

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Milene dos Santos Compagnon

**GUARDADOS DA INFÂNCIA:
memórias que contamos, memórias que nos narram**

Porto Alegre
1. Semestre
2014

Milene dos Santos Compagnon

**GUARDADOS DA INFÂNCIA:
memórias que contamos, memórias que nos narram**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização em Docência na
Educação Infantil do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade
de Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Fabiana de Amorim Marcello

Porto Alegre

1. Semestre

2014

Milene dos Santos Compagnon

**GUARDADOS DA INFÂNCIA:
memórias que contamos, memórias que nos narram**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello

Aprovada em 12 de março de 2014.

Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello - Orientadora

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Profa. Ms. Yvone Costa de Souza

Dedico este trabalho a todos aqueles que fizeram parte da minha infância e permanecem nos guardados de minhas memórias.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe pelo amor e pela dedicação que fizeram com que me tornasse na pessoa que sou e pelo incentivo e pela ajuda que me possibilitam conquistar tudo aquilo que desejo.

Ao Jefferson, pela paciência, pelo companheirismo e pelas palavras de encorajamento que me acompanharam em todas as etapas do curso e da produção desta pesquisa.

Às minhas colegas e amigas da Zozina que torceram por mim desde o processo seletivo e que vibram comigo por mais esta conquista, principalmente àquelas que se propuseram a abrir suas gavetas de memórias para compartilhar os guardados de suas infâncias.

À minha orientadora, Fabiana Marcello, pelo cuidado e pela dedicação com que direcionou a realização deste trabalho e por suas tranquilizantes e desafiantes palavras que fizeram com que eu acreditasse em minhas capacidades enquanto pesquisadora e escritora deste estudo.

A todos os professores do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, com seus ensinamentos, fizeram com que repensasse minha prática junto às crianças e contribuíssem com a realização deste trabalho.

Ao Ministério de Educação que, ao disponibilizar esta formação continuada para os professores atuantes em escolas públicas, me possibilitou realizar este curso de aperfeiçoamento profissional.



Gaveta dos Guardados, Elida Tessler, 2013

RESUMO

A pesquisa intitulada *Guardados da Infância: memórias que contamos, memórias que nos narram* propõe compreender, a partir de uma abordagem foucaultiana, como as professoras de educação infantil produzem suas memórias de infância e como, hoje, a partir de um olhar adulto, elas percebem suas lembranças infantis. Assim, este estudo tem como objetivo promover discussões sobre os conceitos de memória, infância e narrativa. A possibilidade de se realizar uma pesquisa que levante questões relacionadas com as memórias de infância das professoras nos leva a problematizar sobre a maneira como o indivíduo produz, não somente sua subjetividade docente, mas também as singularidades que constituem as diferentes esferas que o compõem como sujeito. Para dar conta destas questões, cinco professoras foram convidadas a compor narrativas a respeito de suas infâncias, com o intuito de acessar os *guardados* de suas memórias e com o objetivo de falarem e refletirem a respeito de si. Para tanto, o *corpus* de análise desta pesquisa é composto por dois conjuntos de materiais: o primeiro deles foi produzido a partir de entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas. O segundo 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?”. Para a realização da análise dos dados, além dos estudos de Foucault sobre narrativa de si e sobre a produção da subjetividade (sobretudo quando relacionada às tecnologias do eu) foram utilizadas as discussões sobre o conceito de memória de Walter Benjamin. Trata-se, portanto, das ferramentas teóricas que serviram de apoio para que fosse possível pensar de que forma as professoras de educação infantil narram suas memórias de infância e como se relacionam com elas. Sendo assim, a partir da fala das professoras, foi possível constatar que, primeiramente, ao serem convidadas a falarem a respeito de si, demonstraram em suas falas (orais e escritas) elementos que torna possível afirmar que, ao fazerem uso desta *tecnologia do eu*, foram compondo a e compondo-se na linguagem. De modo semelhante, os processos de autonarração permitiram que enunciassem seus modos de ser, fazendo-nos pensar que o ato de narra-se viabilizou outras formas de existência. E, a fim de tentar compreender como as professoras constroem suas narrativas infantis, foi possível pensar que, ao produzir narrativas a respeito de si, o sujeito pode, constantemente, (re) criá-las e (re) criar-se a partir delas, ou seja, criar uma ficção de si mesmo, ou, como diria Foucault, transformar sua vida, fazendo dela uma obra de arte.

Palavras-chave: Memória. Infância. Narrativa de si.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário para Entrevista.....	20
Quadro 2 – Conceitos Relativos à Narrativa de Si.....	21
Quadro 3 – Conceitos Relativos à Memória e à Infância.....	22

SUMÁRIO

1 GAVETAS DE GUARDADOS: DA PESQUISA, DAS MÉMORIAS	9
2 A NARRATIVA DE SI COMO UMAS DAS TECNOLOGIAS DO EU	13
2.1 AS TÉCNICAS DE SI E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO.....	16
2.1.1 A escrita de si como uma das técnicas da constituição de si	17
3 GUARDADOS DA MEMÓRIA: DEFININDO CAMINHOS	21
4 O ENCONTRO COM AS MEMÓRIAS DE INFÂNCIAS	24
4.1 PRÁTICAS MEMORATIVAS QUE ENUNCIAM E PRODUZEM MODOS DE SER.....	25
4.2 DOS GUARDADOS DA MEMÓRIA A EMERSÃO DO EU FICCIONAL.....	30
4.2.1 Lembrar, Esquecer, (Re) criar-se	40
5 GAVETAS ENTREABERTAS: FISSURAS EM MOVIMENTO	44
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE A – Carta de Informação ao Sujeito de Pesquisa	49
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado.....	50

1 GAVETAS DE GUARDADOS: DA PESQUISA, DAS MÉMORIAS

A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos não o que virtualmente seríamos capazes de ser (IBERÊ CAMARGO).

Ao entrar em operação, por meio do ato de lembrar, a memória faz com que imagens das mais diversas voltem à nossa mente. A capacidade de lembrar pode estar ligada ao desejo de recordar algo. Ou pode-se dizer que, simplesmente, memórias são invocadas mesmo que não queiramos lembrá-las. Ou seja, a memória pode ser acessada voluntária e involuntariamente, visto que, muitas vezes, quando nossa memória faz com relembremos situações, são ativadas lembranças que, num primeiro momento, talvez não tivéssemos intenção de recordar.

Lembrar e esquecer são, pois, ações que fazem parte dos processos que envolvem o rememorar. Encontramos na mitologia grega, um mito que aponta a preocupação do homem no que diz respeito ao esquecimento: para fazer com que os feitos dos homens não fossem esquecidos, Zeus, ao deitar-se dez noites consecutivas com a deusa da memória, Mnemosine, gerou dez filhas – deusas das artes – que receberam a tarefa de inspirar os artistas a não deixarem esquecidas as realizações e conquistas passadas.

Inicialmente, para apresentar esta pesquisa que se debruça sobre um tipo particular de memórias – àquelas relativas à infância –, referencio, metaforicamente, obras que manifestam as habilidades de tais deusas como forma de evitar o esquecimento (como se fosse possível), ou ainda, de eternizar memórias dignas de serem lembradas. Encontramos na literatura uma infinidade de autores que se detiveram a escrever a respeito de suas memórias, muitas delas, inclusive, também, relacionadas às suas infâncias. Destaco uma dessas obras, Gaveta dos Guardados (2010), livro que reúne textos de memória de um dos mais importantes pintores brasileiros: Iberê Camargo. Dentre os escritos, que dizem respeito a suas lembranças, encontramos suas recordações infantis.

Já no início de sua obra, o artista destaca que o ato de voltar ao passado carrega, de início, seu 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). Em seu texto, Iberê compara a

memória a uma gaveta de guardados, em que, no andar do tempo, vão ficando as lembranças, ou seja, os guardados vão se acomodando em nossas gavetas interiores.

Tal metáfora, utilizada por ele, pôde ser revivida na obra de Elida Tessler, *Gaveta dos Guardados: biblioteca* (2013), que fez parte da exposição retrospectiva de seus trabalhos, organizada na Fundação Iberê Camargo. Para a construção desta obra, Elida organizou 17.802 fichas de biblioteca em uma única e grande gaveta. Tais fichas faziam parte da biblioteca do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e lhe foram doadas na época em que a biblioteca passava por um processo de informatização de seu acervo. As fichas foram organizadas em ordem alfabética, de acordo com o sobrenome do autor em um fichário que vai de A a Z, seguido pela categoria ET CETERA, em que foram colocadas todas as fichas de obras sem indicação de autoria, como enciclopédias e compilações. Às 17.802 fichas originais foram acrescentadas mais 40, de cor vermelha, contendo os dados de todos os livros que já fizeram parte de obras de Elida.

Além de lembrar-se de *Gaveta dos Guardados* (2010), de Iberê, e do livro *Biblioteca* (2009), de Gonçalo Tavares, Tessler expressa ali, na obra, as suas memórias relacionadas ao ritual de manusear gavetas à procura por livros enquanto leitora, professora e artista.

Cada um dos artistas, Iberê e Elida, portanto, utilizou um tipo de linguagem a fim de acessar seus *guardados*, ou seja, suas lembranças. A temática desta pesquisa surgiu a partir do momento em que me deparei com outras formas de invocar memórias. Ou seja, foi o tema da memória e a forma de expressá-la que me fascinou e que me fez escolhê-la na qualidade de objetivo de pesquisa. Neste caso, o que me interessou a investigar não foram autores de livros nem artistas que se arriscaram em manifestar suas lembranças, mas sim professoras de educação infantil.

Durante conversas informais entre as professoras da escola em que atuo, muitas vezes, as situações vividas junto às crianças fazem com que elas se lembrem de momentos de suas infâncias. Mais do que isso, as professoras não só lembram, como também compartilham tais memórias com os demais. Observo que, ao fazerem tais relatos, seus olhares, suas vozes e seus os gestos se modificam. Ao se reportarem aos tempos e espaços que fizeram parte de suas infâncias, não voltam a ser crianças, mas percebe-se, no encantamento de quem conta uma história cheia

de fantasias e mistérios, a vontade em voltar a ser. Arrisco-me a afirmar que os ouvintes também se contagiam e se fascinam com tais histórias, já que por meio delas também recorrem à memória para tentar relembrar situações que se relacionem com aquelas contadas pelo narrador.

A partir da escuta destas memórias, vi a possibilidade de poder dar visibilidade e voz para essas “crianças adormecidas”. No entanto, mais do que simples relatos, tais falas 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.

Sendo assim, poder realizar uma pesquisa que levante questões relacionadas com as memórias de infância das professoras, a partir de suas narrativas de si, nos leva a refletir sobre a maneira como o indivíduo, vem produzindo, não somente sua subjetividade docente, mas também as singularidades que constituem as diferentes esferas que o compõe como sujeito. Partindo do pressuposto de que somos o que a nossa memória constrói ou, ainda, como nos diz Camargo (2012), na epígrafe desta seção, que somos o que somos e não o que virtualmente seríamos capazes de ser, é de fundamental importância promover discussões que nos viabilizem pensar não somente como os diferentes dispositivos na sociedade produzem o sujeito, mas como ele próprio constrói sua existência.

A partir destas reflexões, o objetivo desta pesquisa foi o de investigar de que forma as professoras de educação infantil produzem suas memórias de infância e como, hoje, a partir de um olhar adulto, elas percebem suas lembranças infantis. Mais do disso, o objetivo aqui foi o de problematizar a relação entre memória e narração, memória e constituição de si mesmo.

Para dar conta destas questões, cinco professoras (grupo no qual também faço parte) foram convidadas a compor narrativas a respeito de suas infâncias, com o intuito de acessar os *guardados* de suas memórias a fim de falarem e refletirem a respeito de si. Por meio da escrita de cartas, que partiram de duas solicitações - “o que você escreveria para a criança que [você] foi?” e “o que a criança que você foi escreveria para o adulto que você é?” – e de entrevistas orais, as professoras foram relatando episódios, pensamentos e singularidades a respeito de suas infâncias.

Para dar conta das discussões a que me propus, o trabalho foi organizado da seguinte forma. Inicialmente, na seção intitulada *A Narrativa de Si como uma das*

Tecnologias do Eu, a partir de uma abordagem foucaultiana, procurei construir reflexões em torno do conceito de narrativa de si – caracterizada por Foucault como uma das *tecnologias do eu* que permite ao indivíduo atuar sobre si mesmo. Após compreender a narrativa com uma das técnicas de si é que foram pensados mecanismos capazes de levar as professoras a falar a respeito de si e, como tal, constituírem-se como sujeitos.

Na seção seguinte, *Guardados da Infância: definindo caminhos*, em que encaminho os passos para os processos metodológicos, mostro como foi produzido e analisado o material empírico. Neste caso, trata-se de um material composto por narrativas orais, escritas e imagéticas do grupo de professoras pesquisado. Após apresentar o conjunto teórico que embasa a pesquisa, bem como a metodologia utilizada para a produção dos dados, em *O Encontro com as Memórias de Infância*, são apresentadas as análises, as quais, apoiadas nos estudos de Foucault sobre narrativa de si, nos fragmentos de memória de Walter Benjamin e nas considerações tecidas por Gagnebin, se detêm a construir reflexões a respeito dos conceitos de memória, infância e narrativa com o propósito de compreender de que forma as professoras de educação infantil narram suas memórias de infância e como se relacionam com elas.

Por fim, na seção, *Gavetas Entreabertas: fissuras em movimento*, encontram-se ponderações que, ao caracterizar o sujeito que se propõe a narrar-se, ou seja, as dimensões e mediações que constituem o *eu* narrador, explico algumas considerações, mesmo que provisórias, sobre o modo como as professoras, desta pesquisa, produzem e são produzidas por suas memórias infantis.

2 A NARRATIVA DE SI COMO UMAS DAS TECNOLOGIAS DO EU

Esta seção tem como objetivo discutir, a partir de uma abordagem foucaultiana, conceitos relacionados à narrativa de si a fim de refletir como ela participa na construção da experiência de si e, como no ato de compor a e compor-se na linguagem, o ser se produz como sujeito. É importante salientar, desde já, a íntima relação entre a produção de narrativas e a forma como a memória vai se produzindo nos sujeitos e pelos sujeitos a partir dos convites a que respondem sobre, nada mais, nada menos, do que o ato de falarem sobre si.

Tal discussão é importante para esta pesquisa uma vez que, o indivíduo ao narrar a respeito de si, é instigado a interpretar-se, julgar-se, descrever-se, dominar-se, e, assim, ao voltar-se para si, a experiência que a pessoa tem de si mesmo se estabelece, se regula e se modifica. Ou seja, o tema da narrativa de si se relaciona com os modos pelos quais, por meio da linguagem, construímos o que somos.

Sendo assim, a narrativa de si configura-se como um dos dispositivos que promovem a autoformação e o autoconhecimento justamente porque, por meio dela, o sujeito é provocado a pensar sobre si e, deste modo, torna-se capaz de colocar-se em um processo de experimentação de si, de transformação por si mesmo e de, de algum modo, constituir sua subjetividade.

Os modos pelos os quais os seres humanos se tornam sujeitos foi o tema dos estudos de Foucault (1990) – sobretudo na fase final de sua obra. Tal pressuposto está sustentado pelas investigações sobre o que, nos textos clássicos, era definido como técnicas de si, ou seja, os modos como o indivíduo atua sobre si mesmo. Tem-se, pois, as *tecnologias do eu* como práticas

que 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 desta definição, entende-se por *tecnologias do eu* 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 e constrói a experiência de si. 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) 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 mesmo são construídas, ao mesmo tempo, descritivas e normativamente” (1994, p.8). Sendo assim, Larrosa, no decorrer de suas reflexões, procura nas práticas pedagógicas aquelas nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas, tendo como objetivo mostrar as práticas educativas como produtoras de sujeitos (e de um determinado tipo de sujeito) e não somente “mediadoras” para o “desenvolvimento” dos indivíduos.

A fim de sustentar seu posicionamento a respeito da experiência de si como algo que deve ser transmitido e aprendido e que “toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si” (LARROSA 1994, p. 45), Larrosa menciona exemplos de práticas pedagógicas que acabam por indicar as formas pelas quais se entende a educação, de modo mais amplo, como um dispositivo capaz de produzir técnicas de si.

Ao apresentar três propostas em que os alunos foram, de diferentes formas, convidados a falar sobre si, ele nos mostra como a pessoa se fabrica no interior de certos aparatos de subjetivação – neste caso pedagógicos –, ao evidenciar que “algumas práticas pedagógicas, [...], incluem técnicas encaminhadas a estabelecer algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, a fazer determinadas coisas com essa relação e, eventualmente, a transformá-las” (LARROSA, 1994, p. 51).

Com o intuito de elucidar “as teorias e práticas pedagógicas enquanto produtoras de pessoas” (p. 37), além dos exemplos citados anteriormente, o autor menciona que o indivíduo “se torna visível a si mesmo em sua interioridade” (LARROSA, 1994, p. 61) a partir de práticas sociais no âmbito das máquinas de ver (prisões, fábricas, escolas, etc.), ou *máquinas óticas*, que são caracterizadas por ele como os dispositivos “[...] para ‘tornar visíveis’ as pessoas que capturam [...], e para ‘tornar eficazes’ os processos que realizam” (LARROSA, 1994, p. 61). Portanto, ao longo de suas considerações, é possível verificar como as narrativas constroem a experiência de si e como o sujeito é produzido pelos variados dispositivos da sociedade, particularmente os relacionados às práticas educativas.

O que está em questão nesta discussão proposta por Larrosa é a forma como a escola, neste caso, atua como potente aparato de produção de nós mesmos, ou, em outras palavras, da nossa experiência de si. O autor discute os inúmeros procedimentos de “auto-avaliação” – que acabam por se tornar “máquinas óticas” por meio das quais olhamos, somos convocados a olhar a nós mesmos, nossas ações, nossos desvios, nossas falhas, etc. E, assim, o que entendemos como “interior” de nós mesmos, como “essência” é, antes de mais nada, construído, mediado por aquilo que demandam de nós.

Dentre os três exemplos de práticas pedagógicas reguladoras mencionadas por Larrosa (1994) em seu texto, destaco a atividade pedagógica dirigida a alunos de nove anos que tinha como objetivo fazer com que as crianças refletissem sobre seus modos de ser. Para que pudessem compor e socializar com os demais suas narrativas a respeito de si, as crianças deveriam responder perguntas (pré-estabelecidas), que giravam em torno de suas preferências, qualidade, defeitos e desejos.

Com este exemplo, interrogativo e regulativo, em que “[...] a criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, o texto produz a criança” (LARROSA, 1994, p. 11), Larrosa pontua que a escola (e, mais particularmente, as práticas pedagógicas), ao nos convidar, por exemplo, a realizar um processo de auto-avaliação, faz com que olhemos para determinados elementos, e, portanto, nos constituem segundo regras as quais somos medidos, moldados, hierarquizados. Com isso, práticas pedagógicas, como a citada anteriormente, submetem o sujeito a uma determinada forma de pensar a respeito de si, como se fosse a única maneira possível para se chegar a um conhecimento de si e, por conseguinte, uma transformação de si mesmo.

No entanto, esta pesquisa tem como enfoque discutir como o sujeito se auto-produz ao fazer uso de umas das possíveis *tecnologias do eu*: a narrativa de si. Por que essa escolha? Justamente porque aposto na importância desse elemento para uma compreensão mais ampla, segundo a qual o que somos é constituído pela linguagem.

A experiência de si, muitas vezes, é constituída pelas nossas narrativas em que “o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmo” (LARROSA, 1994, p.13). 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.

2.1 AS TÉCNICAS DE SI E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

A subjetivação se caracteriza por um processo que permite ao sujeito produzir modos de existência, modos de agir, de sentir, de falar, de ver e estar no mundo. Mesmo existindo inúmeras formas de ser sujeito, nos sujeitados a determinados modos de existência, particularmente aqueles moldados pelas grandes instâncias “educativas” de nossa época, como a escola e a mídia. Instâncias, que, no caso, também fazem e também nos convidam a “olhar para nós mesmos”¹. No entanto, já existiram outras formas de existência mais criativas, tal como salienta Foucault. Ou seja, pode-se dizer que já existiram outras formas de produzirmos nossas subjetividades. Nos textos que o filósofo se debruça na última fase de sua vida e obra – e que correspondem aos textos da Grécia antiga, Foucault observa processos contínuos de criação de si mesmo ou, como diria o autor, de transformação da vida, fazendo dela uma obra de arte.

Quando falamos na maneira como o indivíduo vem se tornando sujeito, destacamos, anteriormente, os aparatos de subjetivação (ou seriam de sujeição) descritos por Larrosa no interior das *máquinas óticas* em que são promovidas situações onde o sujeito é convidado a voltar-se ao seu interior a fim de exteriorizá-lo. No entanto, Foucault nos apresenta a noção de uma estética de existência que resultaria do controle criativo do ser sobre si mesmo que, ao fazer escolhas pessoais de existência, transforma-se e constitui-se como sujeito ético.

¹ A auto-avaliação adotada por algumas práticas pedagógicas, em que os indivíduos são convocados a narrar suas habilidades e competências, pode ser tomado como um dos exemplos que possibilita ao sujeito voltar-se ao seu eu a fim de ver-se, observa-se, descrever-se, enfim, olhar para si mesmo com o intuito de “exteriorizá-lo”. Cabe entender aqui que, mais do que simplesmente expor algo que está “no interior” do sujeito, tais práticas produzem esse “interior”, fazendo parecer que ele estaria lá, apenas à espera de ser decifrado.

Visto que o intuito desta seção é discutir como nos constituímos sujeitos a partir das *tecnologias do eu*, mais especificamente por meio da narrativa de si, não há como não relacionarmos os processos de subjetivação com a dimensão produtora da linguagem, como já mencionado. Dizendo de outro modo, o indivíduo é constituído na e pela linguagem, sobretudo do que dizemos de nós mesmos, quando atravessados pelo que os outros enunciam sobre nós – enfim, é pelo vasto conjunto de práticas que envolvem falar e ser falado, dizer e ser dito é que nos constituímos no que somos (ou no que estamos sendo).

Pode-se dizer que, dentre tantas formas de nos constituirmos, os processos de construção de si se efetivam por técnicas de si que tornam possíveis os modos como nos tornamos sujeitos. E é a partir de “[...] práticas de descrição e redescricao de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade” (LARROSA, 1994, p. 30).

2.1.1 A escrita de si como uma das técnicas da constituição de si

Foucault, ao realizar pesquisas que tinham como tema central fazer um estudo a respeito do sujeito e da verdade, buscou compreender como as técnicas de si, mais especificamente o conjunto de práticas de si na antiguidade greco-romana, se manifestavam como “cuidado de si mesmo” e como se relacionam com os processos de subjetivação.

Pensando nisso, ao estudar “as artes de si mesmo”, o autor apontou a escrita de si como uma das práticas de si que evidencia o “cuidar de si mesmo” como um hábito social dos antigos gregos. Por meio da função etopoética da escrita, em que “[...] ela é operadora da transformação da verdade em *êthos*” (FOUCAULT, 2006, p. 147), identificou os *hupomnêmata* e as correspondências utilizados por eles como elementos de treinamentos de si, diretamente relacionados com a constituição de si.

Ao estabelecer uma relação entre escrita e subjetividade, Foucault caracteriza a escrita de si como uma das técnicas de si que convocam o indivíduo a voltar-se a si mesmo a fim de se constituir como sujeito. Ao estudar as práticas dos antigos gregos, Foucault evidenciou, nos textos da antiguidade clássica, a preocupação que havia na realização de um exame de consciência através da escrita de si. Com o

propósito de, ao aprender mais sobre si, aprender mais sobre os outros e, ao fazer uso dos *hupomnêmata* e das correspondências “cuidar cada vez mais de si para cuidar cada vez mais do outro” (PECOITS, 2012, p. 103).

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 testemunhas ou cuja narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos ou vieram à mente” (FOUCAULT, 2006, p. 147). É importante salientar que sua escrita se constituía 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).

Ao escrever a respeito da função do *hupomnêmata* na constituição de si mesmo, Foucault (2006) acrescenta que a sua utilização não deve se restringir apenas em relatos de experiências, mas que também o que for nele explicitado deve fazer, não somente parte do sujeito, mas que sejam o próprio sujeito.

Com isso, pode-se afirmar que os *hupomnêmata* serviam de ferramenta de aprendizagem e de produção de si mesmo, uma vez que, em sua escrita, encontrava-se a possibilidade de o sujeito exercitar o ato mesmo de pensar e de cuidar de si, levando em consideração que nossas reflexões “servem para nós, mas [...] que também servem para os outros” (FOUCAULT, 2004 apud PECOITS, 2012, p.116).

Outra forma de treinamento de si, enraizada nas práticas da antiguidade greco-romana, eram as correspondências, que consistiam em cartas enviadas a um outro. Além de ter como finalidade ajudá-lo, exortá-lo e consolá-lo, permitiam ao sujeito que a redigia uma espécie de treino, visto que “[...] constitui também uma certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros” (FOUCAULT, 2006, p. 155-156). 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 agia sobre aquele que a recebia, ou seja, “a escrita que ajuda o destinatário arma aquele que escreve – e eventualmente terceiros que a leiam” (FOUCAULT, 2006, p. 155).

Assim como este estudo, outras pesquisas utilizaram conceitos relacionados à escrita de si a fim de compreender as formas pelas quais os indivíduos tornam-se

sujeitos, ou seja, como constituem a sua subjetividade. Uma delas é a pesquisa de Seibert (2011) que buscou pensar de que maneira, hoje, as produções fílmicas narram a juventude. Por meio das cenas fílmicas analisadas, a pesquisadora nos apresenta como as *tecnologias do eu*, mais especificamente as práticas de narrativa de si, propiciam as transformações vivenciadas pelos jovens, que ao longo das tramas fílmicas, ao se voltarem para si mesmos, criam novas formas de existência.

Os personagens, por ela analisados, ao escreverem sobre si mesmos, para si mesmos e para o outro, fizeram uso, por exemplo, da escrita de si como mecanismo de pensamento sobre si mesmo. Ao analisar as práticas de si em operação nas diferentes cenas dos filmes, a pesquisadora pôde se voltar para a produção dos modos de subjetivação, para além dos aparatos de sujeição – e voltando-se mais para a criação do sujeito por si mesmo. Ou seja, também ali, nas imagens cinematográficas estavam presentes práticas de escrita de si, como, por exemplo, os registros dos sentimentos e das vivências de Ernesto Guevara em seu diário de viagem, as cartas endereçadas por ele a sua mãe, ou ainda, os relatos que Pedro escreve em seu blog sobre suas decepções amorosas e seus sentimentos de revolta perante a homossexualidade de seu pai.

Outro exemplo de pesquisa em que os conceitos relacionados à escrita de si tornam-se visíveis é a pesquisa de Loponte (2006), intitulada *Docência artista: arte estética e subjetividades femininas*, que tinha como objetivo verificar a possibilidade da constituição de uma “docência artista”.

Para compor sua metodologia de pesquisa, Loponte (2006) valeu-se das práticas que utilizava enquanto professora-pesquisadora do curso de Pedagogia. Além dos memoriais reflexivos e portfólios produzidos pelas alunas, ela convidou as professoras, que participavam de seu grupo de formação docente e 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* uma vez que foram sendo compostos por memórias, coisas lidas, pensadas e passíveis de releituras e meditações posteriores.

Alicerçada nos estudos de Foucault, Loponte (2005) entende que é possível visualizar que tanto os *hupomnêmata*, quanto as correspondências estão diretamente vinculados com o cuidado de si e com o outro, “uma vez que, para

cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre” (FOUCAULT, 2006, p. 271). E, apesar de a narrativa de si ser a “narrativa da relação consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 157), em que por meio dela “[...] nos desvelamos, mostramos um pouco o que somos, ou quem pensamos momentaneamente que somos” (LOPONTE, 2005, p. 115), ela também necessita do olhar e da leitura do outro para que se complete e possa produzir efeitos na escrita, nas práticas e nos modos de ser dos outros.

Portanto, assim como a escrita de si é uma forma de reflexão, uma forma de mostrar-se e de transformar-se, ela também é feita de outras escritas e experiências e necessita “[...] ser socializada, completada com o olhar do outro. A escrita que se completa com a leitura do outro e com a sua reescrita. A escrita que afeta outras escritas e produz efeitos sobre as práticas de quem escreve e de quem lê” (LOPONTE, 2006, p. 298). Assim sendo, é possível afirmar que a narrativa, ou melhor, a linguagem nos produz e nos constitui por meio de práticas que não se dão na solidão, mas antes, na relação com o outro.

3 GUARDADOS DA MEMÓRIA: DEFININDO CAMINHOS

Nesta seção, primeiramente, mostro o processo de produção dos dados construído durante a realização deste estudo e, em seguida apresento as estratégias utilizadas para chegar à análise dos mesmos. Tendo em vista a pergunta de pesquisa – que relaciona memória e infância e os conceitos nos quais me alicercei, como de narrativa de si e de escrita de si –, organizei propostas que pudessem levar as professoras a produzir narrativas a respeito de suas infâncias por meio de práticas memorativas.

Para tanto, o *corpus* de análise desta pesquisa é composto por dois conjuntos de materiais. O primeiro deles foi produzido a partir de entrevistas individuais realizadas com cinco professoras de educação infantil – que foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Para que as professoras pudessem acessar suas memórias de infância foram elaboradas perguntas (Quadro 1) que tinham como objetivo, a partir de relatos de experiências significativas vividas quando crianças, auxiliar para que elas produzissem narrativas sobre si, relacionando suas vivências infantis a seus modos de ser e refletissem, a partir da perspectiva adulta, sobre momentos singulares e pensamentos característicos vividos pelo seu *eu* infantil.

Quadro 1 – Questionário para Entrevistas

QUESTIONÁRIO

- 1) Falar sobre duas experiências marcantes da sua infância. [Perguntar por quê].
- 2) Falar sobre duas experiências marcantes da sua relação de infância com a escola. [Perguntar por quê].
- 3) Falar 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) Falar sobre duas experiências de “primeira vez” que a infância te 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 que você acreditava fortemente na sua infância e que só descobriu que era diferente quando cresceu (sem contar Papai Noel, sem Coelho).

O segundo conjunto de materiais empíricos 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?”. Para compor suas narrativas, as professoras poderiam incorporar a seus registros escritos outros elementos – como imagens, objetos – que remetessem a suas infâncias.

Após a produção dos dados, para fins de análise, organizei o material com o intuito de visualizar como os conceitos centrais deste trabalho se mostravam dinamizados ali, nas falas, nos escritos, enfim, nas narrativas produzidas pelas professoras.

Para isso, organizei o material produzido em tabelas como meio para pensar elementos que tivessem relação com os conceitos estudados e, assim, poder levantar hipóteses a respeito das temáticas que me propus analisar – narrativa de si, memória e infância. Na primeira das tabelas (Quadro 2), procurei selecionar falas que estivessem relacionadas aos conceitos estudados por Foucault a respeito da narrativa de si - autoconhecimento, autoformação, transformação de si e correspondência. Neste momento, busquei recorrências e falas diretamente relacionadas aos conceitos aprofundados neste estudo.

Quadro 2 – Conceitos Relativos à Narrativa de Si

Nomes / Conceitos	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5
Autoconhecimento					
Autoformação					
Transformação de si					
Correspondência					

Minha intenção, aqui, era localizar elementos, nas falas das professoras, que pudessem dar a ver como a narrativa de si instrumentaliza o indivíduo de maneira que ele possa conhecer mais a respeito de si, agir sobre si mesmo para, como isso (trans) formar-se. Junto a estes aspectos, busquei localizar em suas cartas, características comuns àquelas descritas por Foucault, quando se propôs a estudar as correspondências como uma das práticas de si, presentes, no cotidiano dos antigos gregos e romanos.

Já, os conceitos de memória e de infância foram trabalhados a partir das memórias de Benjamin e das considerações que Gagnebin, uma de suas principais

leitoras, construiu sobre elas. A partir de outra tabela (Quadro 3), os dados foram organizados de maneira em que fosse possível localizar, nos relatos das professoras, elementos pelos quais o conceito de memória é composto. O primeiro dos objetivos foi identificar, nas narrativas, as dimensões do *eu* narrador, apontadas por Gagnebin – a criança perdida, o adulto preocupado de hoje e o desconhecido de amanhã. Posteriormente, propus-me a verificar de que maneira as memórias narradas estabelecem relação com a tríplice aliança entre tempo, espaço e percepção infantil. Considerando que o *eu* narrador, além de constituir-se a partir de suas memórias singulares, é também composto pela a dimensão social presente do contexto em que está (estava) inserido, busquei marcas que o constituem, também, como *eu* social.

Outros elementos de que o conceito de memória é composto diz respeito às noções de esquecimento e passado. A partir deles, a intenção foi visualizar, nos relatos, o caráter irrecuperável que o passado comporta, assim como a associação que a memória estabelece com o esquecimento.

Quadro 3 – Conceitos Relativos à Memória e à Infância

Nomes / Conceitos	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5
Esquecimento					
Passado Irrecuperável					
<i>Eu</i> social					
Dimensões do <i>eu</i> narrador					
Criança Perdida					
Adulto preocupado de hoje					
Desconhecido de amanhã					
Tríplice Mediação					
Tempo					
Espaço					
Percepção Infantil					

Sendo assim, a seção seguinte, com o intuito de aprofundar os conceitos de memória, infância e narração, tem como objetivo analisar os dados obtidos a fim de compreender de que forma as professoras produzem suas memórias de infância e como, hoje, a partir de um olhar adulto, elas percebem suas lembranças infantis.

4 O ENCONTRO COM AS MEMÓRIAS DE INFÂNCIAS

Para poder compreender de que forma as memórias, particularmente as da infância, constituem a subjetividade infantil procurei, nas narrativas das professoras pesquisadas, elementos que deem a ver os mecanismos que o indivíduo, ao contar e refletir a respeito de si, utiliza para definir-se e firmar-se como sujeito capaz de uma experimentação e constituição de si por meio de práticas memorativas.

Tendo em vista que tal prática de reflexão acerca de si é viabilizada a partir do momento em que o indivíduo é instigado a falar a respeito de si, torna-se possível afirmar que o ato de narrar-se está diretamente ligado à relação com o outro (o outro que fui, por exemplo).

Mais do que isso, merece destaque o fato de que o conteúdo que o sujeito se propõe a narrar não se dissocia da forma que se utiliza para falar a respeito de si. No caso desta pesquisa, em que a maioria dos relatos se constitui a partir de narrativas epistolares, a forma como se escreve (fala) dá forma à infância, ou seja, operacionaliza um tipo de memória. Se, ao invés das cartas, fossem utilizadas outras formas de narrativa, os conteúdos das memórias seriam outros, outras histórias seriam narradas (ou, ainda, criadas).

Nesta seção, de caráter analítico, na qual me proponho a realizar considerações a respeito das memórias de infância das professoras, apresento duas unidades de análise. A primeira delas, tendo em vista as discussões em torno da narrativa de si como uma das *tecnologias do eu*, será composta por reflexões que articulem os conceitos relacionados a essa temática aos relatos dos sujeitos de pesquisa e de como eles se operacionalizam nas práticas de experimentação de si. Posteriormente, serão discutidos, a partir das narrativas das professoras, conceitos relacionados à memória e elementos que caracterizam a narrativa de si como uma ficção de si mesmo.

4.1 PRÁTICAS MEMORATIVAS QUE ENUNCIAM E PRODUZEM MODOS DE SER

Minha intenção, nesta unidade de análise, é construir reflexões em torno de uma das possíveis *tecnologias do eu* – a narrativa de si – a partir do conjunto de dados produzido junto às professoras cujos materiais são compostos por relatos orais, escritos e imagéticos. Por intermédio de perguntas que permitiram às professoras falarem a respeito de suas memórias infantis, por meio da escrita de cartas, em que ao mesmo tempo eram o sujeito destinatário e remetente (o *eu* adulto se correspondendo com o *eu* infantil e vice-versa), e pela seleção de imagens disponíveis em seus álbuns familiares, foram compondo suas narrativas a respeito de suas infâncias.

Primeiramente, para compor as considerações que seguem, são discutidos elementos diretamente relacionados ao ato de narrar-se, com o objetivo de podermos visualizá-los nas práticas memorativas das professoras, para, em seguida, entender como esta prática de si é capaz de colocar o indivíduo perante uma experiência de si que viabiliza a autoformação e o autoconhecimento a partir do momento que o sujeito estabelece uma relação consigo mesmo.

A narrativa de si é uma das técnicas de si que permite ao indivíduo produzir diferentes ações vinculadas ao ato de voltar-se para si a fim de se chegar a uma experiência de si que oportunize a produção do sujeito. Inicialmente, aquele que se dispõe a narrar-se, necessita colocar o seu próprio ser em observação com intuito de descrever-se e mostrar-se. Tais ações, presentes no ato de falar a respeito de si, foram experienciadas pelas professoras que, a partir do momento em que começaram a se observar, foram capazes de compor descrições relativas ao seu *eu*, a fim de mostrarem suas singularidades:

És sensível, amorosa, carinhosa, autêntica, e acima de tudo humana, reflexão das nossas vivências de tudo o que aprendemos com os nossos pais (Luiza, carta 2²).

[...] eu, sempre, fui muito quietinha, não..., muito comportada, eu não incomodava, não dava trabalho (Ariane, entrevista).

² A primeira escrita (carta 1) refere-se à solicitação “O que você escreveria para criança que [você] foi?” e a segunda (carta 2) diz respeito à proposta “O que a criança que você foi escreveria para o adulto que você é?”.

Mas, ah, assim, que eu sempre foi uma criança muito arteira, assim, não a arte de fazer maldade, mas aquela, tipo assim, deixa quieto que eu vou dar uma aprontada (Naiara, entrevista).

E como pode? Ela preferindo o rosa, nós o amarelo. Ela subindo em árvores e nós, nunca tirando os pés do chão? Ela só comendo feijão e nós dignas carnívoras. Ela saboreando um café e nós só leite com Nescau. Ela jogando bola e nós brincando de amarelinha. Enfim, pessoas com gostos tão diferentes e tão próximas? Foi por morarmos na mesma rua, por incentivo de nossas famílias ou por acaso que ficamos amigas? Pode ser, mas não é por acaso que ela continua viva... nossa infância não existe sem a dela (Milene, carta 2).

Aquele que se propõe a narrar-se se depara com, além da possibilidade de descrever-se e de mostrar-se a si (e aos outros), outras ações que lhe permitem constituir-se e compreender-se com sujeito que compõe e é composto pela linguagem. Dentre as possibilidades constitutivas da narrativa de si, encontram-se aquelas que permitem o decifra-se e o interpretar-se como sujeito. Os relatos das professoras estão carregados pelas interpretações que tecem a respeito de seus modos de ser – e de sua relação com a construção de seus modos de ser professora:

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, hã, de transmitir conhecimentos, de não ter a ludicidade presente na educação (Luiza, 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 (Milene, entrevista).

O sujeito, após interpretar-se por ter sido convidado a ver-se, poderá expressar-se por meio de mecanismos que o levem a dominar-se e a julgar-se. Ao dar-se conta destas categorias das práticas de si, neste caso o narrar-se, é que o sujeito incorpora, às suas narrativas a respeito de si, - elementos, não somente

descritivos, mas também repletos de reflexões que, possivelmente, o levem a transformar-se. Em uma das falas das professoras, é possível visualizar esse caráter reflexivo viabilizado pela linguagem e que pode levar a uma transformação de si:

[...] porque eu sou extremamente controladora, de tentar ser mais, há, livre nesse sentido porque eu era... eu não tinha essa, não digo pressão, porque eu não sou uma professora horrorosa, mas assim de tanto controle de tão controlado. [...] Então, eu tento me policiar pra permitir mais, que eles possam criar mais, que eles possam, enfim, não só, durante os momentos de brincar, mas sabe? de criação (Ariane, entrevista).

Ao dominar a si mesmo o sujeito torna-se capaz de exercer mecanismos reflexivos que o possibilite, primeiramente, uma mudança de percepção em relação a si mesmo para, posteriormente, efetivar ações que lhe permitem transformar-se. É possível constatar, em um dos relatos das professoras, quando instigada a falar da relação de suas experiências de infância com sua prática docente, elementos característicos da dimensão reflexiva da linguagem que, ao voltar-se para si, neste caso especificamente para a forma como veem sendo professora, o sujeito é capaz de regular-se para assim modificar-se:

[...] 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).

Como pode ser visto, são muitos os elementos que podem ser identificados nas narrativas daqueles que se propõem a falar a respeito de si. O ver-se, observar-se, descrever-se, mostrar-se, interpretar-se, decifrar-se, julgar-se, dominar-se, são algumas das ações que entram em operação no ato de narrar-se. Todas essas categorias que compõem a narrativa de si estão atreladas a uma das possibilidades de quem se dispõe a fazer uso desta *tecnologia de eu* – a constituição da experiência de si. Ao mesmo tempo em que, em seus relatos, as professoras dizem sobre si para os demais, também se desvendam para si mesmas:

[...] eu também percebo hoje, não só, não só no meu trabalho, mas na minha vida, assim, né? de conseguir olhar pra vários lugares ao mesmo tempo, né? não é ficar insistindo num único caminho, [...] mas, assim, essa coisa, bom, de ser flexível e de ir diversificando os modos de fazer e de ser e de... acho que isso vem dessas experiências, né? (Raquel, entrevista).

Sei lá porque, eu gosto da história, eu gosto de acreditar que as coisas tem um final feliz, entende? As questões dos Contos de Fada, assim, mexem comigo [...] acreditar, assim, que as coisas têm bons sinais, e gente só tem que esperar um pouquinho, e, enfim, passar pelos percalços do caminho. Dá certo. Acho que isso eu trago de algum jeito comigo. Não sei até que ponto, mas quase como uma filosofia de vida, entende? (Ariane, entrevista).

Através da busca por um maior conhecimento de si é que o sujeito é capaz de transformar-se. Mas, para isso, o indivíduo necessita pensar sobre os modos de sua existência, a fim de expor, através da linguagem, tudo aquilo que se refere aos seus modos de agir, de sentir, de falar, de ver e de estar no mundo.

Junto ao conhecimento e a transformação de si, encontramos outra dimensão das práticas de si, a *autoformação*, que é entendida como algo que se constrói a partir das experiências vividas e de suas relações com as coisas, com os outros e consigo mesmo. E, aqui, entra outro elemento da narrativa de si, sua capacidade de criar-se.

Para essa constituição de si, destaco as correspondências como uma das possíveis formas de fazermos uso das *tecnologias do eu*. Ao escrevermos cartas, além de nos reportarmos a nós mesmos, nos a endereçamos a outro. Nesta pesquisa, isso não se faz diferente, uma vez que o destinatário das cartas escritas pelas professoras eram elas mesmas, só que em outro tempo – durante a infância. Ao reportarem-se aos seus destinatários (o outro que fui), as professoras criaram na escrita de suas cartas, principalmente nas partes de saudações e de despedidas, marcas para tentar diferenciar o *eu* do agora do *eu* que já fui.

Pintinho, saudades... saudades (Naiara, carta 1).

Naiara, fiquei na dúvida se deveria iniciar esta carta com nosso nome ou com os nosso apelidos pelos quais éramos chamada, já que não sei se tu atendes mais por eles: Pintinho, Cali, Carol... (Naiara, carta 2).

Pequena e querida Carol, [...] vou me despedindo, um grande beijo e um abraço carinhoso na criança que eu fui. Beijinhos Carol (grande) (Ariane, carta 1).

Grande e querida Carol [...] beijos com muito carinho. Carol (a criança que fomos/sou) (Ariane, carta 2).

Querida Milene, dos anos 90, do século passado, de outro tempo. [...] Um grande beijo, Milene, dos anos 2000, do século XXI, desse tempo que amanhã já é passado (Milene, carta 1).

Querida Milene, do presente, do agora, do tempo que viveremos juntas [...] Beijos, Milene, do antes, do passado, do tempo que viveremos juntas (Milene, carta 2).

Porém, apesar das tentativas, ao longo de seus relatos, as professoras mesclam o *eu* de hoje com *eu* de ontem. Em suas narrativas, na maioria das vezes, ao se dirigirem ao *eu* que fui, as professoras acabam transformando o *eu* (e o *tu*) em *nós*:

[...] saudades de um tempo que é meu e que é teu. Que é nosso porque me transformou no que eu sou hoje (Naiara, carta 2).

Enfim gostaria de te dizer que sinto muita saudade da criança que tu é, 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 1).

Gostei muito da carta que me (nós) escreveste, contando como muitas coisas de quando crescemos, fico feliz que mesmo depois de tanto tempo ainda te lembra (lembro), de coisas que gostamos e fazemos (fez) quando tinha a minha idade (criança) (Ariane, carta 2).

Se me permites, ao longo desta carta, ao me dirigir a ti, irei tratá-la como nós, já que, as tuas/nossas lembranças me/nos constituem e, ao fazerem parte de mim, tu (eu criança) permaneces viva (Milene, carta 1).

Além destes componentes linguísticos, característicos das correspondências aqui analisadas, as cartas redigidas pelas professoras apresentam elementos que também foram identificados por Foucault em seus estudos referentes aos seus usos pelos antigos gregos e romanos. Além do fato de serem direcionadas a um outro alguém, neste caso ao outro que fui, as correspondência funcionam também como um dos modos de se estabelecer relação consigo mesmo, uma vez as cartas produzidas pelas professoras fizeram com que elas refletissem e agissem sobre as memórias a respeito de suas infâncias como também possibilitaram outras formas de ver suas experiências infantis. E, assim, pode-se afirmar que sua escrita funciona como meio de manifestar-se, não somente para os outros, mas também para si mesmo.

Importante destacar também que as correspondências se assemelham aos *hupomnêmata* no instante em que possibilitam releituras, meditações sobre si e possíveis transformações na maneira de pensar a respeito de si assim como quando apresentam reflexões que servem tanto para os demais, quanto para si mesmo:

Queria te lembrar de sorrir sempre, se alegrar com as pequenas coisas do teu dia não vale a pena ficar tão estressada, vai ficar velha cedo com a testa enrugada, tenta ficar mais leve e ter mais calma o papai Noel só vem uma vez por ano, mas sempre valeu a pena esperar, portanto não tenha tanta pressa para que a coisas aconteçam, como diz a mamãe tudo tem seu tempo e às vezes temos que saber esperar (Ariane, carta 2).

Contudo, ao serem convidadas a falarem a respeito de si, as professoras demonstraram em suas falas (orais e escritas) elementos que torna possível afirmar que, ao fazerem uso desta tecnologia de si, foram compondo a e compondo-se na linguagem. Assim como, os processos de autonarração permitem que o indivíduo exponha seu modo de ser, ou seja, deixe transparecer a maneira como vem sendo sujeito, também o narrar-se viabiliza outras formas de ser. Portanto, a narrativa de si, neste caso as práticas memorativas da infância, ao mesmo tempo em que enunciam modos de ser, também produzem outros modos de existência.

4.2 DOS GUARDADOS DA MEMÓRIA A EMERSÃO DO EU FICCIONAL

Nesta unidade de análise tenho a intenção de construir reflexões ligadas aos conceitos de memória e de infância a partir dos relatos produzidos, durante a realização desta pesquisa, pelas professoras que se propuseram a narrar suas infâncias.

Para embasar essa discussão, sobre memória e infância, parto, especialmente, de um texto de Walter Benjamin (1999), intitulado *Infância em Berlim por volta de 1900*. Neste texto, o autor narra fragmentos de sua infância, que são compostos por relatos que não seguem, necessariamente, uma cronologia. No entanto, são permeados pelos espaços que se tornam constitutivos e articuladores de sua memória. Ao falar de suas lembranças, Benjamin procura reconstruir sua própria infância, selecionando situações vividas que retratam, com detalhes, sua relação com os adultos, os espaços, os objetos, os aromas e os sabores presentes nos recortes de suas experiências infantis.

Pode-se dizer que, em *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin nos convida a adentrarmos no labirinto de suas memórias infantis. Mas, para isso devemos ter clareza de que ao percorrermos seus caminhos é bem possível nos perdermos ao tentarmos encontrar nossas próprias lembranças que, ao se identificarem com elementos descritos pelo autor, se manifestam em nossa própria memória. As histórias e as experiências relatadas por Benjamin, apesar de serem, aparentemente, pessoais, dizem muito sobre nós, uma vez que elas “consistem igualmente numa ampliação da dimensão social do sujeito que [...] é atravessado

pelas ondas de desejos, de revoltas, de desesperos coletivos” (GAGNEBIN, 1999, p. 74-75).

Com isso, Benjamin, ao compor suas narrativas infantis, se caracteriza não somente como um *eu* narrador, mas também como um *eu* social, justamente porque está inserido numa sociedade, pertencente a uma classe social e a um determinado período histórico. No texto, 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 de um contexto social.

Ainda que, nesta pesquisa, eu esteja considerando esse *eu* narrador, merece destaque o fato de que para Benjamin falar de memória é falar de história – como dito, em que o *eu* narrador não está separado de um *eu* social. Assim como em Benjamin, nos relatos das memórias infantis das professoras, também é possível identificar a dimensão social atrelada ao *eu* narrador, uma vez que as narrativas de infância são marcadas por um *eu* que é social e que é histórico, cujas suas memórias estão perpassadas por elementos que caracterizam um tempo. Em suas falas, ao mencionarem os espaços em que criavam suas brincadeiras, as professoras, não narram somente situações individuais, mas também as marcas de um tempo, que ao longo da história, reconfigurou os lugares da infância.

[...] as disputas de quem escorregava mais rápido na folha seca do coqueiro, comendo coquinhos, no lindo tapete verde do campo [...] As grandes piscinas naturais de água cristalina para banhar-se nas tardes de verão [...] E quando ia passear no campo com o pai, ficava horas sem pressa para voltar embaixo das árvores, bordadas de deliciosas cerejas, onde dividia o espaço com os pássaros (Luiza, carta 1).

Mas não foi só nas brincadeiras na 3 de Maio que nós nos divertíamos. Quando íamos para a casa da vó Vina, também brincávamos muito. Como era bom [...] fazer bolinho de barro ou comidinha com as couves da horta dentro do galpão, pular amarelinha na calçada na frente de casa [...] (Milene, carta 2).

[...] as brincadeiras em casa, no quintal de casa com os meus irmãos. [...] O quintal da minha casa é muito significativo (Naiara, entrevista).

Os pátios dos vizinhos continuam sem muros? (Raquel, entrevista).

[...] eu lembro que a gente montava as casinhas na frente do prédio que eu morava, tinha uma árvore grande, tinha um gramadão, a gente sempre montava ali uma barraquinha e brincava muito com as crianças do condomínio. Apesar de ser de apartamento, a gente, assim tinha uma liberdade pra brincar, sabe? De andar de bicicleta na volta do condomínio (Ariane, entrevista).

Uma importante leitora dos textos de Benjamin é Gagnebin. O livro *História e Narração em Walter Benjamin* (1999) é um de seus inúmeros trabalhos dedicados a estudar as contribuições do referido autor. Nesta obra, encontra-se o texto *A Criança do Limiar do Labirinto*, em que a autora nos apresenta reflexões a respeito da infância e, sobretudo, dos conceitos de memória e de esquecimento – discussões que perpassam os fragmentos escritos por Benjamin em *Infância em Berlim por volta de 1900*. Para construir minhas análises, parto das considerações tecidas por Gagnebin em torno da memória a fim de apontar de que forma suas ponderações a respeito das memórias da infância de Benjamin também se manifestam nas narrativas que as professoras constroem a respeito de suas próprias infâncias.

Antes de tentar redigir reflexões acerca das memórias das infâncias das professoras pesquisadas neste estudo, farei como Gagnebin (1999) que, ao tentar “compreender quem é este sujeito [...] que tenta contar sua vida (p.74)”, conclui que ele é “ao mesmo tempo: criança perdida, adulto preocupado de hoje, desconhecido de amanhã” (p.89).

É importante salientar que, apesar destas características, o sujeito é singular, ou seja, 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. Porém, para tentar compreender melhor quem é esse sujeito e compor minhas argumentações, procuro nos registros das memórias (orais, escritos, imagéticas) das professoras, elementos capazes de identificar a manifestação de tais dimensões no *eu* narrador – aqui, portanto, diferenciadas apenas a título de análise.

Como referido, a primeira dimensão diz respeito à “criança perdida”, ou seja, a criança que um dia se foi e, mesmo se desejarmos, não voltaremos a ser. Por mais que tentemos encontrá-la em nosso interior, ela está “perdida”, já que o indivíduo vai se transformando e as fantasias com que lidava com as situações do cotidiano diminuem, abrindo espaço para as preocupações do presente e as incertezas do futuro.

Ao serem convidadas a contarem suas experiências infantis, mesmo selecionando aquelas que consideravam mais significativas, as professoras relataram uma infinidade de lembranças. Dentre tantas enunciações que remetem à ideia de “criança perdida”, escolho as narrativas que mencionam as comemorações em família, em especial os aniversários, pois elas se fazem metáforas produtivas

para pensarmos, justamente, sobre um tempo que não volta. Trata-se aqui de uma imagem profundamente potente: aquela da “vela apagada”. Certamente, há outras situações que poderiam ilustrar esta dimensão do sujeito narrador, porém, no diálogo com as professoras, na condição de pesquisadora, percebi que há uma linguagem e uma entonação de voz que se modificam no momento em que se colocam diante desses cenários. A “criança perdida”, aqui, é caracterizada pela impossibilidade de reviver aquele tempo, pois a “vela” uma vez “apagada” não volta a ser acesa, restando, somente, as memórias (esquecimentos) do que foi por nós vivido:

Lembrei-me dos aniversários! Tu ainda gostas de comemorá-los como eu gosto? Eu sempre conto os dias... adoro ter a atenção de todos, usar vestido de festa, ter a família e os amigos reunidos e, claro, de ganhar presentes. Principalmente quando são brinquedos (Naiara, carta 2).

[...] as decorações do meu aniversário, os painéis, os desenhos era a minha mãe e minha tia que faziam. Os docinhos a minha madrinha fazia. A minha vó fazia o meu vestido, a minha roupa que eu usava no meu aniversário. Todo o ano tinha isso (Ariane, entrevista).

Mas, de tudo o que vivenciei na rua onde morava, os aniversários eram a maior diversão. A criança que, sempre, fazia festa era a minha melhor amiga, a Thais. [...] Comíamos cachorro-quente, nega maluca, docinhos e a nossa favorita, gelatina no copinho de café. Sempre que eu fazia aniversário, a minha mãe fazia um bolo e docinhos para comemorarmos com meus padrinhos, mas quando eu fiz sete anos, ela fez uma festa e convidou os amigos que moravam na minha rua. Foi no apartamento da Dona Cecília e alguns vizinhos ajudaram nos preparativos. A decoração foi do Mickey e da Minnie (Milene, entrevista).

As Festas de Natal e Páscoa, inesquecíveis, sentimento vivo no meu coração. Durante a semana que antecedia, passeava com a minha mãe, a Dânia e a Margarida pelo mato, colhendo “barba de pau”, para fazer os ninhos esperando o coelhinho, que já deixava as marcas das patinhas e doces antecipados na janela. A magia do Natal, o Papai Noel de pão de mel, a casinha de chocolate, sem esquecer da missa, da partilha do pão (Luiza, carta 1).

Além do relato escrito, é possível visualizar, dentre a seleção de imagens das pesquisandas que optaram por acrescentar outros elementos para compor suas narrativas, fotografias da comemoração de seus aniversários junto a suas famílias:



Foto Naiara (carta 2)



Foto Milene (carta 1)



Foto Ariane (carta 1)



Foto Luiza (carta 2)

Também, dentre os fragmentos das memórias de Benjamin (1993), encontramos em *Um Anjo de Natal*, um criança envolta pela magia e o encantamento que esta comemoração desperta. Assim como nas festividades mencionadas pelas professoras, Benjamin também nos narra os sentimentos de sua criança que espera ansiosamente o anúncio da chegada deste dia:

Estava esperado no quarto soar as seis horas. Nenhuma comemoração de anos posteriores vai vivenciar essa hora, quer como uma flecha vibra no coração do dia. Já estava escuro; apesar disso, não acendi a lâmpada para não desviar o olhar das janelas que davam para o pátio, atrás das quais se viam agora as primeiras velas. De todos os momentos da existência da árvore de Natal aquele era o de maior ansiedade [...] Então de novo veio à lembrança a distribuição de presentes organizada por meus pais [...] não fiquei mais tempo naquele quarto vazio. Chamaram-me para o aposento defronte, na qual a árvore entrara gloriosa, o que dela me alienou até que desprovida de seu suporte, terminou a festa enterrada na neve ou reluzente sob a chuva, lá onde um realejo a tinha iniciado (BENJAMIN, 1993, p. 122).

Pode-se notar que, assim como Benjamin, as professoras, ao tentarem se reencontrar com as crianças que foram, encontraram “achados” que, apesar de não as transportarem para aquele tempo, trouxeram para o “agora” vivências e, por um instante, a criança que estava adormecida tenta “despertar”, assim como aquilo que foi por ela vivido.

No entanto, o indivíduo que se propõe a narrar suas lembranças não as constitui, somente, a partir da perspectiva da criança que fora, justo porque suas memórias infantis sofrem influência da percepção do adulto que se tornara. E essa é segunda dimensão do sujeito narrador de sua história, identificado por Gagnebin: o adulto preocupado de hoje, que mescla, às memórias de sua criança perdida, os desejos, as angústias e os conhecimentos acerca do presente que, agora, adulto, possui.

Podemos visualizar, nas falas das professoras, elementos de uma perspectiva adulta que, ao narrarem suas memórias de infância, manifestam seus posicionamentos e conhecimentos adquiridos a partir de experiências vividas durante o findar da infância até o momento presente. Os relatos, muitas vezes, são acompanhados pelos pontos de vista do adulto que, ao tentar explicar acontecimentos, procuram compreender porque sucederam de uma determinada forma e não de outra:

[...] como tinha esse negócio de união, de todo mundo junto pra mim ia ser sempre desta forma. E, ai, a vó faleceu e ai mudou tudo. E, ai, depois, anos mais tarde o vô faleceu. E, ai, mudou mais. [...] tu percebe que sim existe a morte que... e isso é uma coisa que para mim era difícil de conceber [...] assim que as pessoas não ficam aqui para sempre e de que as entre as pessoas, por mais que a gente se ame, vão mudando (Ariane, entrevista).

Com isso, é possível afirmar que as memórias da infância são constituídas por dois olhares: o olhar infantil, que procura narrar os fatos ocorridos, e o olhar do

adulto que, ao se interpelar às falas a respeito da criança perdida, tenta manifestar o pensamento característico do seu ser adulto.

Eu lembro de que, muitas vezes, quando era criança e estava na escola, as professoras não ouviam a versão das crianças a respeito dos fatos ocorridos. Inúmeras vezes, mandavam as crianças para a secretaria sem ouvir o que elas tinham a dizer. [...] Vejo que, hoje, as crianças são mais ouvidas na escola no que na época em que eu era criança (Milene, entrevista).

[...] olhava meu pai se barbear. Eu achava show de bola, também. – Eu quero me barbear. Ai, um dia eu fui, eu enchi a cara de creme de barbear e tava já com a gilete pronta e a minha mãe só chegou, assim, e grudou meu braço. Ah, eu, também, levei um xingão histórico. [...] – Como é que essa criatura pensou nisso? Tudo isso eu pensava (Naiara, entrevista).

Contudo, faz-se necessário pontuar que não é a criança quem narra suas memórias, mas sim, o adulto é quem constrói as narrativas a respeito da criança que um dia foi – ou que um dia pensa que foi. Com isso, junto ao olhar infantil e ao olhar adulto, encontramos a terceira dimensão do sujeito que tenta contar sua história: o desconhecido de amanhã. E, ao aceitar a condição de não possuidor do conhecimento sobre o que é que está por vir, de como será o seu *eu* no futuro, é que o sujeito “se desfaz de representações definitivas e ousa afirmar-se na incerteza” (GAGBENIN, 1999, p. 91). Fica evidente, analisando os relatos das professoras, que, apesar da consciência em relação ao desconhecido, elas firmam-se na incerteza e não deixam de transparecer seus desejos em relação à vida no amanhã:

[...] e nunca deixar de lembrar de como fomos e somos (seremos) felizes, afinal os tropeços 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, carta 1).

Outro importante elemento de análise diz respeito ao fato de que, quando se fala a respeito do olhar infantil e do olhar adulto presente nas memórias infantis, é

possível verificar uma tríplice mediação, identificada por Gagnebin (1999) a partir de Benjamin: a do tempo, do espaço e da própria percepção infantil.

Segundo a autora, a mediação do tempo é aquela em que as expectativas do olhar infantil sofrem a intervenção do olhar adulto uma vez que “sabe da realização ou da derrota destas expectativas” (GAGNEBIN, 1999, p. 81). Esta mediação foi abordada quando me propus a falar a respeito de uma das dimensões do *eu* narrador: o adulto preocupado de hoje. O olhar adulto acrescenta julgamentos, pontos de vista e, também, conhecimentos que possui a respeito do futuro de sua criança nas narrativas que constrói a respeito de sua infância. As professoras narram, junto às memórias do olhar infantil, a resposta aos seus desejos infantis:

Agora, não precisamos mais reclamar por não ter termos o nosso próprio quarto, por querermos mais espaço. A mãe realizou o que tanto lutou para conquistar. Hoje, vivemos em um apartamento que ela comprou com muito esforço (Milene, carta 1).

Acho que tu não deves mais morar com eles, afinal, crescestes... mas acredito que devas estar sempre por perto (Naiara, carta 2).

Mas eu continuo na nossa casa, a mesma casa, com nosso amado pai Jair. Depois que a mamãe se foi, nossos vínculos se estreitaram e se tornaram mais fortes do que já eram. Nossa família continua sendo tudo para mim... (Naiara, carta 1).

A minha querida menina, que se tornou mulher, amante, amada, esposa e mãe (Luiza, carta 2).

Ao reportarmos a nossa infância, os lugares e os espaços são muito significativos, uma vez que fazem parte de nossas lembranças, são constitutivos de nossa memória. A memória é, pois, também, *espacial*. As situações e experiências vividas encontram-se em nossa memória interligadas aos espaços e aos lugares em que elas ocorreram. Arrisco-me a dizer que eles, assim como os elementos que os compõem, por constituírem nossas lembranças, nos ajudam a lembrá-las. Os espaços ao ar livre, em meio à Natureza, são cenários frequentes nos fragmentos de memória de Benjamin, assim como nas das histórias de infância narradas pelas professoras:

Com a rede levantada, esperava tão-só que o encanto, que parecia se operar da flor para aquele par de asas, cumprisse sua tarefa; então aquele corpo frágil escapava para o lado com suaves impulsos para imediatamente sombrear, imóvel outra flor e, quase no mesmo instante, abandoná-la sem tê-la tocado (BENJAMIN, 1993, p. 81).

Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim começo de uma coleção [...] (BENJAMIN, 1993, p. 124).

[...] eu montava as casinhas, com, com, tinha movéizinhos, com as bonecas, montava embaixo na cerca viva ou embaixo do pereiral de uva (Raquel, entrevista).

E os passeios no rio – “Pinheiro”, tão esperado, sempre acompanhados pelo pai ou a mãe. A cada parada comendo goiabada, araçá, jabuticaba, goiabada do mato. – ‘O gosto da fruta silvestre da fruta ainda na boa’ (Luiza, carta 1).

Ao lembrarmos-nos delas [lembranças], faz com que tenhamos saudades [...] de apertar Maria sem-vergonha e assoprar Dente-de-Leão que encontrávamos, [...] de colher tomatinhos na casa da Dona Lília, de subir na árvore na frente da casa mais bonita da rua (Milene, carta 2).

[...] cada um tinha uma árvore e ai embaixo de cada árvore o meu pai fez a mesinha e as cadeiras, então, como se fosse a casinha de cada um e a gente brincava lá e se visitava e, às vezes, brincava cada um na sua árvore (Naiara, entrevista).

Continuando na discussão sobre a mediação do espaço, posso adentrar-me na terceira mediação citada por Gagnebin: a percepção infantil. Na tentativa de rememorar situações, o olhar infantil, com suas *lentes* de aumento, se transporta a lugares que constituem sua memória. Mas, logo o olhar adulto sinaliza que nem tudo era como parecia ser (vê-se, aqui, também, a mediação do tempo) pois “[...] as coisas se subtraíam até que, depois de anos, o jardim se transformasse num jardinete, o quarto num quartinho, o banco numa banquetta. Encolhiam-se [...]” (BENJAMIN, 1993, p. 142). Essa característica da mediação do espaço e da mediação da percepção infantil também é percebida nas experiências das professoras:

O quintal de nossa casa permanece gigante? (Naiara, carta 2).

E a escola tinha uma escadaria enorme. Então, ela nos colocava pra alternar os pés para ver se a gente subia e descia a escada direitinho (Raquel, entrevista).

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

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

Assim como o tempo e o espaço, na narrativa das experiências infantis, encontramos, em alguns momentos, a face da criança crédula e ingênua. Ou seja, a percepção infantil se mescla à voz adulta de quem conta sua história. Aqui, a criança

tenta se manifestar, se posicionar - nada mais justo, uma vez que ela é a personagem em destaque. É como se o adulto concedesse espaço para que a sua criança conte sua história. Ao adulto só resta sorrir e divertir-se com os pensamentos da criança que, um dia, foi:

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).

E na inocência infantil, esperava a cegonha trazer o irmãozinho Clênio, cuidei e dividi o que aprendi com ele (Luiza, carta 1).

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 (Milene, entrevista).

Na primeira parte desta unidade de análise, procurei compreender questões relacionadas ao sujeito que se coloca na condição de narrador de suas próprias memórias a partir do cruzamento de mediações (tempo, espaço, percepção infantil), bem como das dimensões do eu narrador (criança perdida, adulto preocupado de hoje, desconhecido de amanhã). Agora, irei traçar considerações a respeito das histórias que são narradas por ele e, para guiar-nos desta discussão, selecionei ações que estão diretamente relacionadas ao ato de narrar-se: o lembrar, o esquecer e o (re) criar-se.

4.2.1 Lembrar, Esquecer, (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. Aquilo que nos propomos a narrar a respeito de nossas lembranças sofre alterações, dependendo das circunstâncias as quais estamos

submetidos - é por isso, que uma história que contamos a respeito de nós hoje, não será a mesma contada em outra oportunidade.

Dependo da ênfase que pretendemos dar a situação narrada, elegemos uma dentre tantas as “hastes” do *leque* de nossas lembranças para ser por nós exposta como a única história. No entanto, partindo do pressuposto de que não existe uma verdade a respeito do ocorrido, só seria possível chegar às “dobras” do *leque* de nossas lembranças caso fosse possível depararmo-nos com o que realmente aconteceu – dimensão sempre inalcançável, talvez porque inexistente.

Quando nos propomos a falar sobre memória, o conceito de esquecimento e as reflexões acerca do passado necessitam ser considerados. É inevitável para aquele que narra deparar-se com o esquecimento. O esquecimento, assim como a incapacidade de se chegar às infinitas dobras do *leque* de nossas lembranças, também nos inviabiliza contarmos todos os detalhes das situações que pretendemos dizer a respeito de nós. Nas fala das professoras transparecem os elementos obscuros e inatingíveis de suas memórias, que, para resolver lapsos, ora justificam seus esquecimentos, ora se dão por vencidas e partem a outras possibilidades do lembrar:

Algumas coisas eu lembro que a gente fazia, sim, de brincar, de montar casinhas, eu me lembro realmente. Mas, outras coisas já de menor, de mais nova, eu já não lembro tanto. Não, não consigo (Ariane, entrevista).

A primeira vez que eu vi o mar eu não me lembro, até porque eu ia para a praia desde nenê, então eu... não foi, foi a primeira vez, a primeira vez eu era um nenê (Naiara, entrevista).

Das brincadeiras eu sala de aula eu não me lembro, mas recordo, vagamente, dos momentos na pracinha, em que andava no balanço, brincava na caixa de areia ou ficava observando as pessoas que passavam na rua pela grade (Milene, entrevista).

Da professora eu não me lembro muito. Me lembro mais é dos amigos, assim. Porque daí eram os amigos que as famílias já se conheciam, né? Porque o bairro não era um bairro muito grande e as crianças da mesma idade iam juntas para aquela turma (Raquel, entrevista).

Mesmo nos deparando com os esquecimentos de nossa memória, tentamos de certa forma, ao entrar em contato com nossas lembranças, sentir, através dos mecanismos envolvidos no ato de lembrar, aquilo que um dia foi por nós vivido. Como se com o recordar, pudéssemos reviver os sentimentos que nos envolviam no

passado. Mais do que isso, buscamos sentir as sensações que experiências como as de “primeira vez”, tão comuns na infância, despertavam em nós.

[...] a minha mãe foi em outra cidade vizinha, ela foi no médico e, ai, como nós éramos da mesma faixa etária e três meninas, então ela comprou um vidrinho de esmalte para cada uma, então, o meu era rosa. Então, eu me lembro da primeira vez que eu pintei a minha unha sozinha. Pra mim aquilo foi um máximo. Eu mesmo pintei. Aquilo pra mim foi um máximo (Luiza, entrevista).

[...] a primeira vez que eu andei de roller, né? Eu sei... devia ter o quê? Uns 7 anos, eu acho. Foi no Natal que nós estávamos toda a família junto e, eu e as minhas primas ganhamos, cada uma ganhou um roller porque a gente queria muito. E, ai, a gente ganhou o tal do roller e a gente já enfiou no pé e foi andar de roller só que nenhuma de nós sabia parar de pé em cima de um roller porque o negocio é... tu tem que te equilibrar, tu precisa de uma habilidade maior que a gente não tinha e, ai a gente caiu muitos tombos, muitos tombos aquela noite, mas a gente não chorou nenhuma vez e a gente se ralou, sabe? Mas, foi tão legal tu ganhar e era uma coisa que a gente queria tanto aprender a andar de roller que ficou assim (Ariane, entrevista).

E foram muitas as “primeiras vezes” [...] A primeira festa, a primeira ida ao cinema, a primeira depilação (mesmo que depilando os braços com lâmina de barbear) [...] a primeira volta com a bicicleta nova e a primeira, e única, vez, que montamos a piscina dentro de casa quando ficamos sozinhas [...] (Milene, carta 2).

No entanto, nos frustramos, pois por mais que tentemos, o “[...] ‘eu’ narrador nunca consegue encontrar os êxtases do eu infantil” (GAGNEBIN, 1999, p. 86). E, assim, o passado manifesta seu caráter irrecuperável: visto que “nunca pode voltar, ele é passado, opaco, aniquilado, resiste a vontade de que querer revivê-lo” (GAGNEBIN, 1999, p. 86).

Benjamin (1993), nos relatos de suas memórias infantis, 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” (p. 105).

Em suas narrativas, as professoras demonstram isso ao falarem a respeito de suas saudades, do desejo de reviver situações; elas tentam de alguma forma penetrar em suas memórias a fim de despertar no presente as lembranças deste passado:

Saudade imensa, acredito que seja uma das maiores, do cheirinho da comida da mamãe.. do carinho, da preocupação, da atenção, do cuidado, do zelo, do perfume, da presença e do colo dela. É, pintinho... a mamãe não está mais entre nós fisicamente. Mas o convívio que tu tiveste com ela foi sempre tão verdadeiro, tão intenso, que conforta os dias que sucedem sua partida deste mundo (Naiara, carta 1).

[...] saudades de tomar aquele banho de piscina com roupa e tudo na frente de casa, [...] de preparar uma “bela” batida com tudo que encontrássemos para que a Agatha bebesse e pudesse entrar no nosso grupo, de andar de pijama e de salto alto na rua sem se importar com os outros, [...] de pular o muro quando perdíamos a chave, de ir no supermercado e atalhar por dentro do pátio do Seu Nelson, de ficar horas conversando no banquinho que tinha na frente da casa da Fofa ou no murinho, que só cabiam dois e, depois de muita briga, os outros sentavam no chão, [...] de passar na frente da casa da Fofa e levar um susto do latido do seu cachorro, de querer saber quem morava na casa que era da Neca e da Suélen, de ver os morcegos saindo do telhado no final do dia. Quantas lembranças! Que vontade de voltar no tempo [...] (Milene, carta 2).

[...] lembro muito dos vestidos que a vó fazia e de como ela sempre nos chamava de princesas “nós” a Evelyn e a Bia... curte bastante estes momentos eles continuam muito vivos na lembrança e come muito pão do Vô e rapadurinha de doce de leite da Vó porque sabores iguais a estes eu ainda não encontrei (Ariane, carta 1).

Não podemos recuperar os acontecimentos de nossa vida no passado tal como os vivemos. No entanto, se compreendermos e aceitarmos que a memória é inseparável do esquecimento, seremos capazes de trazer para o presente nossas lembranças e poderemos “[...] penetrar sua opacidade e retornar o fio de uma história que havia se exaurido”, indo além da nostalgia. Para nos conformar da desilusão que pode nos acometer quando percebemos a impossibilidade de recuperar plenamente o vivido pela memória, Benjamin afirma que:

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).

Contudo, torna-se possível afirmar que nenhuma memória é o que realmente aconteceu, mas, sim uma criação. Com isso, 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, no ato de contar a respeito de si, “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.

5 GAVETAS ENTREABERTAS: FISSURAS EM MOVIMENTO

Neste estudo, que teve como propósito problematizar de que forma as professoras de educação infantil narram suas memórias de infância e como se relacionam com elas, foram promovidas discussões que me levaram a aprofundar os conceitos de narrativa, memória e infância.

Durante a realização desta pesquisa, as professoras produziram uma infinidade de narrativas sobre de si. Mas, para que fossem capazes de fazer uso desta *tecnologia do eu*, com o intuito de mostrarem-se, decifrarem-se, enfim, falarem a respeito de si, elas foram, primeiramente, invocadas a narrar suas memórias. O convite de pensarem sobre si foi o que permitiu a elas colocarem em prática os mecanismos que constituem a narrativa de si como uma das técnicas de si que promovem a (trans) formação do sujeito.

No entanto, para que o indivíduo seja capaz de transformar-se, é necessário que sejam colocadas em prática ações que constituem o ato de narrar-se, ou seja, que possibilitem que a narrativa de si se torne um exercício de autoconhecimento. Foi ao voltarem-se para si mesmas, que as professoras foram levadas a observarem-se, interpretarem-se, dominarem-se para, assim, de algum modo, modificarem-se.

Sendo assim, para as professoras, ao mesmo tempo em que fizeram uso de procedimentos que as permitiram compor narrativas a partir de práticas memorativas, foram sendo compostas por elas. Tal experimentação de si, que possibilitou a elas agirem sobre si mesmas, fez como que modificassem suas percepções a respeito de seu próprio ser e as levaram a pensar na forma como veem sendo sujeito. Ou seja, pode-se afirmar, que ao falar a respeito de si, o sujeito, além de produzir narrativas, é por elas produzido.

Pode-se dizer, ainda, que, para que aconteça esta (re) criação do indivíduo, é preciso que ele, além de estabelecer uma relação consigo mesmo, esteja disposto a se relacionar com o outro. O outro, no caso das professoras desta pesquisa, é o desdobramento de si mesmas, ou seja, o outro que fui. Ao escreverem para a criança que foram, além de pensarem e agirem sobre as memórias que produziram

a respeito de suas infâncias, começaram a ver de outras formas suas experiências infantis.

E, assim, ao relacionar-se consigo mesmo e com os outros, o sujeito que se narra, pode, a partir de práticas que possibilite a problematização sobre seus modos de ser, de agir e estar no mundo, chegar a uma produção e transformação de si. Portanto, a narrativa de si, além de aparelhar o sujeito para que possa atuar sobre si mesmo, o permite (re) inventar-se, através da criação de outras formas de existência.

Esta pesquisa, com o intuito de identificar a maneira como o indivíduo percebe e se relaciona com suas memórias, além de poder pensar a respeito da narrativa de si como uma das *tecnologias do eu* que faz com que o indivíduo seja capaz de uma experimentação de si, procurou compreender a forma como os sujeitos narram suas infâncias. Mas, afinal, como as professoras constroem suas memórias?

Para isso, foram identificadas dimensões que constituem aquele que se propõe a contar sua história, ou seja, as dimensões que o constituem como um *eu* narrador. A partir dos relatos das professoras, pode-se afirmar que elas, enquanto narradoras de suas memórias, são constituídas ao mesmo tempo pela criança perdida, o adulto preocupado de hoje e o desconhecido de amanhã.

Primeiramente, a criança perdida é a dimensão que se caracteriza pelo elemento irrecuperável que a infância comporta, ou seja, por mais que queiramos/tentemos, a partir dos relatos de nossas memórias, voltar a ser criança não conseguimos, uma vez que ela encontra-se “perdida”. Assim, como não conseguimos recuperar a criança que fomos, o passado, com seu caráter irrecuperável, não nos permite, através da narrativa de nossas lembranças, revivermos situações por nós vividas, visto que ele é passado, não volta.

Já, o adulto preocupado de hoje, também foi identificado nas falas das professoras, nos momentos em que suas narrativas de infância sofrem influência do olhar adulto, que detendo os conhecimentos a respeito de sua vida no presente, acaba (re) criando suas memórias a respeito de suas experiências vividas quando criança. Aqui, o olhar adulto, ao mesclar-se ao olhar infantil, faz com que a forma com que o sujeito se relaciona com sua infância se modifique, uma vez que, as práticas memorativas, o possibilitam refletir, (re) pensar e (re) criar os momentos por ele vividos.

Por fim, o *eu* narrador, ao não conhecer o que está por vir, o que lhe reserva a vida futura, acaba sendo constituído, também, pelo desconhecido de amanhã. As falas das professoras deixam transparecer esta dimensão a partir do momento em que realizam afirmações em relação às suas vidas no amanhã. Aqui, elas deixam de lado as incertezas para afirmarem suas expectativas e desejos em relação ao futuro.

Assim como o *eu* narrador se constitui a partir destas três dimensões, suas narrativas, também são permeadas pelo cruzamento da tríplice mediação em que suas memórias são constituídas. A primeira delas diz respeito ao tempo, que como foi abordado na dimensão do adulto preocupado de hoje, estabelece mudanças na percepção que temos em relação a nossas memórias, na forma como o sujeito conta suas experiências. As professoras manifestam, em seus relatos, as interferências que o olhar adulto estabelece sob o olhar infantil, que procura deixar marcas de suas percepções adquiridas durante a vida adulta em suas memórias de infância.

Junto à mediação do tempo, o espaço torna-se constitutivo da memória justamente porque a memória é também espacial. Isso foi possível de visualizar na maioria nas falas das professoras, visto que elementos espaciais, que caracterizam os cenários em que estavam inscritas e que circunscreve as experiências narradas, são por elas mencionados, descritos e saudosos, ou seja, tornam-se integrantes de suas lembranças.

Além das mediações do tempo e do espaço, as memórias de infância das professoras são, também, caracterizadas pela percepção infantil. Muitas vezes, permitem-se narrar os pensamentos, o olhar infantil, que possuíam em relação aos acontecimentos e fatos que faziam parte do seu cotidiano enquanto crianças.

A partir das reflexões em torno das dimensões que caracterizam o *eu* narrador, da relação que se estabelece entre as mediações que compõem suas memórias e do pressuposto que o que realmente ocorreu não existe, pode-se afirmar que as professoras criam e recriam suas memórias. Com isso, a partir da narrativa de si, criamos, não somente a memória, mas, também, uma ficção de nós mesmos.

Contudo, esta 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. No entanto, as reflexões não se esgotam, aqui, 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 a partir delas.

REFERÊNCIAS

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

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos Guardados**. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 144 p.

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. **O Sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michael. A Escrita de Si. IN: _____. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 144-162.

_____. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1990. 152 p.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

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

PECOITS, Sariane da Silva. **Querido Diário? Um estudo sobre registro e formação de professores**. Porto Alegre: Editora Letral, 2012. 134 p.

TESSLER, Elida. **Gaveta dos Guardados: biblioteca**. 2013. 148 cm x 110 cm. Coleção Particular.

APÊNDICE A – Carta de Informação ao Sujeito de Pesquisa

Estamos realizando uma pesquisa, que com o intuito compreender de que forma as professoras produzem suas memórias de infância e como, hoje, a partir de um olhar adulto, elas percebem suas lembranças infantis, tem como objetivo aprofundar os conceitos de memória, infância e narração,

A coleta de dados será realizada no segundo semestre de 2013 e o *corpus* de análise desta pesquisa será composto por dois conjuntos de materiais. O primeiro deles será produzido a partir de entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas. O segundo constitui-se por um tipo particular de escrita, produzida pelos próprios sujeitos da pesquisa. Trata-se de *cartas* que as professoras escreverão 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?”.

Os dados serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e em alguma futura publicação. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Somente serão divulgados os nomes verdadeiros dos participantes da pesquisa, assim como dos demais sujeitos mencionados por eles durante a coleta de dados, mediante devida autorização. Contudo, caso haja o desejo de preservar sua identidade bem como a das pessoas citados em seus relatos, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes da pesquisa na escrita do trabalho de conclusão de curso, em futuros trabalhos escritos que venham a ser publicados e em apresentações orais.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante venha a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgar necessário.

Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa são a professora doutora Fabiana de Amorim Marcello, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a pós-graduanda Milene dos Santos Compagnon do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Assinatura da pesquisadora – Milene dos Santos Compagnon

Assinatura da orientadora – Prof.^a Dr.^a Fabiana de Amorim Marcello

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas:

Eu, _____, aceito participar da pesquisa sobre memória, infância e narrativa, desenvolvida pela pesquisadora Milene dos Santos Compagnon, aluna pós-graduanda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora doutora Fabiana de Amorim Marcello.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa e a respeito da coleta de dados que ocorrerá do segundo semestre de 2013. Também, estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a recolha dos dados e deixar de participar do estudo sem que isso me traga qualquer prejuízo.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação do material escrito e fotográfico disponibilizado por mim e a transcrição de entrevista para fins de pesquisa, bem como sua utilização em seminários, congressos, aulas, publicações e formação continuada. Autorizo, também, que meu nome verdadeiro, assim como os demais nomes mencionados por mim durante a coleta de dados, sejam mencionados na escrita do trabalho de conclusão de curso, em futuros trabalhos escritos que venham a ser publicados e em apresentações orais.

Todas minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para quaisquer dúvidas que eu tiver durante a mesma.

Assinatura da professora participante

Assinatura da pesquisadora – Milene dos Santos Compagnon

Assinatura da orientadora – Prof.^a Dr.^a Fabiana de Amorim Marcello