

Memórias (d)e infância: Nos rastros da narrativa, a produção de si mesmo

Milene dos Santos Compagnon
Fabiana de Amorim Marcello

*A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que
somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser.*

(Iberê Camargo)

Resumo

O objetivo deste artigo é investigar de que forma as professoras de educação infantil produzem suas memórias de infância, problematizando a relação entre memória e narração, memória e constituição de si mesmo. O suporte teórico do trabalho se baseia na abordagem foucaultiana sobre o conceito de narrativa de si e, ainda, na discussão sobre aquele de memória, a partir de Benjamin. Metodologicamente, a pesquisa contou com a participação de cinco professoras de uma escola municipal de Novo Hamburgo (RS) e as convidou a traçar suas memórias de infância por meio de entrevistas e de uma composição escrita. A análise contemplou duas discussões: 1) a de que as memórias emergem menos como “recuperação” imediata do vivido e mais como criação de nós mesmos; 2) a de que, na tentativa de narrar nossas infâncias, são nossos pressupostos docentes que, muitas vezes, nos servem de lentes para olharmos para nossa história.

Palavras-chave: Memória. Infâncias. Narrativas de si.

Falar de memória é falar de imagens; é falar de sonoridades e de silêncios; de lacunas, de vazios e lapsos, é falar daquilo que nos preenche ou, talvez (e ainda que ilusoriamente), nos completa; é falar de afetos, de tensões que produzem cotidianamente o que somos e o que nos tornamos. A capacidade de lembrar pode estar ligada ao (nosso) desejo de recordar algo – mas talvez se possa dizer, igualmente, que as memórias sejam aquilo que nos convocam por serem invocadas até mesmo quando delas não queremos lembrar. Dizendo de outro modo, sabemos, pela experiência que nos toca todos os dias, que a memória – como algo que nos constitui indelevelmente – pode ser acessada voluntária e involuntariamente. É justamente no cruzar de percursos voluntários e involuntários, coletivos e individuais, que a memória, a um só tempo, se produz em nós, mas é também produzida por nós. Em poucas palavras, a memória é, pois, exatamente isso: tessitura.

Lembrar e esquecer são ações que fazem parte dos processos que envolvem o ato de rememorar. Encontramos na literatura uma infinidade de autores que se detiveram a escrever a respeito de suas memórias – muitas delas, inclusive, relacionadas às suas infâncias, tema central deste texto. Em *Gaveta dos guardados* (2010) – obra que reúne textos da memória de um dos mais célebres artistas brasileiros, Iberê Camargo –, encontramos, entre as narrativas, suas recordações infantis. Nela, o artista destaca que o ato de voltar ao passado carrega, de início, um caráter irrecuperável, uma vez que a memória “pertence ao passado. É um registro. Sempre que a evocamos, se faz presente, mas permanece intocável como um sonho” (CAMARGO, 2010, p. 30). Para falar sobre memória, Iberê cria uma preciosa analogia: a de tomar a memória como uma “gaveta de guardados”. Nesse caso, podemos pensar que tais “guardados” são algo que, aos poucos, vai se acomodando em nossas “gavetas” interiores, naqueles pequenos receptáculos imaginários, fictícios, nos quais depositamos aquilo que nos é mais caro (ou também dolorido), mas também nos quais encontramos, como que de surpresa, pequenas riquezas que dizem muito do que somos, de como nos constituímos.

O fascínio despertado pelas diferentes formas que criamos de invocar narrativamente nossas memórias fez com que elegêssemos este tema como objeto de pesquisa. Mais precisamente, foi justamente o fato de perceber o quanto o trabalho docente com crianças pequenas permitia (e permite) um encontro com nossas próprias memórias infantis que impulsionou a construção

investigativa aqui apresentada. Percebemos que, ao trabalharmos com crianças pequenas (como professoras ou mesmo como pesquisadoras), somos também convocadas aos tempos e aos espaços que fizeram parte de nossas infâncias – o que não significa, linearmente ou romanticamente, um gesto ou desejo de “voltar a ser criança”, mas aquele que implica adentrar em histórias repletas de fantasias, de mistérios, de lacunas, de alegrias e também de dor. Mais do que simples relatos, nossas falas memorativas são carregadas de reflexões, avaliações e posicionamentos – visto que as experiências, ao serem relatadas, são atravessadas pelas considerações que o sujeito tece a respeito de si, ou seja, pelo olhar adulto que redireciona a maneira de perceber e encarar os episódios por ele vividos desde a mais tenra idade.

Sendo assim, e partindo destas considerações, cremos que realizar uma pesquisa que levante questões relacionadas com as memórias de infância, especialmente de professoras, nos leva a refletir sobre a maneira como o indivíduo vem produzindo sua subjetividade docente junto às singularidades que o compõem como sujeito. Trata-se, assim, de pensar como a construção de nossa subjetividade docente é tecida também com os fios que tramaram nossa própria infância.

A partir destas reflexões, podemos dizer que o objetivo da pesquisa foi o de investigar de que forma as professoras de educação infantil produzem suas memórias de infância, problematizando a relação entre memória e narração, memória e constituição de si mesmo. O suporte teórico para enunciar a “gaveta de guardados” das professoras investigadas emerge da abordagem foucaultiana em torno do conceito de narrativa de si – caracterizado pelo autor como uma das *práticas de si* que permitem ao indivíduo atuar sobre si mesmo. Sendo assim, na construção deste texto, inicialmente, realizamos uma discussão acerca do conceito de práticas de si e de narrativa de si e, também, sobre o modo como esta discussão é problematizada na obra foucaultiana. Em seguida, ainda na tentativa de apresentar os referenciais teóricos que sustentam as discussões desde texto, buscamos junto a Benjamin a discussão sobre o conceito de memória – especialmente no que tange a dois pressupostos centrais: a de que a memória é, desde sempre, uma espécie de invenção, de criação e, segundo, que ela se faz em meio a articulações mais amplas do que aquelas que, num primeiro momento, poderíamos supor: para além de tempo (passado, presente, futuro), *espaço*; para além de um eu individual, um *eu social*.

Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, ou seja, os modos a partir dos quais buscamos dialogar com professoras de educação infantil sobre suas memórias de infância. Desde já, indicamos que se trata de uma pesquisa que investigou cinco professoras atuantes em uma escola municipal da cidade de Novo Hamburgo (RS) e que as convidou a traçar e a tecer suas memórias por meio de entrevistas que tinham como tema questões ligadas às suas experiências infantis. Ainda assim, a análise contemplou o olhar para um tipo de escrita singular destas docentes, neste caso, por meio de *correspondências*. Tais correspondências foram construídas com base em uma proposição fictícia: as professoras deveriam escrever uma carta para a criança que um dia foram e, da mesma forma, imaginar como a criança que foram responderia a essa missiva. A tentativa metodológica foi a de criar, junto aos sujeitos da pesquisa, distintas estratégias de produção de narrativa – convocando-as, pois, e com efeito, a distintas formas de falar de si e de sua infância.

Por fim, na última seção do texto, apresentamos alguns elementos que nos permitiram ler e mesmo compreender a rede de memórias ali estabelecida. Nesse caso, voltamos nossa atenção para dois elementos que localizamos como centrais (ou o que, em outros termos, poderíamos chamar de categorias de análise): primeiro, o de que as memórias de infância emergem menos como “recuperação” imediata do vivido e mais como criação de nós mesmos (ou seja, de que o eu infantil é, hoje e por nós, tecido junto a outros eus, entre eles, o eu adulto); segundo, aquele que remete ao fato de as memórias de infância serem sustentadas por argumentos e crenças a que pertencem os nossos modos mesmos de sermos professoras (ou seja, de que, na tentativa de narrar nossas próprias infâncias, nossas crenças e pressupostos docentes acabam por servir de lentes a partir das quais olhamos para nossas infâncias).

Nos rastros da narrativa, a produção de si mesmo

Os modos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos foi o tema dos estudos de Michel Foucault (1990), sobretudo na fase final de sua vida. Trata-se de um tema central à obra foucaultiana, uma vez que é investido de um movimento de pensamento voltado para o questionamento acerca dos modos pelos quais, afinal, nos tornamos aquilo que somos. Que práticas nos constituem? Que instituições, que espaços educam e produzem nossos modos de ser su-

jeitos? De que forma, afinal, produzimos o que somos? Foi seguindo as trilhas destas questões que o filósofo se voltou, ao final de sua obra de modo especial, para a construção de uma *história da subjetividade*, realizando uma imersão no universo greco-romano, nos textos clássicos de Platão, Aristóteles, Epicuro, Sêneca a fim de, em poucas palavras, pensar justamente sobre outros cruzamentos e práticas por meio dos quais os sujeitos eram constituídos e se constituíam. Tal pressuposto, muito menos do que nos indicar um universo greco-romano como referência ou exemplo, implicavam, por exemplo, um questionamento das formas contemporâneas pelas quais somos produzidos e, com efeito, produzimos o que somos. Algo que poderia ser expresso pela seguinte pergunta: se a subjetividade tem uma história, se ela se erigiu por meios de um conjunto regrado de práticas nos dois primeiros séculos da nossa era, quais são as práticas que, hoje, a constituem?

Como conceito central e caro à discussão sobre a história da subjetividade, Foucault nos apresenta aquele das *práticas de si*, implicado com um conjunto de exercícios, de obrigações, de atividades que, nos textos clássicos, eram definidos como técnicas de si, ou seja, como modos por meio dos quais os indivíduos atuam sobre si mesmos e que, nesta condição,

permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 48, tradução nossa).

A partir dessa definição, entendemos por *práticas de si* aquelas práticas nas quais o sujeito estabelece uma relação consigo mesmo – e, para Foucault, no ato mesmo de relacionar-se consigo mesmo, o ser humano se produz bem como constrói a experiência que tem de si mesmo –, ou seja, ele constrói-se justamente ao oferecer “[...] seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc.” (LARROSA, 1994, p. 43).

Em seu texto *Tecnologias do eu e educação*, Larrosa (1994, p. 8) nos apresenta o conceito de experiência de si como resultado de um complexo processo histórico de fabricação, em que as “formas da relação da pessoa consigo mes-

mo são construídas, ao mesmo tempo, descritivas e normativamente”. Nesse sentido, Larrosa procura dinamizar o conceito foucaultiano de técnicas de si (como uma das formas de práticas de si), investigando, nas práticas pedagógicas marcadamente contemporâneas, como elas atuam como produtoras de sujeitos (e de um determinado tipo de sujeito) – e não somente como “mediadoras” para o “desenvolvimento” dos indivíduos. Assim, atividades tão comuns à escola, como aquelas de “autoavaliação”, por exemplo, são alvo da análise do autor nos termos das técnicas de si. A autoavaliação – entendida como técnica de si e tal como adotada por algumas práticas pedagógicas, em que os indivíduos são convocados a narrar suas habilidades e competências – pode ser analisada como um dos exemplos que possibilita ao sujeito voltar-se para si a fim de ver-se, observar-se, descrever-se, enfim, olhar para si com o intuito de “exteriorizá-lo”. Cabe entender que, mais do que simplesmente expor algo que está “no interior” do sujeito, tais práticas, antes, produzem esse “interior”, fazendo parecer que ele estaria lá, apenas à espera de ser decifrado. Para Larrosa (1994), baseado em Foucault, ao convocar o sujeito a um tipo particular de enunciação sobre “si mesmo”, o sujeito, na verdade, o produz. Entende-se, pois, que pensar sobre as *tecnologias de si*, neste caso da narrativa de si, implica entender o modo como nos constituímos na e pela linguagem, sobretudo do que dizemos de nós mesmos, mediados pelo vasto conjunto de práticas que envolvem falar e ser falado, dizer e ser dito.

Deste modo, a partir destas questões, a pesquisa aqui apresentada teve como enfoque discutir como o sujeito se autoproduz ao fazer uso de umas das possíveis *práticas de si*: a narrativa de si. Por que essa escolha? Justamente porque apostamos na importância desse elemento para uma compreensão mais ampla, segundo a qual o que somos é constituído pela linguagem, entendendo que, ao produzir narrativas sobre si mesmo, o sujeito “[...] aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se” (LARROSA, 1994, p. 20) e, com isso, ao mesmo tempo em que as produz, é por elas produzido. Não há aqui a ideia de uma autonomia plena do sujeito, mas apenas o investimento no estudo e discussão, mais uma vez, dos modos pelos quais produzimos o que somos. A pergunta, então, seria: poderíamos entender as formas de contar nossas memórias como modos de produzir nossas narrativas de si?

Nos textos sobre os quais o filósofo se debruça na última fase de sua vida e obra – e que correspondem, como referido, aos textos da Grécia antiga –, Foucault aponta a *escrita de si* como uma das técnicas que convocavam o indivíduo a voltar-se a si mesmo a fim de se constituir como sujeito. Mais precisamente, o autor identificou dois tipos singulares de escrita de si: os *hupomnêmata* e as correspondências – ambos assumidos como práticas, como exercícios diretamente relacionados com a constituição de si.

Os *hupomnêmata*, que serviam de objeto pessoal e, em algumas situações, eram compartilhados com pessoas próximas, podiam ser livros de memórias em que os indivíduos “[...] anotavam citações, fragmentos de obras, exemplos e ações que foram testemunhadas ou cuja narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente” (FOUCAULT, 2006, p. 147). É importante salientar que sua escrita consistia em uma técnica da constituição de si, já que procurava captar “[...] o já dito, reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com a finalidade que nada mais é que a constituição de si” (FOUCAULT, 2006, p. 149).

Outra forma de escrita de si, enraizada nas práticas da antiguidade greco-romana, eram as correspondências, que consistiam em cartas enviadas a um outro. Foucault (2006) aponta para o caráter eminentemente constitutivo das correspondências, tanto por parte daquele que escreve como por parte daquele que a recebe: ao mesmo tempo em que a carta agia por meio do próprio gesto da escrita sobre aquele que a enviava, também, por meio da sua leitura e releitura, ela agia sobre aquele que a recebia. Em poucas palavras, as cartas envolvem uma “escrita que ajuda o destinatário, arma aquele que escreve – e eventualmente terceiros que a leiam” (FOUCAULT, 2006, p. 155).

Dito isso, o que nos importa pensar em termos investigativos? Trata-se justamente do trabalho de dinamizar contemporaneamente os conceitos de *narrativa de si* e de *escrita de si* como operadores para a produção de nós mesmos. Tal trabalho vem sendo realizado por autores que, de igual maneira, se dedicam ao estudo da obra do autor. Um exemplo disso pode ser visto na pesquisa de Loponte (2006) em que os conceitos relacionados à escrita de si tornam-se visíveis. A pesquisa da autora, intitulada *Docência artista: arte estética e subjetividades femininas*, tinha como objetivo verificar a possibilidade da constituição de uma “docência artista”. Para isso, Loponte (2006) valeu-se das práticas que utilizava enquanto professora-pesquisadora do curso de Pedagogia. Assim, além

dos memoriais reflexivos e portfólios produzidos pelas alunas, ela convidou as professoras que participavam de seu grupo de formação docente e de estudos sobre o ensino de arte a trocarem correspondências entre si com o intuito de registrarem suas aprendizagens e, ao pensarem sobre si, refletirem a respeito de sua relação com o outro. Assim como as cartas, a construção de portfólios pelas professoras e o diário de campo da pesquisadora foram configurando-se, tal como *hupomnêmata* e as correspondências analisadas por Foucault, um fértil material de análise, já que ali iam sendo compostos de memórias, coisas lidas, pensadas e passíveis de releituras posteriores, neste caso, pelas alunas e pelo grupo que, com conjunto, formavam.

Como pensar, então, a produção das memórias das professoras sobre suas infâncias como formas de falar de si, nos termos foucaultianos? Mais do que isso, o que implica, neste processo, tecer memórias, construir sentidos sobre uma experiência que, de algum modo, também marca suas formas de exercer a docência com crianças pequenas? Assim, podemos dizer que, nesta pesquisa, nossa intenção não foi somente pensar os conceitos foucaultianos em questão, mas, sobretudo, pensá-los junto àqueles de memória e de infância. E é sobre estas questões que trataremos na próxima seção.

Memórias de infâncias, infâncias da memória

Para embasar a discussão a respeito da memória e da infância, tomamos como centrais as ideias lançadas por Walter Benjamin (1993), em especial no trabalho que se intitula *Infância em Berlim por volta de 1900*. Ali, numa produção textual fragmentária, o autor narra algumas cenas de sua infância, compostas por relatos que não seguem necessariamente uma cronologia. Benjamin nos apresenta, então, pequenas “fagulhas” textuais, elaboradas com uma intensa atenção aos detalhes que permeiam, aos olhos do autor, o cotidiano e a vida mesma de sua infância: objetos, lugares, brincadeiras, medos, desejos, alegrias e sonhos, tal como descritos e articulados, permitem, ao autor, a tessitura de reflexões sustentadas por uma pragmática do detalhe. Assim, ao falar de suas próprias lembranças, Benjamin procura reconstruir sua infância, selecionando situações vividas que retratam as mais diferentes experiências que, quando criança, lhe foram possíveis vivenciar: desde sua relação com os adultos, com os espaços (fossem eles públicos ou privados), com os objetos, com os aromas e

os sabores que marcaram, no caso do autor, a infância burguesa do século XX. Pode-se dizer, inclusive, que, em *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin nos convida a adentrarmos no labirinto de suas memórias infantis, mas, curiosamente, não só: ao percorrermos seus caminhos, acabamos também ali, mesmo que separados por décadas, encontrando nossas próprias infâncias que, ao se confrontarem com elementos descritos pelo autor, se manifestam em nossa memória e naquilo que fomos.

Com isso, entendemos, de início, um aspecto fundamental para a compreensão do conceito de memória para o autor. Benjamin, ao compor suas narrativas infantis, mostra não somente o modo como um *eu* narrador, por mais intimista (e distante histórica e culturalmente) que pareça ser, acaba por remeter também a um *eu social*. Ao mesmo tempo em que encontramos memórias singulares vividas por um menino judeu da burguesia de Berlim no início do século XX, também percebemos as marcas e os atravessamentos mais amplos que invariavelmente o atravessavam. Assim, menos do que investir num caráter “preciso” do que “realmente aconteceu”, Benjamin aposta, ele mesmo, como sujeito narrador de si, no “caráter precário e transformador da memória” (MARQUES, 2009, p. 35), ou seja, na crença de que a memória é algo que não diz respeito a uma recuperação total e plena do vivido: “sua preocupação parece não ser simplesmente narrar as memórias de uma infância pessoal, mas, ao fazê-lo, resgatar também imagens nas quais se deposita uma memória mais ampla, que ultrapassa a experiência individual para alcançar as marcas da experiência histórica” (MARQUES, 2009, p. 35).

A partir destas considerações, conseguimos compor outras, também sobre a relação entre memória e infância: por mais que tentemos, o “[...] ‘eu’ narrador nunca consegue encontrar os êxtases do eu infantil” (GAGNEBIN, 1999, p. 86). Entende-se, portanto, que o passado é algo que manifesta um caráter irrecuperável – visto que “nunca pode voltar, ele é passado, opaco, aniquilado, resiste à vontade de querer revivê-lo” (GAGNEBIN, 1999, p. 86). Nos relatos de suas memórias, Benjamin (1993, p. 105) disserta com maestria acerca dessas características do passado inatingível quando afirma: “[...] posso sonhar como no passado aprendi a nadar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei nadar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo”. Ou seja, não podemos recuperar os acontecimentos de nossa vida no passado tal como os vivemos. E isso não por incompetência, mas porque a própria memória é, ela mesma,

composta por lacunas que, a todo o tempo, buscamos (no presente) preencher. No entanto, se compreendermos e aceitarmos que a memória é inseparável do esquecimento, seremos capazes de trazer para o presente lembranças e poderemos “[...] penetrar sua opacidade e retornar o fio de uma história que havia se exaurido” (GAGNEBIN, 1999, p. 89), indo além da nostalgia. Para nos conformar diante da desilusão que pode nos acometer quando percebemos a impossibilidade de recuperar plenamente o vivido pela memória, Benjamin diz:

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido (BENJAMIN, 1993, p. 105).

É justamente com base nessa perspectiva que se torna possível afirmar que as memórias pouco (ou nada) se identificam com aquilo que “realmente aconteceu”, mas sim como um ato de *criação*. Com isso, e aqui buscando articular as noções de memória àquelas presentes na discussão foucaultiana, entendemos que a narrativa de si nada mais é que uma ficção de si mesmo. Ao perder-se nos *guardados* de suas memórias, nas *dobras* de suas lembranças, o sujeito que “não visa a descrição do presente ‘como se foi’, mas a retomada salvadora na história presente” (GAGNEBIN, 1999, p. 90) é capaz de (re)criar-se.

Benjamin, ao definir *lembrança* como “a capacidade de interpolações infinitas daquilo que se foi” (apud GAGNEBIN, 1999, p. 74), caracteriza-a como um leque de inúmeras *dobras* (basta pensarmos no movimento de abrir e fechar um leque, por exemplo, que entendemos a metáfora do autor). Aquilo que nos propomos a narrar a respeito de nossas lembranças sofre alterações, dependendo das circunstâncias às quais estamos submetidos – é por isso que uma história que contamos a respeito de nós hoje não será necessariamente a mesma contada em outra oportunidade. Dependendo da ênfase que pretendemos dar à situação narrada, elegemos uma entre tantas as “hastes” do “leque” de nossas lembranças para ser por nós exposta como “a” história. No entanto, partindo do pressuposto de que não existe uma verdade a respeito do ocorrido, só conseguiríamos chegar às “dobras” do leque de nossas lembranças caso fosse possível depararmos-nos com o que “realmente” aconteceu – dimensão, como referido, sempre inalcançável, talvez porque inexistente.

Daí que, quando nos propomos a falar sobre memória, o conceito de esquecimento e as reflexões acerca do passado necessitam ser considerados (ou, mais do que isso, tomados como inseparáveis). É inevitável, para aquele que narra suas memórias, deparar-se com o esquecimento. Ao discutir a respeito da infância e, sobretudo, dos conceitos de memória e de esquecimento que perpassam os fragmentos escritos por Benjamin em *Infância em Berlim por volta de 1900*, Gagnebin (1999, p. 89) mostra que, para o autor, vemos coexistir várias crianças: “ao mesmo tempo: criança perdida, adulto preocupado de hoje, desconhecido de amanhã”. Ainda que aponte para um sujeito singular, tais facetas de seu *eu* mesclam-se e, com isso, ao narrar suas memórias, não é ora a criança perdida, ora o adulto preocupado ou, ainda, aquele que desconhece o amanhã, mas seu conjunto, sua combinação: e é dessa deriva que emerge o sujeito que somos.

Guardados da memória: definindo caminhos

Tendo em vista a pergunta de pesquisa – que relaciona práticas de si (ou, mais precisamente, narrativa de si), memória e infância –, organizamos propostas metodológicas que pudessem levar as professoras a produzir narrativas a respeito de suas infâncias. Para tanto, o *corpus* de análise da pesquisa foi composto por dois conjuntos de materiais. O primeiro deles foi produzido a partir de entrevistas individuais, realizadas com cinco professoras de educação infantil de uma escola municipal da cidade de Novo Hamburgo (RS) – que foram gravadas e, posteriormente, transcritas. São elas: Ariane, Luiza, Naiara, Paula e Raquel. Para que as professoras pudessem compor suas memórias de infância, foram elaboradas proposições-guia que tinham como objetivo, a partir de relatos de experiências significativas vividas quando crianças, auxiliá-las na produção de narrativas sobre si e, a partir da perspectiva adulta, dissertassem sobre momentos singulares vividos pelo seu *eu* infantil (entendendo-o tal como referido e como um múltiplo e social). Para essa entrevista, foram criados alguns eixos de discussão. Os eixos foram assumidos livremente no diálogo com as professoras – e o objetivo foi o de que pudessem servir de mobilizadores para uma espécie de organização de suas “gavetas dos guardados”. Tais eixos podem ser assim apresentados:

QUESTIONÁRIO

1. Perguntar sobre **duas** experiências marcantes da sua infância [Perguntar por quê].
2. Perguntar sobre **duas** experiências marcantes da sua relação de infância com a escola [Perguntar por quê].
3. Perguntar sobre **duas** experiências marcantes da sua relação de infância com a educação infantil?
4. E com a(s) professora(s) ou uma professora, de modo especial?
5. Perguntar sobre **duas** experiências de “primeira vez” que a infância lhe trouxe.
6. Em que situações você se dá conta de que sua prática pedagógica traz, de algum modo, marcas da sua infância?
7. Em que momento/situação você percebeu que não era mais criança? [Por quê?]
8. Falar sobre alguma coisa em que você acreditava fortemente na sua infância e que só descobriu que era diferente quando cresceu.

O segundo conjunto de materiais de análise constitui-se por um tipo particular de escrita, produzida pelos próprios sujeitos da pesquisa. Trata-se de *cartas* que as professoras escreveram a partir de uma solicitação singular: “o que você escreveria para a criança que [você] foi?”; seguida por outra: “o que a criança que você foi escreveria para o adulto que você é?”.

Após a produção dos dados, e para fins de análise, o material foi organizado com o intuito de pensar como os conceitos centrais deste trabalho se mostram dinamizados ali, nas falas, nos escritos, enfim, nas narrativas produzidas pelas professoras. Primeiramente, foram selecionados relatos que estivessem relacionados aos conceitos estudados por Foucault a respeito da narrativa de si e de escrita de si (neste caso, as correspondências). Em seguida, o trabalho foi o de buscar recorrências e falas relacionadas aos conceitos aprofundados neste estudo, numa compreensão de que teoria e empiria se viam profundamente relacionadas. Ou seja, metodologicamente, destacamos que o conteúdo que o sujeito se propõe a narrar não se dissocia da forma que ele utiliza para falar a respeito de si. No caso desta pesquisa, em que a maioria dos relatos se constitui

de falas extraídas de entrevistas bem como das cartas, entendemos que a forma como se fala e se escreve conferia determinados contornos àquelas infâncias e, com isso, operacionalizava um tipo de memória. Ou seja, se, em vez das cartas, fossem utilizadas outras formas de narrativa, por exemplo, os conteúdos das memórias seriam outros, outras histórias seriam narradas (ou, ainda, criadas). Em suma, outras formas de falar de si e de constituir-se narrativamente seriam produzidas.

Dos guardados da memória, a emergência de muitos eus

Partindo das discussões apresentadas, gostaríamos de sistematizar aqui alguns de nossos achados de pesquisa. Para tanto, elegemos duas unidades centrais de análise: a primeira delas remete à consideração mesma da memória como *invenção de si*. Nesse caso, importa-nos pensar o quanto aí estão em jogo a ideia de que o eu, antes de se configurar como algo seguro, definido e definível, se manifesta como múltiplo e instável (e, portanto, sujeito à dispersão). A segunda diz respeito ao modo como se atravessam, nas falas e nos escritos das professoras sobre suas infâncias, muitos dos elementos que compõem suas formas de ser professora. Ou seja, interessa-nos sublinhar como, involuntariamente, seu modo de ser docente oferece elementos decisivos para o olhar e a narrativa sobre suas experiências infantis – entendendo, pois, que esses elementos se fazem lentes potentes para a própria seleção e análise do que dizem acerca de si mesmas.

Obviamente, selecionar os marcadores de análise sobre os ditos e escritos das docentes não é tarefa fácil. Neste percurso, e já remetendo à primeira unidade de análise, talvez uma das marcas que mais chamou nossa atenção tenha sido, não por acaso, a *instabilidade* do eu que se narra. Assim, entendemos que se defrontar com o tempo da infância é, também, se defrontar com nossa própria insuficiência: “o narrador é obrigado a desistir da identidade-mesmidade pela ação necessária do tempo” (GAGNEBIN, 1999, p. 148). Ao dizermos *instabilidade*, isso de modo algum remete a algo negativo, mas sim a um pressuposto segundo o qual o indivíduo que se propõe a narrar suas lembranças não as constitui, somente, a partir da perspectiva da criança que fora, pois suas memórias infantis irremediavelmente sofrem impacto da percepção do adulto que se tornara.

[Carta 2] *O quintal de nossa casa permanece gigante?* (Naiara).

[Carta 1] [...] *aquela rua gigantesca, com tanto espaço para explorar e que, hoje, parece que encolheu [...]* (Paula).

[Carta 1] *As mesas, bancos, fogão feitos de tijolos, tábuas e de tudo o que encontrava num enorme pátio sem fim [...]* (Luíza).

Ainda que tentemos garantir a unidade de um eu narrador, ele só se manifesta por meio da tessitura dos vários eus que nos compõem, na instabilidade mesma que tempo e espaço nos exigem: o adulto que sou perde, pois, dimensões (concretas e metafóricas) que antes lhe caracterizavam. Qual é o efeito disso em termos de narrativas de si? Uma relação de alteridade sempre renovada *do* objeto e *com o* objeto de nossas memórias, ou seja, com a própria infância. Daí que narrar nossas memórias não remete a uma ideia de verdade como mera “recuperação”, “captura”, “descrição”, mas tentativa, sempre errática, de *criação* – já que, como afirma Benjamin (1993), é apenas como “eco” que o passado se mostra ao presente.

Nesse sentido, entendemos que falar das memórias implica, então, não uma recuperação mais “verdadeira” e “autêntica” do vivido, não a tentativa de construir a si mesmo como “conjunto coerente e orientado”, mas uma possibilidade de ver-se diferentemente; de, partindo de algo por natureza irrecuperável, poder operar sobre a verdade de nós mesmos como algo construído (ou seja, a um só tempo, pelo que fomos, pelo que somos e pelo que nos tornamos).

[Entrevista] *Eu pensava, quando eu era criança, que o nosso cérebro (olha que louco), que o nosso cérebro era que nem tipo um cinema, tá? Olha, um cinema com as cadeirinhas e cada coisa que a gente aprendia, sentava numa cadeira. E, quando, tipo, a gente ia falar sobre aquilo, isso passava no telão, e aí, tipo, a gente falava sobre aquilo [Risos]* (Naiara).

[Entrevista] *Eu sabia que cortavam a barriga da mulher para tirar o bebê porque a minha mãe já tinha me mostrado sua cicatriz. Mas, quando a tia me contou como eles nasciam de parto normal, eu fiquei muito chocada. Tentava entender como o bebê conseguia sair de dentro da mãe. Lembro nitidamente de outra coisa que só fui compreender quando cresci. Os adultos comentavam que tinham que fazer e pagar*

cadeiras na faculdade. Só depois é que fui entender que as cadeiras eram as disciplinas, ou seja, aquilo que eu chamava de matérias (Paula).

Como pensar sobre aquilo que elegemos para narrar nossas memórias? Como nos situar mediante a distância do que fomos e, paradoxalmente, a proximidade daquilo que reconhecemos como nosso? Na tentativa de entender nossas memórias infantis como um intenso defrontar-se com esses espaços e tempos, entendemos, pois, que o atravessamento do eu adulto se interpõe como mediação decisiva (e criadora) para a composição das narrativas. Tal mediação se tece não apenas como algo que nos permite acessar as hipóteses que lançávamos sobre o mundo, mas também para aquilo que hoje, no presente, nos convoca a olhar para o passado.

Assim, como segundo movimento analítico – e assumindo nosso interesse inicial de pesquisa, qual seja, o de pensar na articulação entre a docência em educação infantil e as memórias de infância –, afirmamos ter sido possível encontrar, nas falas das professoras, uma sugestiva imbricação entre os pressupostos pedagógicos e aquilo que, de si, enunciam. Vejamos:

[Entrevista] A minha infância, eu... eu acho que ela tá muito viva na minha prática docente porque, como eu fui trabalhada em uma época de uma educação muito tradicional, muito, não tinha construção, não tinha processo, era mecânico e repetitivo, então, eu nunca fiz isso, eu nunca fiz. Acho porque que isso me marcou como uma coisa negativa porque eu tinha outro lado lúdico forte, mas que era natural na minha vida. Então, esse lado natural da minha vida, que eu vivi, assim, com a família, que eu vivi dentro do sítio. Então, esse lado natural, fez eu rejeitar esse, essa educação tão tradicional, tão mecânica, tão... de transmitir conhecimentos, de não ter a ludicidade presente na educação (Luiza).

[Entrevista] [...] brincar com eles. Isso para mim já é um movimento que eu preciso fazer um esforço. Não sei, não lembro de nenhum professor que brincou comigo, não lembro [...] Mas, essa questão de cantar com eles, tentar trazer diferentes experiência nesse sentido mais plástico é mais o meu chão do que as brincadeiras... eu em contato direto com eles, sabe? (Ariane).

[Entrevista] *Claro que esta forma de ser professora tem relação com minha formação acadêmica, mas as minhas experiências infantis me ajudam a me colocar no lugar delas, tentar entender o que estão sentindo. Ao recordar de como era bom quando a professora deixava que nós escolhêssemos o que gostaríamos de fazer, não tem como fazer diferente. Mesmo que isso não seja possível em todos os momentos da rotina, inúmeras vezes, procuro ouvir e “ler” suas vontades, visto que, mesmo que elas não consigam expressar, verbalmente, suas escolhas, através de suas ações corporais dizem muito a respeito do que desejam (Paula).*

Destacamos, assim, o quanto os relatos das professoras estão carregados de interpretações que tecem a respeito de seus modos de ser e de sua relação com a construção de seus modos de ser professora. Disso deriva uma conclusão importante: o quanto não apenas seus modos de ser professora são atravessados por seus modos de ser criança, mas, igualmente, seus modos de ser criança, também eles, são atravessados pelos seus modos de ser professoras. O que significa essa afirmação? Significa dizer que toda a atenção e importância dadas ao brincar (ou a ausência destas), tramadas juntamente às críticas a certos tipos de metodologias, advêm justamente do enlace com algumas “verdades pedagógicas” que hoje as constituem (e que permitem que olhem para sua infância, por exemplo, e lá encontrem algo que se fazia ausente, lacunar, obstaculizado). Quando nos referimos a “verdades pedagógicas”, entendemos aqui aquela que tem sido hoje uma marca recorrente nos discursos que sustentam as falas e práticas docentes, calcadas num “imperativo do prazer para aprender” (TRAVERSINI, 2010, p. 19) e que emergem, justamente, de uma herança escolanovista, da pedagogia freireana e das práticas rogerianas (PALAMIDESSI, 1996, p. 203). Assim, interessa-nos pensar o quanto os modos de produzir sua própria infância têm a ver com aquilo que as subjetiva hoje, como docentes; ou, dizendo de outra forma, aquilo que as subjetiva como docentes serve de lentes para olhar para suas próprias infâncias.

Ver ali, nas falas das professoras, os entrecruzamentos entre memórias de infância e modos de ser professora nos permite perguntar, afinal, sob que bases e sob quais pressupostos nossa atuação como professoras de crianças têm sido, em alguma medida, balizada? O que analisamos, assim, em relação ao “imperativo do prazer para aprender”, sustentado por certas “verdades pedagógicas”, não se separa de tantos outros elementos que o constituem – e que, neste caso,

colocam em suspeição certos termos (aliás, até mesmo em estado de interdição), enquanto outros são imediatamente acolhidos, sem questionamento. Tal como alguns autores vêm discutindo, percebemos uma certa hegemonia discursiva na qual, talvez, “a noção de *ensino* esteja muito matizada, muito comprometida com a noção de escola tradicional, com a ideia de transmissão de conhecimentos”. Por outro lado, já “a noção de *aprendizagem* é algo tacitamente aceito, não discutido, assim como as palavras mediação, construção de conhecimentos, aprendizagens significativas” (SOMMER, 2007, p. 61, grifos nossos).

Não por acaso, então, percebemos que, ao narrar suas memórias, as professoras acabam por acionar, justamente, o conceito mesmo de infância que hoje assumem – e que, da mesma forma, estão enlaçados a seus modos de ser professoras. Por isso faz tanto sentido pensar em memória como criação: menos do que recuperar algo que lá estava, “intacto”, a infância emerge nas falas e nos escritos permeados por crenças e pressupostos que hoje as sustentam. Ideais de uma infância como tempo de inocência, de um tempo preparatório para a vida adulta e, ainda, como tempo que pode ou deve ser marcado por uma experiência plena de felicidade também se fazem ali, visíveis.

[Carta 1] *Enfim gostaria de te dizer que sinto muita saudade da criança que tu és, da tua inocência, e dos momentos que vivi (vivemos, vives...) [...]. É um pouco estranho escrever para ti, para nós, para mim... mas é muito bom recordar e refletir, percebendo o quão feliz foi minha infância e o quanto isso me faz bem nos dias de hoje (Ariane).*

[Carta 2] *[...] e nunca deixar de lembrar de como fomos e somos (seremos) felizes, afinal os troços fazem parte da nossa caminhada neh e não esquece nunca de que a mãe, a tia Gi, e o Punk sempre estarão por perto pra te ajudar quando precisar (Ariane).*

[Carta 2] *E para o Jefferson, diga que temos certeza de que seremos muito felizes e, se depender de nós, nossos filhos terão uma infância tão maravilhosa quanto a nossa (Milene).*

[Carta 2] *Desejo que tu nunca te esqueças de mim, de nossa infância, dos nossos ensinamentos, de nossos pais e do amor de nossa família. Que tu contribuas para que ela permaneça unida, uma fortaleza, um esteio para os momentos bons e ruins (Naiara).*

Obviamente, ao destacarmos estas falas e o quanto elas são emblemáticas em relação aos modos de vermos nossas infâncias, não pretendemos afirmar que a alegria e a felicidade não devam estar presentes nos conceitos de infância que elegemos como nossos. Muito antes disso, salientamos o quanto, ao contrário, tais pressupostos, muitas vezes, nos servem para reforçar um modelo idealizado de infância, por sua vez vinculado àquele que insiste em afirmar que, para nós, “as crianças têm dois deveres. Um é o dever de crescer e de parar de ser crianças. O outro é o de serem felizes, ou melhor, de encenar a felicidade” (CALLIGARIS, 2004, s.p.). Trata-se, assim, de entender que o conceito de infância que hoje temos como hegemônico é, antes, histórico e cultural: “idealizar a infância como tempo feliz é uma peça central do sentimento e da ideologia da modernidade” (CALLIGARIS, 2004, s.p.).

Em termos da relação entre educação e infância, isso tem efeitos definidores. Por exemplo, o que temos assumido como assuntos caros às crianças (ou, mais do que isso, como assuntos *de* criança)? Será que, justamente, não seria a aposta de que a infância é um lugar de inocência, de felicidade, que ainda evita a abordagem, em sala de aula, de temáticas como a morte, o abandono, a dor¹? Ou, ainda: será que nossa insistente crença de que o universo da infância é ausente de sexualidade (ainda que Freud já tenha nos dito o contrário, e isso há mais de um século) não é o que nos faz ainda assumi-la como “polêmica” (ou, em outras palavras, sexualidade seria algo que, do “exterior”, viria apenas a “corromper” a tal “inocência” infantil)?

Por entre as gavetas da memória

Infância, memória e narrativa de si: foram esses os conceitos centrais que balizaram nossa discussão. No entrecruzamento que buscamos tecer, algumas conclusões se tornaram possíveis, entre elas aquela que indica que remontar às nossas memórias de infância implica indelevelmente uma operação sobre nós mesmos, ou seja, a modo foucaultiano, sugere algo relativo às práticas de

1 Apenas para citar um exemplo: Aparecida Paiva (2008), em sua análise sobre os títulos de livros infantis inscritos no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), chama a atenção para a ausência (ou para o número ainda tão reduzido) de materiais implicados com o enfrentamento de questões fundamentais da existência humana (no caso, de experiências que atingem as crianças tanto quanto a nós, adultos): a morte, o medo, o abandono, a separação. Frente ao volume de 1.735 livros inscritos naquele edital, a presença de apenas 3% de livros infantis dedicados a explorar essas dimensões permite à autora afirmar que persiste, na produção literária para a infância, um receio em se lidar com temas considerados “delicados”, “polêmicos”, “perigosos” (PAIVA, 2008, p. 47).

si (como operação do sujeito por si mesmo); significa, ainda, uma (necessária) recusa da ideia de mero e imediato “resgate” do vivido.

Antes disso, ao falar sobre o que fomos, falamos também, como efeito, do que somos e de nossas crenças, pressupostos. Isso significa que mentimos quando nos reportamos à nossa infância? Não. Certo que não. Mas significa, antes, que nosso passado só existe em sua articulação com o presente, ou seja, no eu infantil de hoje se inscrevem outros eus; o espaço que ele ocupa lá, outrora, não pode mais ser habitado apenas por mim, criança que fui, mas na qualidade de um ser sempre social, cultural – hoje tecido, por exemplo e ainda que não nos demos conta, pelas múltiplas verdades pedagógicas que nos constituem como professoras.

A pesquisa, ao penetrar na infinidade de *guardados* que comportam as *gavetas* de nossas lembranças, pôde promover considerações a respeito de algumas questões que abarcam as discussões em torno dos conceitos de narrativa, memória e infância. Entendemos, a partir de nossa análise, que dar a ver nossa infância coincide também com um dar a ver nosso modo de ser professora – o que nos sugere questionamentos, perguntas e, sobretudo, *tensionamento*. No entanto, as reflexões não se esgotam, uma vez que, por entre as gavetas entreabertas, encontramos *fissuras* que se movimentam e nos mobilizam a outras formas de compor nossas memórias, assim como a outras possibilidades de pensar a respeito de como produzimos as narrativas de si e como podemos (re)criá-las e (re)criarmo-nos (até mesmo como docentes) a partir delas.

Referências

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 71-142. (Obras Escolhidas II).

CALLIGARIS, Contardo. O direto à tristeza. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2 maio 2004, s.p. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/revista/rf0205200405.htm>>. Acesso em: Dez. 2014.

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos guardados**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FOUCAULT, Michael. A escrita de si. In: _____. **Ditos e escritos**: ética, sexualidade, política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 144-162.

_____. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1990.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. A criança no limiar do labirinto. In: _____. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva. 1999, p. 73-92.

LARROSA, Jorge. As tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, Tomas Tadeu (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOPONTE, Luciana. Escritas de si (e para os outros) da docência em arte. **Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 295-304, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

MARQUES, Ana Martins. Berlim revisitada ou a cidade da memória: Infância em Berlim por volta de 1900, **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 6, p. 34-43, abr. 2009.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças, onipresença e ausência das temáticas. In: SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida (orgs.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2008. p. 35-52.

PALAMIDESSI, Mariano I. La producción del “maestro constructivista” en el discurso curricular. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 191-213, jul./dez. 1996.

TRAVERSINI, Clarice S. A centralidade na aprendizagem e o predomínio do ensino: ordens discursivas em tensão. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./jun. 2007.