respeito, porque a história era contada como legados, como histórias dos outros, cujas ações estavam desconectadas de suas experiências temporais. A passividade dos alunos nas aulas de história estava relacionada à forma passiva de conhecê-la. E não só isso: ao apresentar os feitos dos outros sem oferecer oportunidade aos alunos para recriar e entrecruzar nela as próprias narrativas, as relações temporais ficavam comprometidas e os alunos acabavam compreendendo que o que aconteceu em algum momento do passado não fazia sentido, porque aconteceu num tempo morto e sem significado (idem, p. 74- 87).

Ao final do texto, a pesquisadora, que é também uma professora de história, não se deixa abater. Apresenta uma prática de ensino de história sobre diversos tipos de calendários e apresenta uma experiência de narrativa histórica entrecruzada com os interesses e as narrativas dos alunos. Ela também busca uma aproximação dos dois grandes gêneros narrativos, a narrativa histórica e a ficção. Retoma então o grande gênero apresentado por Paul Ricoeur para a abordagem da história: o Análogo. Este gênero possibilita o *ver como se e* permite "nos deslocar da lógica linear da origem aos nossos dias, permitindo que partamos do presente, do que nos interroga, para conhecermos o passado que é presente naquilo que nos constitui, que nos tornou como somos" (idem, p. 133).

Dessa forma, a obra da professora Marizete Lucini surge para contribuir com a reflexão da temporalidade e da narrativa no ensino de história. Entretanto, proporciona uma abrangência maior quando busca refletir sobre a experiência narrativa, tanto a histórica quanto a ficcional, como uma experiência

temporal. Isto significa dizer que os traços de temporalidade marcam as histórias que contamos e as que vivemos como protagonistas. Por isso, essas experiências são constitutivas das pessoas, *nos habitam e nos compõem e*, por isso, necessitam ser contadas. Somente desse modo podem "fazer sentido no tempo presente, como forma de compreendermos nossas ações em meio a tantas outras possíveis, e que, no entanto, não nos dizem nada" (idem, p. 13). Mas a professora aponta também outro aspecto importante da experiência narrativa: a *intertextualidade*. Para ela, é este aspecto que permite a construção de um texto aberto, porque as histórias são montadas a partir de muitas outras que nos perpassam independentemente de quem nos contou, da época que foram ouvidas, dos lugares que foram partilhadas e das formas que foram aprendidas. As histórias podem ser lidas, ouvidas, percebidas, mas sempre tomadas na relação no/com o mundo. A *intertextualidade* não acontece de forma transversal e/ou tangencial aos processos humanos. Ela é o processo em si. Por isso as histórias sempre entrecruzam vidas e pessoas.

No entrecruzamento, a pesquisa realizada pela professora Marizete Lucini interfere na pesquisa que venho desenvolvendo. Tanto as crianças, como os adolescentes são focalizados, nas duas pesquisas, naquilo que os aproxima: a habilidade narrativa e, portanto, a maneira singular que produzem sentidos a partir das suas experiências temporais.

Na pesquisa sobre tempo e narrativa no ensino de história, o que se buscou foi a temporalidade construída a partir das narrativas pessoais em relação com a narrativa histórica. Na pesquisa com as crianças, a investigação sobre os traços de temporalidade das narrativas será analisada em função das maneiras como as crianças se lembram do passado e como organizam as suas lembranças. Se o foco da primeira pesquisa girou em torno dos saberes disciplinares, a segunda pretende abordar a diversidade dos saberes que se constituem no entorno das experiências narrativas das crianças, isto é, nas relações entre o

processo de lembrança e a dinâmica engendrada na cultura escolar. Entretanto, não será descartada a possibilidade de análise em torno dos saberes escolares, quando as narrativas se referirem a eles de alguma forma. Talvez o suposto que atravessa as duas pesquisas seja o de que a experiência e a narrativa não se constituem separadamente, mas em sintonia com as histórias que “contamos sobre nós mesmos, das histórias que ouvimos e nos dizem respeito de alguma forma, ambas mediadas no interior de determinadas práticas sociais institucionalizadas” (LARROSA apud LUCINI, 1999, p. 26).

Isso significa então considerar as instituições sociais, públicas e ou privadas, às quais as pessoas se vinculam de alguma forma. Por isso, a escola pode ser vista, em ambos os contextos de pesquisa, como um campo privilegiado para a investigação sobre as narrativas que nela e/ou a partir dela vão tomando forma. Assim sendo, olhar para a escola frente às narrativas dos alunos/leitores dos textos do mundo, oriundos de uma cultura escolar, aponta perspectivas para uma análise sobre os diferentes modos das crianças e dos adolescentes se apropriarem dos textos de suas vidas, e a partir deles compreender quem são e de que maneira podem inserir as suas histórias nas histórias que se contam. Nessa linha, qualquer investigação sobre ensino de história pode dialogar e estabelecer fios de teorização com pesquisa que tenha a memória como escopo privilegiado.



3- "O cheiro é ruim, cheiro de velho. São fedidos e ridículos!"

O DESVIO COMO MÉTODO

Estávamos às voltas com a mala de memórias. Dentro dela, à espera dos olhares e das indagações das crianças, havia um conjunto de livros de pano, produzidas por elas juntamente com a sua professora da Educação Infantil. Era a primeira vez, após quatro anos, que as crianças se deparavam com aqueles objetos.

Abrir a mala e encontrar objetos que eram frutos das experiências escolares já havia se tornado uma prática nos encontros da pesquisa. Sendo assim, aquela mala transformara-se numa passagem *entre-tempos*: no fluxo das narrativas inspiradas pelos objetos, passado, presente e futuro se encontravam. Naquele ritual veiculavam algo que lhes era familiar. Alguns objetos tinham características biográficas porque faziam parte de um cotidiano que, de uma forma ou de outra, corroborou para a construção de uma imagem de escola. Por isso mesmo, a mala gerava expectativas, estava envolta no elemento surpresa: dentro dela surgiriam certamente coisas conhecidas, porém, as crianças não sabiam exatamente o que lhes seria apresentado. Então, tudo o que poderia surgir tinha ar e sabor de novidade.

E o que saía daquela mala? Além dos artefatos produzidos nas experiências do passado, saía também tudo o que fora produzido durante o processo da pesquisa desenvolvida ao longo de nove meses no campo. Aquela construção era parte roteirizada, entretanto, a outra parte dela foi surgindo no processo de interação com as crianças produzindo, desse modo, um vasto repertório de documentos que indicaram a densidade daquele campo de pesquisa. Foi o caso do quadro de memórias que serviu de suporte para alocar os textos produzidos pelas crianças e por mim ao término de cada encontro. Rer ler o que estava escrito no

quadro tornou-se uma prática entre as crianças e, por isto, o quadro, acondicionado na forma de um rolo, passou a acompanhar a mala. Juntos, o quadro e aquela mala deram origem a uma espécie de ritual, pois, antes que ela fosse aberta e apresentasse o artefato/surpresa, as crianças liam e comentavam sobre os encontros anteriores orientando-se pelos textos registrados no quadro. O tempo estendido no campo, perfazendo onze meses se justificou porque quase sempre o acontecimento de um encontro se desdobrava em outros que envolviam as professoras de referências e também os outros alunos da classe. Foi assim, na dinâmica de encontros mais amplos, que outros artefatos foram gerados como, por exemplo: os cartões de memória do jogo do sino; o registro da regra do Jogo do sino criada pela Sâmara; os desenhos das lembranças de escola (30 desenhos); o cachecol das lembranças enfeitado com trinta cartões complementares sobre as lembranças da "escola velha de baixo" e da "escola velha de cima; o álbum de registros sobre o estudo dos personagens do cotidiano da cidade de Juiz de Fora que culminou com a visita do Sr. Antonio Macário (violeiro) à escola.

Além de tudo isto, há aproximadamente cem (100) horas de vídeos gravações resultantes de 18 encontros sistemáticos com o subgrupo de crianças participantes; trezentas fotografias; cartas e bilhetes provenientes da correspondência com os pais para a realização de alguns encontros fora da escola por ocasião de uma greve de professores; documentos de autorização de participação da pesquisa; um caderno de campo contendo anotações pessoais; e por fim, o inventário dos artefatos provenientes das práticas escolares experienciadas nos anos de dois mil e cinco (2005) a dois mil e nove (2009) pelas crianças participantes da pesquisa juntamente com os seus professores de referência.²⁰

²⁰ O inventário dos artefatos conservados no arquivo da escola encontra-se no anexo 1. Há também no anexo 4 imagens relacionadas à construção de algumas produções referidas no texto. Cada uma delas contém na legenda a indicação do que se trata.

À primeira vista, o estalar do fecho da mala provocava uma espécie de onda que passava, envolvendo e movimentando quem se deixava levar por ela. Quase todas as crianças se permitiram afetar. Era rico por demais do ponto de vista da recepção daquela proposta acompanhar os movimentos dos corpos das crianças: olhos, mãos, pernas, braços e lábios encenavam uma dança traduzida em piscadelas, abanos, pulos, estalidos e tremores na expectativa do que viria.

Abrir a mala e encontrar as surpresas que ela trazia transformou-se num jogo que não era decidido na disputa entre ganhar e perder porque as regras combinadas com as crianças corroboraram para que o caráter competitivo fosse dissipado. Não foi preciso um discurso eloquente para convencê-las. Bastou lembrar, junto com elas, o quanto a passagem delas pela história daquela escola havia deixado marcas: uma visita ao arquivo da escola e o contato com alguns artefatos oriundos de suas experiências escolares foi mais que suficiente. As crianças se sentiram valorizadas quando viram as suas produções arquivadas. A palavra memória entrou na ordem do dia e logo inúmeras questões surgiram, além de diálogos especialíssimos sobre o tema. Um deles vale a pena ser lembrado, mesmo que pareça ao leitor uma interrupção na sequência deste texto, salteando-o.

Após aquela visita, as crianças sugeriram “desenhar memórias”²¹. Foi então que durante a elaboração dos desenhos elas conversaram entre si narrando as suas lembranças inspiradas nos desenhos que produziam. Um menino, novato na escola e que pela primeira vez participava do encontro coletivo, recusou-se a desenhar. Ficou quieto, brincando com os lápis de cor sobre a folha de papel em branco. Ele procurava empilhá-los e, quando eles desmoronavam da arquitetura pretendida, eram recolhidos e imediatamente reaproveitados numa nova pilha de lápis que se reerguia. Sua folha permanecia sem registro algum, transbordava em brancura. Aos poucos algumas crianças perceberam o seu movimento e alguns se

²¹ A expressão foi mantida conforme a designação das crianças.

aproximaram. Luiz Henrique perguntou-lhe: *"- Por que você não desenha?"*. Ele respondeu: *"-Eu não estudei nessa tal escola velha. Não tenho memórias como essas!"* Ele se referia aos desenhos sobre bois, reis, brincadeiras em galhos de árvores e tantas outras que as crianças narravam ao se envolver com os seus desenhos. Algumas rodearam a sua mesa e demonstraram através de gestos e de diferentes opiniões o seu incômodo com o depoimento do colega sobre não ter memórias. Luiz Henrique tentou persuadi-lo: *"-Não precisa ter estudado na escola velha, você pode desenhar uma lembrança da escola que estudou antes ou até de outra coisa!"*. O menino retrucou: *"-Assim eu não quero. Eu não tenho memória!"* Luis Henrique não apresentou nenhuma réplica. Tomou o rumo de seu assento e lá ficou absorvido pelas suas lembranças em torno do desenho que produzia. Passou-se algum tempo e ele caminhou novamente até o amigo. Surpreso, ele exclamou bem alto: *"-Você se lembrou! Isto é algum brinquedo que você brincava?"* Algumas crianças deixaram-se afetar por aquela exclamação. Caminharam na direção do menino e sem pedir licença a ele, fizeram o seu desenho da moto circular de mão em mão. Ele havia se tornado motivo de admiração. Entretanto, isto não pareceu sensibilizar o seu autor, que, num movimento brusco, impediu que o desenho percorresse o caminho iniciado sob o olhar curioso dos colegas. Demonstrando irritação, ele disse: *"-Isso não é uma memória; é uma moto!"* Houve um tumulto naquele instante e várias discussões surgiram para explicar o que era memória. Luiz Henrique, desolado, disse: *"- Ele não quer entender. Aposto que teve essa moto quando era pequeno e nem mais se lembra das brincadeiras que fez com ela!"*²²

Aquela experiência foi algo preliminar, a pesquisa apenas se desenhava, mas ela foi importante para criar as condições de escuta para as recordações das crianças e de valorização das suas narrativas. Por isso, após a organização do grupo de crianças específico, as dinâmicas que envolveram os procedimentos em

²² O desenho da moto se encontra no anexo 5.

torno das relações com os artefatos conservados no arquivo da escola e das narrativas das lembranças tornaram-se um motivo para garantir a energia e a vitalidade que mobilizaram os encontros subsequentes.

Foi naquele contexto de pesquisa, no desenvolvimento do percurso investigativo, que a experiência com os livros de pano configurou-se num acontecimento. A importância dele para as interpretações propostas neste texto tocam a escolha do método para compreender como as crianças se lembram, e como elas partilham as suas lembranças, tendo como paradigma a ideia do *desvio* conforme o projeto benjaminiano de visar os hiatos, as interrupções, e as contradições da linguagem.

A mala se encontrava no centro da roda. Vinícius, Juan, Sâmara, Ana Clara e Vitória Daniele estavam alertas. Quando a tampa se abriu, o olhar das crianças foi de enorme decepção. Tal sentimento se expressava em suas falas, que se desmanchavam como um fio de uma meada que se desenrolava. "*-Hum! Esses livros!*"; "*O cheiro é ruim, cheiro de velho. São fedidos e ridículos!*"; "*Eles são feios.*" Foi então que Sâmara lançou mais uma provocação e desconcertou a todos: "*- Se os livros são velhos a gente também é porque foi a gente que fez!*".

Uma discussão se desencadeou em torno da ideia de velho. As crianças concordaram com Sâmara, mas era nítida a incomodação delas com a comparação que ela havia feito. Entre ser velho e parecer velho havia uma diferença. Para elas os livros pareciam velhos porque estavam *fedidos* pelo cheiro de mofo. O *ridículo* atribuído a eles deveu-se ao olhar das crianças para os desenhos feitos por elas no passado. Eles apresentavam formas celulares, linhas entreabertas, imagens soltas na espacialidade da folha e com poucos detalhes, borradas pela tinta das canetas coloridas. Mas o conflito estabelecido pelo uso do termo *velho* abriu-se em várias dimensões: associado ao cheiro ruim e aos desenhos produzidos no passado apresentou a versão do feio e provocou repúdio. Porém, o termo comparado à juventude das crianças pareceu-lhes inadequado e, por isto, a

provocação de Sâmara causou-lhes estranhamento, apesar de muitos concordarem com ela sobre serem jovens e terem produzido objetos que pareciam velhos.

A conversa tomou várias direções e caminhos inesperados. Poderíamos levá-los adiante, mas a questão de investigação soou forte e fez com que eu buscasse um retorno ao tema. Foi então que eu lhes perguntei: "*Mesmo parecendo velhos, foram vocês que fizeram? Do que vocês se lembram?*" A resposta veio em coro: "*De nada!* Sâmara então deu o ar de sua graça: "*-Eu só sei que eu fiz porque o meu nome está escrito. Ah! Eles são ridículos mesmo. Não dá pra lembrar nada!*"

Na iminência do esquecimento uma nova intervenção alterou o percurso: "*Bem, os livros são de vocês. Foram para o arquivo porque os professores acharam que eles mereciam ser conservados. Mas se vocês não pensam assim, podem se livrar deles*". "*Como assim?*", perguntou Juan. Vitória lhe respondeu: "*Jogar fora, no lixo, assim...*" - *Podemos queimá-los!*" Eu disse.

Sâmara e Juan ficaram aterrorizados! Disseram que aquilo era absurdo, uma verdadeira falta de respeito. Eles se referiam aos colegas ausentes e à decisão que teriam que tomar por eles. Juan disse: "*Não pode queimar, eles são memórias!*"; "*Mas eles não servem pra lembrar nada! E são feios!*" disse Ana Clara, parecendo querer concordar com a proposta da queima.

Observando à distância, fora da emoção dos diálogos em curso, avalio que a minha intervenção foi um risco. E se as crianças decidissem pela queima dos livros? Aliviada, testemunhei a recusa delas e a retomada da discussão caminhou em outras vias.

Surgiram várias sugestões para organizar o descarte: votar; devolver para os donos dos livros (as crianças procuravam identificar as produções lendo os nomes registrados nas capas) e deixar que cada um decidisse o que fazer com eles; queimar apenas os livros de quem autorizasse; enrolar um papel neles para evitar o mau cheiro e guardar no arquivo para serem abertos novamente no

futuro etc... Tais opiniões e posicionamentos tão diferentes dificultaram o consenso sobre qual seria a melhor solução para a conservação e/ou descarte, que passara a ser discutido. Mas o silêncio de Juan e os seus gestos de negação explícitos no balançar de sua cabeça demonstrando discordar do que era dito, criaram uma espécie de hiato no fluxo voraz daquelas opiniões tão diversas. No instante de um *relâmpago*, o menino quebrou o seu silêncio e disse: “- Não tem nenhum livro com o meu nome, eu lembrei que eu não estava lá. Eu chorava para ir na escola quando era pequeno”.

A lembrança daquela ausência desencadeou as lembranças dos outros em torno do tempo vivido, daquele tempo de escola que não mais podia voltar. Aos poucos as crianças arrefeceram a voracidade que marcava as suas falas. A respiração ofegante, acelerada, foi cedendo e deu lugar a um novo ritmo, mais lento, cadenciado pelas lembranças do enlace com as folhas das árvores no pátio da escola; das brincadeiras no verde e extenso gramado; dos desenhos; das festas de coroação de reis; das cantigas de rodas e das passagens que permitiam os percursos entre a *escola de cima* e a *escola de baixo*. Na experiência daquele movimento intermitente uma nova configuração do termo *velho* aconteceu.

As crianças designavam a escola antiga, aquela em que estudaram no passado, como *escola velha*. No entanto, aquela referência em nada se assemelhava a que elas faziam aos livros de pano. A construção semântica dos discursos narrativos sobre a *escola velha* traduzia a alegria vivida naquele tempo/espço de experiência. Muitas vezes elas usavam o termo saudade, mas não o faziam de maneira nostálgica porque sempre, nas águas da lembrança do que foi um dia, elas lançavam propostas para reconstruir aquele passado naquele novo tempo/espço de escola. Em momentos outros, elas se remetiam ao passado imaginando o futuro conforme o que se segue: “-Vamos brincar outra vez! Agora eu vou ser o boi! (...) -E eu vou ser a sinhazinha! (...) - E as canções? Vamos ensinar para a professora Geralda? Ela vai brincar com a gente!

Do mesmo modo, naquele encontro, elas se entregavam àquela maneira de recordar. Foi então que pegaram os livros que estavam prestes à destruição. O lixo ou fogo surgiam como possibilidades. Sem buscar palavra alguma, elas se apropriaram dos livros como quem se apropria de algo que pela primeira vez invade o olhar e promove o encantamento. Deslizaram os seus dedos nas folhas de pano e, num gesto de curiosidade, folhearam aquelas páginas que antes lhes causavam repulsa. Nelas reconheceram imagens de reis e de rainhas coroados, enfeitadas com flores. Imaginaram lugares que antes foram visitados pelas brincadeiras no quintal da escola. Aos poucos suas vozes foram dando forma e ritmo para canções reconhecidas. No embalo daquelas canções, elas então se lembraram de si. Entremeio às canções podia-se ouvir: [...] *eu era pequena naquele tempo* [...] *eu chorava* [...] *a gente não desenhava direito* [...] *eu queria sempre cantar mais* [...] *eu queria ser a rainha* [...] *a gente nunca mais brincou de roda na escola nova...*

Os livros saíram do esquecimento. Foram transformados em lembranças. Já não mais se reduziam num amontoado de panos *velhos* impregnados de *cheiro ruim*. As lembranças salvas das chamas movimentaram camadas de memória, tanto em relação ao passado quanto em relação ao presente na perspectiva de um futuro. A constatação de que não se brincava mais de roda na *escola nova* se transformou num desejo ardente de restituir, naquele espaço tomado como novo, a brincadeira de roda. No entanto, brincar novamente implicava envolver os(as) amigos(as) que chegaram e também os(as) professores (as). Implicava ainda algumas negociações com a equipe diretiva da escola, já que havia também uma nova organização do espaço/tempo escolar. Entretanto, a urgência não acolhia espera, nem mesmo qualquer tipo de ação que demandasse um planejamento e/ou formas de organização para que as rodas pudessem acontecer. As crianças então abriram a porta da sala destinada aos encontros da pesquisa, atravessaram-na como se ela fosse um limiar que, como uma *soleira* e/ou *umbral*

"pertence ao domínio das metáforas que designam operações intelectuais e espirituais; mas se inscreve de antemão num registro mais amplo, registro de movimento, registro de ultrapassagem, de 'passagens'[...] o limiar não faz só separar dois territórios (como a fronteira), mas permite a transição, de duração variável, entre esses dois territórios. Ele pertence à ordem do espaço, mas também, essencialmente, à do tempo"(GAGNEBIN, 2010, p.13-14).

Aos olhos daqueles que estavam fora do contexto da pesquisa e dos acontecimentos vividos no interior daquela sala, ao atravessar a porta, correndo, chamando por outros colegas e por alguns professores, as crianças pareciam estar em fuga. No entanto, o movimento delas deu visibilidade aos *fluxos e contrafluxos* para o *desejo* e para a *viagem* do lembrar, que naquele momento atravessou o tempo vivido numa roupagem ressignificada. Quando saíram em busca de seus pares elas não economizaram movimentos e expressões: correram, cantaram, lembraram e também esqueceram. Na sua expectativa poética de restituir as letras das canções emendaram fragmentos, inventaram, criaram novas canções e novas maneiras de viver a roda na escola. Espaço, Tempo e Memória contracenaram no ritmo leve e solto das cirandas renascidas na experiência de limiar investida no significado de "*morada de sonho*" (BENJAMIN, 2007, Arquivo O 2a, 11, p. 535).

Aquela experiência de limiar fez com que o instável, o inesperado e a ocasião conquistassem a forma, a moldura tópica de uma memória em trânsito, para constituir um método capaz de acolher as intermitências dos diálogos e as considerasse nos percursos da pesquisa. .

A expectativa de um método que se pretende um caminho indireto, desviante, fortalecido pela "renúncia ao percurso ininterrupto da intenção" (BENJAMIN, 2004, p.14), resvala uma escolha que implica a atenção ao detalhe,

aos intervalos e aos hiatos da linguagem. As crianças, tomadas pela experiência de narrar as suas lembranças sobre os livros de pano, compuseram uma rede de significações sobre dimensões do pensamento. Isto envolveu: lembrar, esquecer, descartar, destruir, compor, decompor e recompor.

O diálogo com elas proporcionou um "infatigável movimento de respiração", próprio de um "modo de ser específico da contemplação", que impeliu o pensamento de volta continuamente ao princípio, como um regresso com minúcia à própria coisa (BENJAMIN, 2004, p.14). No caso, o retorno as artes da memória que tão bem as crianças souberam perceber e tratar, mesmo que implicasse lidar com os esquecimentos: *"memória é; memória não é; não dá pra lembrar nada!"*. Afirmações como estas bailavam na pauta do dia, retornavam quase sempre e tornaram-se foco de discussões.

Assim aconteceu com os livros de pano, que antes do desafio do fogo eram estéreis de lembranças. Assim aconteceu com o menino que insistia em dizer que não tinha memória e mesmo assim desenhou uma moto, interpretada pelo colega como sendo a apresentação de uma memória. As crianças discutiram e não houve consenso, mas várias camadas de sentido que no discurso se desprenderam umas das outras, revelando para mim os deslocamentos da linguagem, os *desvios semânticos* e a *intermitência* das narrativas das crianças, foram partilhadas, e compuseram um cenário de memórias à semelhança de um mosaico, que "não perde a sua majestade pelo fato de ser caprichosamente fragmentado" (idem, 14-15).

Sobre um pensamento que volta sempre de novo ao mesmo ponto, sobre um conhecimento constelar que Walter Benjamin não busca polemizar com o cartesianismo de sua época, Jeanne Marie Gagnebin afirma que aquele filósofo "relembra a existência de outra tarefa para a filosofia, tarefa condenada pela maior parte da filosofia moderna, desde Descartes até hoje: pensar

filosoficamente não é única e exclusivamente conhecer ou refletir sobre as condições e possibilidades de conhecimento humano" (GAGNEBIN, 2005, p. 186).

O que se esperava de um método propositivo, que prescrevia "evitar cuidadosamente a precipitação [...]; dividir cada uma das dificuldades... em tantas parcelas quantas possíveis para melhor resolvê-las [...]; conduzir por ordem os [...] pensamentos [...]; fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais" (DESCARTES, 1983, p.38) era a elaboração de "longas cadeias de razões todas simples e fáceis" (idem). Mas era justamente o que Benjamin queria quebrar, incluindo, além do caminho indireto que inaugurava um modo de fazer pesquisa, o método da *exposição da verdade* na construção da escrita filosófica.

Dessa forma, o que se tornou precípuo para a abordagem da apresentação e/ou exposição do material pesquisado foi o modo pelo qual as crianças participaram da pesquisa e se envolveram com ela: colaborando na definição do itinerário; sugerindo procedimentos e participando do planejamento das ações. O pensar filosófico sublinear à escrita deste processo encontrou-se com outras formas de pensar. Sendo assim, o viés histórico, associado ao pedagógico e ao literário teceu a urdidura do texto. Cunhou nele as amarrações de uma teoria tramada nos diálogos com as crianças e com os referenciais da pesquisa. A pretensão de tal articulação aconteceu para *discutir as dimensões do conhecimento e da linguagem que implicam* alguma ordenação daquilo que se viu e viveu no campo e que, por força dos recursos retóricos e metodológicos que se pretendeu criar no encontro com a teoria benjaminiana, não estarão sendo tomados como *achados* e muito menos como *dados*. A exposição do que se viveu no campo, em decorrência da memória objetivada nos discursos narrativos das crianças, "não diz respeito apenas à ordenação de elementos já escolhidos, mas ao próprio recolher e acolher desses elementos pelo pensar" (GAGNEBIN, 2005, p.186). Uma subversão surgiu então como uma proposta de renomeação dos termos *achados* e *dados* de pesquisa para o termo *preciosidades*, que o *exercício*

dos deslocamentos da linguagem fez depreender, com delicadeza, como pérolas, das dinâmicas discursivas no cotidiano da pesquisa na escola.

As *preciosidades*, ao tomar o lugar dos *dados*, indicaram a dinâmica dos modos de ser na linguagem e no tempo, que na composição dos discursos narrados não estavam escondidas no campo, à espera de uma descoberta que lhes atribuísse uma condição de algo encontrado e/ou *achado*. Ao contrário, as *preciosidades* se constituíram no discurso narrado como acontecimentos da/na linguagem vivida.

Segundo Gagnebin (2005), *exercício* não é um conceito novo, mas sim uma tradução da palavra grega *áskèsis*, que em português significa ascese, qual seja um "exercício prático que leva à efetiva realização da virtude, à plenitude da vida moral" (CUNHA, 2006, p. 62). Esse exercício, apropriado por uma filosofia da linguagem que pretende *expor a verdade*, e não *arrastar o ouvinte /leitor* para o convencimento, cria movimentos complementares no modo de pensar, porque supõe uma exposição de mão dupla, ou seja, a verdade, exposta nos movimentos ensaísticos de apresentação, existe porque "se expõe, se apresenta, se mostra a si mesma" (GAGNEBIN, 2005, p. 187). Tal movimento é bem diferente do modelo de razão do qual Benjamin quer se distanciar, no qual a soberania da consciência asseguraria como conteúdo de verdade, esquemas mentais apartados dos "elementos históricos postos em jogo em sua forma de aparição enquanto linguagem e discurso" (CUNHA, 2006, p. 13).

Ao nomear os livros, discriminando-os como *velhos, feios e ridículos*, as crianças fizeram uma composição de elementos dispersos não só em relação ao aspecto físico dos livros, mas também àquilo que, segundo elas, ampliava a noção de velho, qual seja o cheiro ruim, no caso, o cheiro de mofo, característicos da ação do tempo sobre os tecidos que ficam guardados em lugares fechados. Para elas, o cheiro indicava a ação do tempo, as marcas daquilo que os livros tinham sido um dia. Mas os termos *feios e ridículos*, usados como juízos de valor para

reforçar a designação de *velhos e fedidos, mesmo tomados numa perspectiva preconceituosa, ainda assim*, deram mostras da habilidade das crianças para observar similitudes e dizê-las.

Desse modo, elementos dispersos se juntaram formando um mosaico de fragmentos esparsos, porém, eivados de peculiaridades próprias e diferenciadas. As crianças se expressaram sob os efeitos dos segredos da linguagem que um dia Walter Benjamin ousou revelar como *ato adâmico da nomeação*. Para Benjamin, tal ato "está tão longe de ser jogo e arbitrariedade que nele se confirma o estado paradisíaco por excelência, aquele que ainda não tinha de lutar com o significado comunicativo das palavras" (BENJAMIN, 2004, p. 23). O autor apela para a percepção empírica da decomposição das palavras, e, mesmo considerando o seu lado simbólico, entende que elas se configuram num *explícito significado profano* (idem). Profano no sentido de que a nomeação designadora não se dá por revelação, nem mesmo por uma presentificação de imagens pela via da intuição. No processo de contemplação filosófica, conforme Benjamin o apresenta, "a idéia enquanto palavra solta-se do recesso mais íntimo da realidade, e essa palavra reclama de novo os seus direitos de nomeação" (ibidem,).

Benjamin protagoniza, ele próprio, o *desvio* de uma razão e/ou "consciência soberana que pretende obedecer somente às regras da competência linguística" (GAGNEBIN, 2007, p.75). Ele instiga outro olhar para o sentido histórico da tarefa da filosofia, qual seja, "a de não levar conhecimento(s), mas a de expor e apresentar verdades" (GAGNEBIN, 2005, p.186). Ele busca então separar a noção de conhecimento da noção de verdade.

O conhecimento, considerado um haver, é um primado da consciência que se antecipa em sistemas; por isto, Benjamin o identifica com a posse. A verdade, órfã de qualquer ato de intencionalidade, é "um ser inintencional, formado por idéias" (BENJAMIN, 2004, 22). Como as ideias são para o autor da ordem da linguagem, a verdade se coaduna com a *fenomenalidade*, ou seja, com o

acontecimento, e se constitui mergulhada na força de nomear. Dessa força partilham as crianças, ouvindo o falar das coisas. Elas participam da continuidade da criação dando "sentido semântico ao mundo físico. As coisas falam ao homem e falam, desde a infância, de muitas coisas e de muitas maneiras" (CORSINO, 2009, p. 224).

Ao transformar a lembrança daqueles livros em designação, as crianças criaram outros sentidos semânticos para eles. Deram-lhes atribuições e sentidos novos relacionando-os às ações do tempo que, ao deteriorá-los, transformou-os em dispositivos para o esquecimento e não para as lembranças. Fazendo isto, elas deslocaram as narrativas para as experiências de temporalidade. Os livros sofreram ações de desgaste e isto fez com que elas se deparassem com movimentos de passagem dos objetos e também dos seres humanos pelo tempo. A lembrança difusa daqueles livros, entremeada na intensidade do odor do mofo e na sua aparência deteriorada encobriu-os, momentaneamente, por uma memória às avessas, pactuada na relação entre o esquecimento e as lembranças.

As crianças insistiram na afirmação de que não se lembravam dos livros, mas mesmo na força daquela insistência elas processaram no campo semântico, de maneira exemplar e criativa, uma inovação na figuração da linguagem da negação da lembrança, já que havia um motivo partilhado para o esquecimento: a feiúra dos livros.

Na perspectiva de Paul Ricoeur a "inovação semântica consiste na invenção de uma intriga que, também ela, é uma obra de síntese: pela virtude da intriga, objetivos, causas, acasos são reunidos sob a unidade temporal de uma ação total e completa" (RICOEUR, 2010a, p.1-2), denominada por ele de *síntese do heterogêneo*. Tal síntese ocorreria na narrativa, aproximando-a da metáfora, fazendo surgir na linguagem "algo ainda não dito, algo inédito" (idem, p.2).

A negação dos livros instigava a negação da memória. Num primeiro momento foi assim que o processo se deu, e os riscos do abandono daqueles artefatos pareceu-me inevitável. Decidi correr o risco daquela provocação e esperar pelo que viria. Não era um risco calculado, até porque expor as crianças a ele poderia implicar problemas com a direção da escola, já que na qualidade de bens culturais conservados e dispostos num arquivo escolar haviam se tornado documentos. Entretanto, aquela proposta estava impregnada dos diálogos estabelecidos com as crianças numa relação que extrapolava a formatação de um método que predeterminava procedimentos e, além disto, extrapolava também uma marcação temporal rígida para os encontros com elas. Além da pesquisa se desenvolver na escola, ampliou-se para outros espaços/tempos, incluindo as casas das crianças, a minha própria casa e o veículo utilizado para o transporte. Tais espaços se transformaram em possibilidades narrativas, e acabaram rompendo com as marcações temporais voltadas para um tempo cronológico orientado pela hora/relógio. Um encontro planejado para durar duas horas se estendia por mais tempo, para uma manhã e/ou tarde inteira. O acontecimento dos livros de pano foi um caso exemplar: desdobrou-se em múltiplos acontecimentos, prolongando-se nas suas dimensões narrativas em encontros outros.

Mas o que torna interessante abordar os desdobramentos daquele acontecimento é a maneira como as crianças produziram as suas narrativas sobre os livros, imprimindo nelas a marca de uma inovação que "pode ser relacionada com a imaginação produtiva" (RICOEUR, 2010a, p.2).

Para Ricoeur, tanto na intriga, pertinente à narrativa, quanto na metáfora, os falantes narradores apresentam um modo de *figurar* a linguagem inovadora, o que é bem diferente de um processo que "visa antes simular no nível superior de uma metalinguagem, uma inteligência enraizada no esquematismo" (idem, p.3).

A composição do discurso narrativo das crianças sobre os livros de pano não se deu ao acaso, descolada de um contexto de pertencimento a uma cultura que

tem como referência o calendário e as suas elaborações cronológicas. Ao contrário, as suas expressões *linguageiras* se deram numa relação espaço/tempo afetada pelo odor que exalava das páginas daqueles livros. O mimético experienciado pôde ser visto então como uma expressão narrativa enredada no sensível da "esfera do agir humano" (RICOEUR, 2010a, p.4). Desse modo, os termos *feito e ridículo*, na composição com *velho e fedido*, criaram uma nova expectativa de memória. Os termos referiram-se ao envolvimento de todos ali presentes no tempo daquele acontecimento, qual seja, no tempo do reencontro no presente com o que fora produzido no passado.

Houve então um contraste entre os movimentos da memória que insurgiam no cotidiano da pesquisa sempre que os objetos de guarda eram a elas apresentados. Na experiência daquele *instante rememorado*, e sob os impactos daqueles livros, as crianças indicaram nas suas expressões *linguageiras* um modo de apresentação de verdades.

Um caminho de possibilidades abriu-se nos deslocamentos de sentidos, operando os *desvios* inscritos nas tensões da linguagem. Dessa forma, o *desvio* da lembrança, na iminência das chamas e da destruição pelo fogo, pode se aproximar do *desvio* benjaminiano, pertinente a um modo de ser operante na linguagem que renuncia ao *percurso ininterrupto da intenção*. Conforme tal suposto de renúncia a intenção, o pensamento retorna "continuamente ao princípio, regressa com minúcia à própria coisa" (BENJAMIN, 2004, p.14) e, por isto, o movimento de conhecer resvala um movimento de eterno retorno, mas não às coisas mesmas. Benjamin o comparou a um movimento de respiração tomado como *infatigável*. Relacionado ao modo de ser específico da contemplação, tais movimentos infatigáveis caracterizariam a intermitência do método cuja base seria o *desvio*.

O movimento intermitente, que se dinamiza fora de esquemas centrados na razão, "pressupõe, particularmente, uma posição de despojamento para a consciência" (CUNHA, 2006, p. 20). Assim sendo, o *desvio* como um modo

operante do pensar filosófico, conforme propõe Benjamin, tem um caráter linguístico de *apresentação das ideias* e não se define previamente, porque as ideias como expressão, são múltiplas, pormenorizadas, plurais e tensionadas. O método na sua concepção clássica de rigor esquemático dá lugar a uma *proposta de exposição da verdade* que "significa, de um lado, que a filosofia tem por tarefa expor, mostrar, apresentar a verdade, mas significa também, do outro lado, que a verdade só pode existir enquanto se expõe, se apresenta, se mostra a si mesma" (GAGNEBIN, 2005, p. 187). A impossibilidade de definição é pertinente a uma ideia que, em processo de apresentação, "só tomará forma no desenrolar de um trajeto contemplativo" (CUNHA, 2006, p. 20).

Tomando então como referência a perspectiva do *desvio* nos moldes benjaminianos, o caminho metodológico desta pesquisa abdicou de traçar um roteiro pré-estabelecido para os diálogos com as crianças, valendo-se, fundamentalmente, das narrativas constituídas na relação delas com os objetos e na maneira como elas se lançavam no cotidiano da pesquisa interagindo entre si e comigo, enquanto pesquisadora. Aos poucos elas foram se inteirando dos procedimentos da investigação e passaram a sugerir formas de registro e de encenação dos objetos. Foi nesse contexto que elas inventaram a brincadeira da caça ao tesouro e se prontificaram a fazer relatórios sobre os encontros da pesquisa. A partir da intervenção delas, os registros e as anotações de campo se ampliaram já que não se restringiram apenas às minhas anotações nos cadernos de campo e nem às filmagens.²³

Uma aprendizagem fecunda na experiência com os *desvios* talvez tenha sido aquela sobre a noção de verdade como uma estrutura que "exige um modo de ser que, na ausência de intenção, se aproxima do modo de ser simples das coisas, mas

²³ A brincadeira de caça ao tesouro ampliou o universo de artefatos apresentados como *objetos geradores*, já que não apenas a mala foi usada meio de apresentação, mas também outros lugares que antes seriam improváveis tais como cantos, folhagens, jardins, escadas, entre outros. Dispostos em lugares diferentes os objetos proporcionaram possibilidades de escolha. Isto implicou no estabelecimento de novos acordos envolvendo determinados objetos no lugar de outros.

lhes é superior pela sua consistência e permanência" (BENJAMIN, 2004, p.22). Refiro-me à fecundidade dessa aprendizagem no percurso de uma *pesquisa com as crianças e não sobre elas*, porque antes de me deparar com a noção de verdade como *morte da intenção* e a do *desvio como método*, eu interpretava os seus discursos muito afetada por uma perspectiva cognitiva.

As crianças ainda estão perto do *simples das coisas* porque vivem e experienciam o *ser do nome*, que conforme Benjamin, "determina o modo como são dadas as idéias. E estas se dão (...) numa percepção primordial em que as palavras ainda não perderam a aura da sua capacidade de nomear em favor de um significado cognitivo" (BENJAMIN, 2004, p. 22).

Aos poucos fui percebendo a rede de significações tecida na relação das crianças com a pesquisa. Elas se deixavam afetar, ao mesmo tempo, afetavam o meu olhar. Naquele contexto de afetações múltiplas, a perspectiva de conhecer passou a ser vista como um enredamento de sensações, percepções, expectativas e modos de pensar, apresentados e/ou expressos tal e qual um *lampejo*, que conforme Benjamin não carece de explicações, porque se mostra como *origem* no encontro de épocas distintas.

A *origem* é o ponto onde o passado e o presente se interpenetram, e nunca se "dá a ver no plano factual, cru, manifesto. O seu ritmo só se revela a um ponto de vista duplo, que o reconhece, por um lado como restauração e reconstituição, e por outro como algo incompleto e inacabado" (idem, p.32). Assim, fora da perspectiva de *devir de algo que nasceu*, mas ligada e emergente ao *processo de devir e desaparecer*, a noção de origem é uma categoria histórica. Em nada ela se assemelha a um princípio ou ponto inicial, mas inaugura a possibilidade do novo porque se fortalece no "presente que polariza o acontecimento em história anterior e história posterior" (BENJAMIN, 2007, N 7, 8. p. 513).

Interpretar aqueles livros de pano como *velhos, feios e ridículos*, implicou, para as crianças, estabelecer relações entre o antes, a época em que eles foram

produzidos, e o depois, quando a deterioração dos tecidos pela ação do mofo já lhes havia penetrado. Aquela imagem dos livros, embrenhada pelo odor fétido que se sobrepôs à lembrança de sua produção, se tornou significativa para a criação de novas imagens. Tais imagens, associadas à noção de velho como algo que se deteriora, instigaram a ressignificação dos termos feios e ridículos. Instalou-se então, no plano do vivido, ou seja, do desenrolar da experiência fenomênica de pesquisa, um impasse, estabelecido pela recusa das crianças em se lembrar daqueles livros de pano. Frente àquela recusa, a proposta de destruição pelo fogo fez com que as crianças se deparassem com a possibilidade da destruição e do desaparecimento e, diante daquele *devir*, elas rerepresentaram a ideia, que naquele contexto era uma lembrança travestida em outras que faziam alusão aos espaços/tempos outros.

Benjamin propõe a noção de imagem para pensar o conhecimento. Para ele, as imagens tomadas como dialéticas se tornaram um modo de mostrar a sua época, o século XIX. A partir da apresentação dessas imagens ele pôs em prática a sua proposta de composição para evidenciar as leituras do "real como texto". Isto significava supor um percurso constelar já que "a imagem lida, quer dizer, a imagem no agora da cognoscibilidade, carrega no mais alto grau a marca do momento crítico [...] subjacente a toda leitura (BENJAMIN, 2007, N, 3,1, p. 505). Numa época ameaçada pelos delírios da experiência política e social, qualquer leitura ficava *perigosa* e exigia do historiador habilidade para identificar no passado "as centelhas de esperança", capazes de projetar no futuro a esperança restituída.

O agora da cognoscibilidade nascente do encontro com os livros de pano deu-se para as crianças em torno da ação delas no tempo: a produção dos livros no passado; os movimentos de guarda no arquivo da escola; os processos de deterioração do pano; as reações dos seus corpos na rejeição do odor do mofo; a expressão sensível em relação aos borrões de tinta das canetas coloridas usadas

para compor os desenhos nas páginas de tecido. Pude então supor que a junção dessas duas dimensões de conhecer se encontraram, pois o cognoscível que irrompeu o *momento crítico* da percepção da ação do tempo sobre os livros de pano, portanto da passagem e do que se passou, encontrou o sensível, a afetação do corpo e dos sentidos pelo cheiro e pela forma dos livros. Naquele acontecimento manifesto, razão e sensibilidade entrelaçaram-se configurando modos de ser, de narrar e de lembrar.

Tais movimentos, ligados à experiência com aqueles objetos/bens culturais, guiaram os olhares das crianças para os detalhes do passado que, no presente, fizeram com que aqueles livros se apresentassem para elas diferentemente do que foram um dia. Nesse processo de educação para a compreensão da história e da memória, vivido no cotidiano da pesquisa, também mereceu destaque a perspectiva de futuro ensejada na defesa dos livros e/ou melhor, na salvação deles. Caso a proposta de destruição tivesse sido levada a sério aqueles livros estariam condenados a um esquecimento concedido. O que viria a acontecer dependeria então de uma escolha que acabou ocorrendo em nome de uma *vontade de memória partilhada*, contrária ao desafio que lhes fora apresentado: a queima. A imagem dos livros renascidos da ameaça do fogo consistiria em si mesma a *centelha da esperança*. Longe de uma ação de guarda guiada apenas pelo desejo do adulto na conservação e validação das memórias daquela experiência escolar, os livros renasceram do desejo das crianças em torno da permanência deles no mundo.

Uma profunda relação entre modos de ser na linguagem e no tempo abriu um caminho peculiar de rememoração, qual seja, aquela que se forjou na encruzilhada entre a obscuridade por uma vida marcada pela deterioração e a morte antecipada pela destruição das chamas.

Tais atitudes poderiam ser esperadas das crianças, já que elas rejeitaram os livros e além do mais eram jovens, ávidas de "uma perfeita subtração ou

mesmo uma radiação do seu próprio estado" (BENJAMIN, 1995, p.236), já que elas não queriam parecer velhas e procuravam apartar a sua imagem daquela que compuseram para os livros: a imagem da feiúra, da velhice e do grotesco e/ou ridículo.

No entanto, a opção de mantê-los vivos, ocupantes dos espaços preenchidos no arquivo da escola e naquela mala de memórias, fortaleceu a permanência deles como vestígios, deflagrando a via da lembrança consentida para a constituição da memória daquela experiência vivida no passado. Os livros foram postos à prova, foram avaliados em função de serem ou não destruídos. Este vínculo da escolha sob o que merece ou não ser destruído é o que, segundo Benjamin, "enlaça tudo o que existe. Esta é uma visão que proporciona ao caráter destrutivo um espetáculo da mais profunda harmonia" (BENJAMIN, 1995, p. 236). Talvez o espetáculo prescrito pelo autor se refira ao que pode surgir de novo quando a ameaça de destruição e de perda permeia as escolhas sobre o que deve persistir e durar. No caso, o novo não significou apenas manter os livros intactos, mas considerá-los como passíveis de serem lembrados.

Uma espécie de relação entre o tempo vivido ou fenomenológico e o tempo físico ou cósmico foi se configurando no discurso das crianças e criou a possibilidade da lembrança. As crianças, ao desejarem manter vivos aqueles livros, prenderam-se na experiência de produzi-los, ou seja, remeteram-se ao tempo vivido, mesmo que as lembranças dos modos e dos contextos da produção não estivessem ainda muito claras.

No entanto, ao discordarem da proposta de destruição elas se lembraram dos colegas ausentes e teceram considerações a respeito da decisão de pôr fim aos livros na ausência de outros que também os produziram. Não lhes pareceu correto. Elas então se fiaram na autoria dos livros e no reconhecimento daquela experiência como algo social e coletivamente construído. O legado das relações de alteridades vividas no cotidiano do passado da escola abriu naquele *instante*

rememorado uma nova possibilidade de compartilhamento das narrativas de suas lembranças. Isto porque, para conservar os livros antes rejeitados, as crianças tiveram que se remeter ao tempo daquela experiência incluindo as suas lembranças em relação aos que estavam ausentes. Ao fazer isto, elas se reportaram à experiência do passado vivido, e, portanto, buscaram referências no tempo fenomenológico.

Mas elas também se remeteram a uma temporalidade cronológica ou física quando perceberam processos de mudança no tempo demarcados não só no reconhecimento da ausência dos colegas que partiram, mas na transformação dos desenhos que produziram no passado em comparação com os que eram capazes de produzir no presente. Diferente das formas celulares e quase sempre transparentes expressas nos desenhos de outrora, elas se referiam aos seus desenhos atuais como portadores de formas e cores mais definidas, além de movimento e detalhes mais diversificados.

Conforme a perspectiva de Paul Ricoeur, tempo do calendário, embora tempo físico, é também histórico, pois é instituído por uma invenção humana. Ele é marcado por fenômenos astronômicos, no entanto, a divisão cronológica imprimida nele, "escapa à física e à astronomia" (RICOEUR, 2010b, p.182). Segundo o autor, há formas humanas de romper com o contínuo uniforme, infinito e linear do tempo físico e de inaugurar uma maneira de significar o *instante qualquer* derivável daquele contínuo. Este rompimento acontece na perspectiva de um presente que emerge na significação em torno da percepção do que acontece antes e depois. São precisamente tais noções que delimitam o presente e permitem estabelecer marcas numa série de acontecimentos dispostos numa determinada sequência. É por isto que a noção de memória, para Ricoeur, se fortalece numa fenomenologia do presente. Ela subjaz à percepção de um percurso na história perpassado pela experiência viva das lembranças e dos esquecimentos, bem como do que veio antes e do que veio depois. O presente não

seria então algo dado na relação com o passado e na projeção com um futuro do tempo físico. Ele seria construído em sua significação pelo *agora* da lembrança que emerge no instante rememorado.

No percurso entre as lembranças e os esquecimentos a memória não se prende àquilo que pode ser trazido do passado, mas se refere ao alongamento das lembranças no sentido de que "os acontecimentos de nossa própria vida recebem uma *situação* com relação aos acontecimentos datados" (idem, 2010b, p.182). No caso dos livros de pano, as crianças procuraram datar a saída de alguns colegas da escola e, talvez, na impossibilidade de reencontrá-los e de consultá-los sobre o destino de seus livros, elas se detiveram. Descartá-los tornou-se impossível.

A perspectiva de Paul Ricoeur para lidar com a noção de presente, levando em consideração o instante rememorado, aproxima-se da perspectiva de Walter Benjamin (1994), quando ele se refere a um tempo saturado de *agoras* a romper com o tempo *homogêneo e vazio* da história (BENJAMIN, 1994, p.229-230). Não se trata de negar a construção histórica da cronologia do tempo expressa na marcação do tempo físico, mas sim de enfatizar o instante rememorado carregado de atualidade. Desse modo, o imperativo da lembrança, tanto em Ricoeur (2010) quanto em Benjamin (1994), é a atualidade do tempo histórico tomado na sua heterogeneidade. *Instantes e agoras* emergem na multiplicidade dos acontecimentos que, mesmo sendo singulares, em cada surgimento no presente, o que lhes configura como unidades de sentidos são fios da história que lhes atravessam na tessitura do social.

Posto isto, a percepção pelas crianças dos processos de mudança no tempo as minhas interpretações sobre a temporalidade nos seus discursos. A possibilidade de tais construções pelo viés dos enunciados narrativos e do diálogo sobre os objetos/bens culturais, produzidos no passado, redimensionou o cunho pedagógico desta pesquisa. Para além das descobertas em torno da investigação

sobre as dinâmicas da memória social, se apresentaram os olhares e as construções das crianças sobre modos de compreender a temporalidade histórica.

3.1-A Pesquisa em Educação e a criança: vozes e protagonismo

Havia poucos dias que a pesquisa acontecia no campo. Mas já se apresentava o envolvimento das crianças e o entendimento delas sobre o narrar as suas lembranças de escola. Entretanto, aquele encontro poderia ter sido desanimador, não fosse a força e a vitalidade das crianças para encontrar as saídas necessárias para a continuidade da pesquisa.

Alguns procedimentos já estavam acertados com a direção da escola: autorizações assinadas pelos pais das crianças, por elas próprias, pela diretora; horários de encontros, contando com o apoio de algumas professoras da turma envolvida; planejamento de atividades com todos os alunos da classe e com grupos menores e etc. Entretanto, por questões administrativas, justamente naquele dia houve uma alteração no uso da sala reservada para a pesquisa. Situação que só me foi comunicada pela manhã. Minha reação deixou claro o meu desapontamento e isto tocou a professora de informática que se prontificou em emprestar o seu espaço. Mas isto não ocorreu, porque após o recreio haveria aula naquela sala. Logo vi que seria necessária uma organização diferente, mas para isto algumas negociações precisavam ser reconduzidas.

Fui tomada por uma enorme frustração. A pesquisa incomodava a escola? Como diretora, durante aproximadamente sete anos, procurei investir na abertura do espaço para a pesquisa. Isto proporcionou um diálogo fértil com outros pesquisadores. Mas naquele momento não havia espaço para a pesquisa que eu propunha. Pensei em desistir, buscar outro campo. Entretanto, aquela

possibilidade soou como um despropósito porque já havia um processo em desenvolvimento, tanto em relação à participação das crianças como a de alguns professores. O encantamento da investigação sobre memória já fazia parte de muitos diálogos travados no cotidiano da escola.

Percebi isso quando estive na escola num dia anterior. Duas professoras, juntamente com Maria Eduarda e sua mãe, admiravam um cartaz feito por elas para ser apresentado na classe. A mãe parecia procurar algo e insistentemente pedia à filha que abrisse a sua mala e lhe desse um lápis. Ela disse: "*Eu só preciso de um lápis e um papel para copiar esta receita de bolo. A Maria foi no meu caderno de receitas e recortou a receita do bolo de cenoura que a minha mãe fazia. Se eu perder a receita não sei mais fazer o bolo!*". A filha, mais que depressa, disse: "*É claro, o bolo de cenoura é da história da nossa família. É memória!*"

Uma das professoras relatou a sua proposta. Ela disse que pretendia ampliar a discussão sobre Memória e optou por trabalhar com as histórias de vida das crianças. Segundo ela, muitas famílias se envolveram no trabalho e produziram um material interessante. Ela comentou ainda que as paredes da sala estavam repletas de cartazes e que as crianças estavam entusiasmadas com as produções e com a oportunidade de partilhar as suas histórias de família. A conversa entre as professoras e a mãe de Maria Eduarda foi animadora em relação à valorização e ao respeito pelos trabalhos e pela habilidade das famílias em compor e recompor suas histórias. A sensibilidade delas em torno daquelas produções foi tocante. Ao final da aula houve um grande interesse dos pais em visitar a exposição dos cartazes. A temática da Memória estava ali, viva, fazendo parte dos diálogos e das experiências geracionais das crianças. Foi então que a câmera que eu usava foi solicitada para registrar a apresentação dos cartazes, o que de fato aconteceu.

Depois de ter experienciado um acontecimento como aquele, parecia impossível qualquer entrave em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Impressão logo dissipada pela impossibilidade de encontrar um lugar dentro da escola para que os encontros acontecessem. Fiquei algum tempo perambulando, sem saber onde ficar. Pensei em usar a rampa de acesso ao andar superior para me sentar com as crianças. Desisti da ideia porque a rampa era aberta, estava muito frio e seria necessário fazer uma boa limpeza para que as crianças pudessem sentar no chão. Isto não poderia ocorrer com tanta rapidez. Fui então para a sala dos professores e lá encontrei uma professora que se prontificou em ajudar. Senti um alívio enorme ao ser acolhida daquela forma, mas mesmo assim, caminhando ao lado dela, eu ainda me sentia incomodada, porque me pareceu que a possibilidade de realização da pesquisa teria que contar, fundamentalmente, com o compartilhamento e a boa vontade dos professores. O que de fato era muito importante, mas não poderia substituir o apoio institucional.

Quando chegamos à porta da sala de aula, as crianças manifestaram a sua alegria: bateram palmas, movimentaram as carteiras para abrir a roda de conversa, conforme tinha acontecido outras vezes. A professora interveio e anunciou que somente algumas crianças participariam da pesquisa naquele dia, sendo que as outras permaneceriam com ela na classe. De súbito, a frustração foi geral. Afinal, quem seriam os escolhidos? Se outras vezes as atividades aconteceram na sala de aula com a participação de todos, por que naquele momento seria diferente? Decidi conversar com as crianças sobre a minha intenção de ouvir primeiramente aqueles que estavam naquela escola há mais tempo; e elas, entre si, ensaiaram uma classificação que poupou maiores convencimentos. Foi então que sugeri seguir a sequência das cores que identificavam os grupos, conforme a dinâmica das fitas previamente desenvolvida com todas as crianças daquela turma. Dois grupos, entre os cinco discriminados

por cores, especificamente o verde e o vermelho, foram compostos segundo o princípio da ordem de entrada na escola, o que era do conhecimento de todos.

Optei pelo grupo verde, porque nele estavam as crianças que mais contaram histórias na ocasião daquela dinâmica. Mas qual não foi a minha surpresa, quando Luis Henrique disse que nem todos daquele grupo sabiam contar a história da "loira do banheiro", conforme ele a conhecia. Em seguida, Sâmara disse que ela só saberia recontar as suas histórias se Ana Clara e Amanda estivessem junto com ela, porque ambas participaram da preparação do "veneno" para "virar lobisomem" e, além disto, sabiam fazer a magia da loira. Foi então que elas, em parceria com Luis Henrique, decidiram organizar um novo grupo. Parecia que havia um combinado entre eles. A divisão por cores caiu por terra, pois as outras crianças aceitaram a proposta que eles apresentavam: organizar o grupo pelas lembranças das histórias de magia, o que, segundo elas, seriam melhor contadas por aqueles que haviam participado delas. Como houve consenso naquele combinado, resolvi acatar a composição apresentada; no entanto, tratei de dizer aos outros que haveria outros encontros e que, juntos, pensaríamos em outras maneiras de montar os grupos. Assim sendo, sete crianças prontamente se organizaram e se colocaram à disposição. Foram as seguintes: Luis Henrique, Vinícius, Diego, Sâmara, Amanda, Ana Clara e Camila.

Quando caminhávamos, casos e mais casos se desdobravam em suas falas, gerando risadas e manifestações de alegria. O problema do local para a pesquisa logo se colocou e eu não sabia ainda como resolvê-lo. Andei com aquelas sete crianças pela área interna da escola e, como elas se expressavam livremente, contando trechos da história da *loira*, provocaram a curiosidade de outras crianças e também de outros adultos. Foi então que uma fala displicente, oriunda de uma funcionária da escola que lá trabalhava há pouco tempo, deixou transparecer um estranhamento em relação a uma pesquisa que tratava de histórias como a da loira do banheiro, de fantasmas, de baldes de sangue e de

lobisomens: Sem nenhum cuidado, a fala foi a seguinte: "*Que história é esta de loira do banheiro? Isto é que é pesquisa?*"

O conteúdo daquele enunciado resvalou na validade daquela pesquisa em torno das memórias e das histórias inventadas. Isto me incomodou profundamente e eu cheguei a pensar numa explicação, mas não consegui organizar os argumentos necessários para intervir. Calei-me e, fazendo isto, coloquei em risco a pesquisa, porque as crianças ouviram aquela fala e também foram afetadas. Elas também se calaram, depois mudaram o *rumo da prosa*. O problema de não ter um lugar para conversar roubou a cena e elas se envolveram na busca de uma solução. Eu me desestabilizei e, por alguns instantes, parecia não saber como deveria agir e nem o que deveria fazer.

Aquela fala talvez possa ser tomada como representativa de uma pluralidade de concepções que permeiam o espaço de muitas escolas, não apenas o daquela. Ela foi desestabilizadora não só porque rompeu com o movimento de escuta das crianças, mas também com a consideração de seus pronunciamentos. Por isso, vale pensar nos pactos de negociações importantes e necessários tanto para os procedimentos da pesquisa em Educação quanto da práxis pedagógica.

As crianças que me acompanhavam estavam atentas. Uma delas sugeriu que ficássemos no hall de entrada da escola, porém do lado de fora. Fomos até lá e, mesmo antes de eu ter concordado com aquela possibilidade, elas pegaram a mala e os meus outros pertences. Sem nenhuma cerimônia, eles foram transportados pelas crianças para aquele hall que não era um lugar muito apropriado, pois ficava na parte externa da escola que dava acesso à rua. Elas pareciam saber como organizar aquele espaço. Logo pegaram os tapetes que eu sempre trazia comigo numa pequena cesta de palha e os dispuseram formando um círculo. Depois se apoderaram da mala. Colocaram-na no centro da roda. Sentaram-se e não esperaram a minha intervenção para partilhar as suas narrativas, sequer abriram a mala.

As histórias se multiplicavam aos borbotões, porém, fragmentadas, sempre interrompidas. A expressão "loira do banheiro" foi repetida várias vezes e a ela eram acrescentadas outras, tais como: "- *Eu vi*"; "- *A gente fazia medo no Adrianinho, aquele que já saiu da escola*"; "- *Todo mundo tinha medo da loira, mas todo mundo queria que a gente chamasse ela de novo*". As crianças riam, gargalhavam, lembravam-se dos amigos e das professoras com quem conviveram no passado. Lembravam-se da escola-granja; da velha escola de cima e também da de baixo; da grande árvore; das escadas escuras e das aranhas que teciam suas teias nas beiras do telhado declinante, ornado pela umidade absorvida no viés do tempo. Outros elementos e outras histórias mesclavam-se com a história da loira: fantasmas, montes de areia que pareciam túmulos e se mexiam, espelhos e magias feitas com barro.

Foi do barro, da mistura da terra vermelha do pátio da escola com a água, que as lembranças do passado e do presente se juntaram, abrindo espaço para as crianças manifestarem o seu desejo de falar, sem que os seus depoimentos pudessem ser partilhados com os professores. Num primeiro momento, não consegui compreender o que diziam, ou melhor, não compreendia a interrupção que elas fizeram no fluxo do nosso diálogo que parecia estar acontecendo naturalmente, mediado pelos desenhos que eu lhes apresentara. Já havíamos ambientado com aquele lugar, apesar do fluxo de professores, de funcionários e de pais que entravam e saíam, esporadicamente, pelo portão da frente. As crianças pareciam envolvidas com as narrativas partilhadas, até que Vinícius, interrompendo uma história que Sâmara contava, disse: "- *Gente pára. Desliga a máquina*"! A filmadora estava na minha mão, mas àquela altura era só um adereço a mais, porque eu havia apertado o botão errado e ela não estava funcionando. Entretanto, nem eu e nem as crianças tínhamos nos dado conta de que nada estava sendo gravado e procedíamos como antes: conversávamos sobre os desenhos e sobre as suas lembranças sobre eles. Até aquele momento a

filmadora não tinha se apresentado como um problema para elas que, com desenvoltura, contavam as suas histórias. O mesmo não acontecia comigo, que sempre me atrapalhava com as gravações, já que, ao mesmo tempo, eu conversava com as crianças e fazia as filmagens. Mas a partir da intervenção de Vinícius a máquina passou a incomodar a todos. Na sequência daquela fala, as crianças repetiam: "*-É, desliga!*"; "*- Mostra pra gente o botão desligado!*".

Fiz o que desejavam, mesmo sem entender o motivo daquele pedido veementemente partilhado. Guardei a câmera e disse: "*- Ei gente, ela já estava desligada e eu nem vi, mas tudo bem, sem vídeo. Mas por que isto agora? Nós combinamos que os encontros seriam filmados!*" Vinícius respondeu o seguinte: "*- É porque elas estão falando do barro e da sujeira do banheiro.*" Luis Henrique complementou: "*-É a história da Loira do Banheiro, vão achar que é mentira e bobeira.*" Sâmara apresentou de maneira sucinta e direta a sua conclusão: "*- Não pode falar perto de gente grande, de professoras, elas não vão acreditar. Não pode mostrar o vídeo!*"

Logo em seguida, o que antes consistia numa prazerosa relação de parceria em torno das histórias narradas, transformou-se num diálogo tenso sobre o olhar das crianças para as maneiras como elas percebiam os adultos, principalmente os professores, em relação as suas falas e as suas histórias. A importância daquele acontecimento deu visibilidade ao *caminho desviante* do método, instigando decisões que implicaram retomar determinados combinados, refazer os procedimentos metodológicos e incluir os registros das crianças nos documentos de campo. Desse modo, a apresentação daquele diálogo, conforme as anotações que registrei no caderno de campo e parte de uma gravação feita com um pequeno gravador, se fez necessária, uma vez que, por meio delas, foi possível perceber a complexidade que permeou as relações com as crianças e os *deslocamentos da linguagem* no contexto do campo.

Pesquisadora- "- Por que não? Nós não combinamos isto antes, vocês autorizaram!"

Vinícius- "- Mas agora a gente não autoriza mais. Você pode escrever as histórias que a gente conta, mas não pode filmar a gente falando."

Sâmara- "- Não! Vinícius, mas para a pesquisa pode."

Ana Clara e Camila- "- É, pode. Para a pesquisa pode."

Diego e Luiz Henrique- "-Só para a pesquisa!"

Pesquisadora- "- Como é que eu fico? Eu sou pesquisadora e também coordenadora da escola. E agora?

Camila- "- Você gosta de ouvir a gente falar!"

Sâmara- "- Hoje ela gosta, né Camila! Porque tia, quando você era a diretora bem que "passava o fumo" em todo o mundo quando o banheiro ficava todo sujo de barro. E até a Tia Vininha "passava o fumo" na gente!

Luiz Henrique- "- Mas tia, o banheiro precisava ficar sujo por causa do veneno que as meninas faziam! A gente só não podia contar pra gente grande"

Sâmara- "- A gente saía correndo e todo mundo ria... quando chegava na sala a tia mandava ficar quieto."

Ana Clara- "- A professora xingava a gente!"

Camila- "- É tudo história inventada, mas na escola velha a gente pensava que era verdade !"

O diálogo chama a atenção por várias razões, pois ele deixa à mostra o modo como as crianças compreenderam a intervenção de Vinícius. Sem que houvesse qualquer explicação por parte dele, a veemência do seu enunciado, indicando que a máquina (a filmadora) deveria ser desligada, fez com que as outras crianças criassem uma espécie de acordo na defesa de seus pontos de vista sobre o olhar de censura dos adultos para os seus gestos, as suas falas e as suas maneiras de expressar e viver as suas infâncias na escola. A referência às infâncias no plural considera as múltiplas dimensões do tempo vivido nas relações do cotidiano, remete-se a uma pluralidade de modos de ser e de agir no mundo.

As crianças, num movimento singular tensionado na cultura e fertilizado na experiência vivida, expressavam alteridades. Apresentavam-se num movimento para o outro, o que na perspectiva bakhtiniana, segundo Maria Teresa Freitas

(2011), expressa um modelo de "um eu não sistêmico e, sobretudo, interpessoal, responsável, no qual o outro é constitutivo do eu" (no prelo).

Isto significa supor planos de subjetividade que se constituem sob os mais diferentes contornos, entrelaçamentos e entrecruzamentos "imanescentes à rede social" (MIRANDA, 2005, p.37). Tal afirmação enseja o contexto *polifônico* da produção de subjetividades já que supõe a ressonância de inúmeras vozes na voz de um único sujeito. A *polifonia*, capturada dos pressupostos de Mickail Bakhtin sobre os diversos discursos que constituem as vozes anteriores que configuram qualquer discurso proferido, produz ecos na idéia de subjetividade cingida pela pluralidade. Por isso, as marcas de uma produção coletiva estão sempre impressas nos discursos humanos, ainda que sejam proferidos individualmente.

Então, se os enunciados criados pelos agentes do discurso são plenos de palavras alheias, em graus variados de "aperceptibilidade e de relevância", e se essas palavras "trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos" (BAKHTIN, 2003, p.294-295), o caráter singular da intervenção de uma criança na *cadeia de comunicação discursiva* pode ser tomado como uma produção impregnada de valores, de modos de sentir, de modos de ver e de existir dos outros. Desse modo, a subjetividade, situada fora da dimensão da individualidade "se faz coletiva, o que não significa que ela se torne por isso exclusivamente social" (GUATTARI, 1992, p. 19-20). A relevância do termo coletivo na apropriação feita por Guattari não indica simplesmente uma alternância constitutiva. É mais do que isto porque ela situa a subjetividade na relação com um *socius*, eivado de multiplicidades, de *intensidades pré-verbais* permeadas pelas *lógicas dos afetos* (idem, p.20).

Assim considerando, cabe supor que as crianças, motivadas pelo enunciado provocativo de Vinícius, criaram uma resposta para aquela questão primeira, lançada displicentemente por um adulto sobre a "duvidosa" natureza de uma pesquisa que se pautava na escuta das histórias contadas por elas. Mesmo

carregada de desconfiança e menosprezo, aquela pergunta instigou uma *posição responsiva* das crianças. Segundo Bakhtin, a posição responsiva "se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante" (BAKHTIN, 2003, p. 271). Por isto, o autor supôs um processo ativo para os modos de compreensão/apreensão dos enunciados alheios. Mas a resposta não é assim algo previsível, e nem sempre acontece no rompante da fala, pode ser silenciosa, reeleborada, transformada. Importa saber que "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (idem, p.272), o que significa dizer que a criança, como todo falante, fala com *seus alheios*. Talvez por isto as explicações sobre aquele intempestivo "desliga a máquina" tenham sido desnecessárias. Havia ali supostos anteriores, forjados numa fenomenologia de escola que não escuta e que, mesmo sendo o espaço privilegiado para o educador(a) bem intencionado(a), quer seja ele(a) diretor(a), professor(a) e/ou funcionário(a), corrobora para o silenciamento das vozes das crianças. A escuta, reivindicada pelas crianças efetivou-se na presença da pesquisadora, que era a mesma diretora que "passava o fumo" quando se deparava com o banheiro sujo de terra e não ouvia as crianças, ou seja, eu mesma, a própria. Isto trouxe um contraponto para esta investigação e para a questão anteriormente colocada: o movimento de escuta que as crianças reivindicavam, mesmo que subliminar à denúncia da não escuta, foi assumido pela pesquisadora no contexto da pesquisa. Este contraponto instigou algumas questões complementares que podem ser assim apresentadas: Como pensar o lugar do educador frente à urgência da escuta das crianças? O que significa escutar as crianças? Tornar-se pesquisador garante uma postura de escuta?

Tais questões soaram como um pêndulo, que, no seu movimento intermitente de ir e de vir, embalaram o *vir-a-ser* pesquisador na relação com aquelas crianças. Junto àqueles movimentos pendulares, supor a subjetividade como uma noção

dísparidade da individualidade e os enunciados como expressões impregnadas de respostas instigou outras chaves de leitura do real para interpretar os modos de lembrar, de narrar e de ser das crianças. Mas não só isto, o acontecimento vivido no curso da pesquisa instigou a compreensão da linguagem como "expressão", tal como afirma Sonia Kramer (1996) quando se põe a buscar as convergências entre Bakhtin e Benjamin. Segundo ela, tanto um quanto outro "dão ênfase às manifestações humanas, ao riso, às lágrimas, à imaginação criadora, ao sentimento, para além do signo arbitrário, focalizando na sua abordagem filosófica o dito e o não dito, bem como as relações entre linguagem e poder" (p. 216). Nesse sentido a memória aqui focalizada carrega a força da "expressão" como uma dimensão da humanidade que lhe assalta e faz perdurar a pujança do vivido no ato de lembrar.

Outra categoria importante que pode ser chamada à reflexão aqui proposta é a de *memória impedida*. Tal como Paul Ricoeur a apresenta, refere-se a uma memória *ferida* tomada na perspectiva da *memória coletiva*, conforme Maurice Halbwachs (2006). Ricoeur adverte para o princípio fundamental do texto de Halbwachs que se fundamenta no suposto de que "para se lembrar, precisa-se de outros" e caminha inicialmente em duas dimensões: a primeira, diz respeito ao "tratamento da memória como *pathos*" (RICOEUR, 2007, p.83) e isto implica em tomar a enfermidade que abarca o impedimento; a segunda, refere-se ao exercício da memória frente a possibilidade do sofrimento, considerando as "alterações individuais e coletivas devidos ao uso, à prática da memória" (idem, p.83).

A implicação de tal estudo para esta investigação esbarra na possibilidade de perda dos elos de reprodução da memória, que proibida, implica algumas formas de silenciamento. Quanto à noção de memória coletiva para o trato da memória das crianças importa dizer que ao romper com a noção de lembrança como uma intuição sensível, conservada e recordada, portanto, com a perspectiva da individualidade, Maurice Halbwachs abre a perspectiva da abordagem do âmbito social para a constituição das memórias compreendendo a interferência deste campo tanto em

relação às memórias privadas como às públicas. A opção pelo termo memória social, ao invés de memória coletiva para abordar as memórias das crianças passa pela especificidade de um grupo restrito, inserido no contexto de uma única escola. Entretanto, as dinâmicas de interação que permeiam as memórias individuais e as memórias coletivas, supondo o que acontece com as crianças e também com os adultos, estão fundamentalmente ligadas ao pressuposto de Maurice Halbwachs sobre a relação entre *memória individual e memória coletiva*, ainda que tal noção levada ao extremo seja a fonte da ilusão de que "somos autores de nossas próprias crenças" (RICOEUR, 2007, p. 133). Para Ricoeur, a procura da marca do social nos atos que praticamos (e a lembrança é um ato pessoal de recordação), é o que precisa ser levado em conta, mesmo sendo esse ato de recordação cada vez mais nosso (idem, p.132-133).

A interdição do adulto percebida e denunciada pelas crianças gerou um movimento de resistência, mas também instigou ressentimentos pela ausência de escuta. Essas duas formas de reação ao espanto da funcionária sobre o exotismo daquela história narrada e, por conseguinte, sobre o exotismo daquela pesquisa, provocaram nos atos de rememoração, uma espécie de luto pela perda da liberdade, da espontaneidade e do prazer de dizer e de partilhar as lembranças do tempo vivido.

Talvez seja essa perspectiva de interpretação sobre o luto, que possa estabelecer uma ponte com a noção de *memória impedida*, e não a sua aproximação com o patológico dessa categoria de memória. O luto, associado à noção de trabalho, conforme a apropriação que Ricoeur faz da teoria freudiana, mais especificamente da interpretação sobre um ensaio publicado pelo cientista e pensador em 1914, intitulado: "Rememoração, repetição, perlaboração", foi partilhado pelas crianças e, sendo assim, elas construíram entre si uma comunidade de relutância e de estranhamento às posições dos adultos em geral. Se num primeiro momento houve apenas a interrupção de uma filmagem,

posteriormente, a união das crianças em torno de um ponto de vista comum iniciou o trabalho de luto, do qual participei como pesquisadora não só porque vivi aquela relação, mas porque precisei intervir e prosseguir com a pesquisa. Como prosseguir em meio a tantos não? As crianças falavam ininterruptamente. Expressavam ressentimentos em relação ao olhar de censura dos adultos, mas ao mesmo tempo davam-se conta de que aquela intervenção forçava um enquadramento das suas narrativas.

Tornaram-se *resistentes* na medida em que assumiram, coletivamente, o recurso de impedir a filmagem, ainda que ela tivesse sido autorizada num contexto franco de negociações anteriores.

Havia por parte delas o reconhecimento de uma fratura, de uma oposição entre o seu julgamento em torno da relevância das suas narrativas para a pesquisa e o julgamento daquela pessoa que parecia desconsiderar por completo as suas formas de expressar.

A noção de *resistência*, a partir dos estudos de Edward Palmer Thompson (1998), se fundamenta no suposto de que a cultura, como um lugar de conflitos, como expressão de sistemas de poder, e de todo o tipo de relações, instiga formas de apropriações de sentidos diferentes pelos indivíduos e /ou grupos distintos. O tecido cultural não é homogêneo e, por isto, ainda que reflita diferentes modos de agir e de conceber os costumes, a moralidade, as regras sociais etc..., promove movimentos de reinvencão e/ou de manobras frente ao que parece determinado por situações históricas e socialmente construídas. A subordinação das crianças aos adultos e o olhar de menosprezo que eles lançam para o que elas dizem podem se assemelhar à situações dessa natureza.

Ao perceber movimentos de manobra na classe operária, Thompson opera um descolamento em torno do suposto das determinações históricas e investe na história dessas determinações, propondo a particularização do olhar para os fragmentos e para as singularidades no interior da cultura, bem como para as

motivações que levam as pessoas a agir de determinadas maneiras e não de outras. Essa percepção fez com que o autor refletisse sobre o *fazer-se* na história, e rejeitasse tenazmente qualquer consideração a respeito da classe operária como um "material bruto, indiferenciado e indefinível de humanidade", podendo ser transformada pela doutrinação e/ou pelo sistema fabril em uma "vigorosa raça de seres" (THOMPSON, 1987, p.18). Ao contrário, a afirmação de que a classe operária "formou a si própria tanto quanto foi formada" (idem) fortaleceu o suposto de que "o operário ou o tecedor de meias eram também herdeiros de Bunyan, dos direitos tradicionais nas vilas, das noções de igualdade perante a lei, das tradições artesanais" (idem).

O que parece repercutir em Thompson são as manobras que ele identifica na classe operária como maneiras de responder às formas de exploração que insurgiam contra ela. A *resistência* à exploração deveria ser considerada nos registros históricos e não apenas os processos de mudança analisados do ponto de vista econômico. Segundo ele, observar as formas de resistência cultural dos trabalhadores poderia ser importante para quebrar a presunção em torno das "dívidas de formação de caráter" que os engenheiros do crescimento e do progresso poderiam oferecer aos seus "irmãos atrasados" (1998, p.302).

De modo absolutamente original ensina Thompson: "é preciso viajar por dezenas de milhares de palavras crestadas pela abstração a-histórica entre cada oásis de realidade humana"(idem).

Tornou-se então um enorme desafio encontrar naquele *oásis de realidade humana* que se desdobrava em acontecimentos múltiplos, outras maneiras de prosseguir os diálogos com as crianças.

Houve um abalo na conduta da pesquisa provocado pela franca *resistência* das crianças. Elas negaram o que estava posto, ou seja, o combinado em torno da filmagem porque se deram conta do arbítrio daquele adulto que menosprezara as suas narrativas. Filmar os encontros tornara-se um problema menor, frente à

veemência com que elas afirmavam que adultos e professores não ouvem e nem acreditam nas crianças.

Dentro da *mala de memórias* estavam outros artefatos que não tinham sido apresentados. Eles lá estavam, à deriva, em meio àquele turbilhão de queixas e *resistências* declaradas.

Foi então que um pacote contendo alguns relatórios de professores irrompeu em meio a tantos outros papéis espalhados pelo chão. Dele nasceu a possibilidade da reconciliação, da cura daquele sofrimento pela negação do dizer.

Um deles especialmente rompeu com aquele processo resistente. Tratava-se de um texto escrito por uma professora que não conheceu o espaço antigo da escola. Ao assumir aquela turma, bem no ano da mudança para o prédio novo, ela ficara impactada com tantas histórias e com as expressões melancólicas em torno da "escola velha". Tratou de registrá-las e pediu que as crianças as ilustrassem. Ao final do ano ela anexou os seus relatórios a outras produções e encaminhou o conjunto para o arquivo de práticas.²⁴

As palavras do texto daquela professora foram surgindo como nuvens: esparsas, soltas, interrompidas. Foi então que a leitura tímida sobre um fragmento de um relatório alterou o curso daquele diálogo tenso e provocou algo novo: "o canto misterioso trazia muito medo para as crianças". Medo; trazia; crianças. Que sentidos veiculavam naquelas palavras?

Logo alguém exclamou: "*Canto misterioso! É aquele canto! O nosso!*"

As crianças se reconheceram naquele texto. Reconheceram-se no tempo vivido, naquela experiência partilhada. Imediatamente, com a pressa de quem quer conter o vento protegendo dele qualquer devastação, Camila perguntou: "*Quem escreveu isto?*"

²⁴ Trata-se de um relatório produzido pela professora Sabrina Munck do Nascimento no ano de 2008. Ela fora professora da turma participante da pesquisa. O relatório se encontra no anexo 6.

Era a pergunta esperada. Havia alguém que escutava e não era uma pesquisadora! A esperança se recompunha. Todo o diálogo a partir daquele momento se desenvolveu pontilhado por vigorosa descoberta. Ele prosseguiu como uma busca ao tesouro perdido: o tesouro da escuta.

Nomes de diferentes professoras bailaram nos lábios das crianças, entretanto, elas não desvendaram o enigma. Quem seria aquela professora? Passado algum tempo, o nome da professora Ihes foi comunicado: Sabrina. *"-Sabrina? Não pode ser, mas então foi na escola nova que ela escreveu! A gente já tinha mudado. Foi no ano passado, a gente tava no terceiro ano"*.

As crianças riam, gargalhavam, estavam surpresas! *"-Foi na escola nova!"* Repetiam elas, até que novamente Camila interveio: *"-Tia, isso foi mesmo na escola nova? Ué, ta com cara de coisa da escola velha! (interrupção; risos, mais risos) Então foi na nova que contamos? Mas foi na velha que aconteceu!"*

Uma alegria partilhada soou como um reencontro daquilo que se perdera: a postura de escuta da escola, da diretora, da professora. As crianças pareciam aliviadas!

Ricoeur (2007) chama atenção para este aspecto do trabalho de luto que tem na alegria uma possibilidade de recompensa pela renúncia ao objeto perdido, como também de garantia de reconciliação. Ele se concentra na alegria para "coroar com a sua graça o trabalho da memória", entendendo que no horizonte deste trabalho surge o devir da *memória feliz* no encontro com a *imagem poética*. A *memória feliz* seria assim o complemento do trabalho de luto, porque ela está a serviço do provisório, das percepções das nuances do outro quanto à sua *ipseidade*. A *memória feliz* liberta a memória ressentida do cárcere do pesar.

Foi possível recomeçar: o que estava escondido foi descoberto; o que estava guardado foi reaberto; o que estava silenciado foi partilhado e narrativas fecundas proliferaram.

As crianças pareciam reviver a pesquisa como se a alcunha da *primeira vez* criasse novamente o prazer da novidade. As lembranças das magias das argilas; das cirandas no gramado; das aranhas que construía as suas teias nos telhados da *escola velha*; e dos lobisomens retornaram com todo vigor.

O término daquele encontro se aproximava enquanto um novo caminho para registrar as experiências vividas nas artes da memória começava a ser traçado.

Antes que combinássemos qualquer situação no sentido de preparar o encontro do dia seguinte, as crianças recolheram os desenhos, arrumaram a mala, dobraram os tapetes e colocaram-nos no cesto. Elas queriam escrever, desenhar memórias, registrar as histórias lembradas. Saíram em busca de uma mesa na área de convivência da escola.

Em conjunto, conseguiram pegar uma enorme mesa e transportá-la até o coração da escola: exatamente o centro da grande área coberta. Providenciaram cadeiras, bancos e ainda se preocuparam em limpar a poeira que os cobria. Sentaram-se e se puseram a escrever. Elas registraram as histórias que contaram e as lembranças dos encontros anteriores. Abriram passagens, portais encantados, para que os encontros entre o tempo vivido e o tempo narrado pudessem acontecer.

E foi assim, na insustentável leveza dos seus gestos e dos seus risos, que um processo de escritura sobre os acontecimentos do campo teve início com a participação das crianças. A estratégia escolhida foi a de escrever as lembranças dos encontros da pesquisa relacionando-os ao tempo cronológico marcado pelo calendário. Sâmara disse: *"-Assim fica mais fácil para você entender."*

Desse modo, os primeiros registros de campo produzidos pelas crianças foram os seguintes:

TEXTO 1/ Ana Clara e Sâmara

✦ Pesquisa
 ✦ dezembro
 ✦ ano: 2009
 ✦ dia 1ª de
 ✦ dezembro
 ✦ teve uma
 ✦ pesquisa na
 ✦ escola na
 ✦ sala do 3º
 ✦ ano e atrás
 ✦ da sala
 ✦ tinha várias
 ✦ luzes e cam-
 ✦ eras e tam-
 ✦ bém tinha
 ✦ 2 homens
 ✦ jovens gra-
 ✦ vando qua-
 ✦ se tudo
 ✦ e depois
 ✦ ficou a
 ✦ Sâmara, o
 ✦ Vinicius, a
 ✦ Ana Clara e
 ✦ o Bruno e
 ✦ e Luiz Henri-
 ✦ que e de-
 ✦ pois a
 ✦ gente fez
 ✦ o desenho
 ✦ da escola
 ✦ velha e
 E ESSE
 DIA NÃO
 DA SAIU
 DA NOSSA
 CABEÇ
 A

TEXTO 2/ Amanda e Camila

☆ Janeiro 01 (férias)
 ☆ A Amanda foi viajar
 para São Sebastião da
 Varagem Alegre
 ☆ Eu fui para o
 formoso eu me
 diverti muito a coisa
 que a Amanda disse
 que a coisa melhor
 que a Amanda fez
 foi comer peixe
 eu a coisa melhor
 que eu fiz foi
 comer suco e avoaz
 e carne frita a
 tia essa estória de
 comer suco e peixe eu
 é mentira é só para
 enganar e também
 nas férias foi o
 meu aniversário
 e também da
 irmã da Amanda

NÃO TEVE
 DESQUISA 2

TEXTO 3/ Diego

✦ Regina, Geralda,
✦ Rito, (AULAS DI)
✦ matemática, inglês,
✦ português, história
✦ artes, cantos de l.
✦ O.E, Prática esportiva
✦ educação física,
(DIRETORA E COORDENADORA)
GISA VIRGINIA EANA
- não tem Pesquisa
Diego

Quando as crianças apresentaram os seus textos, algumas questões surgiram: onde vamos guardar os textos? Quem vai ler?

Havia naquelas questões levantadas pelas crianças, certamente um interesse de preservação e de partilha das produções realizadas. Talvez elas tivessem sido tocadas pelas práticas de memória experienciadas na escola e depois na pesquisa. Por isso, a transposição dos textos escritos para o quadro de organização do trabalho de campo foi quase que imediata.

Eu não havia pensado numa organização conjunta com as crianças, mas àquela altura, desconsiderar tal oportunidade seria uma perda. O propósito daquele tipo de organização da pesquisa de campo era conseguir alguma forma de sistematização dos encontros, pois nem sempre era possível gravá-los e muitas vezes os grupos se revezavam. Ler o que acontecera antes indicava, para as crianças, uma sequência, um fio condutor sobre as narrativas das lembranças. Para mim, a leitura tornou-se um exercício metodológico importante, pois tomar conhecimento das escolhas das crianças e das prioridades que elas elegiam em torno dos artefatos interferiu nas minhas próprias escolhas em relação às maneiras de apresentá-los.

Mas havia outras formas de registro, como, por exemplo, os cartões com as fitas coloridas, as anotações com palavras chaves, as notas cifradas com símbolos e com os nomes das crianças, além das notas expandidas. Tais formas proporcionavam uma variedade de material de observação, o que ampliaria as possibilidades interpretativas.

Entretanto, a construção de um processo de documentação partilhado com as crianças soou como uma novidade. À primeira vista foi arriscado. Até quando elas se comprometeriam com a escrita daqueles textos? Como mantê-las interessadas em participar dos registros?

O quadro de referência consistia num grande rolo de cartolina branca, esquadrinhado por linhas coloridas que tinham a função de diferenciar os lugares das lembranças, ou melhor, os lugares em que as crianças localizavam as suas lembranças. Eles já haviam aparecido em suas narrativas desde os primeiros encontros, tornando-se lugares de referência para a memória. Sobre a problemática dos lugares Paul Ricoeur afirma que "as coisas lembradas são intrinsecamente associadas a lugares. E não é por acaso que dizemos, sobre uma coisa que aconteceu, que ela teve lugar" (RICOEUR, 2007, p. 57-58). O autor chama atenção para o fato de que as associações da 'coisa' lembrada aos lugares é o que constitui os fenômenos dos 'lugares de memória' tratados como conhecimento histórico. Desse modo, tanto do ponto de vista da história oficial quanto da prática cotidiana de associações das lembranças a lugares onde os acontecimentos ocorreram, os "lugares de memória funcionam como "índices de recordação, ao oferecerem alternadamente um apoio à memória que falha" (idem, p.58).

As crianças faziam referências a três lugares diferentes: *escola velha de cima* (sede antiga fundada em 1969); *escola velha de baixo* (casa alugada em 2005 como espaço anexo) e *escola nova* (sede inaugurada em 2008). Desse modo, lugares diferentes potencializavam as suas lembranças. Ao se apresentarem no quadro da pesquisa através de fotografias, eles só não se tornaram categorias de análise porque havia um movimento intermitente das lembranças que se alternavam entre eles, não permitindo fixidez alguma. Qualquer classificação foi impossibilitada pela intermitência das lembranças, que, muitas vezes, eram associadas a um lugar e a outro ao mesmo tempo, principalmente quando se tratava da sede antiga. Era comum haver contradições sobre onde localizar as lembranças dos acontecimentos vividos porque as crianças transitavam entre as duas sedes da escola. Brincavam no gramado da *escola velha de baixo*, sob a sombra da mangueira. Logo em seguida caminhavam para a *escola velha de cima*, onde faziam

as refeições e tinham a sua sala de aula. Isto aconteceu durante os dois anos em que frequentaram a educação infantil e quando ingressaram no primeiro ano do ensino fundamental. A mudança para a *escola nova* aconteceu mais tarde, quando elas cursavam o segundo ano de ensino fundamental.

Aquela experiência escolar permanentemente em trânsito possibilitou o entrecruzamento das lembranças do tempo vivido com o tempo narrado. Isto fez com que as narrativas se transformassem em histórias vivas, com performances múltiplas. Ao se transformar em textos elas ficavam à mercê de verdadeiros embates, já que quando lidos, os textos apresentavam versões diferentes sobre um mesmo acontecimento.

O quadro tinha sido pensado no formato de um grande arquivo e estava à espera das minhas primeiras anotações quando foi apresentado para as crianças. Nele estavam penduradas com cliques as três fotografias que indicavam as três redes físicas de referência. Aquele procedimento foi pensado para a minha própria organização, já que as crianças quando se referiam as suas lembranças localizavam-nas naqueles espaços escolares. Quando abri o rolo que continha o tal quadro, elas reconheceram naquelas fotografias lugares de pertencimento. Durante algum tempo, perderam-se e encontraram-se naquelas imagens; mas uma delas, a que trazia a árvore no gramado da *escola velha* tocou-as profundamente. Elas tocaram aquela imagem como quem toca o tempo e sente o seu afago: alisaram, encostaram-na em seu peito, procuraram retê-la em suas mãos. Sâmara relatou: "*A gente subia na árvore!*". Luis Henrique acrescentou: "*A gente nunca vai ter outra igual!*". Vinícius procurou encaixar a fotografia no quadro, logo as outras crianças se movimentaram na busca de incluir as outras. A ordem proposta por elas foi a seguinte: primeiro a fotografia da fachada da *escola velha de cima*, em seguida a da mangueira, apresentando a *escola velha de baixo*; depois a fotografia da *escola nova*. A dúvida ficou por conta da relação entre os textos e

as fotografias. Luis Henrique disse: *"-Assim não dá. Não dá pra encaixar porque a gente está contando numa escola o que aconteceu na outra. Não dá pra encaixar."*

A constatação de Luis Henrique provocou outro movimento: encaixar os textos seguindo as datas dos encontros representados pelos nomes dos meses do ano. Foi então que os espaços para registrá-los foram criados. Luiz Henrique fez questão de explicar o seguinte: *"-A gente vai fazer assim porque tem que colar, senão, os textos podem ficar andando pra lá e prá cá"*. Assim aconteceu: os movimentos de registros da pesquisa no quadro, chamado de "Quadro das memórias". Ao final de nove meses, a contar do mês de dezembro do ano de dois mil e nove ao mês de agosto de 2010, o "Quadro das memórias" configurou um acervo formado por trinta e três (33) textos produzidos pelas crianças e (5) cinco textos produzidos por mim.

No dia seguinte, cheguei cedo à escola e, com surpresa, ouvi a seguinte pergunta: *"-E ontem, como foi a pesquisa, deu para aproveitar bastante?"*. Senti um enorme alívio. Era a vice-diretora da escola quem me abordava fazendo-me sentir acolhida. A coordenadora havia sugerido que eu usasse a sala de dança, e a professora responsável pelas aulas se mostrou solidária. Elas se prontificaram a reproduzir a chave da sala, e a coordenadora se comprometeu com a organização dos horários para que pudéssemos partilhá-la.

Àquela altura, não havia mais dúvidas sobre a participação daquele grupo de crianças que elaborara os primeiros registros de campo e construía a perspectiva do "Quadro das memórias". Porém, faltava organizar a sistematização dos encontros que aconteceriam dali em diante, como também explicar para os outros alunos da turma sobre como eles participariam da pesquisa já que havia tal expectativa. Conversei com todas as crianças, e o combinado foi o seguinte: organizaríamos encontros de modo que as atividades da pesquisa envolveriam em momentos distintos, grandes e pequenos grupos. Mas os pequenos grupos seriam compostos de acordo com a ordem da matrícula na

escola. O combinado ficou claro para elas e, antes mesmo que eu verificasse as datas no diário de classe, elas já sabiam quais seriam os seus grupos de pertencimento. O foco dos encontros com o grupo menor de participantes recaiu então para um conjunto de treze crianças da turma do quarto ano (tendo como referência o ano de 2010). Da turma do terceiro ano, fez parte do grupo apenas Maria Eduarda pela relevância de sua participação no acontecimento do sino de bronze.

Sobre as filmagens, o retorno a elas aconteceu sem grandes demandas. A filmadora foi reconduzida e re-a-presentada. Quando o assunto da interrupção das filmagens veio à baila, sugeri não disponibilizar as filmagens para que outros as vissem. As crianças não se sentiram confortáveis, e Camila logo perguntou: "*Nós somos os outros?*" Elas entenderam que na categoria de *outros* também não poderiam apreciar os vídeos. Então rejeitaram a ideia de limitar os vídeos ao uso da pesquisa porque queriam se ver neles.

Uma polêmica se instaurou e as crianças não chegaram a uma conclusão sobre o problema que Camila levantara. Elas optaram por pedir que a filmadora fosse desligada quando se tratasse de segredos, e tal procedimento ocorreu várias vezes. Eu sugeri trocar os seus nomes e disse a elas que poderiam escolher aqueles de sua preferência. Vinícius foi o único adepto desta sugestão. Entretanto, logo retirou a sua adesão quando Sâmara lhe apresentou o seguinte problema: "*Então você não pode participar da pesquisa porque a gente trata da memória. O que a gente vai fazer quando se lembrar de você? A gente lembra também do seu nome! Como é que a gente vai fazer se trocar de nome? Vai virar bagunça!*" Vinícius concordou com ela e disse: "*É, deixa pra lá, vai virar bagunça, fica o nome da gente mesmo!*"

Assim aconteceu: cada uma com seu nome próprio, cada uma com o seu protagonismo naquela relação compartilhada no texto vida da pesquisa.





4- *"- Por que você não bate o sino e fala: gente, do que vocês lembram?"*

OBJETOS GERADORES E MEMÓRIA

Era uma manhã como outra qualquer: crianças chegando, mães aguardando para conversar com a direção e/ou coordenação da escola, alunos se organizando para entrar para as salas de aula, telefone tocando, risos e brincadeiras tão comuns na alegria de estar junto que se renovava a cada dia. Para mim, entretanto, tudo já estava diferente porque aquele seria o dia da minha despedida da escola. Eu me dedicaria à minha formação no doutorado.

Por mais que eu soubesse que seria temporário, e que estaria na escola como pesquisadora uma vez por semana, deixar aquele cotidiano era difícil, porque eu havia construído vínculos que temia perder. Mesmo assim, tocada pelo sentimento de perda, procurei me despedir das crianças: fui de sala em sala, explicando o motivo do meu afastamento da escola. Falei sobre a pesquisa e o estudo ao qual me dedicaria por um tempo e, sem delongas, apresentei para elas a nova coordenadora pedagógica. Consegui controlar a minha emoção, mas quando me vi sozinha na sala da administração, não contive as lágrimas.

A porta estava fechada, mas isso não impediu a entrada de Maria Eduarda, uma meninazinha de oitos anos de idade, que, àquela hora procurava por um pé de chinelo desaparecido. Descalça, mas com o outro par do chinelo nas mãos, ela me olhou e disse: *"- Você está chorando!"* Eu dei de ombros e logo perguntei o que ela estava fazendo por ali. Ela não me respondeu, mas acrescentou: *"- Você chorou e é porque vai embora!"* Eu respondi que havia chorado, mas não por tristeza e sim pela saudade que eu já estava sentindo. Ela deu continuidade à conversa dizendo: *"- Mas e as memórias da gente, elas não estão com você? Quando você ficar com saudade olha para as memórias!"*

Maria Eduarda se referia aos artefatos que eu já havia levado para a casa para organizar a pesquisa. Ela sabia disso, porque, além de acompanhar os movimentos de seleção e guarda, deflagrado na escola há alguns anos, tinha presenciado a sua professora me entregar uma pasta de desenhos e dizer que eram para a pesquisa. Mesmo assim, fiquei surpresa com a relação que ela estabelecera entre a saudade e a memória. Aquela menina tão pequenina sabia que os objetos podem manter a presença da coisa ausente, ou seja, conservar o passado, e usou esse argumento para me consolar. Mas a sua intervenção não parou por aí. Ela andou pela sala, aproximou-se do arquivo das práticas e ficou atenta aos álbuns de desenhos lá guardados. Pegou um deles, retirou-o do papel de proteção, folheou folha por folha e leu os nomes nele inscritos. Depois, ela me perguntou por que eu não havia levado todos aqueles trabalhos para escrever a pesquisa. Eu respondi que eram muitos e que eu havia escolhido alguns, principalmente os que ela e seus colegas de classe haviam produzido.

A menina então olhou em volta como se estivesse procurando algo. Caminhou em direção a um armário de aço que guardava equipamentos e materiais de uso diário, além de quinquilharias e/ou *inutensílios* que estavam ali por falta de uso. Pela fresta entreaberta da porta ela olhou um velho sino de bronze que lá jazia imóvel, escondido bem no fundo da prateleira mais baixa do armário. Ele poderia ter ficado ali esquecido, não fosse o seu olhar desviante. Ela abriu a porta devagar, pegou o sino e me disse: "*Mas esse sino você tem que levar! Ele vai fazer muitas memórias. Por que você não bate o sino e fala: - Gente, do que vocês lembram?*"

Foi o bastante. Eu já estava absorta nos dizeres da menina. Fiquei olhando para aquele objeto, completamente perturbada, e nem me dei conta de que Maria foi-se embora. Duvidei do meu senso de realidade. Aquele encontro parecia um sonho. Quantas situações haviam perpassado o toque daquele sino! Como pude tê-lo esquecido?

O sino de bronze caracterizado como um "sino de vaca" compunha uma coleção organizada por Maria Tereza de La Roque de Sampaio Marques, avó da professora Gisela Marques Pelizzoni. Tetê, como prefere ser chamada, formou-se museóloga na primeira turma de graduação em Museologia pelo Museu Nacional (RJ). Ela organizara aquela coleção desde o ano de mil novecentos e quarenta e sete (1947), a partir de um pequeno sino que lhe fora presenteado por uma amiga. Depois foi recolhendo e preservando outros, oriundos de movimentos e experiências diversos. Aos noventa e seis anos de idade, conseguiu a proeza de juntar aproximadamente mil sinos, cuidadosamente organizados de acordo com as suas características e procedências.

Na escola, aquele sino chegara em dois mil e cinco (2005), pelas mãos de Gabriel, companheiro de Gisela, então professor de Teatro e de Antropologia. A dimensão do acontecimento embalava aquele artefato, pois ele viera como um sinal de que ao seu toque aconteceria algo especial: o elemento cênico, experienciado em cada contação de história, em cada ato de magia da palavra. Viera também como um portal anunciando encantamentos.

No cenário cotidiano ele estivera sempre à mão de quem passava. A escolha daquele sino, especialmente, entre tantos outros, passou pelo olhar daqueles os dois professores, que acreditando numa prática escolar impregnada de narrativas artesanais, molhadas em memórias partilhadas, atribuíram-lhe o sentido do rústico que marcava a simplicidade do rural que lhe constituía, assim como marcava aquele espaço de experiência.

Vale dizer que Tetê soube apenas tardiamente da façanha dos netos em relação à retirada daquele cinorro de sua valiosa coleção, transformando-o em sino. Mas impactada pelos desdobramentos daquele acontecimento e pelas histórias geradas na escola, ela se rendeu: permitiu que o sino lá ficasse e, mais que isso, no auge de sua maturidade quase centenária, ofereceu a todos nós aquela relíquia como um regalo que poucas vezes se tem a sorte de receber.

Uma espécie de amor à primeira vista fez com que aquele sino ocupasse um lugar de destaque na vida daquela escola. Um banquinho bem pequenino localizado na entrada da escola/granja serviu-lhe de pouso. Por lá ele esteve à espera de ficar pendurado numa parede qualquer, fato que nunca aconteceu.

Forjado no bronze, amassado e envelhecido pelo uso e pela ação do tempo, aquele sino foi apropriado de maneiras diversas. Logo ele se tornou respeitado. O seu toque fazia ressoar a solenidade de um tempo que as crianças não conheceram, mas que, naquele cotidiano de escola, fazia a diferença, porque através dele, os momentos de encontro e de partilha passaram a ser marcados e intensamente vividos.

Nas brincadeiras do faz-de-conta, muitas vezes o sino foi balançado pelo padre que conduzia os casamentos no jardim. Nas danças do bumba-boi, ele vibrava nas mãos dos brincantes. No convite para as refeições, badalava nas mãos da cozinheira. No chamado para os diálogos em torno das tensões e dos conflitos, bem como para reunir as crianças para conversas mais amenas, bradava nas mãos da diretora. O sino era o toque, o convite, a abertura e o fechamento. Pertencia a todos e a ninguém. Apresentava um tempo no qual, como um achado valioso, reluzia. Não fosse a sagacidade da Maria Eduarda, ele estaria condenado ao esquecimento, à perdição nos labirintos da memória.

Impactada por aquele acontecimento, fiquei elaborando aquela história por muito tempo. Eu não sabia localizar o que havia me incomodado tanto. Incluir mais um objeto no conjunto daqueles selecionados e conservados no arquivo da escola não seria problema, não fosse o desconforto do meu esquecimento frente à lembrança da menina e ao valor que ela atribuiu a ele.

Eu me proponho a investigar a memória das crianças em relação as suas experiências nos primeiros anos escolares, o que significa considerar a sua dinâmica na perspectiva do social, ou seja, daquilo que foi construído e partilhado por grupos mais restritos, qual sejam, grupos de alunos por turma. Minha

expectativa é apresentar para um grupo de crianças alguns artefatos resultantes das suas experiências escolares do passado e propor a elas que narrem as suas lembranças. Os artefatos, considerados dispositivos disparadores de lembranças, também são vistos como indicadores dos rastros das passagens que deixaram as marcas das crianças, de seus professores e das práticas vivenciadas por eles no cotidiano e na história da escola.

É importante destacar que a prática de preservação de artefatos resultantes das experiências escolares faz parte de uma cultura da escola que é campo desta pesquisa de doutorado. *A vontade de memória* (MIRANDA, 2007) aqui destacada, logo se transformou num movimento de guarda desordenado, porém amplo, no sentido da preservação de produções diversas sob a alegação de que a documentação das práticas era importante para uma política de formação de professores, uma vez que a rotatividade era intensa e acabava interferindo na interrupção de projetos importantes e eficientes para os processos de aprendizagens das crianças. Aquele movimento se fortaleceu com o tempo e contou com muitos colaboradores, além da equipe diretiva da escola e dos professores, como por exemplo, as crianças e os funcionários. No curso de uma experiência de transformação curricular pela qual a escola passava, tornou-se incômodo o descarte das produções das crianças e de seus professores, não só pelos conteúdos que apresentavam, mas também pela sua expressividade estética. Além do aspecto político, o gesto de conservar artefatos que eram frutos das práticas escolares tornou-se um fazer coletivo socialmente valorizado e respeitado no interior da escola. Tal procedimento revestiu o arquivo escolar de objetos que se transformaram em bens culturais, uma vez que os indivíduos daquela coletividade atribuíam voluntariamente a eles significados e valores. A referida escola compõe, junto com tantas outras, para mais de cem, o sistema público municipal de ensino de Juiz de Fora. Encontra-se na periferia urbana e atende trezentas crianças e adolescentes dos quatro(4) aos quinze(15) anos em

dois níveis de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente, caracteriza-se como uma escola de Tempo Integral, significando uma jornada diária de oito horas (8 horas).

Isto equivale ao que Mario Chagas chama de DIZER para que a transformação em bem cultural ocorra. O autor também se refere a um trânsito que passa pelo *sertão do arbítrio* (CHAGAS, 1994, p. 36-37) na decisão que define as escolhas entre o que deve ser preservado e o que deve ser descartado.

O sino havia adentrado o *sertão do arbítrio* por duas vezes. Na primeira, foi descartado, mas escapou da destruição. Na segunda, foi absorvido pelo DIZER da menina. Fazendo isto, ela abriu o espaço para a sua inclusão na coleção dos objetos que eu havia selecionado para a pesquisa e apontava para mim um novo caminho: o desafio de compreender os processos de significação e valoração das crianças em relação aos objetos preservados em meio à multiplicidade e à diversidade de narrativas. Algumas dúvidas se fizeram presentes e interferiram na condução do método: o que asseguraria as lembranças e a profusão das narrativas das crianças? Se de fato eu seguisse o conselho da menina e fizesse soar as badaladas do sino, de quês as crianças se lembrariam? Haveria para elas outras formas de conferir sentidos para aquele sino?

Maria Eduarda parecia certa de que os seus colegas se lembrariam de muitas histórias. A sua certeza me desestabilizava, não porque eu também a procurasse, mas porque até aquele momento eu não havia considerado a possibilidade do esquecimento. E não só isto: eu aspirava ouvir e partilhar narrativas pelo viés dos objetos preservados no arquivo da escola, mas eu não havia considerado o dizer das crianças sobre eles. Não bastava que os sentidos fossem conferidos pelos outros. Era preciso que as crianças partilhassem desse processo e também pudessem se posicionar sobre os objetos selecionados e preservados, como também sobre aqueles que foram preteridos. Era necessário abrir as portas para outras possibilidades interpretativas dos processos de

seleção e de preservação. Este princípio se transformou num procedimento metodológico, e não foram poucas as vezes que tive que lidar com as refutações das crianças em relação a determinados objetos; do mesmo modo, havia a lembrança dos sentimentos e das emoções, das perdas familiares e das perdas materiais. Tudo isto perpassava o invisível. Nem sempre podíamos contar com a materialidade dos objetos.

No vigor dos impactos causados por tais acontecimentos no campo, tive contato com um texto de Mario Chagas, especificamente, além de outros, que exerceu sobre mim um forte impacto porque interveio pontualmente nas novas questões que emergiram do campo. Tratava-se da introdução de sua tese de doutorado, intitulado *Introdução ou o enigma do chapeuzinho preto*. O texto se propõe apresentar alguns pressupostos teóricos sobre a *imaginação museal* "particularmente no que se refere a três intelectuais brasileiros de destacada importância no campo cultural: Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro" (CHAGAS, 2009, p. 19). Acontece que o autor narra com muita sensibilidade a história do chapeuzinho preto guardado pelo seu filho mais novo, e cria, a partir dela, uma reflexão sobre o sentido do *intangível* e do *invisível* em contrapartida à materialidade dos objetos. Ele toma como referência o diálogo com o seu filho de seis anos em torno do movimento de guarda de um *chapeuzinho preto* que foi usado durante um evento artístico da escolinha de música. O evento se tornou um enigma para o pai do menino e autor do texto. Tocado pela fala inocente do filho ao comunicar o seu desejo de guardar o *chapeuzinho para não se esquecer da escolinha de música*, ele passou a considerar que "as imagens e as coisas concretas podem ser instrumentos de mediação ou âncoras de memórias, emoções, sensações, pensamentos e intuições" desde muito cedo, mesmo em se tratando de crianças tão pequenas (idem).

Não preciso dizer que a produção de Mario Chagas exerceu em mim um duplo fascínio, tanto no que se refere à potencialidade narrativa quanto ao que implica

a sua consistência teórica. Foi então que decidi rever a crônica do sino que já havia construído. Procurei incorporar nela as contribuições de Mário Chagas em torno da compreensão de que "guarda e perda, preservação e destruição, caminham de mãos dadas pelas artérias da vida" (CHAGAS, 2009, p. 22). São estas artérias que dinamizam os processos de vida que absorve as coisas tornando possível o jogo do esquecimento e da lembrança na presença/ausência dos objetos. Ele nos chama atenção para a "gota de sangue" que jorra das artérias da vida no espaço do museu, como a indicar a sua "dimensão especificamente humana" e a explicitar o "seu inequívoco sinal de historicidade". A metáfora da gota de sangue o fez admitir o museu como uma arena, como espaço de conflito e luta, como campo de tradição e contradição" (idem, p. 24).

Diferenças à parte, a escola é também um espaço de luta, um campo de reinvenção de tradições e experiências de contradições. Uma escola que seleciona, preserva e põe à prova a materialidade dos seus objetos de guarda, assim como o museu, é levada a perceber o cotejamento do sangue que corre nas artérias da vida que matizam o seu cotidiano, quando permite a imaginação criadora das crianças "para que as coisas sejam investidas de memória ou sejam lançadas no limbo do esquecimento" (idem, p. 23). Lembrar e esquecer são faces de uma mesma moeda. A memória sobrevive e se fortalece nos lances de cara ou coroa quando a moeda é lançada ao ar.

Tomar as lembranças e os esquecimentos neste contexto de pesquisa passou a fazer parte da *emoção de lidar* com as preciosidades escondidas em cada coração e em cada mente das crianças, já que são os seus gestos, os seus dizeres, as suas emoções e os seus olhares que lhes ensinam, como também a nós pesquisadores e professores, a falar a língua das coisas, porém, "sabendo que falar a língua das coisas não significa falar para as coisas; significa aprender a falar através das coisas consigo mesmo e com o outro" (CHAGAS, 2002, p. 27).

Vivendo a *emoção de lidar* com as preciosidades à mostra, procurei fortalecer o caminho do afeto e da habilidade humana para subverter, converter, criar e recriar sentidos.

Da mesma forma que Maria Eduarda, o filho de Mario Chagas não tinha dúvidas de que aquele objeto seria capaz de vencer o esquecimento e provocar lembranças. Tanto o *chapeuzinho preto*, quanto o *sino de bronze*, considerados na relação com as crianças, adquiriam significados não previstos. Foi o significado *intangível*, *etéreo*, impingido àqueles objetos pelo olhar e pelo dizer das crianças que os transformou em bem cultural e conferiu-lhes o estatuto de documento. No entender de Mario Chagas, há uma espécie de *amálgama* na relação entre a materialidade e a invisibilidade das coisas que deveria ser compreendido considerando-se a *imaginação museal*. Para ele, "enquanto o intangível confere sentido ao tangível, o tangível confere corporeidade ao intangível, um não vive sem o outro" (CHAGAS, 2009, p. 21-22).

A *imaginação museal* é uma terminologia usada por Mario Chagas para desenvolver o argumento de que o real poder dos objetos se constitui na "relação que eles permitem estabelecer, e esta relação não resulta da sua materialidade física, mas sim da capacidade construtiva de quem olha" (MENEZES, 2006, p. 88). Desse modo, o conceito de *imaginação museal* se aplica a esta pesquisa quando indica que para além dos movimentos de guarda que conservam também o tempo, a possibilidade de outras relações é importante para "assegurar que as portas mágicas da imaginação não serão encerradas" (idem, p. 88). A proposta de abertura garante o direito das crianças, sujeitos-protagonistas desta pesquisa, de interpelar não só os objetos, mas também os movimentos de guarda na construção daquele arquivo de escola. Outros objetos poderiam estar obscuros pelos esquecimentos dos adultos e as crianças poderiam revelá-lo, conforme fez Maria Eduarda. Outros ainda poderiam se apresentar para elas como estéreis de possibilidades de significação e não provocar lembrança alguma. Passei a supor e

a observar que a constituição da memória das crianças, da mesma forma que a memória dos adultos, passa também pelas negações e resistências, pelos silêncios e silenciamentos, e ainda pelas construções e reconstruções dos sentidos novos no devir das águas do presente.

São os atos de interpretação e o poder da imaginação que fazem vigorar a memória que vive à espreita das diversas moradas de nossa vida e é na "relação específica do homem/sujeito com o objeto/bem cultural [...] que... se desenvolvem as ações de preservação e dinamização cultural" (CHAGAS, 1994, p. 24). Ações estas que, mesmo entendidas como aquelas que criam "as condições práticas e operacionais da ocorrência do *fato museal*" (ibidem) podem ser tensionadas. Entretanto, qualquer que seja o cenário, o museu ou a escola, nada disso ocorre sem a memória, uma vez que o *fato museal* sendo o novo construído não "tem sentido sem a memória para reconhecê-lo. A memória justifica o novo, a informação e a redundância" (idem, p. 37).

Os objetos, considerados como instrumentos de mediação entre tempos diferentes e sentidos múltiplos, permitem a experiência onírica da reinvencão, e livram a memória do fardo da reprodução fiel do passado.

O que se conservou como vestígio do tempo e das experiências vividas no cotidiano escolar aos poucos vem sendo partilhado nos encontros com as crianças. As narrativas que se revelam têm sido tomadas como *testemunho histórico*. A perspectiva de profundidade cunhada por elas toca e altera quem participa da sua partilha. Este é um processo que não tem fim, porque outras práticas se propagam, assim como outros artefatos se produzem. A vontade das crianças e dos seus professores de participar dos movimentos de guarda se propaga cada vez mais no interior da escola. Se antes existia uma parceria na construção das práticas e do arquivo escolar, agora existe uma cumplicidade na seleção e na conservação de diversos artefatos que professores e alunos julgam como "importantes para as memórias da escola e para a pesquisa". Quando me refiro

aos *testemunhos históricos*, faço-o na perspectiva de Marc Bloch, ou seja, como "tudo o que se disse ou se escreveu, tudo o que fabricamos, tudo o que tocamos e que hoje ainda pode nos informar a respeito do que vivemos" (BLOCH, 1997, p. 114).

O sino tirado pela menina daquele fundo de armário era um vestígio, um *rastro autêntico*. Ele não estava ali para ser protegido da destruição, mas por falta de um lugar melhor e por ter perdido a sua utilidade. Era um *inutensílio* que jamais teria a chance de *desdormir*, conforme diria Mario Chagas (2002, p. 28). Era um "signo aleatório e não-intencional, um signo/sinal desprovido de visada significativa" (GAGNEBIN, 2006, p. 114).

Foi o olhar astuto daquela menina, a vida que ela impôs àquele objeto, a lembrança do seu tilintar e o testemunho dela sobre a passagem do sino pela escola que o transformou em um *signo* com possibilidade de significados múltiplos, fazendo-me decifrá-lo a partir de meu *espaço de experiência* que entrecruzava com o dela. O conceito *espaço de experiência* foi apropriado de Reinhart Koselleck (2006) que o define do seguinte modo: "passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados" (p. 309).

No passado, eu e ela havíamos tocado aquele sino, desfrutáramos das afetações que o seu badalar impunha a nós invadindo os nossos sentidos com o seu som metálico e vibrante. Por isto foi possível compreender a "visada significativa" que ela lhe deu. Foi Maria Eduarda quem abriu as portas para que eu buscasse as perguntas certas para fazer àquele objeto esquecido. Da mesma forma, a sua intervenção inocente me fez enxergar o meu duplo papel na pesquisa: o de pesquisadora e o de informante. O que significa dizer que na profusão das lembranças e no partilhar das narrativas, há memórias que se entrecruzam, há consensos, mas também há conflitos. O caminho da pesquisa está aberto como um *ímã* a recolher as *limalhas* e as sobras que o *pulsar da vida* deixa ao final de cada encontro com as crianças.

Como alguém que busca desenhar uma *arqueologia de memórias*, traço um itinerário: conversar sobre tempos e modos de experienciar jeitos de aprender, de brincar e de estudar, de esquecer e de lembrar. Tal itinerário supõe olhar para o *acontecimento* como uma *agência de criação*.

Diferentemente do sentido dicionarizado que indica ser o *acontecimento* "algo notável, "que acontece na sucessão de fatos ou de episódios" (FERREIRA, 1975, p. 28), a noção de *acontecimento* aqui privilegiada aponta para as diferentes possibilidades de movimentos no contexto vivido. Movimentos que se consubstanciam na coexistência *entre-tempos*: entre um passado, que na relação com o presente transforma a ambos, e um futuro que se mostra como o *devenir* que nasce deste processo de transformação. O *acontecimento* está sendo tomado então como algo que se abre ao *intempestivo* ou àquilo que pulsa no *entre* e no *quando* das coisas. É uma concepção fundamentada em como Deleuze pensa o *acontecimento* ligado ao tempo do *Aion*, ou seja, "o tempo coextensivo aos devires, ao meio, ao *intempestivo*, à cesura, ao *Impessoal*" (FONSECA E MOELENCKE, 2005, p. 52). Entender o *acontecimento* desta forma favorece as percepções das turbulências, das rupturas e das interferências que constituem o solo real onde se multiplicam as experiências vividas.

Isso significa redimensionar a escrita do texto da pesquisa que, tendo como objeto de investigação a memória e o passado, tem, conforme a compreensão de Marc Bloch (1997), um foco nos "homens e no tempo", melhor dizendo, nas *crianças e no tempo*. Isto significa observar as relações que elas estabelecem com o passado no presente cultivando o gosto de olhar ao redor e apreender os sentidos e os significados que uma *arqueologia* das suas memórias pode desvelar.

Como o sino, outros objetos/bens culturais que perpassaram as experiências da escola foram guardados no arquivo e, por tudo o que já foi dito, eles têm sido apresentados às crianças na qualidade de documentos passíveis de alterações de

significados e sentidos pelas sensações, sentimentos, pensamentos e intuições experienciados na relação com eles, livrando-lhes da condição de *coisas mortas*.

Um olhar para os objetos sob o paradigma de documento tirou-lhes o sentido dado, e os colocou na condição de algo que "está aberto a quem quer que saiba ler" (RICOEUR, 2007, p. 179). Interpretá-los tornou-se mais difícil porque o exercício não caberia só a mim, mas também às crianças. Ler os documentos não é o mesmo que provocá-lo. Ler pode implicar alguma passividade frente aos sentidos e aos significados previamente pactuados e/ou estabelecidos pelas pessoas que os preservaram. Mas provocá-los implica em tirá-los da apatia de *cadáveres insepultos*.

As crianças podem realizar tal façanha sem grandes dificuldades. Elas não se põem a falar das coisas e sobre as coisas; elas brincam, recolhem objetos, restos, detritos, olham o mundo, as pessoas e as coisas "marcando com as suas perguntas as bordas, as falhas, o invisível, o inaudito" (MEIRA, 2003, p. 79). Esta posição diferenciada em relação ao adulto faz com que a criança inaugure uma posição original em relação ao que vê e ao que a afeta no contexto das experiências vividas e, assim, ela constrói "o seu mundo das coisas, um microcosmo no macrocosmo" (BENJAMIN, 1994, p. 238). Desse modo, ela é capaz de ver "aquilo que o adulto não vê mais" (GAGNEBIN, 2005, p. 180) e transforma diferentes objetos em brinquedos, podendo brincar por longos períodos de tempo. Foi assim que aconteceu, quando num dos encontros com as crianças contei para elas a sugestão da Maria Eduarda sobre o sino. Elas acharam graça e mais que depressa inventaram uma brincadeira que consistia em badalar o sino duas vezes e falar uma palavra que revelasse uma lembrança da *escola velha*²⁵. O encontro foi tomado pela brincadeira e todas as vezes que eu tentava intervir ouvia sempre a mesma súplica! "- Ah não tia, deixa só mais uma vez!"

²⁵ A expressão *escola velha* é utilizada pelas crianças em contraposição à *escola nova*. A primeira se refere ao espaço da antiga sede localizada em outro bairro. A segunda diz respeito à sede recentemente construída próxima à moradia da maioria das crianças. O coletivo de alunos e professores passa por um período de adaptação ao novo espaço.

Aquela súplica insistente me fez pensar na reflexão de Walter Benjamin em torno de um fragmento de um poema de Goethe...

Tudo à perfeição talvez se aplainasse
Se uma segunda chance nos restasse

Benjamin usa o fragmento para desenvolver o seu estudo em torno do pressuposto de que a experiência profunda desencadeia uma espécie de desejo de repetição, e que a criança, cumprindo a sentença de Goethe, insiste no *mais uma vez sem*, entretanto, preocupar-se em *fazer como se*. A repetição, segundo Benjamin, não é tomada como imitação, mas como uma maneira "de saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias" (BENJAMIN, 2002, p. 101).

Brincar, ou seja, jogar o *Jogo de Sino* implicou inventar e mudar as regras em meio à ação de jogar. Uma criança disse que as palavras eram também memórias, e que a partir daquele momento não poderiam ser ditas novamente numa mesma rodada. As outras atenderam prontamente aquela intervenção. Porém, os jogadores não pensaram nas próximas rodadas e algumas repetições de palavra aconteceram. Foi então que outra criança disse: "*Vou anotar e agora não pode repetir nada até o fim do jogo!*". Eu acabei encontrando espaço para lançar-lhes uma questão e disse: "*Mas então quem ganha o jogo?*". Ouvi a seguinte resposta: "*Ninguém ganha, é um jogo de memória, e é só de brincar*".

O *Jogo do sino* criado pelas crianças foi importante no decorrer dos encontros que se sucederam a sua invenção. Entretanto, faço a opção de discuti-lo posteriormente. No momento, sinto-me instigada a pensar numa expressão cunhada por Mario Chagas (2002) quando ele se dedicou às relações objetos/bens culturais e sujeitos/pessoas no interior do museu: trata-se da *emoção de lidar*. Ela pode ser apropriada no contexto desta reflexão tendo em vista o desafio de trabalhar com a mudança e a *impermanência* dos objetos na

relação que as crianças estabelecem com eles no cenário da escola. A saída apontada pelo autor para que os profissionais dos museus não se deixem aprisionar na cela da materialidade dos acervos pode ser também a saída para uma pesquisadora, que se põe a investigar a memória das crianças pelo viés dos objetos preservados num arquivo de escola.

O brincar das crianças era um movimento de transformação e de reinvencção de sentidos. Um quadro de memórias se compunha, revelando as contradições, as interdições, os consensos e as invenções resultantes da profusão das lembranças. Na sequência de algumas *palavras-memória*, tais como: *grama-árvore-flor*, surgiu outra: *aeroporto-de-aviõezinhos*. A brincadeira foi interrompida, revelando a quebra do pacto dos sentidos. A sequência que compunha a imagem do jardim da escola foi compreendida, mas ela excluía o *aeroporto de aviõezinhos* sob a alegação de que era uma invenção. Foi então que a explicação veio de forma arrebatadora: "*O aeroporto só existia na cabeça de quem brincava disso, mas os aviõezinhos eram de verdade, a gente fazia de papel. Vocês lembram quando eu chorei porque o meu foi parar nos galhos da árvore? A Gisa subiu para tirar*". O jogo ficou de lado e outras narrativas, envolvendo as experiências com a árvore, foram compartilhadas. Depois que todos contaram as suas histórias alguém disse: "*-É, o aeroporto de aviõezinhos pode ficar no jogo*". As crianças tomaram os seus lugares na roda do jogo e continuaram a jogar por mais algum tempo.

Quanto a mim, enquanto pesquisadora, o desafio de provocar os documentos exige que eu me livre de uma atitude "de aparente submissão, a inspiração do documento" (BLOCH, 1997, p. 114). Muitas vezes agi deste modo pelo simples toque nos objetos. O meu olhar se embevecia pelas lembranças que eles disparavam. É um olhar que ainda insiste em tombar aos impactos das experiências que neles se encerram. As experiências que se abrem com força, no presente, a partir dos elos com o passado, e potencializadas pelas lembranças

das crianças, provocam em mim sensações de pertencimento e de profunda intimidade com os vestígios e com os rastros das experiências que vivemos. O meu desejo é vencer a tentação do inquérito dos sujeitos e dos documentos e buscar um procedimento que consiga absorver as afirmações e as hesitações que as experiências anteriores se inscreveram sobre mim.

A pretensão está sendo planejada como uma forma de superação da minha impressão inicial de que os documentos e/ou as fontes pudessem falar, já que representavam, para mim, uma lembrança da experiência vivida. Deixei-me envolver por uma memória afetiva acerca da relação que eu própria estabeleci com os artefatos preservados no arquivo e com a experiência coletiva que lhes deu origem. Não posso negar essa memória, mas preciso desconfiar da sedução pela qual sou tomada por ela, para encarar a perspectiva desses objetos como documentos. Conforme a interpretação de Paul Ricoeur, quando o documento "dorme nos arquivos é não somente mudo, mas órfão; os testemunhos que encerra desligaram-se dos autores que os 'puseram no mundo" (RICOEUR, 2007, p. 179).

O suposto me intrigou porque apesar de considerar que há significados novos projetados pelos olhares do presente no passado, eu não havia considerado o desligamento que já ocorrera entre mim e eles, não só pelos intervalos da temporalidade, que já promoveram distanciamentos, mas também pelo meu próprio, por força do afastamento da escola. O encontro com o passado se *re-apresenta* no encontro com as crianças. É com elas e a partir dos seus olhares e dos seus dizeres que as relações estão sob novas configurações, reinventando e criando perspectivas em torno do que ainda virá.

Os objetos/bens culturais, os testemunhos escritos e não escritos, agora sob o estatuto de documentos, acabaram se tornando *objetos geradores*, ou de *passagem*, porque afetam a todos nós como "passantes humanos, na condição de

artefatos do tempo" (RAMOS, 2004, p. 151). Nessa condição eles se submetem aos olhares atravessados que os interrogam.

No jogo inquietante de leituras e provocações, os *objetos geradores* evidenciam as tramas engendradas nas malhas do cotidiano, compondo e recompondo tensões implícitas, subentendidos, segredos encobertos e singularidades. Condição que incita a comunicação de experiências passadas, mas que não permite que se esgotem os sentidos produzidos no tempo em que ocorreram como *passagens e passantes*. O processo que os abraça é rememorativo e, por isto mesmo, é fértil para a multiplicidade das lembranças que evoca e das histórias que suscita.

Assim, perseguindo as pistas deixadas nos *objetos de passagem*, enfrento o desafio de contar as histórias que neles e com eles se forjaram. Quero correr o risco de me deparar com os *esquecimentos* que a memória despreocupadamente trata de promover. Desse modo, também desejo encontrar o meu próprio movimento de compreensão das forças que naquele cotidiano se entrecruzaram, permitindo a tessitura de tantas outras histórias.

Ainda sobre o processo de seleção e descarte que define a conservação de objetos/bens culturais e/ou documentos em arquivos vistos sob o aspecto da vida privada, há outra reflexão que pode contribuir com este trabalho. Trata-se do conceito de *objeto biográfico*, apresentado por Ecléa Boi, na obra *Memória e Sociedade. Lembranças de velhos* (1994). A autora a representação dos objetos no tocante às experiências pessoais. Desse modo, os *objetos biográficos* são compreendidos como aqueles que nos acompanham durante a vida e carregam os rastros das nossas experiências, permitindo a permuta constante de significados.

Ecléa Bosi lança um olhar perscrutador das aventuras para além dos objetos, instigando a um pensar sobre as ações que nos levam a recolhê-los e guardá-los. Para ela, os objetos que nos rodeiam, principalmente aqueles que preservamos, "nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa

identidade (BOSI, 1994, p.441). Nesse sentido, ela infere que há uma linguagem estabelecida entre nós e os *objetos biográficos* que guardamos durante uma vida. Eles "falam à nossa alma em sua língua natal" (BOSI, 2003, p. 26). O que está em foco é a expressividade dos objetos no que diz respeito ao uso cotidiano. Uso no sentido das produções de sentidos e da forma como eles vão se incorporando na vida das pessoas. Visto sob tais aspectos, os objetos que recolhemos e guardamos podem ser considerados também como *biográficos*, com as devidas ressalvas entre o plano privado e o público, considerando-se os cenários da casa e da escola.

Neste estudo, os artefatos preservados no arquivo da escola e submetidos ao olhar e aos dizeres das crianças podem ser considerados objetos *geradores/de passagem e/ou biográficos* (BOSI, 1999, 2003; RAMOS, 2004; . Isto porque eles podem ser tomados como unidades de sentidos partilhadas por todos que vivenciaram as experiências na escola. Eles remetem a uma Memória Social construída pelas crianças juntamente com os seus professores. Cada linha ou botão, cada desenho, cada detalhe fez parte de atos de criação ora atendendo a uma escolha planejada, ora surgindo displicentemente dos bolsos de nossos aventais ou das sacolas das crianças espalhadas pelo pátio da escola.

No nosso arquivo, tanto a presença desses objetos *geradores/ de passagem e/ou biográficos*, quanto a ausência de outros que se perderam, dependeram de nossas causas, portanto de nossas demandas humanas. Eles representam, portanto, "a passagem da memória das coisas" (BLOCH, 1997, p. 117) através da nossa própria passagem pelos tempos. Na coleção preservada no arquivo se encontram objetos variados: desenhos, cartas e bilhetes, registros de avaliações, roupas e acessórios, pedaços de panos, bonecos, livros de tecido, tambores e chocalhos, fotografias e, depois da *visada significativa* do olhar da Maria Eduarda, também um velho sino de bronze, agora não mais esquecido.

Todos passaram a ter um nome, para além de seu uso, mas o sino, "mesmo desligado de suas funções primitivas" (BENJAMIN, 2007, p. 239), passou a incorporar a coleção de objetos geradores na categoria de uma peça que complementa um conjunto maior que interfere nas lembranças. Segundo Benjamin, essa maneira de incluir objetos numa coleção "é uma grandiosa tentativa de superar o caráter totalmente irracional de sua mera existência através da integração em um sistema histórico novo" (ibidem, p. 239). Essas múltiplas composições dos objetos em uma *coleção*, ou conjunto de artefatos, configuram uma "ética da presença, da experiência vivida em certos momentos de conexão com seres humanos e inumanos" (RAMOS, 2004, p. 146).

Mesmo nascendo de uma *vontade de memória*, inicialmente pouco definida em termos da clareza dos motivos pelos quais os artefatos eram selecionados e conservados, o arquivo da escola foi tomando forma e entrou em nossas vidas com a força do nosso olhar sobre os objetos, muito mais do que um pensar sobre eles. É por isso que dele não se pode identificar cegueira alguma, apesar do nosso *não pensar*. Agimos semelhante a Alberto Caeiro, que, na linguagem poética, comunica a singularidade das coisas. Diz o poeta:

Nunca tive um desejo que não pudesse realizar, porque nunca
ceguei.
Mesmo ouvir nunca foi para mim senão um acompanhamento de ver.
Compreendi que as cousas são reais e todas diferentes umas das
outras;
Compreendi isto com os olhos, nunca com o pensamento.
Compreender isto com o pensamento seria achá-las todas iguais.
Fernando Pessoa

Aos poucos as possibilidades de diálogos entre espaços/tempos e práticas foram acontecendo. A *vontade de memória* anteriormente citada acabou revelando quais eram as lembranças que no nosso julgamento valiam a pena ser

compartilhadas e reproduzidas. Evidenciou, ainda, a riqueza de práticas construídas no cotidiano da escola e que passaram a ser socializadas nos encontros de formação continuada.

Nosso interesse não era recolher os objetos para abstrair-lhes informações sobre um tempo de mudança curricular numa escola que se transformava. Nosso gesto pode ser comparado ao desejo do colecionador em relação aos seus objetos de guarda, conforme a concepção de Walter Benjamin que via na posse "a mais íntima relação que se pode ter com as coisas: não que elas estejam vivas dentro dele [do colecionador]; é ele que vive dentro delas" (BENJAMIN, 1995, p. 235). Esse movimento consiste no acolhimento das coisas em nosso espaço interno e, de certo modo, também no espaço externo, considerando a construção coletiva da experiência e para a constituição de uma Memória Social.

Mas como é viver dentro das coisas? Nesse caso da seleção pelo significado tangenciando a prática cotidiana, é tornar visível o que está dentro das coisas, "avançar em escavações segundo planos", devagar, indo e vindo sem se preocupar em capturar fatos e explicá-los. Importa para essa escavação,

assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. Assim, as verdadeiras lembranças devem proceder informativamente muito menos do que indicar o lugar exato onde o investigador se apoderou delas. A rigor, épica e rapsodicamente, uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório arqueológico deve apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente. (BENJAMIN, 1995, p. 240).

Benjamin evoca o sentido épico da memória, que se consubstancia em camadas que emergem desordenadamente, por saltos. Entretanto é a imagem do

relatório arqueológico que merece destaque, porque produzi-lo é o mesmo que mapear as formas como a memória se organiza para reconstituir, sempre de novo, mas não da mesma forma, os acontecimentos que vieram à luz pela experiência.

Então, para alguém que se põe a colher e escrever memórias, a possibilidade de materializá-las em forma de texto por meio de um *relatório arqueológico* aproxima a narrativa da arte, porque ela é tecida "numa relação de alma, olho e mão" conforme ensina Éclea Bosi a partir da compreensão de Paul Valéry (BOSI, 1994, p. 90). Uma narração que se pretende arte envereda pela transformação da vida humana na matéria privilegiada da ação de narrar.

É, então, sobre a vida humana, simbolicamente travestida na metáfora das badaladas do sino que eu cuido neste texto. O sino entrou na pesquisa pelo esquecimento, mas entrou com força porque ele evocou memórias e a arte de narrar. Em torno dele as crianças se reuniram inúmeras vezes para participar das mais variadas experiências narrativas: a do faz-de-conta dos casamentos; a das conversas à mesa; a dos relatos do cotidiano e ainda a dos combinados com a direção da escola e com os professores. Quando Maria Eduarda tirou aquele sino do seu recanto escondido, não o incluiu de imediato na coleção do arquivo. Ela apenas acreditou que as outras crianças poderiam contar melhor as suas lembranças ouvindo as badaladas daquele objeto que, enquanto artefato ressignificado na experiência vivida, tornava-se gerador de sentidos outros. Ela parecia saber que a memória se constrói na pluralidade e não diz respeito somente ao passado, mas sofre interferência do presente no qual todos nós estamos inseridos na condição de passantes em direção a um futuro.

Assim considerando, as crianças não são apenas mensageiras do tempo a receber as memórias dos velhos, socialmente reconhecidos como os seus guardiões. Elas podem também se valer desse direito; porém, diferente dos velhos que procuram preencher vazios, elas brincam com os artefatos para anunciar as memórias no presente e abrir possibilidades de projetar o futuro.

Tratando-se do sino de bronze, elas criaram o Jogo dos Cartões do Sino para brincar com os seus colegas de classe. Desenharam as suas lembranças partilhadas no jogo e incluíram todos os colegas na produção dos cartões, até aqueles que jamais tinham ouvido falar de um sino que anunciava os tempos escolares. Elas transitaram *entre-tempos* e contagiaram as outras crianças fazendo com que estas se envolvessem na arte de desenhar e de lembrar.

A escola segue num caminhar diferente que aos poucos se fortalece nas lembranças do passado e nas experiências de um cotidiano que se reinventa. O fio que conduz o novo bordado se fia nas memórias que constroem os elos *entre-tempos*. Tempos que se alternam em espaços que se cruzam entre duas escolas diferentes: a de hoje, erigida numa concepção de modernidade, por isto ampla e funcional; e a de ontem, cheia de curvas e de cantos, sem conforto por dentro, porém fascinante por fora, já que era emoldurada por um lindo jardim repleto de verde, de flores e de pássaros. Um jardim que se completava em harmonia com uma frondosa mangueira que possibilitava às crianças acomodar-se em seus galhos e cavalgar sonhos.

As narrativas, que por sua vez recolhem os fragmentos das histórias vividas, fazem emergir a intensidade das experiências partilhadas e abrem um caminho de expectativas para aqueles que chegam. Inevitavelmente, eles se deparam com um contexto de narração onde o fluxo das experiências não se fecha nas do presente. Pelo contrário, as experiências do passado, vividas num cenário de escola tão diferenciado, são sempre lembradas. Muitas vezes elas provocam conflitos, porque quem chega não consegue compreender o que é viver e aprender numa escola *sem paredes*, qual seja, "uma escola-relicário com jóias do imaginário [...] uma escola-alegoria com sentido de harmonia" (CARNEIRO, p. 43).

A memória gera conflitos da mesma forma que exorta a saudade; nesse campo de tensão, as histórias partilhadas provocam a imaginação daqueles que estiveram ausentes daquele passado. É por isto que o Jogo dos Cartões do Sino

acabou se tornando um indicativo de que o que dá vida às coisas não é o físico, o visível e o tangível, como nos diria Mario Chagas (2002), mas os movimentos interpretativos que vagam entre os assombros, as reciprocidades, os *rubores* e as *iras* que as relações entre objetos/bens culturais e crianças/sujeitos poderão fazer vigorar.

4.1- O jogo do Sino

O dia estava frio e chuvoso. A escola ainda estava fechada devido a uma greve de professores. Prevendo que talvez a interrupção das aulas se alongasse por demais, conversei com as crianças sobre dar continuidade à pesquisa em minha casa. Fiz contato com os seus pais e eles se mostraram solidários. Autorizaram as viagens com as crianças e então, passei a buscá-las em grupos de quatro ou cinco, dependendo da disponibilidade e da vontade delas. Os nossos telefonemas eram constantes a combinar e recombina os encontros. O mesmo acontecia com os seus pais, que ora ligavam para confirmar as viagens, ora para me informar sobre alguma situação e/ou evento ligado aos filhos. As nossas relações se tornaram muito estreitas porque conversávamos sempre sobre as crianças e sobre como atender as suas expectativas. Desse modo, descobri a melhor forma de preparar-lhes um lanche e conheci alguns hábitos familiares que envolviam as relações de cuidado com as crianças e as relações com a vizinhança. As viagens até a minha casa se tornavam cada vez mais interessantes porque durante os trajetos conversávamos sobre assuntos diversos. As crianças já demonstravam alguma autonomia sobre a participação nos encontros e era comum alguém não poder comparecer e escolher o seu substituto para compor o grupo. Eu começava a perceber que determinadas composições interferiam nas formas das crianças lidarem com os objetos e com as narrativas das suas lembranças. E

isto ocorreu com o jogo do sino, apesar do protagonismo de Sâmara ter ficado claro nos diferentes momentos que o sino foi o *rei*, conforme a percepção de Juan.

O telefone tocou e do outro lado da linha a voz rouca e o falar rápido de Vitória Daniele anunciava o que viria: "*Tia, eu hoje vou com a Sâmara e com o Juan. A Ana Clara esta doente. Você falou com ?*" Sim, eu havia telefonado para a Célia, mãe d, e acertado com ela: buscaria as crianças às catorze horas.

Assim aconteceu. Eu já havia preparado o espaço e deixei no chão da sala a mala das memórias e mais algumas caixas com objetos diferentes. As crianças haviam brincado de *caça ao tesouro* no dia anterior, o que significava saber quais eram os objetos guardados em cada uma delas. Apenas Vinícius poderia se surpreender com as caixas porque ele não estava no dia anterior. Propus que a mala fosse aberta antes das outras caixas, mas a proposta não foi muito bem aceita, pois o sino era o objeto que mais seduzia as crianças. Durante a conversa e por várias vezes alguém dizia: "*Agora o sino*". Eu insistia na abordagem de outros objetos, já que o sino havia sido explorado no dia anterior. As crianças participaram dos diálogos que eu propunha, até que Vitória Daniele disse: "*Pode fazer aquela brincadeira de novo? A do sino?*" "*É tia, a da escola velha*", falou Sâmara. "*Tem que segurar e sacudir*".

O pretexto para repetir a brincadeira foi ensinar a o Jogo do Sino inventado pela Sâmara no encontro anterior. Ele pegou o sino e fez com que o seu som estridente repercutisse. Parecia ter estado ali desde a primeira vez. Logo Sâmara indicou que todos se sentassem e assumiu novamente a orientação da seqüência do jogo. As lembranças embaladas na toada do sino novamente bordejaram a mala. Ressurgiram forte. Algumas se repetiram, outras vinham na repercussão das imagens comunicadas, pois o que era dito não eram simplesmente palavras. As crianças desfiavam as lembranças, como um cordão de memórias a

reluzir cores e formas. Lembrar no advento do *Jogo do sino* estava relacionado ao significado das experiências vividas coletivamente no espaço da escola antiga, denominada *escola velha*. Mas essa lembrança implicava um jeito de escola que aquele grupo de crianças vivenciou e que na comparação com a *escola nova*, vivida no presente, proporcionava espaços e tempos de brincar, o que pouco agora existia. Tais espaços e tempos narrados por Sâmara indicavam o "*jeito legal*" da escola conforme a definição de Juan ao se lembrar da maneira de estudar e brincar na *escola velha*. Segundo ele, era "*tudo junto... música, estudo, brincadeira... tudo junto...*". A lembrança de Juan repercutiu nas outras crianças, mas foi Sâmara que nos *entrefios* da trama narrativa, à moda da personagem Brejeirinha que "aos tantos, não parava, andarinha, espiava... - as pestanas de til-til" (ROSA, 1974, p. 138), disse: "- *Eu acho legal porque a gente fazia antes e agora não faz mais e pode matar a saudade, muito mesmo!*".

O que estava dizendo a menina? Ela *misturava tempos* e mesmo sentindo saudade, negava uma "divisão congelada entre o que passou e o que se passa" (RAMOS, 2004, p. 36). Denunciava a interrupção daquela prática, ao mesmo tempo a trazia de volta no ato rememorativo. Indicava também as brechas no cotidiano da *escola nova* que abriam possibilidade de brincar de roda, de cantar e de dançar. A narrativa que ela desenvolveu indicou que as lembranças não são estáticas e nem ficam armazenadas à espera da abertura de um receptáculo para poder escorar e fluir. "O ato de rememorar é dinâmico, assim como o conteúdo da memória sempre se renova, principalmente se estimulado" (REGO, 2003, p. 351). O estímulo estava ali: os objetos geradores; o diálogo com os colegas de classe; a liberdade para comunicar lembranças...

... a gente não dança mais. Dançar só três pessoas da nossa sala dançam, porque a gente fica na escola até as três e meia. E também cantar, e dançar, e fazer roda só se sobrar... e se a

professora faltar. Aí a tia Anna vai e faz uma roda... se não tiver a tia Anna, vai a tia Gisa, e só. A tia Anna faz, a tia Gisa faz, e elas fazem isso com a gente quando falta professora... antes a gente juntava as pessoas todas da escola e fazia aquela roda grande! E era grande! Não era aquele ovinho não. A tia Gisa reclamava se era aquele ovinho. Ela falava assim: "-Que ovo!" Aí a gente tinha que abrir a mão, abrir tudo e isto que era legal... Lá era quase todo dia... Agora não. Agora a gente não brinca mais, a gente tem muito pouco tempo... a gente brinca hoje só quando falta professora...

(Sâmara, junho de 2010)

O conteúdo da memória aqui partilhado estava entranhado na materialidade do sino, era parte do mundo vivido e dos espaços experienciados numa escola permeada por cantos e curvas, por altos e baixos e caminhos tomados pelo verde das plantas e das árvores. As associações que as crianças faziam ao som das badaladas do sino renovavam a memória no tempo e no espaço e a provocavam pelo *choque com o dia-a-dia* denunciado nas comparações que as crianças faziam entre as práticas escolares do passado e as do presente. Elas lidavam com a ausência e com a presença, com a falta daquilo que lhes era aprazível como, por exemplo: cantar, dançar e brincar de roda; e o desejo da sua realização. Não se trata de discutir aqui a dimensão pedagógica de práticas que permeiam o caráter lúdico, mas sim de apontar os atravessamentos que elas proporcionam no contato com os objetos preservados. No caso era o sino e a intimidade das crianças para com ele que fazia *a vida pulsar perigosamente* (CHAGAS, 1994, p. 74-80). Não era o caso de considerar apenas a atuação das crianças ou o uso que elas faziam do sino, mas também o uso que ele fazia delas afastando-as de um presente puro e de um passado condenado a um *resgate* impossível. *Pulsar perigosamente* se refere a um campo de análise que supõe o encontro com objetos geradores como um "exercício de um alargamento de nosso ser no mundo, da experiência de viver a historicidade do ser que dá existência a nós e ao mundo, em suas múltiplas ligações" (RAMOS, 2004, p. 60). Isto implica em tirar os objetos preservados de

seu invólucro de bens intocáveis e deixar que eles sejam afetados não só pelo olhar, mas também pelo toque, pela manipulação e pela emoção daqueles que pretendem encontrá-los. Nessa via de mão dupla objetos e sujeitos se fazem, e não há supremacia do ser humano como senhor absoluto da natureza e do mundo das coisas. É uma perspectiva defendida por uma corrente de museologia histórica que "rompe com as amarras do antropocentrismo, da forma de pensar e de ser que separa sujeito e objeto"(idem, 2004, .p 61). O que há nisto de promissor para a educação diz respeito a uma perspectiva pedagógica capaz de lidar com a resignificação e com uma "moralidade das coisas, dos objetos em seus significados e usos convencionais" (WAGNER, apud RAMOS, 2004, p. 61). Sob este prisma o ato de interpelar os objetos faz fluir a vida que há neles e que faz prevalecer a *ética da presença* que liga corpos humanos e corpos inumanos. Por isto se diz que os *objetos geradores*, quando tomados como *objetos de passagem*, são *objetos temporalizados*, porque "incitam percepções e transformações diante da nossa posição entre o passado e o futuro"(RAMOS, 2004, p. 149). Desse modo, posicionadas no *entre-tempos*, as crianças criaram associações que não se encerravam naquela ação de jogar. Elas tinham um *antes*, um *durante*, e um *depois* na medida em que ao lançar uma palavra-memória na roda do jogo elas compunham outras lembranças e a comunicação se dava por inúmeros e diversos atos de criação. Novamente a regra de não repetir palavras foi ativada e, por isto, algumas associações seguiram um padrão de semelhanças marcado pela natureza das ações que as ligavam ao cotidiano lembrado, muito mais do que qualquer atributo material ou físico.

Assim elas criaram sequências do tipo: brincadeira; roda; *aeroporto-de-aviõezinhos*; *morro*; implicando relações entre brinquedos e brincadeiras. Em seguida citaram: *mangueira*; *barranco*; *piscina*; *refeitório*; sugerindo os movimentos de seus corpos para subir, escalar, nadar e comer. Entretanto, na continuidade do jogo, havia interrupções para narrativas complementares e

algumas palavras-memórias eram lançadas. Foi o que aconteceu com as palavras: *gramado*, que incitou lembranças de jogo de bola; *mangueira*, que veio acompanhada de brincadeira de boneco de barro; *pé de caqui*, que provocou a explicação sobre "os galhos que a gente ficava pendurado...balançando lá...". Aconteceram ainda algumas sequências em que as palavras-memória consistiam numa espécie de síntese de alguma narrativa que as crianças já haviam contado antes quando do encontro com outros objetos geradores, como por exemplo, a narrativa da aparição da "loira do banheiro". A ordenação proposta foi a seguinte: *loira do banheiro; casa mal assombrada; espelho e pote de sangue*.

A experiência de jogar, para aquelas crianças, era uma experiência de lembrar. A memória *brilhava na ocasião*, conforme a acepção de Michel de Certeau (1994) e, à espreita do momento oportuno, vinha travestida na palavra dita após o toque do sino. As crianças permaneciam atentas, e tal como o sino, elas vibravam no ritmo da vibração do pêndulo de bronze embalado pelos movimentos cadenciados de suas mãos. À espreita estavam as crianças. À espreita estava a memória. Olhares, gestos e ritmos criavam artifícios compartilhados na experiência do passado, vivido no cotidiano da escola e na experiência do presente, vivida na relação com aquele objeto gerador. Mas considerando o ato de lembrar para além da imponência da memória de *brilhar na ocasião*, Michael Pollack (1992) apresenta uma reflexão importante sobre a ligação de memória e identidade social, no âmbito das histórias de vida consubstanciadas nas histórias orais, consideradas como uma nova área de pesquisa. Para aquele autor, a partir da referência em Maurice Halbwachs (2006), a memória apesar de parecer individual e fazer parte de um universo íntimo da pessoa, precisa ser entendida como um fenômeno coletivo e social, porque se consubstancia nas experiências de vida em grupo e, conseqüentemente, sofre transformações e flutuações constantes, provocadas pelas diversas interações das pessoas nos seus processos de convivência. Isto significa dizer

então que a memória, na sua expressão pelo viés da individualidade, é clivada pelas subjetividades traspassadas pelo social. No entanto, esta clivagem é intermediada pelo presente, pois os sentidos daquilo que ocorreu no passado se reinventam quando as imagens das lembranças são evocadas e/ou partilhadas com aqueles que se põem a ouvi-las. A memória, vista sob tal perspectiva, não pode ser comparada a um relicário a depositar os restos do passado. "Ela se mobiliza relativamente ao que acontece - uma surpresa, que ela está habilitada em transformar em ocasião. Ela só se instala num encontro fortuito, no outro (...) sua mobilização é indissociável de uma *alteração* (CERTEAU, 2001, p. 162).

O fenômeno da mobilização da memória pelas alterações processadas pelas demandas das alteridades e, portanto, subjetivas, reforça o suposto de que a memória não tem uma organização pronta. Ao contrário, "como os pássaros que só põem seus ovos no ninho de outras espécies, a memória produz num lugar que não lhe é próprio" (idem, p. 162). Nesse sentido, as dinâmicas da memória estão associadas às dinâmicas narrativas, e isto supõe também "o estabelecimento de um movimento infinito de memória em que cada história enseja uma nova" (MIRANDA, 2008, p. 56).

Mas era interessante perceber que este movimento infinito acontecia sob a regência daquele sino. Havia nele, na sua materialidade e nas diferentes temporalidades que ele incorporava *sentidos encarnados* que o libertavam da condição de um objeto construído por mãos humanas para um determinado fim. Era mais que isto, ele emergia "em suas peculiaridades e em suas múltiplas ligações" com as crianças em espaço e tempos diferenciados... "emergia em sua trama irreduzível ao pensamento cartesiano" (RAMOS, 2004, p. 58- 59). Isto significava entender que o que as crianças faziam não se assemelhava em abrir um baú de memórias guardadas num sótão qualquer. O que acontecia ali era uma *abertura ecológica* (idem, 2004, p. 61) que nos permitia enxergar a vida que havia naquele sino traspassada pelas experiências coletivas estabelecidas num

cotidiano escolar que já não podia ser mais tratado na condição de pretérito, mas também na sua condição de presente e de futuro, já que eram infinitas as possibilidades de associações de palavras-memória que as crianças podiam fazer.

Na perspectiva desta *abertura ecológica* citada por Francisco Régis Ramos e que pretende fortalecer o rompimento necessário com as amarras do antropocentrismo responsável pela separação entre sujeitos e objetos, foi interessante perceber como as crianças foram capazes de enxergar a dimensão pulsante da vida que corre na relação com um *objeto gerador*. Desde o início da pesquisa, conversei com as crianças sobre o que fazíamos e sobre os motivos que me levaram a investigar as memórias das experiências escolares. Combinamos que tudo seria registrado para que depois eu pudesse escrever sobre as suas lembranças e que elas participariam das formas de registros. O quadro de registros, melhor dizendo, o "quadro de memórias" se encaixou perfeitamente nesse combinado. A contribuição das crianças seria a de escrever relatórios contando como aconteceu cada encontro: o que se passou; quais foram as conversas mais interessantes; quais foram as lembranças partilhadas. As crianças então se revezaram na construção dos relatórios após cada encontro. No dia quatro (4) de junho, as quatro crianças participantes quiseram escrever. As lembranças envolvendo o sino foram focalizadas em dois textos, porém um deles tratou diretamente da maneira como o sino afetou a sua história de vida. Trata-se do texto de Juan conforme apresento a seguir:

4 de junho de 2010

Hoje eu ensinei para
o meu amigo Vinícius
a brincadeira do sino
por que ele faltou, eu
estou escrevendo agora
muito por que eu gosto
muito do sino apesar
dele ser velho eu acho
a soma dele legal. No final
nós pegamos a boneca
nós não lembramos o
nome dele mas o nome
dele é Janete. E nós
lembramos do livro de
pano e os panos são
muitos velhos e nós
não nos lembramos de muitas
coisas mas do sino foi
de muitas coisas. O sino é
mais velho mas ele
fez mais parte da nossa
vida.

Juan

32

O menino reverencia o sino. Afirma que ele é um objeto velho. Da mesma forma atribuiu antiguidade aos livros de pano. Entretanto, faz questão de estabelecer uma diferença entre ambos: fazer parte da vida. Fiquei intrigada

com o motivo de tal consideração, uma vez que também os livros de pano faziam parte da vida, afinal, eles foram produzidos no cotidiano das práticas escolares e estavam sendo provocados na condição de artefatos/bem culturais produzidos coletivamente. Por que apenas o sino pôde ser considerado como um objeto que fazia parte da vida? Apresentei ao menino a minha pergunta e mais que depressa ele respondeu o seguinte: “- *É que o sino estava junto com a gente toda hora, todo mundo sabia dele. Os livros a gente fez para a professora.*”

Havia critérios na sua resposta. Um deles dizia respeito à presença daquele objeto na vida cotidiana da escola. Saber do sino indicava partilhar os momentos em que ele era acionado e significava partilhar ações e sentimentos, manifestar desejos. Significava ainda lembrar das experiências instigadas pelo sino. O que Juan escreveu sobre a presença do sino na sua vida como na de seus colegas de classe levou-me a pensar na *poética material* abordada por Francisco Régis Ramos.

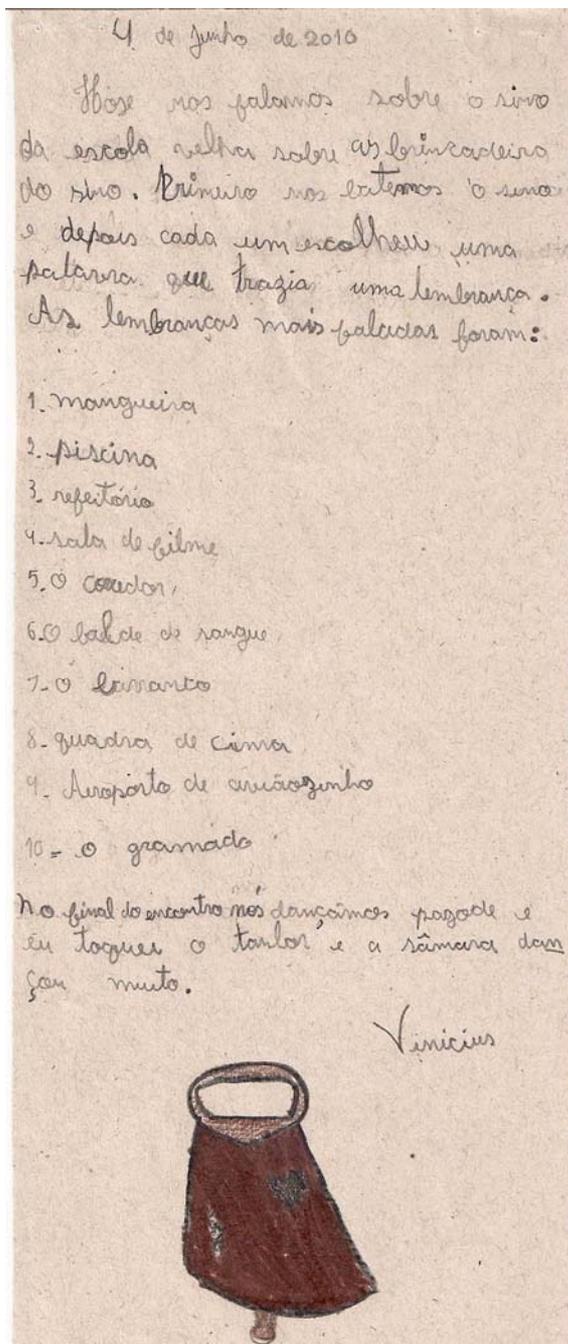
O autor busca refletir sobre as saídas para a superação da relação mecânica entre sujeito e objeto em torno de uma ética de composições. Segundo ele, a composição funciona como uma pele que permite em sua porosidade a partilha fazendo com que o corpo deixe de ser “passageiro do mundo, para compor-se como passagem pelo mundo” (RAMOS, 2004, p. 145). Isto significa a ausência de uma relação de domínio do sujeito sobre o objeto, tanto do ponto de vista do conhecimento quanto das conexões que permitem sensações e percepções múltiplas. Ser passagem pelo mundo implica “ligações cotidianas desprovidas de além e de aquém..., dando oportunidade para novas (con) vivências entre seres humanos, entre corpos humanos e corpos inumanos”(idem, p. 148). Pensar então na possibilidade do objeto gerador como objeto de passagem, significa tirá-lo do processo de asfixia que o gesto manipulador e o olhar utilitário sobre ele poderiam sugerir. Para Régis Ramos, “se o objeto tem a liberdade de respirar, é possível pensar em objetos geradores que geram na

qualidade de 'objetos de passagem" (ibidem). Outra referência importante no contexto da poética material conforme a proposta do autor é a noção de representação do passado, da memória e/ou da história pela materialidade do objeto preservado, já que o que se pretende é que o objeto seja *presença do tempo*. Ser presença do tempo equivale a gerar possibilidades de percepções diferentes sobre as "situações temporais do existente, ou melhor, da própria condição temporal das múltiplas dimensões de tudo o que existe" (idem, p. 149). Dessa forma, o sino não representava o passado e a memória de um espaço-tempo de escola; para aquelas crianças era uma passagem que lhes afetava a transição *entre-tempos*: quem experienciou a relação com aquele sino no passado deixou-se afetar por ele e transformou o vivido e as vivências.

No exercício da rememoração ocorre *uma atenção precisa ao presente*, como diria Jeanne Marie Gagnebin (2006). A fidelidade ao passado mantida na trama narrativa das crianças e nos relatórios da pesquisa não ensejou uma repetição dos acontecimentos, mas transformou o tempo presente pela ação de jogar/lembrar do *Jogo do Sino*. Nesta perspectiva, o futuro surgiu não como uma sucessão ininterrupta do presente, mas como uma possibilidade de reverberação da escuta das histórias vividas que puderam se narradas.

Da mesma forma que podemos pensar na dimensão onírica que fortaleceu as narrações sobre o passado, podemos pensar também no *objeto de passagem* como um *objeto temporalizado*, que incitou percepções e transformações diante da posição das crianças entre o passado e o futuro. Supor, então, uma poética material e/ou do objeto para compreender as relações entre as crianças e os objetos/bens culturais para a constituição da memória implica em compreender também que ela "reside no tempo, nas marcas de uso, das faltas de uso ou nas fendas do abuso" (RAMOS, 2004, p. 152).

No exercício de *poetizar o sino*, o texto de Vinícius abriu outras percepções e criações:



A criação de Vinicius é poética uma vez que a listagem das *lembranças mais faladas* que ele registra no seu relatório são idades poéticas que se unem numa *memória viva*. "A nova idade desperta a antiga. A antiga vem viver na nova" (BACHELARD, 1988, p. 26).

O suposto poético está ligado então a uma forma de ver o mundo, que segundo o autor, é um modo do sujeito falante estar por inteiro numa imagem e poder expressar-se na linguagem vivida. Dessa forma, a palavra do *balde de sangue* não dizia respeito à imagem de recipiente transbordando de líquido vermelho, mas sim à lembrança do mistério que envolvia a história de uma loira que aparecia no banheiro da escola e que alimentava a imaginação criadora das crianças. A lembrança dos acontecimentos que se desenvolviam em torno daquela história e a comunicação dela nos encontros da pesquisa foi absorvida pela imagem que apareceu na linguagem das crianças, ou seja, a imagem do contexto que envolvia *fabricar o feitiço* (água e barro) nas pias do banheiro e deixá-las sujas e entupidas; esconder-se nos cantos da escola para não retornar para as salas de aula; correr pelos corredores gritando e gargalhando; desenhar loiras e baldes de sangue...a imagem poética aparece então como uma forma de ruptura de significações e de correlações entre o passado e o presente no sentido das múltiplas leituras que proporciona ao ser ativada. À primeira vista, um *balde de sangue* numa listagem de lembranças de escola pode parecer um *non sense*, mas considerado sob a mira da "audácia da memória" (BACHELARD, 1988) pode inventar o passado e ser tomado como uma imagem poética capaz de abarcar a intimidade com o mundo. Tanto os poetas como as crianças são capazes de empreender intimidade com o mundo e, desta forma, ampliar modos de olhar e de recordar. Assim, crianças e poetas comungam do mesmo ofício de associar imagens, mas a "vida da imagem está toda em sua fulgurância, no fato de que a imagem é uma superação de todos os dados da sensibilidade" (idem, p.16). Não que a imagem não seja atributo do sensível, mas o que o autor pretende discutir a partir desta afirmação é que não se trata de explicar a obra do artista pela vida que ele viveu. Na sua perspectiva há um esquecimento do saber para que haja em cada obra poética uma criação nova, sendo esta criação, um ato de liberdade. Nas palavras de Jean Lescure "o artista não cria como vive, mas vive como cria"

(LESCURE apud BACHELARD, 1988, p. 17); por que não supor que as crianças vivem como criam e como se lembram?

A lista registrada por Vinícius e o sino marcado com remendo desenhado por ele não foi aceita passivamente pelas outras crianças, isto é, as suas imagens-lembranças não foram dadas como tranquilas e/ou mais definitivas. Elas provocaram diferentes reações, quer seja porque elas apontaram a incompletude, ou seja, os esquecimentos, já que o *Jogo do Sino* proporcionou outras lembranças, quer seja porque as *lembranças mais faladas* vinham enriquecidas de outras imagens que geravam outros desdobramentos narrativos. Além do mais, havia as imagens que se referiam aos espaços vividos, como era o caso das lembranças que envolviam locais específicos como o corredor da escola, o refeitório e a sala de vídeos; e outros que indicavam a exterioridade do cenário natural: a mangueira; o gramado; e o barranco. Tais espaços vividos, rememorados, adquiriram valores *de expansão das coisas infinitas* (idem, 2008, p.207). Expansão esta que permitiu a coexistência do espaço *exterior* com o espaço *íntimo* não deixando encerrar nos limites da imagem imaginada os limites da memória. Os espaços então cresceram e se tornaram consoantes. A mangueira fez crescer aquilo que a rodeou: as rodas; as artes de construir bonecos de barro; um aeroporto para pousar aviões de papel. O barranco fez as crianças se encontrarem com formigueiros gigantes e plantas carnívoras que *"quase engoliam gente"*; e o gramado fez propagar a história da sepultura de uma criancinha morta na piscina "num tempo muito antes".

Desse modo, o relatório de Vinícius, que estava previsto para encerrar o encontro, incitou um novo, retomado posteriormente. Quatro horas já haviam se passado e as crianças deveriam retornar para as suas casas. Os seus pais as esperavam. Foi então que apresentei uma proposta para as crianças: *"-Que tal a gente fazer um jogo de cartões de memória? Vocês podem desenhar e depois nós brincamos com os cartões"*. Elas toparam e no caminho de volta, já dentro do

carro, Juan sugeriu o seguinte: “-Por que a gente não faz um jogo grande, com desenho de todo mundo da sala?”. Vinícius logo manifestou a sua adesão e também Sâmara: “- É tia, a gente conta as memórias da escola velha para aqueles que não estudaram lá”. Vitória Daniele então disse: “-É, a gente pede ajuda pra professora Geralda e todo mundo faz os desenhos na sala. Você só precisa emprestar os lápis de cor. Depois a gente devolve”.

Eu não havia pensado nos cartões de memória daquela forma, mas decidi aceitar a sugestão das crianças. Continuamos a nos encontrar em minha casa durante o período de greve, e a ideia de construir os cartões de memória com a colaboração dos colegas de classe não abandonou as crianças. Elas voltavam a este tema com frequência.

Quando as aulas retornaram, esperei alguns dias para ir à escola. Porém, ao final do semestre, lá compareci e, para a minha surpresa, as crianças já haviam anunciado a proposta de construção dos cartões de memória para os colegas e para a professora Geralda. Ao conversar com ela pude ver o seu interesse e o quanto ela mantinha com as crianças uma relação de amizade e de diálogo. Ela foi muito receptiva, aceitou o empréstimo dos lápis de cor e disse que organizaria os cartões com as crianças. Quando me prontifiquei estar presente para ajudá-la, Sâmara foi logo dizendo que não precisava e que ela mesma explicaria aos colegas o que eles deveriam fazer. Imediatamente ela se articulou com Vitória para planejar a comunicação com os colegas. Deixei a professora conversando com as duas e logo vi que Vinícius e Juan se aproximaram. A movimentação das crianças para envolver os demais colegas de classe naquela produção coletiva poderia ser uma grande oportunidade para observar a repercussão das discussões sobre memória na escola.

4.2- Os cartões de memória

Dias após a minha conversa com a professora recebi de presente um pacote contendo os desenhos das crianças. Abri a embalagem devagar e, diante das produções, vi como as crianças e a sua professora haviam se empenhado. Os traços que delineavam os desenhos eram fortes e o colorido era intenso, esbanjava bom gosto na combinação das cores. Pequenas obras de arte apresentando preciosas imagens compunham aquela coleção de preciosidades. Logo me chamaram a atenção os desenhos das crianças novatas, ou seja, aquelas que estavam participando daquele contexto de escola justamente naquele ano. Elas desenharam como as outras e registraram nos seus cartões de imagens-lembranças da *escola velha*. Como se dera aquela comunicação? ²⁶

Foi então que pedi licença para conversar com a turma, e, como havia faltado uma professora, ofereci-me para ficar com elas. O meu propósito era compreender aquele mecanismo de transmissibilidade. Estariam as crianças partilhando com os seus colegas de classe e com os seus professores as suas experiências vividas na pesquisa?

Pelo que pude observar, tal procedimento vinha acontecendo com regularidade, mas o caso dos desenhos foi exemplar porque as crianças se mobilizaram para realizar o seu intento: produzir desenhos para ampliar as possibilidades de jogar o sino, incluindo, dessa forma, aqueles que apenas tangenciavam o contexto da pesquisa uma vez que só participavam quando as propostas envolviam toda a turma. Pude pensar então que as práticas de memória experienciadas na pesquisa extrapolavam a situação de investigação. As crianças tomavam aquelas práticas como possibilidade de construção coletiva. *Mnemósina*

²⁶ As imagens dos cartões se encontram no anexo 7

estava sendo comemorada pelo desejo de brincar das crianças²⁷. Isso lhes permitia exercer o direito à memória e viver o prazer da convivência humana numa comunidade narrativa.

Elogiei os desenhos e não pude conter a minha curiosidade: procurei conversar mais longamente com algumas crianças sobre o desenho que fizeram, enquanto as outras se organizavam para jogar o jogo dos cartões de memória. Lucas tratou de explicar sobre o seu desenho e disse: “- e o Luiz Henrique me contaram sobre o que acontecia naquela escola velha, daí eu desenhei a história da loira do banheiro, achei o mais legal”. Observei que ele havia acrescentado a expressão “nunca volte” num detalhe do espelho. A partir daquela inscrição ele desenvolveu uma narrativa que envolveu a todos. Terminou dizendo que na escola que ele havia estudado as “*coisas escritas com sangue nos espelhos dos banheiros não eram lavadas, daí era verdade, não era invenção*”. As crianças vibraram com a narrativa de Lucas, mas também se irritaram. Logo saiu uma breve discussão porque Sâmara sugeriu que ele estava chamando a ela e aos outros que estudaram na *escola velha* de mentirosos. Isto gerou um desconforto e quase terminou em briga. Luiz Henrique procurou amenizar a tensão e disse que a história da loira estava até na televisão e por isto podia acontecer em qualquer lugar. Em seguida algumas discussões sobre a legitimidade do que era lembrado começaram a surgir e as crianças se movimentaram para buscar referência para as suas imagens-lembranças. Outros detalhes e acréscimos de conteúdo à história partilhada vieram à baila instigando o reconto da história. As crianças buscavam confirmar o

²⁷ O uso da palavra Minemósina, considerando a versão Mynemosine, no lugar de Memória deve-se, nesse contexto de texto, à ênfase que se quer dar para as formas diferentes de lembrar incluindo, entre elas, as brincadeiras das crianças. A origem grega da palavra, a partir do verbo (mimnéskein= lembrar-se de), implica a relação de Minemósina com maneiras e/ou com a arte de “fixar o espírito sobre uma idéia”, ligando essa arte também a uma forma de aprender sobre o passado. Na Mitologia Grega, Mnemósina é a personificação da Memória. Amada por Zeus e, tendo partilhado com ele nove noites, tornou-se mãe de nome Musas, divindades capazes de “cantar condignamente a grande vitória dos Olímpicos” e “presidir ao Pensamento sob todas as suas formas” (BRANDÃO, 2009, p. 213). Uma entre muitas classificações de acordo com nomes e funções que se fixaram na época clássica é a seguinte: “preside à poesia épica; *Clio* à história; *Polimni*, a à retórica; *Euterpe*, à música; *Terpsícore*, à dança; *Érato*, à lírica coral; *Melpômene*, à tragédia; *Talia*, à comédia; *Urânia*, à Astronomia”(idem, p.214).

que diziam. Perguntavam umas as outras: "*-Não é verdade que era assim?*". Num movimento de expansão das narrativas sobre a loira do banheiro, Sâmara introduziu a história de uma criança que havia morrido na piscina. Aquela história sempre vinha à tona no cotidiano escolar, mesmo fora da situação de pesquisa. O conteúdo da narrativa era trágico. Envolvia uma babá que se esquecerera de cuidar de uma menina de dois anos de idade e que, por este motivo, deixou que ela caísse na piscina. Como a tal babá não sabia nadar, ela não conseguiu salvar a criancinha, que acabou morrendo por afogamento. Quando a casa da granja foi alugada para ampliar a rede física da sede antiga da escola, aquela história veio à tona em suas diferentes versões. Ela foi repetidamente contada e recontada pelas crianças e por alguns pais e funcionários da escola que eram moradores do bairro. Por uma medida de segurança, a prefeitura instalou uma tela de proteção no entorno da piscina. Aquela ação concreta sempre foi associada ao caso daquela morte. Era comum ouvir alguém dizer que a tela era para impedir que as crianças pequenas chegassem perto da piscina. O fato havia ocorrido há mais de vinte anos. Era anterior ao nascimento das crianças, mas as referências que elas tinham dele impregnavam as suas lembranças de sentimentos diversos: medo; compaixão; espanto; curiosidade...

Ao trazer a história à tona motivada pelo seu cartão de memória, Sâmara introduziu a lembrança do fantástico criado por ela e por alguns colegas, em torno de uma pequena elevação de terra que havia no gramado da escola. Segundo ela, a criancinha havia sido ali enterrada. E, pisar naquele morrinho, era o mesmo que pisar na menininha. Imagens de sepulcros, de cruzeiros e buracos sugadores de pessoas vivas se misturaram com o mundo dos vivos nos relatos das crianças. O mesmo eu havia observado em alguns desenhos feitos anteriormente. As crianças teciam longas e fragmentadas histórias interrompidas apenas pelo seu desejo de confirmar o que diziam. Sâmara mantinha-se fiel ao enredo que dava coerência a sua narrativa e conduzia com bastante convicção os fios narrativos que

entrelaçava. Então, dando continuidade ao seu relato, procurou narrar o nome da menininha morta e acabou sendo impedida de prosseguir. Vinícius a interrompeu e foi logo dizendo: “-Ah não, o nome é demais, não tem nome nenhum! A Sâmara é uma inventadeira!” Muitas crianças apoiaram a opinião de Vinícius fazendo com que Sâmara procurasse, desesperadamente, buscar estratégias de confirmação da sua lembrança. O estigma da dúvida tomou aquele espaço narrativo. Algumas crianças me perguntaram se ela sabia mesmo o nome da menininha. Eu disse que era ela quem estava contando a história e que eu também nunca tinha ouvido aquela parte. Vinícius novamente tomou a decisão de desafiar Sâmara. Ele liderou um movimento para classificar os cartões de memória separando-os em duas pilhas: de um lado ficariam os cartões que mostravam *memórias verdadeiras*, do outro ficariam aqueles que traziam *memórias inventadas*. Juan e Luiz Henrique logo se juntaram a ele naquela empreitada. Entre os vinte e sete cartões que eles tinham em mãos, o único destinado à pilha das *memórias inventadas* foi o de Sâmara. Ela havia desenhado o gramado. Entretanto, no seu desenho havia apenas borboletas, figuras humanas e flores. Nada que pudesse se assemelhar a uma sepultura ou túmulo podia ser identificado. A menina protestou, mas em nenhum momento tentou persuadi-los do conteúdo do que havia desenhado, ou seja, das imagens das flores, das crianças e do gramado tingido pela intensidade do verde escolhera para cobri-lo.

Sâmara apelou para a imagem do gramado na lembrança de todos e para o enquadramento dele na categoria de *real*, assim como era *real* a morte da criança. Para ela *o real* não poderia ser contestado. Nomes próprios atribuídos às pessoas não só eram *dados reais*, como faziam parte de uma prática social compartilhada. Foi por este viés que ela completou o seu argumento e venceu a provocação de Vinícius. Ela disse: “- Todo mundo sabe dessa história e até toda criança tem um nome. Por que o neném não tinha nome?” Informou que foi sua mãe quem lhe contara o nome da pobre criancinha, e arrebatou de maneira contundente: “-A

minha mãe fala a verdade!” Quase chegou às lágrimas, mas quando se deparou com a solidão da sua lembrança em relação ao nome da pequena falecida, resolveu mudar o rumo da prosa: *“- Tudo bem! Não tem essa história de nome, mas a morte é verdadeira, e foi na piscina, que é perto do gramado. Se tiver que tirar o meu desenho vai ter que tirar o do Paulinho também. Ele desenhou a piscina”*.

As outras crianças arrefeceram a sua empreitada contra Sâmara. Algumas como Ana Clara, Camila e Vitória Daniele disseram que ouviram de suas mães aquela história, mas que não havia nome algum. Coube então a Vinícius a reintegração do seu cartão de memória no conjunto de cartões que continham lembranças *verdadeiras*, demonstrando claramente que tinha aceitado os seus argumentos. Ele disse: *“- Tudo bem Sâmara, fica o gramado, mas sem essa de nome de criancinha morta. Isto é invenção! Uma baita invenção!”*. Ela suspirou aliviada, pegou o seu cartão de memória abandonado naquela diminuta pilha de *memórias inventadas* e o incluiu na outra pilha, aquela onde todas as memórias eram consideradas *verdadeiras*.

Quando retomei os vídeos gravados na pesquisa e as minhas anotações de campo para construir este texto, procurei entender as considerações das crianças em torno da contraposição entre verdadeiro e falso no tocante às lembranças para a constituição da memória. Isto porque os desenhos apresentados naqueles cartões compunham, em sua maioria, uma poética constelação de *memórias inventadas*.

Pensei então nas escolhas teóricas que teria que enfrentar para interpretar as maneiras como as crianças estavam se relacionando com a experiência de conversar sobre as suas memórias e sobre o seu passado na escola. Logo percebi várias possibilidades de enfrentamento: a discussão em torno da contraposição entre verdadeiro e inventado na composição das memórias; a compreensão das crianças em torno da noção da verdade; as maneiras como as crianças enfrentam os conflitos e as tensões que emergem da partilha das lembranças do cotidiano

escolar. Entretanto, para esta análise, pretendo abordar a construção de memórias na via da comunicação pelo discurso de terceiros, bem como a representação narrativa no aspecto do que é dito sobre um passado não vivido.

Beatriz Sarlo, partindo dos estudos de James Young, procura analisar a palavra "lembrar", com aspas, para fazer referência a uma forma de lembrar o vivido por outros. Processo denominado de *caráter vicário da memória* (SARLO, 2007, p. 90). Tal especificidade está ligada a uma maneira de "fazer a vez de outrem ou de outra coisa". Desse modo, a referência à memória diz respeito aos deslocamentos que ocorrem entre o que é lembrado em relação ao vivido pelo próprio sujeito na relação com os espaços de convivência e com os outros; e o que é lembrado pela via das narrações das imagens alheias considerando diferentes temporalidades. Isto significa que a lembrança dos acontecimentos vividos por outros pode passar pela via da comunicação direta, ou seja, por aqueles que viveram as experiências narradas; como também pela comunicação indireta, como é o caso das fontes midiáticas tão fortemente atreladas no cotidiano das pessoas nas sociedades contemporâneas. Entretanto, em ambos os casos, o *caráter vicário da memória* passa pelo discurso de terceiros e, portanto, o modo de olhar o mundo e de construir a narrativa sobre o passado remoto e/ou sobre o passado recente, passa por uma visada significativa de mão dupla. Isto significa supor que as histórias e os relatos vão se adensando nas malhas do tecido social. São narrações recursivas constituídas e reconstituídas nas fraturas e a partir das imagens e dos fragmentos de memórias dos outros. A escuta da voz de quem se lembra marca um "discurso produzido em segundo grau, com fontes secundárias que não vêm da experiência de quem exerce essa memória" (idem, 2007, p.92)

Mas, segundo a autora, há outro enfoque teórico que trata desse tipo de lembrança. Trata-se da noção de *pós-memória* trabalhada por Marianne Hirsch. Sarlo indica que na perspectiva de Hirsch a *pós-memória* não se aplica à memória pública porque não se trata de salientar os aspectos das configurações

identitárias de grupos e/ou nações. O que se pretende é focalizar uma dimensão de temporalidade atrelada às relações geracionais. A *pós-memória* seria então "a memória dos filhos sobre a memória dos pais"(ibidem). Mas os estudos sobre tal noção sofreu alterações epistemológicas ao longo do sec. XX e, sobre isto, Beatriz Sarlo abriu novas perspectivas de enfoque.

Inicialmente ela reflete sobre o prefixo "pós" e indica que ele marca o que "vem depois da memória daqueles que viveram os fatos" (ibidem). Mas esta marca não acontece sem conflito e sem contradição, porque qualquer discurso sobre o passado produz efeitos sobre a sensibilidade das pessoas, da mesma forma que é afetado por ela. Isto significa dizer que as histórias não são apenas recursivas na reprodução daquilo que se ouve, mas também naquilo que tange as mediações que podem surgir dos mais diferentes campos: dos meios de comunicação; dos relatos que os outros contam; das relações com os objetos/bens culturais preservados, além de outros.

Entretanto, a autora faz um alerta em torno da trama biográfica e moral da transmissão das histórias deixando à mostra a dimensão subjetiva da *pós-memória*. Ela também chama atenção para aquilo que denominou de *inflação teórica* em torno das relações que pesquisadores e estudiosos estabelecem com o conceito de *pós-memória* para se referir e analisar os discursos que envolvem a subjetividade de quem escuta os testemunhos de gerações passadas. A sua crítica toma proporções maiores quando discorre sobre as abordagens feitas em torno das memórias legitimadas pelos novos direitos de subjetividade, que evidenciam o ponto de vista trágico, como foi o caso do Holocausto, quanto o ponto de vista familiar sob os aspectos da vida privada. Ao usar o termo "armazém de banalidades" para se referir à *inflação teórica* em torno da noção de *pós-memória*, Beatriz Sarlo partilha o seu olhar atento e arguto sobre apropriações que reduzem o conceito a uma forma de reconstrução do passado distante de suas maiores especificidades, quais sejam: a memória vicária e mediada na cultura e os

níveis de subjetividade que nela interferem. Entretanto ela afirma que há um aspecto fragmentário que marca qualquer experiência de rememoração e que as operações de *pós-memória* não estão livres dele. O fragmentário indicaria os "vazios entre a lembrança e aquilo que se lembra", e indicaria uma teoria do *vacuum* (idem, p.98) nas operações de memória.

A autora, então, toca numa questão importante que se refere aos preenchimentos desse vazio pelas operações discursivas, ou seja, a ideia de vazio só tem fundamentação se pensada sobre as possibilidades linguísticas, subjetivas e sociais que circulam e vitalizam o espaço entre a lembrança e aquilo que se lembra. Para ela, só há vazio sobre a palavra quando a experiência é irrepresentável, como é o caso dos traumas de guerra. O Holocausto seria irrepresentável, por exemplo, porque o relato não seria apenas lacunar, mas impossível. Benjamin já havia atentado para a impossibilidade de narrar dos soldados que voltavam da guerra e isto sem ao menos supor o que seria a *solução final*, implantada pelos nazistas para exterminar em série os judeus por ocasião da Segunda Guerra Mundial. A imagem que ele criou dos combatentes que voltavam mudos dos campos de batalha, ainda na vigência da Primeira Guerra Mundial, as análises em torno da relação entre a memória e a impossibilidade de narrar. São suas as palavras que se seguem: "No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável" (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Mas Beatriz Sarlo não pretende tratar do inenarrável quando desenvolve a sua análise sobre a *pós-memória*. Ela busca o aspecto fragmentário do discurso da memória como um "reconhecimento exato de que a rememoração opera sobre algo que não está presente, para produzi-lo como presença discursiva com instrumentos que não são específicos do trabalho da memória, mas de muitos trabalhos de reconstituição do passado" (SARLO, 2007, p.99). Entretanto, para o presente texto, o trabalho que mais interessa para a interpretação das operações

feitas pelas crianças é a história oral construída por elas na relação com as histórias narradas por seus pais e com os objetos/bens culturais produzidos por elas no contexto da escola. No caso, os objetos/bens culturais em foco são os cartões de memória, que, de certa forma, foram usados como instrumentos de reconstituição do passado e das experiências escolares.

Pretendo prosseguir a minha análise buscando vencer o desafio de não cair na redução da *inflação teórica da pós-memória*. Minha expectativa é compreender a noção de *pós-memória* pelas possibilidades lingüísticas e discursivas circunscritas na esfera do social e do entrecruzamento das subjetividades das crianças nas suas construções narrativas sobre os acontecimentos que não viveram. Mas compreender tal noção, evitando um discurso único, como aconselha Beatriz Sarlo, não é tarefa simples. O meu esforço interpretativo caminhou para além do reconhecimento do lacunar e do fragmentário característicos do discurso da *pós-memória*. Eu procurei compreender a organização narrativa das crianças percebendo os conflitos e as tensões travados nos diferentes modos de recepção do discurso elaborado para rememorar e narrar a morte da criança que caiu na piscina.

Segundo Frédéric François (2009), a narrativa é um gênero discursivo permeado por diversos subgêneros que se misturam entre si permitindo uma configuração múltipla. Numa mesma narrativa transitam explicações, descrições, dizeres. Além disto, é preciso levar em conta que quando se narra sozinho o locutor encadeia os seus próprios enunciados, mas quando se narra com vários, como foi a trágica narrativa da criança morta na piscina, o locutor e/ou locutores encadeiam enunciados produzidos com outros. Há, subjacente aos modos de narrar, modos de ser, que nada têm haver com características pessoais. O "modo de ser sujeito" está relacionado aos movimentos do discurso, que revelam tanto afinidades, quanto rupturas, divagações, parênteses. Tais movimentos produzem os efeitos discursivos que garantem a narrativa de acontecimentos e não de fatos.

Sobre isto o autor estabelece uma diferença indicando que o fato é o que ocorreu e foi compartilhado, enquanto os acontecimentos são construídos sob a ótica de quem narra deixando à mostra as reações e impressões em relação aos fatos. Desse modo, a experiência narrativa implica a ação de narrar, de produzir os efeitos narrativos, mas também implica a ação de receber. Nas palavras de Frédéric François, "o que constitui um acontecimento é também a maneira de receber [...] as narrativas, pois a avaliação do locutor, a colocação em palavras de seu ponto de vista, pode não ser percebida da mesma maneira por seu interlocutor"(FRANÇOIS, 2009, p.37). Entretanto, a noção de ponto de vista está associada à de produção de sentido que uma determinada atividade narrativa desencadeia e pode promover estados de recepção diferentes. Há então o espaço para o surpreendente: "positivamente, o encanto [...] negativamente, o choque"(idem).

Quando partilhamos aquela narrativa eu e as crianças tivemos modos de recepção diferentes. Eu me embeveci do encanto, e as crianças, exceto Sâmara, experienciaram o choque. Vinícius foi quem deu o primeiro alerta: o nome não poderia ser dito, porque não tinha sido partilhado. Dizê-lo, para ele, era o mesmo que inventá-lo. Em seguida as crianças apoiaram a sua intervenção e mesmo quando Sâmara tentou se explicar, buscando referência nas narrativas dos pais, não conseguiu o esperado porque as colegas confirmaram apenas terem ouvido a história de suas mães, porém disseram que "não havia nome algum". Mas Sâmara não desistiu. Ela buscou fortalecer a sua narrativa acrescentando a ela a memória do que para ela era significativo em se tratando dos processos e das práticas que coroam a vida humana: nascer, ter um nome próprio e morrer. Ela posicionava a questão da morte pautada na vida e, do ponto de vista de uma estética, presentificava na organização narrativa que propunha um modo de ser humano. Ter um nome, para ela era um suposto, dizê-lo era apenas um complemento, um conteúdo a mais. Não se tratava de uma invenção e por isto a alcunha de

inventadeira não fazia sentido para ela. A questão levantada por ela em torno do motivo pelo qual a neném não podia ter um nome deixou Vinícius e as outras crianças desconcertadas. Elas se calaram. O silêncio compartilhado possibilitou um reposicionamento do discurso narrativo. Desse modo ela pôde criar o inédito para tirar o seu desenho da pilha das memórias inventadas. Foi assim que ela buscou uma relação de semelhança com o desenho de Paulinho gravado no cartão de memória: ambos, a piscina apresentada por ele, e o gramado apresentado por ela, eram os espaços da morte e sobre isto não havia invenção. A morte era um fato comum a todos os seres humanos: era *real*. Nesta perspectiva narrar aquela morte soava como "compartilhar uma experiência e ofertar um saber tácito sobre o viver humano" (SAFRA, 2006, p. 29).

Mas aquele narrar fundado na memória da narrativa dos pais e partilhado na experiência lúdica de supor "o morrinho do gramado onde a menina tinha sido enterrada" presentificava uma sabedoria transgeracional a respeito da existência humana, qual seja, a finitude. As crianças acolhiam o vivido daquela morte. Elas tinham uma memória da especificidade daquele acontecimento e narravam o contexto que desencadeou a morte como se elas próprias a tivessem presenciado. Entretanto quando Sâmara incluiu o nome como elemento novo propôs uma expansão da narrativa e, fazendo isto, ampliou a forma de organizá-la como também ampliou o plano da memória. Ela exerceu, com habilidade, o direito de "circunscrever o inesperado do acontecimento dito" (FRANÇOIS, 2006, p. 52). Entretanto, ao criar esta possibilidade na particularidade do seu discurso, passou por *inventadeira*, o que a fez se sentir constrangida e rejeitada. Mas ela não se rendeu àquele sentimento e buscou novos contrastes para garantir a recepção do seu texto: buscou compará-lo, reiterá-lo. As outras crianças se pautaram no *acontecimento real* respaldadas pela memória da narrativa de seus pais. Para a maioria delas aquele elemento novo apresentado por Sâmara não lhes pareceu viável porque ele não havia sido partilhado. O conto trouxe então desconforto.

Nas palavras de Gilberto Safra, ele “não só acolhe, possibilita o perdão e enraíza, mas também traz o desconforto decorrente do inédito, o que implica certa desconstrução de si. O narrar tem um pé na tradição e outro para o futuro e para o inédito” (idem, p. 32). O diálogo entre as crianças pode ser visto do ponto de vista do fortalecimento da tradição familiar em torno do relato daquele acontecimento, mas também pode revelar como o inédito abriu caminhos para novos acontecimentos.

A interdição do cartão de Sâmara e de sua lembrança foi vencida. Ela pôde então transferi-lo para a pilha de memórias “verdadeiras”. É certo que as crianças estabeleceram esta diferenciação e que nela, a pilha de memórias inventadas tinha um status duvidoso. Entretanto, penso que não vem ao caso discutir as categorias construídas pelas crianças porque o que está em foco é como elas construíram modos de lembrar e de narrar os acontecimentos dos quais não participaram enquanto experiência vivida por elas.

A divisão das duas categorias de memória criadas pelas crianças compôs o discurso da *pós-memória* construído na tensão provocada pela não aceitação da narrativa de Sâmara sobre o nome da criancinha morta. Esta tensão impeliu-as a se posicionar e, fazendo isto, elas tiveram que se decidir frente à narrativa partilhada pelos seus pais e aquela transformada pela Sâmara. Elas experienciaram o inventado como algo passível de memória no trânsito dos cartões entre as duas pilhas que categorizavam “tipos de memórias”.²⁸

A *pós-memória*, então, como uma categoria ressignificada adentrou as interpretações aqui apresentadas como uma possibilidade a mais para o olhar investigativo sobre o acontecimento narrado.

²⁸ A referência a “tipos de memórias” foi feita com base no discurso das crianças e nos modos como elas se apropriaram da noção de Memória. Não houve nenhuma intenção de estabelecer qualquer tipo de classificação que pudesse criar uma hierarquia valorativa em torno das lembranças partilhadas no contexto da pesquisa de campo. Do mesmo modo, ao tratar da categoria “pós-memória”, a abordagem proposta procurou reinterpretá-la conforme as exposições das crianças e as criações que elas elaboraram.

A partir deste olhar pude supor que as crianças se apropriam da narrativa de outros para dar vida e substância memorativa para os acontecimentos que vivem "por tabela".

Elas (re) atualizaram o tempo vivo da memória e imprimiram as marcas da alteridade nas suas narrativas. Ao ouvi-las e partilhar dos sentimentos de perda e de indignação que elas demonstraram ao comunicar aquela morte, quase cheguei a acreditar que todas, de algum modo, presenciaram aquela tragédia. Não fosse a polêmica do nome próprio e o fato de trabalhar naquela comunidade há muito tempo, e por isto, conhecer aquela história, eu diria que a narrativa das crianças apresentou o testemunho delas sobre um acontecimento vivido.





POR UMA CULTURA ESCOLAR POSSÍVEL E O DIREITO À MEMÓRIA

Caminhávamos para os dias finais de nossos encontros na escola. Podia ser um dos últimos, não sei ao certo. Foi então que preparei algumas sacolas de papelão amarradas com laços de fitas coloridas. Dentro delas, dispus chapéus de estilos e cores variados. Durante anos eles foram usados pelas crianças em circunstâncias diversas: brincadeiras, festas e apresentações musicais e dançantes.

Organizei a sala da pesquisa como se ali fosse acontecer o nosso primeiro encontro. Deixei, assim, com jeito de domingo: piso bem limpo; tapete e cortinas bem esticados; sacolas dispostas no chão, sugerindo caminhos labirínticos. A mala de memórias ficou sob a janela ladeando um *boi de balaio* coberto por um pano branco. Um raio de sol generoso beijava-lhe os chifres que insistiam em deixar-se ver por entre uma abertura do pano. Trata-se de uma armação feita de taquara (uma espécie de bambu) que serve de suporte para dar corpo a um boi que na escola foi batizado com o nome de Boi Estrela.

Dentro da mala, no aconchego de sua mais nova morada, a caixa forrada de tecido felpudo e macio, delicadamente concebida pela sensibilidade estética da professora Tânia, estava o sino de sobreaviso, pois as crianças me pediram que o levasse para repetir a brincadeira que Sâmara havia inventado. Mas tal não aconteceu naquele dia, pois a lembrança do Boi Estrela, evocada pela semelhança da pedra azul que ornamentava a sua testa, disparou um acontecimento que se desdobrou em muitos outros.

As crianças estavam agitadas, e houve algumas disputas entre elas para participar do encontro da pesquisa. Combinamos encontros por partes, e um sorteio com os nomes de todos os participantes da pesquisa foi organizado em

minúsculos papezinhos na hora do recreio. Os nomes sorteados para o encontro da manhã foram: Amanda; Sâmara, Camila, Vinícius e Diego.

Logo que adentraram a porta da sala da pesquisa, as crianças se depararam com as sacolas. Ficaram curiosas e, sem muita espera, começaram a abri-las. Um pouco ansiosa impedi que elas dessem prosseguimento ao seu ímpeto de desvelar o que havia dentro das sacolas, e aquele gesto as impediu de expressar as suas lembranças daqueles chapéus. Eu apenas conseguia delas respostas monossilábicas sobre a aparência dos chapéus e sobre quem os havia colocado. O que em outros encontros fluía com expressividade, naquele acontecia diferente: as crianças pareciam cumprir uma tarefa escolar. Enunciados do tipo: "*Quem usou este chapéu foi o Kiko!*"; "*Este foi da dança da peneira!*"; "*Eu usei para tocar tambor!*".

Para onde foram as narrativas?

Eu começara a me dar conta de que as intervenções que fizera, impondo regras desnecessárias para conter a curiosidade das crianças, contribuía apenas para impedir o fluxo de suas narrativas e, por conseguinte, limitar-lhes as possibilidades de lembrar. Foi então que o inesperado brotou da produção de semelhanças que Camila estabeleceria entre uma pedra fantasia de cor azul e um dos chapéus que, àquela altura, se encontrava na cabeça de Vinícius, desdobrando aquela movimentação num acontecimento novo. Ela disse: "*Olha, no chapéu d tem um diamante! Na testa do boi também tem um! O chapéu é da dança do boi!*".

As crianças então começaram a cantar as canções que compunham o Auto do boi experienciado na escola no passado. Moviam-se animadas com os chapéus na cabeça. O Auto do Boi foi encenado, e a memória brincante das crianças voltou à vida: Luiz Henrique assumiu o toque do tambor; Vinícius retirou o pano que envolvia o boi e se enfiou debaixo do balaio que lhe dava forma; Diego se tornou coronel; Amanda encarnou Pai Francisco; Camila se fez Catirina e Sâmara assumiu

a performance narradora, contando trechos da história que emoldura o Auto do Bumba-Boi conhecido nos mais diversos rincões das terras brasileiras.²⁹

Logo ela procurou fazer os dois textos se encontrarem: aquele que narrava e o outro, o que se constituía em meio ao som do tambor, ao riso e ao gosto da brincadeira. Sâmara assumiu para si o papel da feiticeira, aquela que ressuscitaria o boi, mas não sem deixar claro para os participantes que antes, em todas as rodas de boi, a sua participação se dera como Catirina, a esposa de Francisco.

A memória, que parecia viver de impedimentos, pela correspondência da pedra azul incitada pela Camila, transformou-se em uma experiência no sentido estrito, uma vez que as narrativas partilhadas na (re)encenação do Auto do boi se efetivaram na brincadeira.

À tarde, logo após o almoço, Juan se aproximou e disse: *"-Professora, já sei o que aconteceu aqui de manhã. Eu tenho uma ideia. Quem não estava na pesquisa de manhã podia participar agora escrevendo as músicas do boi!"* Antes que eu pensasse em algum argumento para apresentar-lhe uma resposta, fui surpreendida pela movimentação dos outros colegas da classe em torno da proposta de Juan para reescrever as letras das canções das rodas de boi. A professora GERALDA ÁGUIDA se aproximou e então combinamos que realizaríamos a

²⁹ Muitos Autos populares se constituíram na diversidade cultural brasileira, mas o tema do Boi apresenta ligações profundas com as culturas européia e africana. Há de se considerar ainda as relações com a cultura ameríndia uma vez que as populações indígenas, quando em contato com a européia e depois com as africanas, também deram as suas contribuições. Todos esses elementos misturados originaram o Auto ou o brinquedo do qual nos ocupamos ainda hoje e que sob nomes e representações diferentes é reencenado das mais diferentes maneiras. Vários personagens se multiplicam indicando uma inventividade clássica do povo, que nas festas públicas rompe com a censura e traz à tona a sátira. O carnavalesco é então uma expressão presente no Auto. Nas diferentes versões evocadas o riso corre solto motivado por versos rimados que evocam aspectos singulares da natureza humana como a ganância, a mentira, a esperteza, e a crença no sobrenatural além de outros. A narrativa privilegiada pela escola é a que trata da morte de um boi do coronel de uma rica fazenda. Isto porque Francisco, um escravo, resolveu atender ao desejo da sua mulher Catirina de comer a língua do boi mais bonito do coronel. Francisco mata o boi e por causa disto se vê em apuros. Outras personagens tentam resolver o problema central do brinquedo que é ressuscitar o Boi para que Francisco possa devolvê-lo ao seu dono. Somente desta forma ele pode se livrar do castigo imposto pelo coronel: a morte. Nesse grupo se encontram: o Vaqueiro Mateus que com sua ponta lança vai à frente puxando a cantoria para animar o boi; o Doutor, com a sua sabedoria da medicina livresca; os caiporas e os caboclos com os seus poderes de mandinga; o Padre e outros personagens secundários. Mas de fato quem ressuscita o boi é Margarida de Colocó, a feiticeira.

ação em conjunto. A mesma atividade aconteceria, ao mesmo tempo, na sala da pesquisa e na sala de aula. Foi então que retornei para a sala da pesquisa com outras crianças participantes da pesquisa. Juan estava entre elas e demonstrava uma frustração enorme por não ter participado da encenação do Auto do boi no turno da manhã.

Quando entramos na sala as crianças se mostraram prestativas na arrumação da mesa e na distribuição dos materiais que seriam utilizados para os registros das canções. Logo se dedicaram à escrita.

Foi então que a vice-diretora entrou na sala e se dirigiu a um aparelho eletrônico afixado na parede para reprogramar os horários da sirene que ele acionava. O mistério da marcação dos tempos e das rotinas escolares fora desvelado. Até então elas não haviam prestado atenção naquele mecanismo. Continuaram escrevendo e desenhando, pareciam não ter se afetado.

Em seguida Juan perguntou: *"-Você trouxe o sino hoje? Ele está dentro da mala?"* Eu respondi que sim. Ele perguntou pela brincadeira do sino e reforçou a proposta do brinquedo esperando que acontecesse ao final do encontro. Vitória então disse: *"-Eu prefiro mais o sino!"* Logo ela recebeu apoio dos colegas reforçando a preferência deles pelo sino ao invés da sirene. Juan observou que a sirene parecia ser mais cara porque funcionava pelo computador e computadores eram caros. Sabrina disse que a sirene era moderna e que o sino era antigo, mas afirmou que ele era mais legal. Ana Clara buscou uma explicação para tantas preferências referindo-se ao som das badaladas do sino: *"- [...] elas eram mais fundas e todo mundo ouvia!"*, disse ela. Juan foi certo: *"- O sino e a sirene servem para marcar o tempo, mas o sino todo mundo podia bater!"*

Ele desatou para mim os últimos nós para a composição do texto final da tese, porque me proporcionou reencontrar nos fios narrativos de outrora, naqueles que se partiram, e nos outros que se prestaram a emendas, a narradora que fui e aquela que me tornei quando encontrei, nas meadas do tempo de

aprender com as crianças pelo viés de suas narrativas, as dinâmicas da memória social que lhes confere o sentimento de pertencimento, a identidade.

A imagem do *oleiro a deixar os seus vestígios na argila do vaso*, tal como Walter Benjamin a concebeu para apresentar a experiência como possibilidade de construção coletiva, acompanhou esse percurso de construção e, como tal, não se encerra pela concretude de um ponto final (BENJAMIN, 1994, p.205), que bem pode se tornar reticências. Tal possibilidade está densamente afetada por uma dimensão onírica, uma vez que os traços mnêmicos impregnados na experiência coletiva a transformam numa experiência poética. Nesse sentido, falar de memória é também falar de sonho.

Assim, caminhando para o encerramento, mas ainda afetada pela textura da substância amolecida do barro em minhas mãos, procuro dar o último toque no vaso e oferecê-lo à queima, não como um sacrifício, mas como uma oferenda de imagens que se deram a ver como um mosaico a compor uma cultura de escola renovada no gesto da memória.

A versão aqui proposta é então a versão que veste a palavra *talvez* assumida como expectativa, como estado de espera, qual seja, daquilo que poderá ensejar um olhar para a plasticidade da memória das crianças expressa em narrativas, em modos de ser e de lembrar.

Imbricadas nos sentidos e nos significados que sustentam os contornos da palavra *talvez, estão* as possibilidades de arremate num texto que se quer aberto a outros desfechos.

Vizinha da certeza e inspirando a dúvida, a referência a *talvez* instiga pensar sobre o que a pesquisa poderia ter sido, sobre o que está sendo vieses de leitura. Entretanto, há que se considerar que o campo interpretativo de um texto e ainda sobre o que poderá *vir-a-ser*, quando do encontro com a vida da escola em constante movimento e com outros implica num modelo de compreensão, que,

entendido na perspectiva de Paul Ricoeur, dirige-se a uma "possibilidade de ser" (1977, p.33). A que, então, se refere esta possibilidade de ser?

Um texto não tem fim em si mesmo, muito menos se presta a todo o tipo de interpretação. Ele existe enquanto possibilidade interpretativa em função do contexto a que se dirige, melhor dizendo, a um contexto que o insere num projeto de mundo. Ele expressa a vida que o perpassa e, portanto, o que expõe "se liga às articulações da experiência" delineadas pela performance linguageira que o constitui como expressão estética e de mundo.

Assim considerando, pretendo trabalhar alguns aspectos das relações das crianças com os objetos nos processos de rememoração vividos na pesquisa e as maneiras como tais processos se compuseram como experiência no cotidiano da escola. Seria pretensioso dizer que uma nova cultura de escola se configurou com tais experiências, entretanto, vale ressaltar que as crianças, vivendo uma memória brincante nos espaços/tempos da pesquisa, conseguiram cavar com uma ponta de lança estética, outros espaços/tempos para viver as lembranças e configurar a memória social das suas experiências na escola.

Ainda que as articulações aqui propostas tenham como referência os acontecimentos vividos na pesquisa e aqueles narrados sobre as experiências do passado, e que a memória brincante tenha sido um modo de lembrar intenso e freqüente, o olhar das crianças para o sino de bronze em contraposição ao olhar para aquela sirene eletrônica indica os caminhos interpretativos aqui escolhidos.

A comparação estabelecida por Juan criou uma inquietude criativa nas crianças. Tudo ficou menor perto do desejo de viver as *imagens-lembranças* de um tempo de escola em que brincar um boi de balaio era uma prática coletiva e podia ser partilhada. Elas saíram em disparada em busca de apoio para brincar o boi junto com todos os colegas da classe. Interpelaram a vice-diretora, depois a coordenadora e junto com ela foram até a sala de aula conseguir mais adeptos.

Observei aquela movimentação toda sem acreditar que elas poderiam alcançar o seu intento.

Algum tempo depois, já pela hora do lanche da tarde, a Professora Geralda Àguida, a coordenadora Gisela e todas as crianças da turma do quarto ano desceram pela rampa de acesso ao pátio interno da escola em busca dos acessórios para brincar o boi. Chapéus com fitas foram distribuídos e cada criança se ajeitou com eles da melhor forma que pôde. O Boi Estrela renasceu na voz, nos gestos e na alegria das crianças que, encantadas, fizeram do refrão "mais uma vez" um hino à memória brincante do Bumba-boi. O sino, mesmo em repouso, fez ecoar as suas badaladas no farfalhar do riso das crianças. Assumiu as feições de uma *alegoria*.

Sobre a assunção da forma alegórica do sino, passo a referenciá-la na perspectiva assumida por Walter Benjamin. Ao dedicar-se ao estudo do drama alemão do século XVII, quando da escrita de sua tese de doutorado defendida em Berna (1920), Benjamin estava interessado em discutir as diferenças entre o drama trágico e a tragédia, como também pretendeu apresentar as afinidades entre tal perspectiva literária e a forma artística da alegoria.

Como uma "ostentação de processos construtivos" (BENJAMIN, 2004, p.194), o autor denunciava a arte da combinatória barroca que se inspirava na fragmentação e na efemeridade das coisas. A estética das ruínas, alardeada na expressão barroca, consistia em uma sensibilidade estilística impregnada dos caracteres de transitoriedade banhados na História. A natureza renascentista que se expressava na exata modelagem de Deus, no drama trágico passou a ser expressa como um "inevitável declínio", uma vez que a História não mais "revelava um processo de uma vida eterna", mas sim os processos de matização entre o antigo e o contemporâneo apresentados na forma alegórica. Nas palavras de Benjamin, "as alegorias são, no reino dos pensamentos, o que as ruínas são no mundo das coisas" (idem, p.193).

O culto à ruína na estética literária barroca tornou-se matéria de criação. Entre pormenores e fragmentos os critérios de composição alegórica se baseavam nas leis de dispersão e conjugação e, por este motivo, segundo Benjamin, as alegorias barrocas consumavam-se *na alternância de extremos*.

Tomadas sob os paradigmas da expressão da linguagem e da escrita, a alegoria sofria os resquícios do argumento que tratava a primeira como um sistema convencional de signos, ligando-a novamente à noção de símbolo. Tal complementariedade impôs sobre as formas alegóricas o parâmetro da "lustração significante". O pressuposto que reforçava tal argumento, amplamente defendido por teóricos e artista da época, era o de que a alegoria consistia numa "relação convencional entre uma imagem significante e o seu significado" (ibidem).

Entretanto, o esforço de Benjamin ao tratar do tema consistiu em buscar outra perspectiva de análise. Para o autor a alegoria cria impressões na alma, e, ao mesmo tempo, pode apresentar-se como uma simples inscrição. Isto significa supor um amalgama entre a forma etérea da alegoria calcada na imagem e a forma fixa calcada na inscrição, no registro, o que reforça a tese de Benjamin de que não se trata apenas de uma retórica ilustrativa, mas de um gesto expressivo de linguagem. O termo "alegoria sígnica" foi rejeitado por Benjamin. A solução que ele apresentou para tratar da relação entre símbolo e alegoria foi a de conjugar a natureza e a história na categoria do tempo. O declínio transfigurado da natureza expõe o seu rosto que simbolicamente o artista expressa na forma de emblemas e/ou de *rebus* que carecem de decodificação para serem compreendidos. Segundo Kátia Muricy os "*rebus*" são *imagens de coisas que substituem as letras*. Esse procedimento iconográfico consistiu, no passado, uma verdadeira mania da expressão renascentista (1999, p.167).

Tal procedimento originário dos antigos no advento do barroco apresenta outro rosto: o da história, que, construído à imagem e semelhança de uma *caveira*, na analogia proposta por Walter Benjamin, desnuda a sua dependência da

natureza que exprime de forma significativa não apenas os seus vínculos "com uma existência humana em geral, mas também a historicidade biográfica do indivíduo" (idem, p.180).

Nas formas alegóricas surgem as faces do humano e a exposição mundana da história com todos os seus malogros e sofrimentos. O declínio fica por conta da expressividade dos aspectos impensados de uma história não triunfalista que, pelo olhar alegórico do artista, acaba deixando nas obras de arte as marcas de uma irregularidade multifacetada. História e natureza, como faces de uma mesma moeda, passaram a inspirar então a expansão das formas de expressão alegóricas em esferas distintas, da espiritual à profana, criando um repertório expressivo quase ilimitado.

Segundo Benjamin, *uma massa verdadeiramente caótica de metáforas se espalhou pelos textos criando as circunstâncias para as antinomias alegóricas e para a discussão dialética sobre o drama trágico que era o foco de seu estudo* (idem, p. 187-188). Se,

cada personagem, cada coisa, cada relação pode significar qualquer coisa" o pormenor deixa de ser importante se visto separadamente do conjunto que compõe e por isto, o mundo profano, visto na perspectiva alegórica, tanto pode ser exaltado como desvalorizado (idem, p.188-189).

Na dimensão de imagens que podem ser escritas, expressando ambivalência e pluralidade de sentidos, as alegorias deixaram o seu traço essencial na expressão barroca.

Ainda tratando especificamente da alegoria na perspectiva do texto literário barroco, Benjamin toca na questão do olhar para o objeto que se torna expressão alegórica, e neste cenário é possível incluir outros objetos como também os seus enredos cotidianos.

Importa dizer que para aquele autor um objeto só se torna alegórico pelo olhar do alegorista que lhe "sorve a vida" para lhe garantir uma eternidade por meio da imagem que dele é abstraída. A morte do objeto é então associada ao envelhecimento da alegoria que tem como essência o desconcertante justamente porque o significado é atribuído e não está impregnado no objeto em si. O alegorista investe-o de significado,

"e vai ao fundo da coisa para se apropriar dele, não em sentido psicológico, mas ontológico. Nas suas mãos, a coisa transforma-se para ele em algo diverso, através dela ele fala algo diverso e ela torna-se para ele a chave que lhe dá acesso a um saber oculto que ele venera na coisa o seu emblema. É nisto que reside o caráter escritural da alegoria. Ela é um esquema, e como esquema um objeto do saber; mas o alegorista não a perderá se a transformar num objeto fixo: a um tempo a imagem fixada e signo fixante" (idem, p.199-200).

A dimensão ontológica da alegoria e também a de conhecimento, tal como apresentadas na perspectiva de Walter Benjamin, indicam uma direção oposta à de um mero acessório ilustrativo e/ou a de uma escrita por analogias que poderia identificar-se com metáforas.

Ao se render ao fascínio da alegoria moderna pelo viés da lírica de Charles Baudelaire, Benjamin se deixa capturar pelo posicionamento do artista contemporâneo no mundo. Tal posicionamento surge como uma tentativa de construção da experiência na era de sua liquidação prognosticada em trabalhos anteriores como nos textos "Experiência e Pobreza" e "O narrador".

E por que retomar aqui tal abordagem sobre experiência? Qual seria a relação da experiência com a noção de alegoria?

Ao dedicar-se ao fenômeno da figura do burguês citadino, Benjamin se preocupa em buscar a constituição da experiência história num panorama novo: o da modernidade. Naquele contexto ele relaciona a perda da experiência autêntica

ao declínio da narrativa como gênero literário porque aqueles que eram hábeis na ação de narrar, fortalecidos pela memória, foram privados da faculdade de intercambiar experiências.

Ele se referia aos grandes narradores travestidos na figura do camponês sedentário, que reverenciava a sabedoria de outros *tempos*, e na do marinheiro navegador, que narrava a sabedoria de outras terras e mares. Mas também se referia aos homens e às mulheres comuns, que nos movimentos de escuta das narrativas inspirados pela vida coletiva partilham os interesses interiores. A vida na sociedade capitalista tomada pela marcação temporal das fábricas, pelo fetiche da mercadoria, e pela dispersão da multidão nas grandes cidades acabou alterando a relação entre a memória e a experiência histórica.

Benjamin lança então o seu olhar para uma forma de experiência diferente daquela transmissível oralmente: a expressão literária na forma do romance. Nessa perspectiva há uma nova constituição de tempo que insurge desvinculado da memória porque não mais era possível a articulação entre o passado individual e o passado coletivo. A experiência moderna, sob a alcunha de vivência, voltava-se para o interior. Os romancistas substituíram os narradores tradicionais e a lembrança assumiu a sua face privada. Marcel Proust foi o grande expoente dessa nova forma de experiência segundo a análise benjaminiana. Na escrita da obra "Em busca do tempo perdido", Proust cria a noção de memória involuntária fundamentada na sua percepção do acaso para a constituição da memória. A sua tentativa edificante contribuiu para o advento da experiência na atualidade. Entretanto, é a poesia de Baudelaire, que, sob a noção de *Correspondências*, busca unir novamente o passado individual e coletivo pela *Rememoração*.

A partir desse olhar, Walter Benjamin toma como fundamento as noções de experiência e vivência para a construção de sua teoria da cultura. Para ele as duas noções não se constituem como um par antagônico. Elas se apresentam na ambivalência dos modos humanos de lidar com o passado e com o presente na

relação entre memória e narrativa. Benjamin então reconduz a noção de perda e supõe uma experiência vivida intensificada na experiência do *choque*. O *choque*, pertencente à categoria das surpresas, possibilitava um estado de alerta sobre os estímulos da sociedade capitalista moderna e carecia ser amortecido. A lembrança e o sonho poderiam ser os seus atenuantes. Entretanto, pensar na lírica como experiência quando as impressões do *choque* se tornaram uma norma, parecia um desafio para Benjamin.

Segundo Maria Carolina Galzerani, Walter Benjamin "questiona ferrenhamente visões e sensibilidades modernas da sociedade capitalista, fundadas no consumo, na dimensão do ter e não do ser" (2009, p.54). Nesse sentido o olhar armado do homem moderno mantém o seu estado de alerta, e isto, "em detrimento da sua capacidade de memória, da percepção de sentidos de si mesmo e do outro, numa trajetória que dificilmente consegue encadear o presente, o passado e o futuro (idem, p. 55)

A experiência do *choque* vista sob tal paradigma promove em Benjamin o encantamento pela obra de Baudelaire, já que o poeta a tomou como determinante para a sua poesia.

A emoção poética de Baudelaire encontraria a sua *verdadeira sede* nas "intermitências entre a imagem e a idéia, a palavra e o objeto" (GIDE, apud BENJAMIN, 1989, p. 112). O desafio da rememoração apresentado na lírica baudelairiana era o de *interromper o curso do mundo*, justamente por perceber no contexto das mudanças pela força do capitalismo moderno o esvaziamento de sentidos. As alegorias se tornaram lugares, onde o poeta *expiava seu impulso destrutivo*, arrancando *as coisas de seu contexto habitual*. É, pois, a alegoria em Baudelaire, um artifício a serviço de sua desilusão, mas também uma estratégia de humanizar a mercadoria, já que os homens passaram a adotar a sua fisionomia. (BENJAMIN, 1989, p. 162-165). Sobre isso, são célebres as palavras de

Benjamin: "À enganadora transfiguração do mundo das mercadorias se contrapõe sua desfiguração no alegórico" (idem, 163).

A poética em Baudelaire imprime na noção de *correspondência* os "dados do rememorar". Tais *dados* provocam uma *desagregação no tempo* porque investem a poesia de dias especiais, que tomados como dias de culto não são associados aos demais. Porém, esse valor cultural aparece como um valor de arte porque a experiência que o constitui procura se estabelecer para Baudelaire no enfrentamento do *choque*, das impressões que o arrebatam no enfrentamento da vida (idem, p. 131-132).

Não é o acaso que evoca os dados do rememorar, e por isto o projeto de Baudelaire se diferencia do de Proust, apesar das afinidades em torno dos *dias de rememorar*, abstraídos de uma suposta corrente contínua do tempo. "O passado murmura em sincronia nas correspondências baudelarianas, e a experiência canônica destas têm o seu espaço numa vida anterior"(idem, p.134).

Entretanto, na consideração sobre essa *vida anterior* fundada numa antiguidade repousa uma forma de memória recortada de uma continuidade temporal e povoada por rupturas significativas. É nesse processo de restauração da experiência nas rupturas que as alegorias se instalam como imagens do passado. Na inscrição poética elas se fixam e perduram impelindo a uma relação mais durável entre o efêmero e o eterno. Em Baudelaire há uma articulação entre tempos, a sua poesia "dispõe dos estilhaços da verdadeira experiência histórica" (idem, p.137).

É nesse sentido que Benjamin aproxima o mundo de Baudelaire ao mundo barroco. Nos dois contextos há uma perda de sentido do mundo e, portanto, há uma permanência do catastrófico na expressão estética. A alegoria, que se mantém viva na corporificação da morte e persiste no "caráter destrutivo," associado à noção positiva de barbárie, será uma aposta de Benjamin contra a barbárie da cultura burguesa e a estetização da política. Em Baudelaire, as

alegorias se propagam na interiorização das lembranças “que se multiplicam e se desligam da linearidade da memória como instantes fotografados (MURICY, 1998, p. 206). É desse modo que a “mímese da morte” torna-se a expressão mais radical “do sentimento de transitoriedade, pelo qual o moderno se aproxima do antigo” (idem).

Nesse contexto de aproximação entre a experiência decaída e a expressão alegórica um novo conceito entra em cena: o de aura. Na concepção benjaminiana, a partir de Novalis, há a expectativa de que o visto revista o olhar e tal postura não está atribuída somente aos seres animados, mas também aos inanimados (NOVALIS, apud BENJAMIN, 1989, p. 139-140). A aura diz respeito ao mundo do texto escrito e ao mundo dos objetos porque ambos podem ser lidos enquanto aspectos da cultura. Continua a prevalecer nessa interpretação o suposto de que as alegorias, como imagens do lido, sobrevivem no olhar do alegorista e/ou no do cronista da história. Desse modo aura e alegoria se estabelecem juntas na composição dos olhares de significação para o mundo. Nas palavras de Walter Benjamin,

“perceber a aura de uma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar[...] essa investidura é um manancial para a poesia[...] Quando o homem, o animal ou um ser inanimado, investido assim pelo poeta, ergue o olhar, lança-o a distância; o olhar da natureza, assim despertado, sonha e arrasta o poeta à cata de seu sonho. As palavras também podem ter a sua aura” (BENJAMIN, 1989, p. 140).

Nesse sentido, as feições daquele velho sino de bronze foram assumidas como as de uma alegoria. Quando as crianças se fiaram na lembrança de sua inserção no cotidiano da escola antiga, lançaram-se num movimento incerto em busca de uma solução para experienciar a roda de boi no espaço/tempo do *atual*. A escola, que alocou a pesquisa em seu seio, à semelhança do museu, se

estabeleceu como uma casa de dispersões, qual seja, como um lugar movente, de intermédio (PEREIRA E SIMAN, 2009, p. 283). Tal lugar promoveu rompimentos com a ordem estabelecida e, assim sendo, a memória ali ativada não se constituiu como *revivenda*, mas como *refazenda*, conforme a bela expressão cunhada por Júnia Pereira e Lana Siman .

Isso equivale dizer que a experiência com a temporalidade vivida naquele cenário perpassado pela memória do sino abriu possibilidades para as múltiplas histórias que as crianças partilharam sobre ele. No entanto, a partilha extrapolou o passado coletivo daqueles que um dia deixaram-se afetar por ele. As crianças avançaram para além da reverberação do passado em sua materialidade. Elas caminharam em busca de uma experiência renascente que pudesse fazer com que a história recontada no brinquedo do boi não perecesse. Entretanto, deve-se acrescentar que tal movimento das crianças se deu no interior da experiência da pesquisa e não na práxis escolar, uma vez que as rodas de boi, ainda que de maneira pontual, em alguns eventos como o das festas juninas, continuam acontecendo, portanto, a prática escolar continua impregnada dessa potencialidade. A escuta, promovida na práxis investigativa acolheu a expressão do desejo das crianças e, por isto, fez reverberar aquele gesto de brincar o boi na sala da pesquisa e na escola.

O sino-acontecimento promoveu então uma prática renovada, já que brincar o boi de balaio uniu o antigo e o atual no desejo de contar uma história vivida e na curiosidade de viver o narrado. Marcela, uma criança que jamais conhecera aquele sino, pois chegara naquela escola num tempo em que aquele brinquedo não era tão evocado, expressou de forma contundente o seu desejo de viver o que não vivera. De mãos postas, como a experienciar o sagrado, ela implorou: "*Por favor, gente! Eu morro se não for esse boi! Deixa eu ser o boi!*"

No viés do olhar para aquele sino como uma alegoria, e, portanto, como um enredo que se refere a um cotidiano que envolve diferentes temporalidades,

algumas questões se tornaram plausíveis para pensar uma cultura de escola possível. Como aqueles enredos ali constituídos, na materialidade dos objetos que interagiram com as crianças no contexto da pesquisa, poderiam se tornar potentes para uma experiência histórica? Como pensar a cultura daquela escola em relação às práticas de memória experienciadas?

Responder a tais questões implicaria uma nova investigação, o que, a partir das demandas travadas na pesquisa atual poderia consistir num desdobramento possível. Em que pese algumas descobertas sobre como as crianças se lembram e de que se lembram, apresentadas ao longo desta pesquisa, pensar na construção de uma experiência história na esteira da materialidade dos objetos abre perspectivas e, portanto, inspira novos procedimentos de pesquisa.

Mas enfim, de que se lembram as crianças e como processam as suas lembranças?

Algumas pistas se encontram nos caminhos interpretativos sugeridos no percurso da pesquisa, mas numa perspectiva de síntese algumas construções podem ser apresentadas, tais como: as crianças lidam com as suas lembranças adentrando um *fazer memória* original, próprio de um olhar que não se cansa de rever, de voltar atrás naquilo que viu; quando elas se lançam na ação de rememorar, brincam com as lembranças e as transformam em uma nova morada para a recriação da linguagem; a lembrança dos acontecimentos passados procede de uma releitura plena de marcas temporais, que, promovidas à linguagem se efetua como uma *memória declarativa* veiculadora de sensações de tempo; reefetuar o passado pela recordação implica recursos cognitivos, do mesmo modo que implica recursos de criação de imagens para o encontro com o visado como memória, e para a coisa visada como lembrança; *imagens-lembranças* são indicadores de produção de sentidos para a consubstanciação da memória. Ao envolver-se no ato de lembrar as crianças experienciam o fenômeno das lembranças das coisas e acabam lembrando-se de si; a dimensão onírica está

presente nas relações de memória, da mesma forma que o acaso das lembranças; ao valorizar os detalhes, as crianças se tornam hábeis para refazer os percursos das lembranças e encontrar outras configurações de memória; ao partilhar recordações as crianças percebem também o que se perde. Diferentemente do esquecimento, perceber o que se perde é dar-se conta da presença da falta. No entanto, elas demonstram alegria por esta lembrança: a da falta. Surge então uma espécie de renúncia ao objeto perdido como garantia de reconciliação. O devir da *memória feliz* se encontra então com uma imagem que é poética e por isto, nas crianças, a *memória ressentida* pode sucumbir ao riso e à brincadeira; as crianças transformam lembranças em designação, criam sentidos semânticos para a memória; modos de ser na linguagem, melhor dizendo, modos de narrar, implicam em modos de ser no tempo e nas relações de memória.

O que pode então ser pensado do ponto de vista de uma experiência histórica, contando com configurações de memória distintas no tocante aos modos de ser, de narrar e de lembrar?

Uma folha de papel rasgada; um conjunto de livros de pano com desenhos disformes e gastos pela ação do tempo; um sino de bronze... práticas que provocaram múltiplas performances narrativas e diferentes modos de lembrar. Como tais práticas poderiam ser pensados na perspectiva de um currículo que, do ponto de vista das relações entre ensinar e aprender, pode fortalecer outras práticas e fazeres cotidianos instigando uma cultura escolar possível?

Os desdobramentos desta pesquisa que se propôs investigar a memória das crianças na relação com os artefatos oriundos das práticas escolares estão por vir. No entanto, eles implicam aberturas de diálogos com os professores da escola-campo desta pesquisa, uma vez que eles não somente se envolveram nas experiências cotidianos com o conhecimento, mas principalmente porque tomaram para si a tarefa de guardar e conservar as suas produções e as de seus alunos no

arquivo da escola: *Guardar para quê?* Esta poderia ser uma pergunta disparadora do diálogo.

Outro movimento interessante poderia ser o de interpretar algumas propostas que vêm sendo construídas com o intuito de pensar possibilidades de produção dinâmica e renovada de um currículo real, que se faz no cotidiano das relações e, por isso, se institui e se fortalece na alteridade.

Muitas poderiam ser as escolhas já que são inúmeras as propostas curriculares que circulam em diferentes cenários de escola. Mas considerando o enfoque desta pesquisa nas relações de memória e, portanto, as implicações da compreensão dessas relações de para o ensino de História, faço opção pelo documento preliminar que dá corpo à Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora na área de História (2010).³⁰

Se pensarmos nesse estudo numa perspectiva de alegoria, um movimento de interlocução como esse pode ser pensado levando em consideração, múltiplos cenários de escola.

Mais que apresentar as considerações finais para um trabalho de tese, uma pesquisa só se cumpre como parte integrante da vida vivida se admite que a sua parcela de contribuição não é afirmar verdades, mas perceber as suas construções em relação às construções que outros podem fazer em torno de inquietações semelhantes.

Mas o que há de novo na perspectiva de currículo apresentada para as escolas da rede municipal de Juiz de Fora?

Para começo de conversa há uma proposta que não se pretende fechada nos conteúdos específicos do tratamento da História, mas atrelada "a um eixo de

³⁰ Importa dizer que tal documento de currículo se encontra no calor das discussões dentro das escolas da rede municipal de Juiz de Fora, bem como tem sido motivo de reflexões no interior do grupo de pesquisa Cronos, do qual faço parte. Considerando a minha inserção numa temporalidade histórica e, portanto, a minha participação em esferas diferentes de produção de conhecimento e pesquisa, pensar as maneiras de lidar com a compreensão do conhecimento não só no campo da História, mas na interlocução com outros campos, bem como a compreensão da Temporalidade e da Memória tornou-se uma alternativa promissora para buscar os fios interpretativos que partem e retornam do cotidiano da escola.

questões necessárias à formação do estudante ao longo de sua vida escolar [...]” (MIRANDA & ALMEIDA et all, 2010, p.5).

Ao se referir a uma pretensa abertura na organização dos conteúdos, os autores não a supõem no tocante aos procedimentos em torno do ensino e das operações e procedimentos históricos. O pressuposto de fundo é o de que, do ponto de vista formativo de tais operações e procedimentos, as aprendizagens das crianças e dos jovens não se “sobrepõem à mera acumulação passiva de informações” (idem).

Assim considerando, os autores partem para discutir currículo indicando as diferentes concepções de matrizes curriculares para o ensino de História desde o advento da disciplina no século XIX. O texto vem pontuado de questões pertinentes ao assunto em questão e uma delas se apresenta como um enigma a ser desvendado: “- em que reside o caráter formativo da História, na erudição formativa ou numa educação histórica baseada nos nexos possíveis que podem ser estabelecidos entre o procedimento histórico e o saber escolar?” (idem, p.8).

A abordagem segue procurando desconstruir a perspectiva da Histórica única pautada nas narrativas do passado em função dos marcos europeus (idem, p.9-10). Tal perspectiva coteja o cotidiano das escolas, como por exemplo, quando o reforço na abordagem das datas comemorativas supera a compreensão das mudanças e transformações na vida de diferentes sociedades; e quando a perspectiva do culto a heróis camufla a participação do sujeito ordinário na construção da história. Vale a pena considerar que no grupo de sujeitos ordinários se encontram as crianças, os seus modos de narrar acontecimentos vividos, de lembrar e de se relacionar com as temporalidades. Sendo assim, como pensar um ensino de História que leve em conta as aprendizagens das crianças para pensar procedimentos e operações históricas?

É nesse aspecto que a proposta curricular em questão mantém em si os germes da possibilidade da construção de práticas capazes de converter em

experiência viva aquilo que se lembra. Foi isso que pude experienciar na pesquisa e é assim que acontece no cotidiano escolar.

Se um lírico pôde expressar algum dia a magia da vida dizendo que "as pessoas não morrem, ficam encantadas" (ROSA,1995), o mesmo pode ser dito em relação às experiências partilhadas: elas nunca se perdem, não morrem, também ficam encantadas.

Mas essa vida em movimento se nutre na estética do encantado e também do reconhecimento para comemorar a vinda da lembranças como um acontecimento (RICOEUR, 2007, p. 508). Se assim se pode supor, a vinda da lembrança repercute a vida vivida repleta de olhares de encantamentos. As crianças são seres capazes desse olhar, assim como os poetas, os artistas, os pesquisadores e também os professores que se permitem ouvi-las, admirá-las e aprender com elas. Como arautos, as crianças anunciam a esperança. Na emergência de suas vozes e de seu protagonismo, elas são sujeitos históricos, viventes, plurais, partícipes de um tempo repleto de temporalidades.

Um currículo que se pretende livre das amarras do conteúdo disciplinar e investe em movimentos de compreensão carrega em suas proposições o germe da esperança e o espírito do arauto.

Além de apontar as diferenças de abordagem na compreensão do que seja o caráter formativo da História, essa proposta de currículo sugere eixos conceituais e metodológicos essenciais para a formação histórica, quais sejam: "a educação para a compreensão do Conhecimento, a educação para a compreensão do Tempo e a educação para a compreensão da Memória" (idem, p.13).

Em relação ao Conhecimento, a reflexão aponta a importância do diálogo com as fontes indicando-as como construções culturais datadas, que "expressarão sempre a voz de quem as produziu e, nesse sentido, serão sempre acessíveis de serem contrapostas a partir de outras vozes e outros pontos de vista"(idem, p.14). Tal entendimento quebra o suposto da verdade como

expressão do absoluto e, portanto, como contraposição da mentira. Aqui se fundamenta o entendimento de que uma seleção de conteúdos é apenas uma forma entre tantas outras para se contar uma história. Assim considerando, os conteúdos são assumidos como recortes parciais que apresentam conhecimentos em transformação. Isto diz respeito a toda e qualquer maneira de lidar com o Conhecimento, independente da sua matriz disciplinar.

Desde a Educação Infantil, o grande desafio da escola "é o de promover uma educação que permita a emergência da compreensão de que no mundo e no processo de produção de conhecimento operam, permanentemente, diferentes pontos de vista"(idem, p.15). No enalço desse desafio de tão grande monta, o documento apresenta um conjunto de habilidades que perpassariam toda a escolarização básica.

Não é o caso de apresentá-las em sequência neste texto, mas importa ressaltar a importância da construção da habilidade de perceber permanências e discontinuidades no tempo. As relações com o passado são importantes para uma experiência histórica voltada para a compreensão de *passado aberto*, passível de ressignificações no presente, ao mesmo tempo interpretável do ponto de vista dos sentidos que lá se constituíram. Isto significa pensar que perceber os modos como no passado as relações e as experiências se deram para aqueles que lá estiveram dizem respeito a subjetividade de um sujeito que volta os seus olhos para o passado, mas com as articulações das possibilidades de sentidos da leitura do *real como texto* que podem ser feitas frente às demandas do presente. As possibilidades interpretativas não são ilimitadas, mesmo quando lidamos com a noção de *passado aberto*. Enfrentar essa maneira de interpretar um passado, tomado como *aberto*, requer pensar que os processos *imaginativos* que dão voz às inferências e às indagações sobre as fontes nas suas relações com o passado são extremamente válidos na composição dos procedimentos e operações históricas.

Nesse sentido, *encenar Mynemosine* com objetos e/ou artefatos, quer seja no espaço privado e/ou público, como a instituição museu e/ou a escola, "tornando diáfana a solidez de seus testemunhos, pondo em suspensão as histórias, os objetos e palavras de sentido único" (PEREIRA & SIMAN, 2009, p.282), pode significar um modo de ensinar sobre as versões da verdade, necessárias para romper com o paradigma da História única. Criar cenários de encenação para as relações entre as pessoas e as coisas implica a *imaginação*, do mesmo modo que implica o colocar-se no lugar do outro. As maneiras de olhar para o mundo se ampliam nas relações de alteridade.

Na esteira dos *objetos geradores* tal e qual foram apresentados às crianças nesse percurso investigativo e supondo que, ao "narrar o esgarçamento histórico: de objetos-em-verdade a objetos-em-processo" (idem), o conhecimento passa a ser revisto na sua variabilidade.

Posto isso, passo à abordagem do segundo eixo conceitual proposto no documento do currículo: a educação para a compreensão da Temporalidade.

O que chama atenção logo de início é a afirmação de que as categorias temporais centrais à compreensão e interpretação históricas, quais sejam, a sucessão, a simultaneidade e a duração, se estabelecem na condição de existir dos seres humanos. Nessa condição de existir estão, por exemplo, as práticas culturais que muitas vezes indicam modos distintos de relação com a temporalidade. Segundo os autores, o uso da internet promove marcos produtores de sentidos de simultaneidade diferentes daqueles que pautaram as gerações anteriores à era da informática. Um internauta pode ao mesmo tempo acessar vídeos, jogos e sites de relacionamento. Da mesma forma, outros sentidos podem se construir na relação com práticas culturais distintas. Dar-se conta desse aspecto passa a interferir nos recortes em torno dos conteúdos promovedores de aprendizagens históricas, uma vez que o cotidiano pode proporcionar questões instigadoras para a construção de diferentes modos de

olhar para a contemporaneidade em relação ao passado por exemplo. Evidenciar tais práticas pode significar uma mudança significativa no olhar das crianças e dos jovens para o que acontece no cotidiano em espaços distintos. Tal procedimento pode ser estruturante em termos "do desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente e para permitir o estabelecimento de relações"(idem, p.51).

Caberia então pensar que a noção de simultaneidade se fortalece na percepção da anterioridade, da contemporaneidade e da posterioridade, o que implica a localização do tempo físico e a percepção das transformações do tempo histórico, relacionadas às ações humanas em tempos e espaços distintos. Entretanto há que se considerar a invenção humana comum a ambos.

Quando Ricouer se refere à marcação temporal que define o tempo de calendário, ele indica que mesmo ela sendo "apoiada nos fenômenos astronômicos que dão sentido à noção de tempo físico, o *princípio* da divisão do tempo do calendário escapa a física e a astronomia" (2010b, p. 182). A percepção da mudança histórica a partir de um ponto do contínuo histórico (ponto axial) está sujeito a uma fenomenologia do presente, para qual há noção de existir um ontem e existir um amanhã. Sem isto não seria possível dar o "menor sentido à idéia de um acontecimento novo que rompe com uma era anterior e inaugura um curso diferente de tudo o que precedeu" (idem). Tal perspectiva seria fundamental para a noção de tempo histórico e a isto se acrescenta o entendimento da duração que está vinculada ao pensamento matemático no que diz respeito à construção da noção de número. Esta habilidade, que não é somente histórica, "permite-nos olhar não só para o tempo presente, mas também para tempos outros, já vividos, e pensar em suas durações e ritmos comparativamente" (MIRANDA & ALMEIDA et all, 2010, p.52).

Mas para as crianças o estabelecimento dessas noções independe do tratamento dos conteúdos históricos. O destaque para a implementação de

práticas que possam promover aprendizagens em torno da vinculação entre as dimensões de sucessão, simultaneidade e duração está posto sob dois aspectos: o primeiro se refere à sistematização dos modos de trabalhar com as noções temporais, mantendo um fluxo de problematização de conhecimentos ao longo da escolarização e não somente em momentos pontuais da apresentação dos conteúdos escolares. O segundo se refere à construção com as crianças da noção de mudança no sentido de abordar o tempo físico como fruto de uma construção social, na relação com outras configurações de temporalidade, além da coexistência de tempos históricos diferentes num mesmo período cronológico.

Uma temática sugerida para esta exploração reflexiva é a da cidade. Devido às aberturas que ela promove para pensar os processos de permanências e transformações atinentes às formas materiais e às formas de vida, as crianças podem não somente pensar as camadas temporais que constituem a vida que se transforma nas cidades, mas também exercer o "direito à cidade"(idem).

Outra temática sugerida é a que se remete aos objetos da cultura que podem ser problematizados na relação entre tempos. Algo que foi construído no passado pode conservar as características lá estabelecidas, o que não impede a agregação de soluções científicas e técnicas de vários outros tempos, inclusive as do tempo presente. O objeto central da história deixa de ser o passado e passa a ser a relação presente e passado, o que exige um diálogo com as diversas temporalidades (idem, p.70).

Nessa concepção de História, em que a relação presente e passado se torna o foco privilegiado das reflexões e dos procedimentos históricos, a memória, "como tradição artesanal, afetiva, múltipla e vulnerável" (GALZERANI, 2008, p.227) assume papel importante. Tal concepção de História vem sendo assumida com dificuldades, uma vez que o que se privilegiou até aqui para a organização dos currículos escolares foram os saberes científicos e técnicos e a memória como elemento decorativo. Sobre isto a professora Carolina Galzerani denuncia as

amarras culturais, presentes tanto nos círculos acadêmicos quanto nos escolares que instigam propostas de educação histórica voltada para a "imagem da História como senhora absoluta do passado [...] centrada na racionalidade técnica" (idem, p. 228-229).

A autora passa a afirmar que "as práticas contemporâneas de memória constituem resistências culturais" (idem, p.228). Orientando-me pelos seus pressupostos, passo a enxergar a profunda novidade que consiste a proposta curricular para o ensino de História da rede municipal de Juiz de Fora, não só no que diz respeito à maneira de propor uma educação para o procedimento histórico como ferramenta de expressão, mas principalmente no que diz respeito à educação para a compreensão da memória, apresentada como o terceiro eixo conceitual e metodológico.

A primeira consideração sobre a , como uma entre as demais marcas do humano, indica a organização e a movimentação de suas configurações na relação direta com a cultura (MIRANDA & ALMEIDA et al, 2010, p.71). Isto crava as relações de no curso das experiências vividas. É no cenário da vida cotidiana, nos processos de linguagem, sociais e coletivos, que ela se consubstancia. Desse modo, os movimentos de seleção, preservação e/ou descarte daquilo se pretende guardar, o acontecimento das lembranças espontâneas, que eclodem ao acaso; e o das lembranças pautadas no reconhecimento, são dinâmicas que potencializam as produções de sentidos que pulsam no presente em direção ao passado vivido e/ou narrado por outros. Daí o aspecto de alteridade da que se transforma conforme a interação com os afetos. Da mesma forma, na percepção dessas dinâmicas, importa perceber as relações de poder entranhadas nas manifestações da memória coletiva quando se trata de fazer perdurar algumas práticas em detrimento de outras. A luta pela hegemonia de determinadas configurações de memória levada ao extremo corrobora para práticas intimistas, podendo disseminar um *dever de memória* que se fortalece nas artimanhas dos *abusos do*

esquecimento, e de certa forma, nos abusos da memória (RICOEUR, 2007, p.508-509).

Saindo desse panorama mais abrangente e levando as práticas de memória para a escola, a opção dos autores é a de apresentar três formas de abordagem para a efetivação da educação para a compreensão da memória, quais sejam: memória e narrativa; memória e identidade; memória e objetos.

Sobre a primeira abordagem, o enfoque recai nos atos de narrar e nos elos que se estabelecem na partilha das narrativas, tanto no âmbito familiar como em esferas sociais mais amplas. A oralidade presente nas histórias que se conta assume o status de *registros imateriais* das experiências sociais partilhadas no interior de comunidades afetivas como a família, por exemplo. Como *disparadores de memória* esses registros ativam os fragmentos dispersos das lembranças que compõem histórias/narrativas cada vez mais amplas. Tais experiências de linguagem instigam a compreensão das situações de mudança, o *dar-se conta* do passado pelas comparações que podem ser estabelecidas entre situações vividas em cotidianos e temporalidades distintas. Nesse sentido, colocar em pauta os modos de viver de avós e netos favorece o *dar-se conta* do passado.

Os autores propõem então a sistematização dessas narrativas no sentido de conduzir as memórias familiares das crianças para a construção de trabalhos temáticos colocando sempre em relação quadros de experiências mais particularizadas e em comparação a outras mais coletivizadas. Eles indicam ainda a necessidade de ampliar o que é trazido pelo recurso da Memória familiar buscando "textos e documentos que permitam o trabalho com a idéia de mudança" (MIRANDA & ALMEIDA et all, 2010, p.76). A mesma decisão de método para a sistematização das memórias familiares pode ser aplicada em relação às memórias da escola e aquelas produzidas sobre as experiências escolares. Isto vale para os adultos, as crianças e também a escola. Tomar as suas memórias como possibilidade de interação e partilha depende dos modos de

olhar os movimentos de guarda que as envolve. A escola, ao priorizar determinadas memórias, "cria narrativas sobre si mesma que lembram certas práticas e/ou valores, ao mesmo tempo que se esquece de outros"(idem, p. 78).

Trazer à tona narrativas familiares e/ou escolares toca no protagonismo das pessoas comuns e na valorização de suas histórias de vida. Resta trazer à baila, no tocante à educação para a compreensão da memória, o olhar para os objetos, que, na proposta em discussão assume conotação importante. A suposição de que os objetos guardam lembranças que não estão neles próprios, mas que são mobilizadas a partir das visadas significativas que lhes capturam, promove uma abertura significativa para a valorização da materialidade dos objetos, tanto em relação às práticas no interior da escola quanto às perspectivas da cultura escolar que envolve tais práticas. Falar de objetos numa perspectiva de currículo implica em falar de processos de significação. Implica também considerar as lógicas narrativas que lhes dão corpo. Pelas lógicas narrativas de composição e encenação dos objetos é possível perscrutar as camadas de sentidos que os envolvem nas dobras do tempo.

Os objetos guardados por alguém assumem valores afetivos e, nesse particular, tudo o que aqui se apresentou como possibilidade de construção curricular, entrecruza com a experiência investigativa que gerou a presente tese. Esse caminho construtivo pode ser projetado para além daquele traçado em parceria com as crianças, isto porque a interlocução aqui proposta perscruta as articulações entre a cultura da escola e a cultura escolar.

Nesse sentido, uma política pedagógica sensível ao valor "evocativo e provocativo de percepções e interpretações do social vivido e do passado relido no presente" promove deslocamentos importantes para o pensamento histórico (PEREIRA & SIMAN, p.280) e convoca a escola a cumprir o seu papel de problematizar o conhecimento e desconstruir verdades.

Façonha de tão grande monta não pode ficar a cargo única e exclusivamente dos professores de História e, portanto, a este campo de saber. A proposta curricular em foco instiga uma relação mais democrática entre as disciplinas curriculares porque promove o olhar para o conhecimento como uma construção múltipla e põe a palavra *versão* na pauta do dia. Isto não é pouca coisa. Ao adentrar as salas de aula, o suposto da *versão* cria outras rotinas em torno dos critérios de verdade.

As perguntas transformar-se-iam em questões itinerantes, e, desse modo, professores e alunos poderiam aprender juntos, uma vez que o *espaço da dispersão* ocasionado pela problematização em torno dos objetos, concebido como um *desvio* à procura dos pontos de apoio oferecidos pelo acaso, se adensaria na imagem de "alguém que escala alturas perigosas e que em momento algum deve olhar em volta a fim de não sentir vertigem (mas também para reservar para o fim toda a majestade do panorama que lhe oferecerá" (BENJAMIN, 2007, [N 2,4] p. 503).

A alegoria da paisagem proposta apresenta-se como expressão de curiosidade pelo desconhecido e do prazer estético pela visão panorâmica na ameaça do perigo da queda. O *desvio* experienciado na *dispersão* assume então a imagem de um risco calculado, que se realiza na "leitura e percepção estética e histórica indiciária de objetos, entendidos como fragmentos, vestígios da história e não como chaves para a entrada num túnel do tempo" (PEREIRA & SIMAN, 2009, p.281).

Desse modo, a releitura dos objetos da cultura se abre como uma perspectiva de reescrita de uma história que congrega a produção de todos que dela participam, transformando o *sonho* em *despertar* conforme diria Walter Benjamin. O *despertar* enfraquece e dilui a dimensão mítica que prepondera na perspectiva factual e triunfalista de História. Considerá-lo como procedimento apura o olhar para os *elementos minúsculos* do cotidiano na montagem da

História, que, em *migalhas*, inclui o vencedor e o vencido na congregação do humano, assim como congrega o *fluxo insondável de todas as coisas*. O *despertar*, como princípio estruturante, configura o *ad infinitum* da *apocatástase histórica* (BENJAMIN, 2007, p.501, [N,1ª,3]).

A arquitetura de uma história cultural, como sugeriu Walter Benjamin, recolhe no presente o *esgarçamento histórico*, e assim, ao retornar à alegoria do sino, passo a pensá-la como uma expressão estética que anuncia a felicidade de um tempo redimido pela memória. No processo de ressignificação do passado no presente, a memória que lhe tirou do esquecimento entra em cena, assim como a vida que pulsou nas suas badaladas. Do mesmo modo são importantes os modos como as crianças e as suas professoras se lançaram na reconstrução da prática da roda de boi assim como na de outras práticas; a transformação da saudade de uma experiência vivida na alegria de uma experiência viva que renasceu dos encontros com novas significativas; as diferentes maneiras como os olhares dos professores e da equipe diretiva da escola interpelam o modo de considerar essa perspectiva de ensino de História. Mas, ainda que os movimentos aqui insinuem práticas dialógicas _ nessa ou em qualquer outra escola_ eles insinuem também o silêncio obstinado de um começar de novo: as crianças e a escola, a experiência, os objetos geradores, a História e a Memória ... reinventar...

Eis que a campainha toca. Quinze de novembro, feriado! Não dei muita importância e continuei revendo o texto. A palavra reiventar acabara de ser revelada como possibilidade de desfecho. Decidi abrir a porta, mas nada havia. Pensei que alguma criança, fazendo troça, tocara a campainha por mero prazer. Então voltei para o texto. Foi então que um envelope branco, ilustrado no verso, chegou as minhas mãos. Abri devagar. Dentro dele havia uma carta convite assinada por Juan e Ana Clara. Eles fizeram questão de acrescentar, como último tópico, a frase "junto da turma do 5º ano". Haveria a festa do congado na escola e eu fora escolhida para coroar os novos reis. Além da emoção, fiquei surpresa. A festa de coroação de reis acontecia há alguns anos, e as crianças envolvidas eram sempre as da Educação Infantil. As outras sempre participaram dela cantando, jogando flores, dançando. O lugar do rei e da rainha estava garantido para os pequenos e, portanto, o envolvimento maior era sempre das professoras e da direção que se empenhavam na organização do evento. Mas o que acontecia na escola?

Curiosa, mas ávida para descobrir o segredo por trás das linhas daquela carta, aguardei o dia da festa.

Quando lá cheguei, logo me deparei com o som dos tambores. Pais e mães, familiares, professores e funcionários, equipe diretiva, crianças e adolescentes estavam à espera da primeira dança: o maculelê. Mesclado ao som dos tambores o bate pau foi se tornou forte. Meninos e meninas grandes e pequenos rodopiavam. Uma roda se formou e todos comemoraram aquela dança batendo palmas. Uma estética da delicadeza penetrou naquele amplo salão. A grande árvore do quintal da *escola velha* parecia ter estendido os seus galhos. Eu quase podia sentir o farfalhar de suas folhas, a penumbra de sua sombra e o frescor do seu aroma. Ela renascera na resignificação das experiências vividas no passado que ali se renovavam.

O bate pau cessou e as vozes das crianças, cantando canções populares, repercutiram uníssonas. Uma pausa: Daniel, um jovem garoto, amante da música, apresentou, na sua flauta transversa, o Trenzinho Caipira de Villa Lobos. Logo depois as crianças e os adolescentes contadores de histórias, lindamente arrumados com suas vestes artesanalmente bordadas com linhas e retalhos de pano coloridos, presentearam a todos com performance narrativa da história de Maria Peçonha (NEVES, 2007).

Ao final daquela apresentação Juan se aproximou e disse: *"-Sabia que a Sâmara vai ser a nossa Rainha Conga? Ela escreveu até uma carta pedindo pra ser a rainha"*. Sâmara estava por perto e logo confirmou a contenda. Ela reivindicara o lugar de rainha argumentando que sabia muito bem aquela história e há muito desejara aquela coroa. Quando lhe perguntei sobre a aceitação de seu nome para ser a Rainha Conga ela disse: *"-Eu escrevi uma carta e tenho direito porque conheço a história desde pequena. Ainda tem a caixa, nós sempre tomamos conta dela. Pode saber que vou dar o melhor de mim!"*.

Fui literalmente arrebatada! Aquela menina, e seus colegas de classe inscreviam, ao vivo e a cores, a sua marca de passagem na construção da história daquela escola.

Aguardei, emocionada, pela chegada do cortejo acompanhando os reis de outrora, Willians e Maria Eduarda, e os novos reis que seriam coroados, Vinícius e Sâmara. Era visível a alegria e a emoção das crianças. Por entre o corredor das embaixadas que se abriam ao seu caminhar, elas imprimiam o seu passo sagrado, adentrando aquele cenário.

De pé, eu os esperava. Cumpri o ritual: abençoei e cobri com a coroa as cabeças de Sâmara e de Vinícius.

Os tambores repicaram novamente, fazendo propagar a força do vento e das águas no anúncio da tempestade. Ana Clara e Juan se preparavam para apresentar como uma oferenda para as crianças mais jovens a caixa azul do

congado. Ela fora construída no passado, fruto de uma experiência narrativa que se desdobrou em acontecimentos múltiplos e distintos, como por exemplo, aquela que dera início à coroação de reis na escola. Abrigara há mais de cinco anos os artefatos do tempo, gerados daquelas práticas. Uma vez aberta, as crianças não se cansavam de contar, sempre de novo, a história do reizinho coroado e da rainha-menina que "leva os pássaros na cabeça. Vai sob a lua e a chuva. Vai porque não está só. Em seu vestido de festa, dança a sua avó. Em sua coroa de contas se hospeda o girassol" (PEREIRA, 2007, p.16).

Lado a lado, como se estivessem a pisar em estrelas, Ana Clara e Juan caminharam embalando aquela caixa. Entregaram-na aos pequenos que os aguardavam ladeados pelos reis coroados. Foi então que Juan, no improviso, e com profunda seriedade, declarou: *"-Nós construímos essa caixa e tudo o que tem dentro dela. Cuidamos dela com carinho. Agora é a vez de vocês. Cuidem dela como nós cuidamos!"*

Atônita, sem palavras, experienciei aquele movimento de reinvencão da tradição, da cultura da escola.

Em nome do direito à Memória, aquela festa acontecera.

Em nome do direito à Memória, Sâmara conquistara o direito de ser Rainha Conga e de anunciar, como o Anjo da História, a ressignificação do passado no presente e um novo olhar para o futuro.

15 11 2011



Um convite para Tia Andréa

Querida Tia Andréa, tudo bem com você?
Nós, alunos do 5º ano chegamos a uma
decisão que você foi a nossa convidada para
coroar o rei e a rainha na festa do
congado, Porque você é muito especial
para todos nós. Contamos com
a sua presença.

A festa acontecerá no dia 19/11/2011
(no sábado) aqui na escola, será a partir
de 8:00h até 12:00, contamos com SUA PRESENÇA,
será muito importante.

Muito obrigado por sua atenção

Ass: Ana Clara, quem

junto da turma do 5º ano



Jandara

Sweetness











REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALMEIDA, Milton José. Apresentação. In: Pro-posições. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp**. v. 19, n. (56)- maio/ago. 2008. p. 19
- ANSART, Pierre. História e Memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (orgs). *Memória e (res) sentimento*. Indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- BACHELARD, Gastón. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo- Brasília: EdUnb/Hucitec, 1996.
- _____. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Manoel. Achadouros. In. BARROS, Manuel. *Memórias inventadas. Infância*. São Paulo: Planeta, 2003, XIV
- _____. Escova. In: BARROS, Manuel. *Memórias inventadas. Infância*. São Paulo: Planeta, 2003. I.
- BENJAMIN, Walter. *Textos escolhidos. Os pensadores*. vol. XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Encarte referente ao capítulo 72 da coleção)
- _____. O narrador. Observações acerca da obra de Nicolau Lescov. In: *Textos de Walter Benjamin*. São Paulo: Abril S.A, 1975 (Col. Os Pensadores, vol.XLVIII)
- _____. Walter Benjamin. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- _____. *Walter Benjamin. Obras escolhidas II. Rua de mão única.* São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. *Walter Benjamin. Obras escolhidas III. Charles Baudelaire um lírico no auge de capitalismo.* São Paulo: Brasiliense, 1998.
- _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- _____. *Origem do drama trágico alemão.* Lisboa: Assirio e Alvim, 2004.
- _____. *Passagens.* Org. edição brasileira Willi Bole- Belo Horizonte: Ed.UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2007, 1ª reimpressão.
- BHABHA, Homi K. *O Local da cultura.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BLOCH, Marc. *Introdução à história.* Edição revista, aumentada e comentada por Étienne Bloch. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan/fev/mar, 2002
- BORGES, Jorge Luis. *Funes, o memorioso.* In: *Obras Completas I. Ficções.* São Paulo: Globo, 1998.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de velhos.* São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. *O tempo vivo da memória. Ensaio de Psicologia Social.* São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRANDÃO, Juanito de Souza. *Mitologia Grega. Vol.I.* 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRECHT, Bertold. *Apague as pegadas.* In: *Poemas: 1913-1956.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.

- CARNE-ROSS, D.S. Scenario for a new year. 3. *The sense of the past*. Arion: University of Texas, 8, 1969, pp 230-60.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999, vol. II.
- CHAGAS, Mário de Souza. Novos rumos da Museologia. **Cadernos de Sociomuseologia**. UHLT (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias) vol. 2, nº 2, 1994.
- CHAGAS, Mário de Souza & SANTOS, Myriam Sepúlveda dos. Museu e Políticas de memória. **Cadernos de Sociomuseologia**. UHLT (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias) nº19, 2002.
- CHAGAS, Mário de Souza. *A imaginação museal*. Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: MinC/BRAM, 2009.
- CERTEAU, Michael de. *A invenção do cotidiano. Artes do fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2004
- CORSINO, Patrícia. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. In: SOUZA, Solange Jobin e KRAMER, Sonia. *Política, Cidade e Educação*. Itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009.
- COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1992.
- CUNHA, Ive de Santana. *O desvio do método: linguagem e história no pensamento de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Filosofia, 2006. Dissertação de mestrado.
- DECARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção Os Pensadores.

- DELEUZE, Gilles. *Que és um dispositivo?* In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, pp. 155-161.
- DIEHL, Astor Antônio. *Cultura historiográfica. Memória, identidade e representação.* Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUAGI. *Revendo a caminhada: uma forma de construir o Projeto Político Pedagógico da escola.* In: Projeto Político Pedagógico. Juiz de Fora, novembro de 2006. mimeografado.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FERREIRO, Emilia e PALÁCIO, Margarida Gomes. *Os processos de leitura e escrita.* Porto Alegre; Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, Emilia. *Psicogênese da Língua Escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1988
- _____. *Os filhos do analfabetismo.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FONSECA, Tânia Maria Galli & MOEHLECKE, Vilene. *Da dança e do devir: o corpo no regime sutil.* **Revista do Departamento de Psicologia.** UFF. V. 17, p. 49-59, jan/julho 2005.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto- Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANÇOIS, Frédéric. *Crianças e narrativas. Maneiras de sentir, maneiras de dizer.* São Paulo: Humanitas, 2009.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Identidade e Alteridade em Bakhtin.* In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. Identidade e Alteridade. 2011 [no prelo]
- FREUD, S. *Screen memories.* 1899, 3: 299-322.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie[a] *Sete aulas sobre linguagem, memória e história.* Rio de Janeiro: Imago, 2005

- _____. [b]. *Do conceito de Darstellung em Walter Benjamin ou verdade e beleza*. *Kriterion*, Belo Horizonte, nº112, dez/2005, p.183-190
- _____. *Ler escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- _____. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. *Entre a vida e a morte*. In: OTTE, Georg. SEDLMAYER, Sabrina & CORNELSEN, Elcio. Limiares e passagens em Walter Benjamin. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- GALEANO, Eduardo. *As palavras Andantes*. Com gravuras de J.Borges. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias*. In: FERREIRA, Antonio Celso e outros (orgs) O historiador e seu tempo. São Paulo: Editora UNESP: ANPUH, 2008.
- _____. *Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e outros(orgs). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 48-68.
- GUATARRI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- _____. *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- _____. *O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade e a cultura na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1993.

- KOHAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, Walter Omar e KENNEDY, David. *Filosofia e infância. Possibilidades de em encontro*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- KOSELLECK, Reinhart. "Espaço de experiência" e "horizonte de expectativa": duas categorias históricas. In: _____ . Futuro do passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006 .p.307-327.
- KRAMER, Sonia. *Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikail Bakhtin*. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão e CASTRO, Gilberto (orgs). Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.
- LACAN, Jacques. *Par ou ímpar? Para além da intersubjetividade*. In: O Seminário. O eu na teoria e na técnica da psicanálise. Livro 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1985.
- LAU, Raquel Gomes. *Alfabetização, letramento nos ciclos: que interfaces são essas?* Niterói: PPGE/ UFF, 2007. Dissertação de mestrado, mimeog.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1996.
- Lei 10639 (09/01/2003). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF/junho/2005. p. 35
- Lei 11645 (10/03/2008). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". In: www.leidireto.com.br

LOWENTHAL, David. *Como conhecemos o passado*. In: *Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do departamento de História da PUC-SP. São Paulo: EDUC, (17), nov. 1998.

LUCINI, Marizete. *Tempo, Narrativa e Ensino de História*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MAZZARI, Marcus Vinicius. *Nota introdutória*. In: BENJAMIN. Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo; Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

MEIRA, Ana Marta. *Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea*. **Revista Psicologia & Sociedade**; 15(2): 74-87; jul./dez. 2003.

MEDEIROS, Andréa. *Infância (des) velada: um estudo sobre processos de construção de identidades de afro-descendentes*. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2001, dissertação de mestrado.

_____. *Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender a tempo na infância*. In: Educar para a compreensão do Tempo. **Cadernos Cedes/ Centro de Estudos Educação Sociedade**. vol1, n.1. Campinas: Cortez: UNICAMP, vol.30, n.82, p.265-432, set.-dez. 2010

MENEZES. Suzana Maria Peres de. *A Memória do Trabalho e os Trabalhos da Memória. O caso do Museu da Indústria de Chapelaria*. **Cadernos de Sociomuseologia**. UHLT (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias), vol. 26, nº 26, 2006.

MIRANDA, Luciana Lobo. *Subjetividade: A (des) construção de um conceito*. In:

SOUZA, Solange Jobim (org). Subjetividade em questão. A Infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005. p. 29-46.

MIRANDA, Sonia Regina [a]. *Vontades de memória em um currículo de mudança*. In: VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: Múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal, 2007.

_____[b]. *Sob o signo da Memória*. São Paulo, Edunesp; Juiz de Fora, Edufjf, 2007.

MIRANDA, Sonia Regina e outros[a]. *Infância, Prática de Memória e Contemporaneidade: Alguns Percursos e Trilhas Investigativas*. In:

YASBECK, Dalva Carolina (Lola) de Menezes e SARMENTO, Diva Chaves (orgs) Escola e Sistema de Ensino: Memória, Gestão e Saberes. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

[b]. *Práticas de Memória e Contemporaneidade: alguns percursos e trilhas investigativas do grupo de pesquisa história ensinada, memória e saberes escolares*. In: MARQUES, Luciana Pacheco e MIRANDA, Sonia Regina. Trajetórias. Caminhos na Pesquisa em Educação. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2009.

MIRANDA, Sonia Regina e ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de (consultoria). *Proposta curricular. História*. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Secretaria de Educação. 2010. Disponível em: <http://WWW.pjf.mg.gov.br/se/documentos/2011/história.pdf>. Acesso em 13 de novembro de 2011.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária. Prosa*. São Paulo: Cultrix, 1978.

MOMM, Caroline Machado. *Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006, dissertação de mestrado.

MURICY, Kátia. *Alegorias da dialética. Imagem e pensamento em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1999.

NEVES, Andréa. Maria Peçonha. São Paulo: Difusão Cultural do Livro DCL: 2004.

OTTE, Georg. *Infância em Berlim- uma autobiografia anônima em Walter Benjamin*. **Revista do CESP**- v. 26, n.35- jan-jun. 2006.

PARMIGIANI, Tânia Rocha. *Botos, mapinguarys, curupiras...narrativas de crianças ribeirinhas*. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007, dissertação de mestrado.

PAUSEWANG, Gudrun. *A escola dos meninos felizes*. São Paulo: Edições Loyola, 2000

PELIZZONI, Gisela Marques. *Jogando as cinco pedrinhas*. História, memória, cultura popular, infância, escola. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2007, dissertação de mestrado.

- PELIZZONI, Gisela Marques e MIRANDA, Sônia Regina. *De relicários a janelas: objetos materiais como mensageiros da (investig)ação escolar*. **Educação em Revista**, junho 2008, n 47, p. 197-216.
- PELIZZONI, Gisela Marques et alli. *Infância, Prática de Memória e Contemporaneidade : alguns percursos e trilhas investigativas*. In: YASBECK, Dalva Carolina (Lola) de Menezes e SARMENTO, Diva Chaves. Escola e Sistema de Ensino: Memória, Gestão e Saberes. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2009.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida e GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. *Mundo encaixado: significações da cultura popular*. Belo Horizonte, Mazza, 1992
- _____. *Flor do não esquecimento*. Cultura popular e processos de transformação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PEREIRA, Edmilson. *Os reizinhos de Congo*. São Paulo, Paulinas, 2005.
- PEREIRA, Júnia Sales e SIMAN, Lana Mara. *Andarilhagens em Chão de Ladrilhos*. In: FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educacionais. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 277-295.
- PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Volume único. Biblioteca Luso-Brasileira. Série Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A., 1986
- POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992, p. 200-212.
- _____. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p.3-15.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto. O museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- _____. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
- _____[a]. *Tempo e Narrativa. A intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010

- _____[b]. *Tempo e Narrativa. O tempo narrado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010
- ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1974.
- _____. *Ficção completa*. Vol 2. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1995
- _____. *Manuelzão e Miguilim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- RÜSEN, JÖRN. *Narratividade e objetividade na ciência histórica*. **Revista de Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v. XXIV, n.2, dez. 1998.
- SÁ, Érica Aparecida. *Formação de professores e construção de subjetividades: o espaço escolar e o tornar-se educador*- Juiz de Fora: PPGE/UFJF, 2006. Dissertação de mestrado, mimeog;
- SANTOS, Aretusa. *Identidade negra e brincadeira do faz-de-conta: entremeios*. Juiz de Fora: PPGE/UFJF, 2006. Dissertação de mestrado, mimeog;
- SARLO, Beatriz. *Tempo Passado. Cultura da Memória e Guinada Subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras: Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Ler o livro de mundo*. Walter Benjamin: Romantismo e crítica literária. São Paulo: Iluminuras, 1999
- SOBRAL, José Manuel. *Memória Social e identidade. Experiências individuais, experiências coletivas*. In: A História: entre memória e invenção. Lisboa: Europa- América, 1998.
- SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil Africano*. São Paulo: Ática, 2006.
- SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e Linguagem*. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- _____. *Subjetividade em questão*. A infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.
- SCHOLEM, Gerschom. *Cinema e revolução*. In: Os Pensadores. Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermans. Capítulo 72. p. 953.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária. A maldição de Adão. Vol II.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Costumes em comum.* Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado. História Oral.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIEIRA, José Luandino. *Luanda. Estórias.* São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

3º Prêmio Educar para a Igualdade Racial. Experiências de Promoção da Igualdade Racial-étnica no Ambiente Escolar. **Anais.** CEERT (Centro de Estudos das relações de Trabalho e Desigualdades) 2006.

ANEXOS

Anexo 1

Anexo 2

Apague as pegadas

Bertold Brecht

Separe-se de seus amigos na estação
De manhã à cidade com o casaco abotoado
Procure alojamento, e quando seu camarada bater:
Não, oh, não abra a porta
Mas sim
Apague as pegadas!

Se encontrar seus pais na cidade de Hamburgo ou em outro lugar
Passe por ele como um estranho, vire na esquina, não os reconheça

Abaxe sobre o rosto o chapéu que lhes deram
Não, oh, não mostre o seu rosto
Mas sim
Apague as pegadas!

Coma a carne que aí está. Não poupe.
Entre em qualquer casa quando chover, sente em qualquer cadeira
Mas não permaneça sentado. E não se esqueça seu chapéu.
Estou lhe dizendo:
Apague as pegadas!

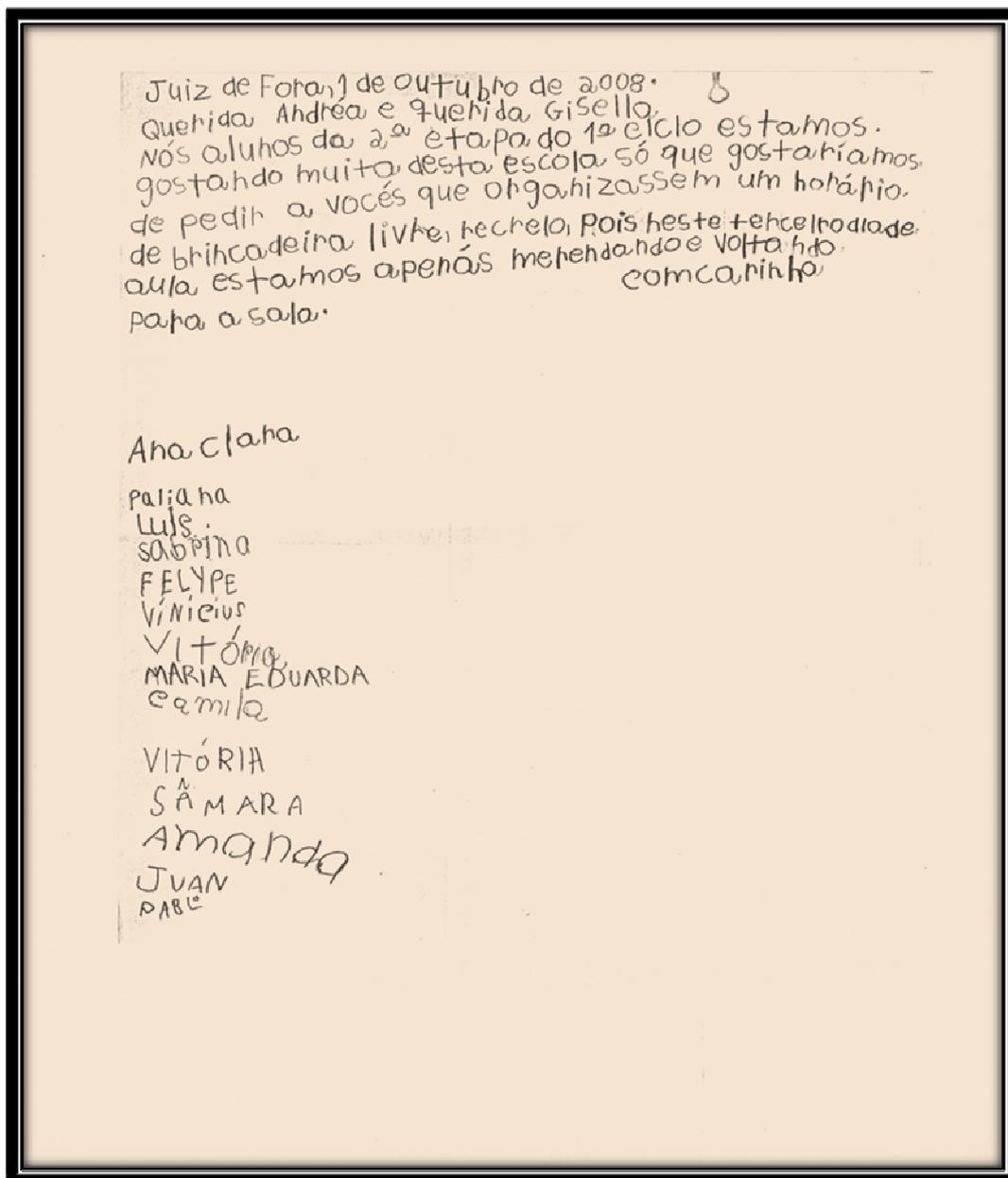
O que você disser, não diga duas vezes.
Encontrando o seu pensamento em outra pessoa: negue-o.
Quem não escreveu sua assinatura, quem não deixou retrato
Quem não estava presente, quem nada falou
Como poderão apanhá-lo?
Apague as pegadas!

Cuide, quando pensar em morrer
Para que não haja sepultura revelando onde jaz
Com uma clara inscrição a lhe denunciar
E o ano de sua morte a lhe entregar
Mais uma vez:
Apague as pegadas!

(Assim me foi ensinado)³¹

³¹ BRECHT, Bertold. *Poemas*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 69-70

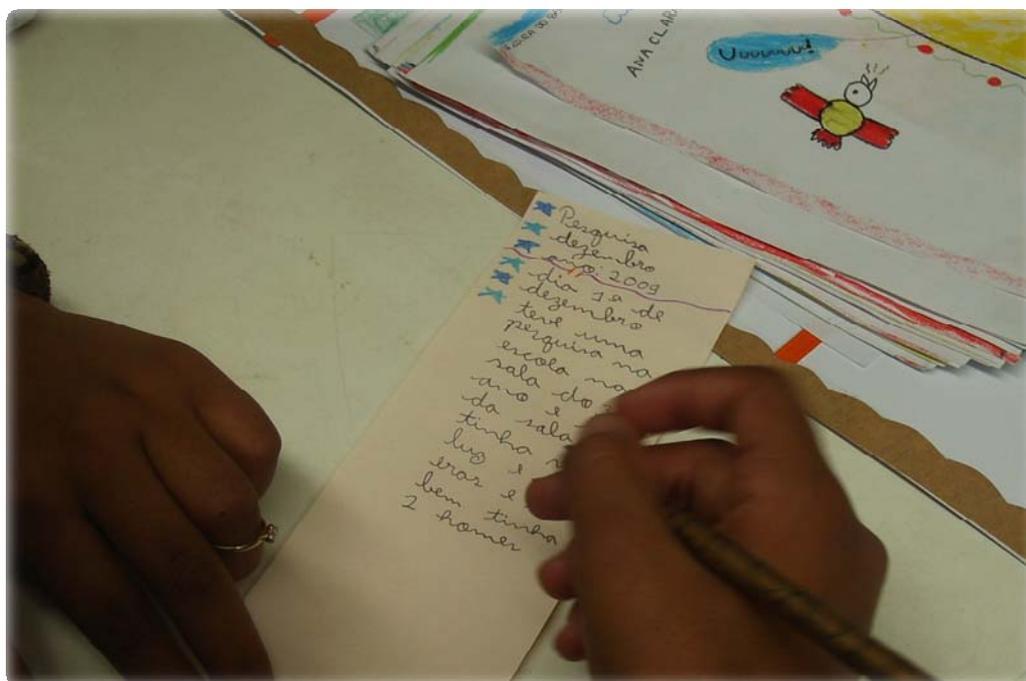
Anexo 3- Carta de reivindicação das crianças



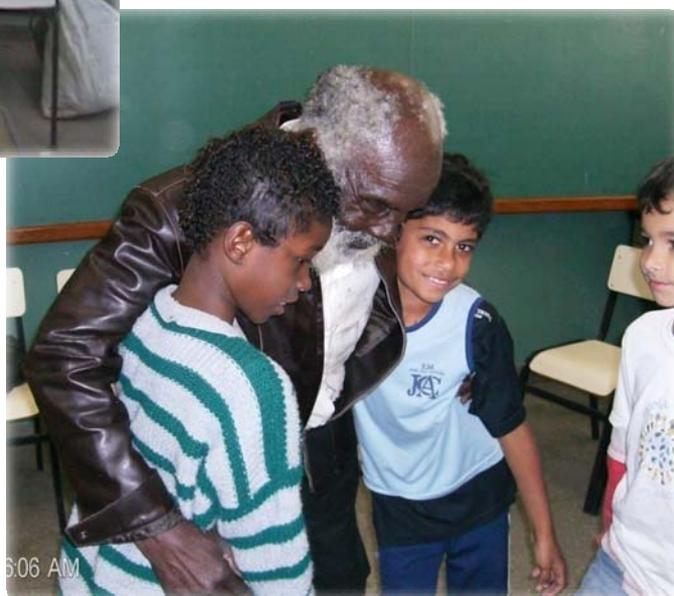
Anexo 4- Alguns Artefatos gerados no cotidiano da pesquisa



O "Quadro de memórias"/ abril de 2010

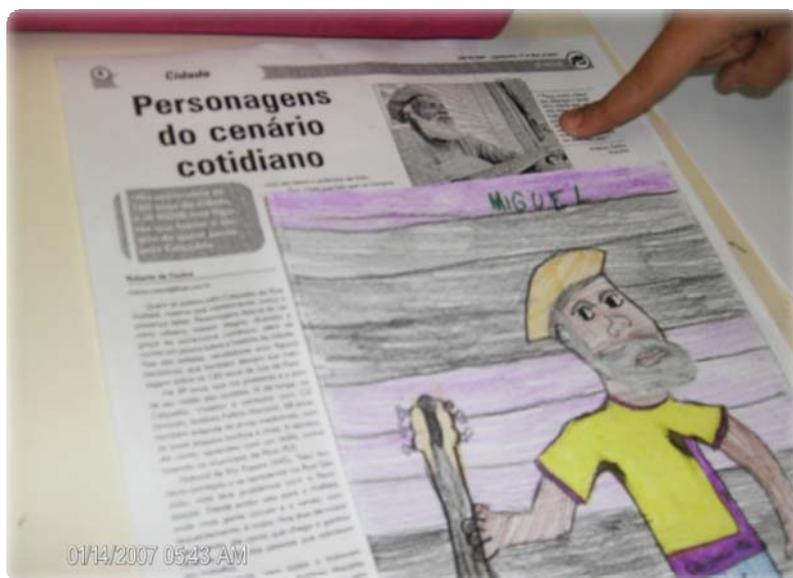


Primeiras produções das crianças sobre os encontros da pesquisa/ abril de 2010



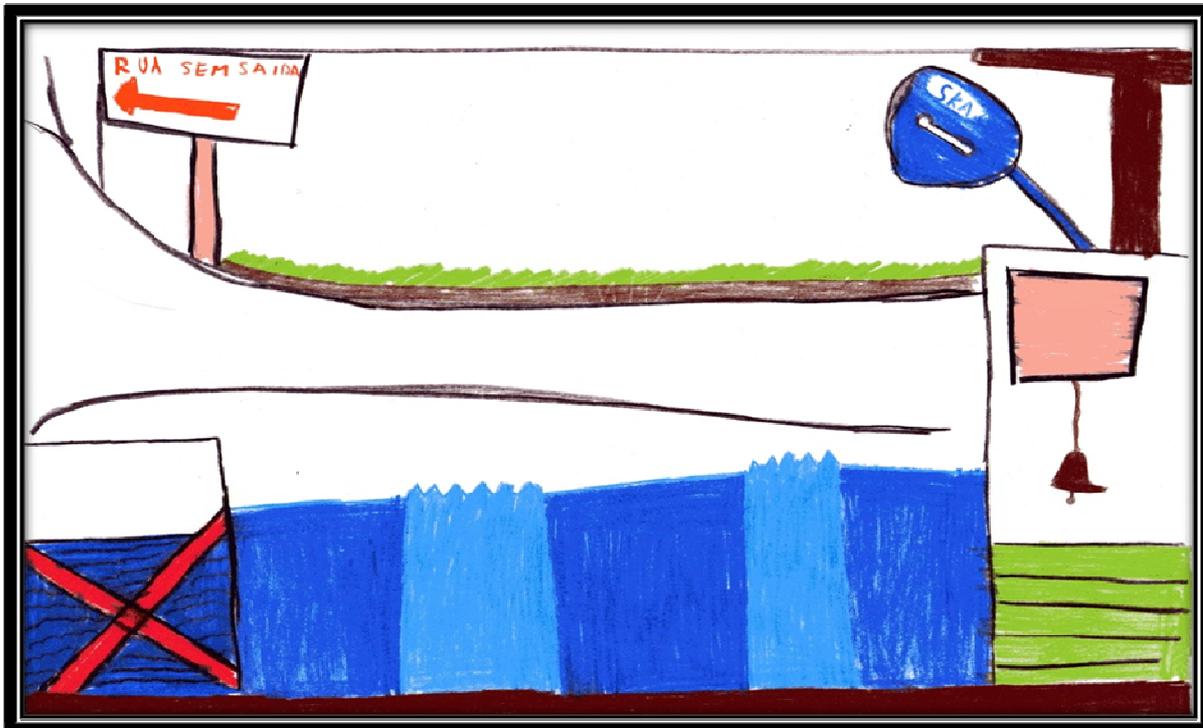
Antônio Macário visita a escola em Junho de 2010

As crianças o entrevistam sobre a sua vida de violeiro/ a idéia de fundo foi construir com as crianças um olhar para os personagens que habitam a cidade no cotidiano.





A grande roda (Poliana) / Lembranças de escola- dezembro de 2009/ 3º ano



O sino e as escolas de "baixo" e de "cima" (Vinícius) / Lembranças de escola- dezembro de 2009/ 3º ano

Anexo 5- "-Isso não é uma memória, é uma moto!"



Lembranças de escola (Felipe) - dezembro de 2009/ 3º ano

Anexo 6- Relatório da Prof^a Sabrina Munck do Nascimento- novembro de 2008

Alguns fragmentos:

"[...] algumas crianças disseram ter saudades da escola velha, penso que isso se deve ao fato de lá se sentirem mais "soltas". Os mistérios criados por elas faziam parte de sua identidade com a escola, que se constituía para elas como um lugar misterioso e ao mesmo tempo seguro [...] a escola nova ainda é um espaço a ser descoberto. Aqui eles têm privilégios que na outra não tinham [...]"

Alguns depoimentos das crianças sobre a escola velha de baixo:

- Tinha sapo, aranha, cupim ... (Pablo e Juan)
- Folhas esparramadas por todos os lados. Debaxo dessa folhas escondia um homem morto (Camila)
- Algumas crianças ficavam impressionadas com os mistérios daquele lugar[...] nesse canto misterioso aparecia um fantasma que assustava as crianças (Sâmara e Camila)
- O canto misterioso no passado tinha sido uma igreja (Camila)
- Na horta tinha couve, cebolinha, alface e salsinha (Diego)
- Também tinha caixotes de frutas e de flores plantadas (Matheus)

... sobre a escola velha de cima

- A escola velha de cima não tinha nada de misterioso (Camila)
- Tinha um pátio (Sâmara)
- Tinha mofo e esse mofo vinha da chuva que se acumulava no telhado (Vitória)
- Tinha dois portões, um verde e outro branco [...] tinha areia e um caminho por onde os meninos passavam[...] nesse caminho uma criança rorlou do barranco (Vitória)

... sobre a escola nova:

- Possibilidade de tomar banho(Sâmara)
- Merenda quatro vezes ao dia (todos)
- Professores novos (Camila)
- Quadro novo (Matheus)
- Parquinho novo (Vitória Daniela)

- Luz que não fica desligando toda hora (Bruno)

Anexo 7- Os cartões de memória (Jogo do sino)



