



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Cecília de Miranda Schubsky

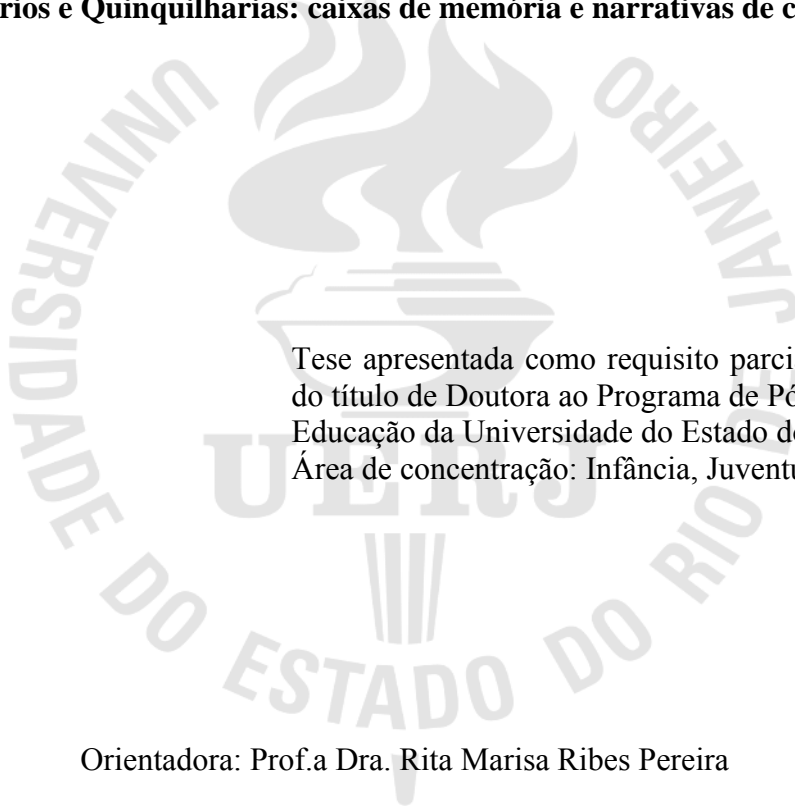
**Relicários e Quinquilharias: caixas de memória e narrativas de crianças**

Rio de Janeiro

2018

Cecília de Miranda Schubsky

**Relicários e Quinquilharias: caixas de memória e narrativas de crianças**



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Orientadora: Prof.a Dra. Rita Marisa Ribes Pereira

Rio de Janeiro  
2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S384 Schubsky, Cecília de Miranda.  
Relicários e Quinquilharias: caixas de memória e narrativas de crianças /  
Cecília de Miranda Schubsky. – 2018.  
151 f.

Orientadora: Rita Marisa Ribes Pereira.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Educação

1. Educação – Teses. 2. Memória – Teses. 3. Criança – Teses. I. Pereira, Rita  
Marisa Ribes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Educação. III. Título.

es CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Cecília de Miranda Schubsky

**Relicários e Quinquilharias: caixas de memória e narrativas de crianças**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof.a Dra. Rita Marisa Ribes Pereira (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof.a Dra. Maria Luiza Oswald  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof. Dr. Carlos Roberto de Carvalho  
Faculdade de Educação da UFRRJ

---

Prof.a Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello  
Faculdade de Educação da UFSC

Rio de Janeiro

2018

## DEDICATÓRIA

À minha mãe Aline, minha avó Lucy e minha bisavó Filica, que me ensinaram que ser mulher é lutar, a meus dois pais Nelson e Paulo, pois, cada um, como pode, contribuiu com meu caminho e ao meu grande companheiro Luís por que cada um me mostrou da sua maneira, o poder das histórias e narrativas, carregue vocês em mim.

Às crianças, em especial àquelas que tornaram possível a realização desse trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Uma história não existe no mundo se não tem ninguém para escutá-la e as memórias só perduram enquanto as preservamos. Uma tese sobre memória é, antes de tudo, uma tese feita de muitos outros. Agradeço aos meus narradores e *escutadores*, que foram responsáveis por construírem mais um elemento na minha caixa de memórias.

À Rita, minha querida orientadora e grande fonte de inspiração, pela paciência, pelo respeito, pela generosidade e pela escuta. Por me emprestar outros óculos e me apresentar novas maneiras de enxergar. Obrigada por ser. Você agora é peça importante dentro dessa caixinha.

Aos meus alunos e a seus pais, à escola onde trabalho, ao Aristeo Leite Filho e à Beth Saraiva e Mayra Simonne Calvelo Barreira por me permitirem pesquisar dentro da escola e por se emocionarem e torcerem junto comigo por essa tese. Em especial ao Breno, que nunca fez uma caixa, mas se fez presente nas caixas dos colegas.

A todos os meus companheiros de trabalho por sempre me incentivarem nesses quatro anos.

Aos companheiros de ontem e hoje do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea, indispensáveis nesse processo. João, Nélia, Juju, Joana, Cristina, Ivana, Patrícia, Eunice, Fernanda, Perseu, Iza, Conceição e Lisandra pelos conhecimentos compartilhados, pelas leituras atentas e pelos olhares que somaram.

À querida amiga Carol pela leitura e revisão, pela amizade, pelas conversas de corredor, pela parceria, pelo ombro amigo e por ser essa pessoa tão atenta e delicada.

À Núbia, pela amizade, pelo carinho, admiração e por ser essa mulher quem eu admiro profundamente. Sem suas leituras, conselhos e escutas esse trabalho não seria o mesmo.

À UERJ, Universidade que é minha casa desde que ingressei aos 17 anos de idade e da qual nunca mais saí.

A todos os professores e funcionários do ProPEd e aos colegas de disciplinas.

Aos membros da banca examinadora, professores Roberto e Maria Luiza pelas sugestões valiosas na qualificação e pela pergunta sobre o que não cabia na caixa, que foi um grande divisor de águas nesse trabalho. Ao professor Roberto por me apresentar o Palácio das Memórias e a professora Maria Luiza por me lembrar da querida *Bisa Bia*. E às professoras Gilka e Jacqueline pela interlocução nessa tese.

Às professoras Ligia e Anelise por aceitarem ser suplentes da banca examinadora.

À escola Oga Mitá por ser não só a casa da Criança, mas também a minha há mais de dez anos e que me possibilitou enxergar a educação de um jeito *fora da caixa*.

À Luis Felipe, amor e companheiro incansável, de uma paciência infinita, que conhece as crianças e as caixas tanto quanto eu, pelas leituras e questionamentos, por me lembrar de comer e me dizer sempre que tudo ia dar certo e por acreditar que eu ia conseguir. Pelo apoio técnico e pelas discussões filosóficas até altas horas, pelo carinho, ombro amigo e abraços.

À Mariana por ser a irmã que a vida me deu.

A minha mãe e meu padrasto, que me encorajaram e mesmo sem entender direito o que eu estava fazendo, tiveram muita paciência todas as vezes que tentei explicar ou quando só sabia falar das crianças e da escola. Vocês são meus amores incondicionais.

À minha mãe por ter me ensinado a ler e me encorajado a amar os livros. D. Aline foi a mulher que me ensinou a nunca abaixar a cabeça e a sempre seguir em frente.

Ao Paulo, por ter me recebido em sua casa e sempre ter me chamado de filha. Você é meu pai do coração. Obrigada por tudo.

Ao Nelson, *in memoriam* porque apesar de tudo, eu sei que você fez o melhor que podia.

À minha querida avó, que à medida que essa tese avançava, começou a esquecer um pouco do dia a dia e agora rememora mais o passado e me oferece olhares novos todos os dias. D. Lucy, a senhora não é fácil e talvez por isso tenha sido um dos grandes exemplos da minha vida. Mulher, médica, leitora e cozinheira, te admiro demais e ainda sonho em contar a tua história.

À minha bisá, tão forte e tão sofrida, como são e foram tantas mulheres por esse mundo afora, que me deixava brincar com retalhos, roubar caramelos e que foi o colo da minha infância.

À minha tia Adriana por ser minha segunda mãe, pelas férias no sítio, por me ensinar a andar de bicicleta e por se um refúgio na infância.

Ao meu irmão Bernardo, que apesar de todas as implicâncias sempre foi aquele que eu queria imitar.

Aos meus primos Pedro e Flávia por terem sido meus grandes companheiros de infância.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse trabalho e tornaram o processo menos difícil.

“Ultrapassarei então essas minhas energias naturais, subindo passo a passo até aquele que me criou. Chegarei assim ao campo e aos vastos palácios da memória, onde se encontram os inúmeros tesouros de imagens de todos os gêneros, trazidas pela percepção. Aí é também depositada toda a atividade de nossa mente, que aumenta, diminui ou transforma, de modos diversos, o que os sentidos atingiram, e também tudo o que foi guardado e ainda não foi absorvido e sepultado no esquecimento. Quando aí me encontro, posso convocar as imagens que quero. Algumas se apresentam imediatamente; outras fazem-se esperar por mais tempo e parecem ser arrancadas de repositórios mais recônditos. Irrompem as outras em turbilhão no lugar daquela que procuro, pondo-se em evidência, como que a dizerem: ‘Não somos nós talvez o que procuras?’. Afasto-as da memória com a mão do meu espírito; emerge então aquela que eu queria, surgindo das sombras. Outras sobrevêm dóceis em grupos ordenados, à medida que conclamo, uma após outra, as primeiras cedendo lugar às seguintes, e desaparecendo para reaparecer quando quero. Eis o que sucede quando falo de memória.

Aí se observam, distintas pelo gênero as idéias que foram introduzidas, cada uma por sua via de acesso: assim a luz, as cores e as formas dos corpos, através dos olhos, os diversos tipos de som, através dos ouvidos, os vários odores, através do nariz; os sabores, pela boca e através da sensibilidade de todo o corpo, o que é duro ou mole, quente ou frio, liso ou áspero, pesado ou leve, e todas as sensações externas e intensas. A memória armazena tudo isso nos seus amplos recessos e em seus esconderijos secretos e inacessíveis, para ser reencontrado e chamado no momento oportuno. Todas entram, cada uma por sua porta, e em ordem se alojam. Não são os próprios objetos que entram, mas as suas imagens pelos sentidos, e que aí ficam à disposição do pensamento, até que este se lembre de chamá-las. Quem poderá explicar como se formaram tais imagens, embora se conheçam os sentidos que as captam e as colocam em nosso íntimo? Mesmo quando me encontro nas trevas e no silêncio, posso representar na memória, se quiser, as cores, e distinguir o branco do preto e todas as outras cores entre si. E não sucede que as imagens recebidas pelos olhos sejam perturbadas pelos sons, estes embora presentes, estão como em lugar à parte. Mas se decido chamá-los, apresentam-se imediatamente, enquanto eu, sem abrir a boca, canto em silêncio o tempo que quiser. E as imagens das cores, presentes também estas na memória, não interferem nem perturbam enquanto me sirvo deste outro tesouro que penetra pelos ouvidos. Assim, posso recordar, conforme me agrada, todas as outras coisas que são introduzidas e acumuladas pelos outros sentidos. Sem nada cheirar, distingo o perfume dos lírios do perfume das violetas, e



sem nada provar nem tocar, mas apenas na memória, prefiro o mel ao mosto cozido, o macio ao áspero.

Realizo interiormente todas essas ações, no grande palácio da memória. Encontram-se aí, à minha disposição, céu, terra e mar, com aquilo tudo que neles colher com os sentidos, excetuando-se apenas o que esqueci. É aí que encontro a mim mesmo, e recordo as ações que realizei, quando, onde e sob que sentimentos as pratiquei. Aí estão também todos os conhecimentos que recordo, seja por experiência própria ou pelo testemunho alheio. Dessa riqueza de ideias me vem a possibilidade de confrontar muitas outras realidades, quer experimentadas pessoalmente, quer aceitas pelo testemunho dos outros; posso ligá-las aos acontecimentos do passado, deles inferindo ações, fatos e esperanças para o futuro, e, sempre pensando em todas como estando presentes, ‘farei isto ou aquilo’, digo de mim para mim no imenso interior de minha alma repleto de tantas imagens. ‘E acontecerá isto ou aquilo’. ‘Oh, se acontecesse isso ou aquilo! Deus nos livre disso ou daquilo!’. Assim falo comigo mesmo e, enquanto falo, eis que se tornam presentes, retiradas do tesouro da memória, imagens de tudo o que nomeei; se me faltassem, de nenhuma eu poderia falar.

É grande realmente o poder da memória, bem grande, ó meu Deus. É um santuário imenso, ilimitado. Quem poderá atingir-lhe a profundidade? E essa força pertence ao meu espírito, faz parte de minha natureza; e na realizada não chegou a aprender tudo o que sou. Mas então o espírito é limitado demais para compreender-se a si mesmo? E onde está aquilo que não aprende de si mesmo? Estará então fora de si mesmo, e não dentro? Então por que não se compreende? Isso muito me admira e me espanta. Os homens vão admirar os cumes das montanhas, as ondas do mar, as largas correntes dos rios, o oceano, o movimento dos astros, e deixam de lado a si mesmos, e não se admiram do fato de eu falar de todas essas coisas sem vê-las com os próprios olhos; mas eu não poderia mencionar tais coisas, se não as visse, na memória, em toda a sua imensidão, como se tivesse diante de mim as montanhas, as ondas, os rios e os astros, que vi pessoalmente, e o oceano, no qual acredito. No entanto, quando os vi com os olhos, não os absorvi; são as imagens deles que em mim residem, e não eles próprios. E sei através de qual sentido do corpo me foi impressa cada imagem”.

*Santo Agostinho*

Parecia até a história da vida do gigante, que minha tia conta. Sabe? Aquela história que diz assim: dentro do mar tinha uma pedra, dentro da pedra tinha um ovo, dentro do ovo tinha uma vela e quem soprasse a vela matava o gigante. Claro que não tinha gigante nenhum na arrumação geral da minha mãe. Nem ovo. Mas até que tinha uma vela cor-de-rosa, do bolo de quando eu fiz um ano e que ela guardava de recordação, dentro de um sapatinho velho de neném, de quando eu era pequeninha. Mas eu lembrei da história do gigante porque a gente podia contar a história de Bisa Bia assim: dentro do quarto da minha mãe tinha um armário, dentro do armário tinha uma gaveta, dentro da gaveta tinha uma caixa, dentro da caixa tinha um envelope, dentro do envelope tinha um monte de retratos, dentro de um retrato tinha Bisa Bia.

*Ana Maria Machado*

## RESUMO

SCHUBSKY, Cecília de Miranda. *Relicários e Quinquilharias: caixas de memória e narrativas de crianças*. 218. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta tese tem por objetivo olhar a criança como sujeito da cultura, constituída como sujeito na história e na memória social, produtora de memórias singulares. Para isso, busco compreender algumas experiências da infância contemporânea através das narrativas das memórias de infância de crianças que ingressaram no sexto ano do segundo segmento do Ensino Fundamental. Essas narrativas foram sendo constituídas a partir da construção de uma caixa de memórias, onde as crianças reuniram objetos que elas consideravam significativos da sua infância. Esses objetos serviram de ponto inicial para o desenvolvimento de uma série de narrativas e trouxeram à superfície temas que eram caros às crianças. Busco apresentar o conceito de memória que usa como referência os estudos de Walter Benjamin, Maurice Halbwachs, Mikhail Bakhtin, Ecléa Bosi, Jeanne Marie Gagnebin, entre outros, além das muitas vozes presentes nas narrativas das crianças. O trabalho de campo adotou como principal estratégia metodológica a pesquisa-intervenção com narrativas realizadas durante as aulas de história, com duas turmas de crianças entre 10 e 11 anos de idade. Essas narrativas feitas no espaço coletivo apresentaram temas como o processo de construção das caixas, as histórias dos objetos apresentados, os nascimentos e a morte. Essa tese defende a ideia da criança como agente histórico, capaz de constituir suas próprias narrativas de infância.

Palavras-chave: Memória. História. Narrativa. Criança. Nascimento. Morte.

## ABSTRACT

SCHUBSKY, Cecília de Miranda. *Memories boxes built with children narratives*. 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This thesis objective is to see the child as a subject of culture and a producer of history and social memory capable of producing singular memories. Those narratives were composed from the construction of a memory box, where children gathered objects they considered significant from their childhood. Those objects were the starting point for the development of a series of narratives and brought up themes who were dear to the children. I want to introduce the memory concept that references studies from Walter Benjamin, Maurice Halbwachs, Mikhail Bakhtin, Ecléa Bosi, Jeanne Marie Gagnebin, among others, besides the many voices present in the children's narratives. The field work had as its main methodologic strategy the intervention research with narratives created during History classes, with two classes of children between 10 and 11 years old. Those narratives born in the collective space presented themes such as the construction process of the memory boxes, the stories of objects contained in them, their births and death as a subject. This thesis advocates the idea of children as historic agents, able to constitute their own childhood narratives.

Keywords: Memory. History. Narrative. Child. Birth. Death.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A caixa da minha bisá .....	27
Figura 2 – Caixa de um menino no museu da memória .....	38
Figura 3 – Alguns objetos que a menina escolheu para representar sua infância.....	38
Figura 4 – Fotos e objetos que remetem ao nascimento são comuns na maioria das caixas .....	39
Figura 5 – Descrição da caixa de memórias feita pela aluna.....	39
Figura 6 – Caixa enfeitada pela estudante .....	43
Figura 7 – Objetos que eram importantes para a menina .....	44
Figura 8 – Disquete com o jogo predileto de quando o menino era pequeno .....	44
Figura 9 – Aqui o dono da caixa usou papel para proteger os objetos .....	45
Figura 10 – As memórias que cabem em uma mala .....	45
Figura 11 – A caixa com os troféus .....	46
Figura 12 – A caixa sem objetos.....	51
Figura 13 – Todos os objetos da caixa da Júlia em cima da mesa.....	53
Figura 14 – Linha do tempo.....	69
Figura 15 – No canto direito a boneca que caiu na poça e tem marca de nascença .....	77
Figura 16 – Os botões do João.....	82
Figura 17 – Na caixa além das bonecas também está a ovelha que é a protetora da menina .....	87
Figura 18 – Algumas caixas e seus diferentes formatos .....	91
Figura 19 – O primeiro brinquedo do Lucca e o objeto mais importante da sua caixa .....	93
Figura 20 – A caixa que foi montada para o João .....	94
Figura 21 – As cartas das amigas guardadas na latinha da Luna.....	96
Figura 22 – A menina lendo um dos livros que a mãe guardou para ela.....	98
Figura 23 – Caixa decorada junto com a psicóloga.....	100
Figura 24 – A caixa com livros e revistas que não tem objeto que faz referência ao nascimento.....	102
Figura 25 – A caixa do primeiro <i>tablet</i> junto com a película protetora.....	104
Figura 26 – A segunda caixa do Vitor com objetos diferentes, mas que ainda tem a caixa do <i>tablet</i> .....	105
Figura 27 – Alguns dos objetos que apareceram nas caixas.....	108
Figura 28 – O livro de que nada se perguntou.....	110

Figura 29 – A caveira e o elefante do Hugo .....	112
Figura 30 – O copo que fica guardado.....	114
Figura 31 – A lista com tudo que é importante, mas não cabe na caixa do Guilherme.....	116
Figura 32 – A primeira assinatura .....	118
Figura 33 – Caixas dos <i>tablets</i> do Vitor .....	119
Figura 34 – Memórias de fotos .....	122
Figura 35 – O primeiro e último brinquedo dado pelo avô .....	126
Figura 36 – Maurício, o boneco que foi do tio, da mãe e agora pertence ao menino .....	127
Figura 37 – A primeira boneca que representa a chegada .....	129
Figura 38 – O boneco que ganhou em sua chegada.....	130
Figura 39 – A caixa cheia de caixinhas da Luiza .....	131
Figura 40 – A menina e o cachorro quando ela ainda era bebê .....	134
Figura 41 – A caixa onde todos os objetos remetem a morte e que a roupa de criança ficou de fora da foto, pois estava em suas mãos no momento em que a fotografia foi tirada.....	135
Figura 42 – A pedra que lembra o senhor que faleceu .....	138
Figura 43 – Caixa da Maria onde ela não leva os objetos que lembram a avó.....	140

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1	<b>COMO NASCE UMA PESQUISA</b> .....	33
1.1	<b>Uma memória narrativa e o nascimento da pesquisa</b> .....	33
1.2	<b>As primeiras vivências: O processo de amadurecimento da pesquisa</b> .....	36
1.3	<b>O Diário de Campo</b> .....	40
1.4	<b>Ser Professor Ser Pesquisador: o equilibrista</b> .....	47
1.4.1	<u>Cena 1</u> .....	50
1.4.2	<u>Cena 2</u> .....	52
2	<b>VIVENDO A PESQUISA</b> .....	59
2.1	<b>O Campo da pesquisa e a constituição dos grupos</b> .....	59
2.2	<b>Os encontros de 2015</b> .....	61
2.3	<b>Os encontros de 2015 alteram o caminho</b> .....	65
2.4	<b>Os encontros em 2016</b> .....	67
3	<b>PENSANDO SOBRE A MEMÓRIA</b> .....	73
3.1	<b>Memória, objetos e narrar junto</b> .....	73
3.2	<b>Os objetos de memória</b> .....	73
3.3	<b>Memória Social: Quando o que é lembrando faz parte do grupo</b> .....	78
4	<b>ANALIZANDO AS CATEGORIAS</b> .....	85
4.1	<b>Conversando com meus interlocutores: o limiar</b> .....	85
4.2	<b>As crianças e as caixas: As narrativas</b> .....	88
4.3	<b>Fazer a caixa é pensar no que não cabe nela</b> .....	90
4.4	<b>Os objetos</b> .....	106
4.5	<b>Os nascimentos e a morte</b> .....	124
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	143
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	148

## INTRODUÇÃO

### A mania de guardar

Mas no começo eu não sabia. Cheguei da escola e vi a porta do quarto aberta, a porta do armário aberta, a gaveta aberta, e minha mãe sentada no chão, descalça, toda despenteada, com uma caixa fechada na mão. Dei um beijo nela e olhei para a caixa. Era a coisa mais linda do mundo, toda de madeira, mas madeira de cores diferentes, umas mais claras, outras mais escuras, formando um desenho, uma paisagem, onde tinha um morro, uma casinha, um pinheiro, umas nuvens no céu. Aí minha mãe abriu a caixa e tirou de dentro, bem lá do fundo, um envelope de papel pardo, velho e meio amassado.

— Que é que tem aí dentro, mãe?

— Nem lembro mais, minha filha. Vamos ver

. — Deve ser muita coisa, que o envelope está bem gordinho.

*Ana Maria Machado*

Essa tese tem como objetivo apresentar algumas narrativas trazidas por crianças durante as aulas de história como uma forma de reconhecimento do papel da criança enquanto agente histórico capaz de narrar e produzir memórias. Para fazê-lo, as crianças construíram um objeto, a caixa de memórias, que assim com a mãe da personagem citada acima, guarda objetos que trazem dentro de si um universo inteiro, que vai se constituindo à medida em que os objetos são trazidos novamente à luz. Olhar para esses objetos, pensar sobre o que entrou em cada caixa, de cada criança, foi um convite, uma preparação para o movimento de narrativa que iria acontecer durante as aulas. Ao construírem suas caixas, eu propunha que as crianças olhassem novamente para elas e pensassem em que objetos serviriam como suporte para que pudessem contar um pouco de suas histórias.

Dentro dessas escolhas, as crianças iriam ter suportes de memória para tentar reconstituir aquilo que elas consideravam mais significativo das suas experiências de infância. Larossa (2004, p. 162) aponta que a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar. Para ele, a experiência é,

[...] em primeiro lugar, um encontro com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia



é per, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia e, secundariamente, a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percurso, a passagem: peirô, atravessar; pera, mais além; piarô, passar através; perainô, ir até o fim; peras, limite.

Portanto, para que esse encontro com as experiências do passado pudesse ocorrer, as crianças se debruçaram sobre os objetos e começaram um processo de travessia, no qual partiam em busca de seu passado e contavam para o grupo as experiências vividas. Nesse processo, eles se tornaram sujeitos, pois como aponta ainda Larrosa, a experiência é aquilo que nos passa, ou nos toca ou nos acontece e, ao passar, nos forma e transforma. Assim, à medida que o campo se desenvolvia, eu vivi a experiência de me transformar em escutadora de memórias. Pois, como aponta Jobim e Souza (2017), não basta que as memórias sejam narradas, é necessário ouvintes atentos para que as mesmas não se percam.

O primeiro capítulo dessa tese trata do início da organização do campo e de como ele estava presente no fazer diário da sala de aula. Nele, articulo o desenvolvimento do trabalho de pesquisa e faço algumas reflexões referentes ao processo de pesquisa dentro de sala de aula.

O segundo capítulo trata de compreender o processo de constituição dos grupos que fizeram parte da pesquisa, analisando como o encontro com as crianças vai aos poucos mudando o olhar sobre o processo da pesquisa e daquilo que era trazido pelos meninos.

O terceiro capítulo trata das diferentes possibilidades de se olhar a memória, observando os objetos como receptáculos das narrativas das crianças, bem como analisa a memória enquanto categoria social.

No quarto capítulo, proponho pensar nos meus narradores como estando em um limiar entre a infância e a adolescência e como isso se reflete no processo da pesquisa. Nesse capítulo também irei me debruçar mais sobre os temas que considere centrais, como o processo de construção da própria caixa, os objetos que aparecem nas mesmas, o nascimento e as mortes. Essas análises buscam uma reflexão crítica sobre o lugar que a memória vai ocupar na experiência da criança contemporânea.

### **Contar, recontar até fazer diferente: a narrativa da construção do objeto de pesquisa**

A narrativa, que durante tanto tempo  
 Floresceu me meio artesão  
 no campo, no mar e na cidade-  
 É ele própria, num certo sentido,

uma forma artesanal de comunicação.

Ela não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório.

Ela mergulha a coisa na vida do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

*Walter Benjamin*

As narrativas das memórias das infâncias, assim como o oleiro citado acima, que deixa para sempre suas marcas nas peças que com as mãos produz, me leva a refletir que o tema não é apenas uma pesquisa, mas um elemento que está envolto de sentidos e faz parte das minhas narrativas. Assim como o oleiro, as narrativas que escuto ou que produzo são marcadas pela presença dos outros que fizeram parte desse percurso.

Ao mesmo tempo que este objeto está entranhado em mim, o desejo de pesquisar sobre ele nasceu de um incômodo do meu cotidiano, do meu fazer profissional, ainda que durante o processo tenha, de certa forma, tentando dar conta de algumas questões que já me atravessavam. À medida em que a vida corria, as perguntas sobre o fazer profissional iam se acumulando e esses questionamentos, aos poucos, foram ganhando os contornos de uma pesquisa. Isso faz com que as narrativas das memórias sejam próximas, pois estão entranhadas no que me constituiu, mas as perguntas sobre ela, de certa forma me causam estranhamento, e esse estranhamento é elemento fundamental, pois me garante certo distanciamento do objeto e me dá condições de pesquisá-lo.

Porém, se escavo meu passado na busca desse sentido, vou de encontro mais uma vez com as memórias. As memórias, então, não estão só envoltas no fazer cotidiano, mas naquilo que me constitui como pessoa. Benjamin (1995, p. 239) propõe que para que possamos entender o passado, é necessário que voltemos a ele para dar início a um processo de *escavar*. Assim, fui ao encontro do passado com o olhar fixo no presente e em diálogo com os acontecimentos cotidianos,

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois fatos nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho.

Ressignificar o meu passado é entender o sentido em que a memória e os objetos de memória fizeram parte da minha formação, que sentidos eles representam para mim. Ao olhar para eles do ponto de vista da pesquisa, trago para aquilo que foi até então um tema que estava presente na vida, um novo sentido. Uma nova maneira de olhar que me permite trazer o que estava no passado, enterrado e agora escavado para uma nova significação. Para entender os sentidos que a memória tem no presente, fui em busca dos fragmentos do passado que me fazem atribuir sentido às narrativas de memórias como objeto de pesquisa. Os fragmentos narrados a seguir seguem o curso da memória, não têm tempo definido, são resgatados com uso de fotografias e objetos que remetem a cheiros, gostos e sensações. Fazem parte de narrativas que me foram contadas e que, aos poucos, foram construindo minha identidade.

Ao iniciar o processo dessa pesquisa, tem início uma reflexão que tenho repetido nos últimos dois anos: a de construir uma narrativa, de pensar para quem eu vou narrar, de imaginar que objetos vão me auxiliar nesse processo. Nesse caminho de narrar, fica a certeza de que cada vez que essa narrativa for contada, ela vai adquirindo novos contornos, pois mudam meus interlocutores e eu me transformo nesse processo, um narrador que se altera no caminho.

### **Construindo a minha caixa das memórias: o que cabe e o que não cabe na caixa**

Lembro que em uma das primeiras tentativas de construção do campo da pesquisa com meus estudantes, quando falei a eles sobre fazer uma caixa de memórias onde eles guardassem objetos que contassem um pouco de sua história e, ao mesmo tempo, fossem significativos para sua infância, um dos meus estudantes, o Lucas, logo falou que não ia dar:

*- Cecília, é impossível eu fazer um caixa de memórias, minhas memórias não cabem numa caixinha!*

Engraçado pensar nisso! No que cabe e o que não cabe na caixa de memórias e como fazemos as coisas caberem nela. O problema do Lucas foi resolvido por ele mesmo. Levou uma mala de rodinhas abarrotada para contar as suas memórias. Nesse ponto eu decidi, a partir da fala dele, não determinar o tamanho da caixa. Mas até então, eu nunca tinha vivido o desafio de montar a minha caixa de memórias.

Em 2015 vivi a primeira experiência de montar essa caixa e, pela primeira vez, me deparei com o desafio de pensar o que cabe e o que não cabe nela. Acabei optando por levar a caixa e coisas que não entravam nela do lado de fora, imitando o que meus estudantes já

havia me ensinado. O “como fazer as coisas caberem lá dentro”. Nesse exercício de pensar na caixa e o que ia entrar nela, vivi uma experiência única. Eu, que antes ocupava apenas o lugar da pesquisadora, daquela que faz a pergunta e propõe o desafio, me vi no outro papel. De pensar no que entra e o que não entra na caixa, de narrar essa caixa para as crianças, de responder as suas perguntas e de compartilhar as minhas memórias com eles.

Nesse momento consegui entender melhor o conceito de memória coletiva, que é narrada no grupo e que vai servir para aqueles pares, de compartilhar a fala e perceber que a narrativa vai se construindo como uma corrente infinita de fios entrelaçados. Isso porque à medida que uma história era narrada, outras eram lembradas pelas crianças e os fios iam se completando e misturando nesse novelo multicolorido que é a narrativa no grupo. Ao mesmo tempo, me vi no desafio de pensar o esquecimento dos objetos que selecionava, quais faziam sentido serem narrados, quais despertavam lembranças que quero guardar para mim e quais eu quero esquecer, quais formam a minha história e são os mais significativos para construir esse relato. Somente nesse momento é que, vivendo o lugar de quem monta a caixa de memórias, pude de fato entender o que cabe e o que não cabe ali dentro. Nesse processo também pude perceber que organizar as memórias para contar para o outro não é um caminho fácil.

As narrativas biográficas e autobiográficas tendem a colocar em ordem os acontecimentos vividos e não vividos, de maneira que o esquecimento permite ao sujeito reordenar suas memórias. Dessa forma, à medida em que uma história é narrada, ela vai adquirindo contornos e o seu narrador vai formando sua identidade. Graciliano Ramos (1953), em Memórias do Cárcere, mostra como é feito esse processo de rememoração e de construção da própria identidade através da narrativa da memória,

E aqui chego à última objeção que me impus. Não resguardei os apontamentos obtidos em largos dias e meses de observação: num momento de aperto fui obrigado a atirá-los na água. Certamente me irão fazer falta, mas terá sido uma perda irreparável? Quase me inclino a supor que foi bom privar-me desse material. Se ele existisse, ver-me-ia propenso a consultá-lo a cada instante, mortificar-me-ia por dizer com rigor a hora exata de uma partida, quantas demoradas tristezas se aqueciam ao sol pálido, em manhã de bruma, a cor das folhas que tombavam das árvores, num pátio branco, a forma dos montes verdes, tintos de luz, frases autênticas, gestos, gritos, gemidos.

Aqui Graciliano fala que não era preciso do registro escrito, do acúmulo dos dias, para mostrar o que foi sentido, o que ficou marcado na alma que formou sua identidade e que passou a fazer parte dele.

Mas que significa isso? Essas coisas verdadeiras podem não ser verossímeis. E se esmoreceram, deixá-las no esquecimento: valiam pouco, pelo menos imagino que valiam pouco. Outras, porém, conservaram-se, cresceram, associaram-se, e é

inevitável mencioná-las. Afirmarei que sejam absolutamente exatas? Leviandade. (...) Nesta reconstituição de fatos velhos, neste esmiuçamento, exponho o que notei, o que julgo ter notado. Outros devem possuir lembranças diversas. Não as contesto, mas espero que não recusem as minhas: conjugam-se, completam-se e me dão hoje impressão de realidade. Formamos um grupo muito complexo, que se desagregou. De repente nos surge a necessidade urgente de recompô-lo. Define-se o ambiente, as figuras se delineiam, vacilantes, ganham relevo, a ação começa. Com esforço desesperado arrancamos de cenas confusas alguns fragmentos (RAMOS, 1953).

Outro ponto fundamental mostrado por Graciliano é o fato de pessoas que viveram a mesma experiência lembrarem do ocorrido de maneiras diferentes, o que não diminui as minhas memórias ou as invalida, pois elas continuam formando minha identidade. Outros sujeitos podem até lembrar de modo diferente, mas a minha experiência de lembrar é única,

Dúvidas terríveis nos assaltam. De que modo reagiram os caracteres em determinadas circunstâncias? O ato que nos ocorre, nítido, irrecusável, terá sido realmente praticado? Não será incongruência? Certo a vida é cheia de incongruências, mas estaremos seguros de não nos havermos enganado? Nessas vacilações dolorosas, às vezes necessitamos confirmação, apelamos para reminiscências alheias, convencemo-nos de que a minúcia discrepante não é ilusão (RAMOS, 1953).

O lembrar com o outro faz a memória falhar ou nos torna mentirosos? Isso que é trazido por Graciliano, de certa forma, é respondido por outro autor, Ivan Izquierdo, em seu livro, *A Arte do Esquecimento*. Nele, o autor diz que cada um de nós é quem é porque tem suas próprias memórias, e estas são como nós nos lembramos. Como dizia Gabriel Garcia Marques (apud IZQUIERDO, 2004, p. 59), *a vida não é o que a gente viveu, mas a que a gente lembra e como lembra dela pode contá-la*.

E mais uma vez, é na literatura que encontro um rico manancial para exemplificar esse processo de formação da identidade através da memória. Essa inspiração vem de dois escritores latin-americanos, Jorge Luis Borges, que cria um conto com um personagem incapaz de esquecer, e Gabriel Garcia Marques, que traz um personagem que vai aos poucos deixando de existir à medida em que se esquece.

Borges (1999, p. 543), no conto *Funes, o memorioso*, conta a história de um personagem que era capaz de se lembrar de absolutamente tudo que havia visto no mundo. Como é descrito,

Nós, de uma olhadela, percebemos três taças em uma mesa; Funes, todos os rebentos e cachos e frutos que compreende uma parreira. Sabia as formas das nuvens austrais do amanhecer do trinta de abril de mil oitocentos e oitenta e dois e podia compará-las na lembrança aos veios de um livro encadernado em couro que vira somente uma vez e as linhas da espuma que um remo levantou no rio Negro na véspera da batalha do Quebracho. Essas lembranças não eram simples; cada imagem visual estava ligada às sensações musculares, térmicas etc. Podia reconstruir todos os sonhos, todos os entressonhos. Duas ou três vezes havia reconstruído um dia inteiro; nunca havia duvidado, cada reconstrução, porém, já tinha requerido um dia inteiro. Disse-me:

‘mais recordações tenho eu sozinho que as que tiveram todos os homens desde que o mundo é mundo’. E também: ‘meus sonhos são como a vigília de vocês’. E, igualmente, próximo do amanhecer: ‘minha memória, senhor, é como despejamento de lixos’. Uma circunferência num quadro-negro, um triângulo retângulo, um losango são formas que podemos intuir plenamente; o mesmo acontecia a Irineu com as emaranhadas crinas de um potro, com uma ponta de gado numa coxilha, com o fogo mutável e com a inumerável cinza, com os muitos rostos de um morto num longo velório. Não sei quantas estrelas via no céu.

No entanto, apesar de possuir essa prodigiosa memória, Funes sofria de um enorme mal,

Havia aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, contudo, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer as diferenças, é generalizar, abstrair. No mundo abarrotado de Funes não havia senão detalhes quase imediatos.

O excesso de memória de Funes o impedia de pensar e, ao invés de ser uma qualidade, o personagem de Borges é um aleijado que passa a vida, bem curta, por sinal, preso em sua cama, soterrado pelas memórias, mas incapaz de recordar ou produzir as próprias lembranças. Funes vê o mundo, imprime o mundo em seu cérebro e é soterrado por essas informações, mas acaba sem construir sua própria identidade. Nem ao menos é narrador de sua própria história, feito que acredito ter sido impossível ao pobre Funes. Quem narra a história de Funes é um rapaz que o conheceu e, esse sim, por não ter uma memória como a do protagonista, é capaz de narrar e ter lembranças.

Outro personagem que se destaca no que se refere à memória narrativa é José Arcadio Buendía, patriarca da família criada por Gabriel Garcia Marques (1982, p. 80), em *Cem Anos de Solidão*,

José Arcadio Buendía conversou com Prudêncio Aguilar até o amanhecer. Poucas horas depois, devastado pela vigília entrou na oficina de Aureliano e perguntou: Que dia é hoje? Aureliano respondeu que era terça-feira. É o que eu pensava, disse José Arcadio Buendía. Mas de repente reparei que continua sendo segunda-feira, como ontem. Olha o céu, olha as paredes, olha as begônias. Hoje também é segunda-feira. Acostumado com suas esquisitices Aureliano não lhe deu importância. No dia seguinte, quarta-feira, José Arcadio voltou a oficina: Isso é uma desgraça, disse. Olha o ar, ouve o zumbido do sol, igualzinho a ontem e anteontem. Hoje também é segunda-feira. (...) Passou seis horas examinando as coisas tentando encontrar uma diferença do aspecto que tiveram no dia anterior, procurando descobrir nelas alguma mudança que revelasse o transcurso do tempo. Ficou toda a noite na cama com os olhos abertos, chamando Prudencio Aguilar, Melquiades, todos os mortos para que viessem compartilhar de seu desgosto. Mas ninguém acudiu. Na sexta-feira, antes que todos se levantassem voltou a observar a aparência da natureza, até que não teve a menor dúvida que continuava sendo segunda-feira. Então agarrou a tranca de uma porta e com a violência selvagem de uma força descomunal espedaçou, até transformar em poeira o gabinete.(...) Falaram com ele e ele olhou para elas sem reconhecê-las lhes disse uma coisa incompreensível.

No caso de José Arcadio, esse vai aos poucos perdendo a noção de temporalidade para, depois, perder a ideia sobre si. O processo de esquecimento é o processo que vai sendo associado ao da perda da identidade. À medida em que se esquece, José Buendía vai deixando de ser e, na narrativa do livro, ele passa a apenas existir, voltando a aparecer poucas vezes e apenas como lembrança da loucura do esquecimento, como um marco da memória do que a família já havia sido.

Essas análises iniciais sobre o tema da memória já apresentam esse elemento como algo cuja construção tem especial significado na formação dos indivíduos. Isso inserido em um contexto de sala de aula traz ainda mais questões para se pensar e, principalmente, tentar entender como esse elemento está presente na vida das crianças. Nessa tese, pesquisei as memórias da infância narradas pelas próprias crianças. Um dos autores que irá servir para nortear essa pesquisa é Walter Benjamin, principalmente no que se refere à metodologia, já que ele não toma a infância como um passado distante, produzido por seres em construção cuja visão de mundo é limitada e ingênua. Para ele, a forma peculiar com que a criança percebe o mundo é resultado da forma como a criança se insere na história e na cultura. Rememorar, repetir e lembrar são formas que a criança encontra de se reapropriar do mundo. Porém, ao rememorar, a criança faz isso a partir do crivo do presente e descobre significados perdidos.

Para Benjamin (1994, p. 211), os conceitos de memória e narrativa caminham juntos,

A memória é a mais épica de todas as faculdades. (...) Mnemosine, a deusa da reminiscência, era para os gregos a musa da poesia épica. (...) A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades de forma épica. Entre elas encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstraram todos os outros narradores, principalmente os orientais. Em cada um deles vive uma Sherazade, que imagina uma nova história em cada passagem da história que está contando.

Na história de Sherazade, das Mil e Uma Noites, essa narrativa épica, da heroína que vence a morte através da capacidade de narrar, noite após noite, criando fios de histórias que prendem o sultão em sua narrativa e, a cada momento, adia ainda mais sua morte. Ao fazê-lo, ela também liberta as mulheres de seu povo. A narrativa tem, ao mesmo tempo, esse poder de manter viva a história, fortalecer o narrador e curar aquele que escuta, da mesma maneira que fez com o sultão.

Na narrativa também emerge o poder de ser sujeito da história e de ouvir a voz da classe oprimida. Colher as narrativas das crianças é escutar uma classe oprimida que só existe como consumidora, como expectativa de um “vir a ser”, uma centelha do futuro ou um ser a

ser protegido no presente. Por ser dotada de pouco passado, a criança não tem voz no que diz respeito a esse assunto. Ela só vai ser dotada de sentido quando atingir a expectativa que a sociedade espera dela e, finalmente, atingir o plano do futuro. Nesse momento, lhe é permitido ter memória, voltar ao passado, como se esse fosse dado por um acúmulo de anos ao final do qual fosse garantido o direito de narrar. O resultado é que não vemos narrativas de memória produzidas por crianças.

A memória de infância cabe ao adulto ou ao velho. A esse outro extremo oposto, a criança, que é tão oprimida quanto o velho, cabe como função social somente a possibilidade de ser depositário de memória e conselheiro. No mundo capitalista, porém, não há tempo nem lugar para aquele que não se insere no processo de produção ou quer escutar a memória do velho. A memória do velho, como aponta Bosi (1994) dentro da sociedade capitalista, é destruída em lembrança e substituída pelos mecanismos da história oficial e celebrativa.

Assim, velho e criança acabam sendo calados, um porque a sociedade considera que não acumulou memória suficiente e o outro, apesar de ser depositário de uma vasta gama de memória, não interessa para uma sociedade presentificada, como denuncia Walter Benjamin (1991),

*Ao trazer as narrativas das crianças que foram colhidas no campo da pesquisa, percebo que as mesmas estão emaranhadas dentro das minhas experiências, pois como aponta Walter Benjamin o narrador conta o que ele extrai da experiência- sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daquele que ouvem a sua história.*

Além de registrar as narrativas das crianças durante o processo de apresentação das suas memórias, utilizei o recurso da fotografia das caixas. As fotografias tiveram a função de mostrar, dar a ver, mas em sua maioria, elas complementaram o texto no intuito de contextualizá-lo, pois é possível perceber uma história das narrativas e dos objetos citados pelas crianças. As imagens fazem aqui um recorte no espaço e no tempo e mostram o que é relatado no texto.

### **As memórias de infância, o lugar que elas ocupam na sociedade e as memórias dos velhos**

Uma vez escolhido como caminho da minha pesquisa a memória, enquanto formadora de identidade, numa perspectiva narrativa, optei por buscar nas minhas memórias livros que tratassem do tema, uma vez que percebi que essa era uma das minhas leituras favoritas quando criança.



Esses têm como tema as memórias de infância. Alguns, como *Minha Vida de Menina* e *Anarquistas Graças a Deus*, são baseados na vida das autoras e outros, como *Remember your Name* e *Maude*, são histórias da vida dos avôs dos autores dos livros. Os outros apesar de terem personagens fictícios, se passam durante determinados acontecimentos históricos e têm como objetivo mostrar como a Segunda Guerra Mundial ou a chegada de Franco ao poder, na Espanha, foram vistas pelas crianças.

No entanto, apesar de todos os narradores serem crianças, os livros descritos acima, com exceção de dois, não são nunca narrados pela criança e sim pelo velho ou pelo adulto que imagina ou rememora aquele episódio e, frente àquela nova luz, tenta dar voz à criança. Porém, todos eles são memórias de adultos, que estão de certa forma rememorando a infância.

Somente em *O Sol é Para Todos* que pude encontrar uma quebra nesse padrão de narrativa. Nesse livro, que não é autobiográfico, a autora faz um relato de um advogado que defende um homem negro no sul dos Estados Unidos, nos anos de 1930, quando esse é acusado de estuprar uma mulher branca. A história é narrada pelo ponto de vista da filha do advogado, que tem oito anos de idade. Nesse livro, não existe uma reminiscência final, em que a menina adulta olha para os episódios da infância e vai examiná-los com outro olhar. Ao longo de toda a narrativa, somos convidados a olhar junto com ela e a descobrir o mundo junto com ela.

No livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, existe outra quebra nesse padrão, pois mais uma vez a criança se torna o centro da narrativa. Nessa história, é um menino que mora perto de um asilo e, ao saber que uma senhora moradora do asilo havia perdido a memória, ele tenta ajudá-la na busca pela memória perdida.

Esses dois livros, porém, são exceções e, principalmente no que se refere a livros infantis, não encontrei mais nenhum livro onde o protagonista da memória fosse uma criança. Geralmente a criança é a receptora dessa memória e ela se torna narradora somente quando se torna mais velha, aí ela começa o processo de reminiscência e recordação. Como aponta Jobim e Souza (1996),

Quando o adulto fala da infância geralmente se reporta à experiência do outro, e dificilmente se reconhece nessa história, como se a criança que habita o adulto já não encontrasse palavras para dar conta dessa experiência esquecida. O diálogo do adulto com a criança depende, num certo sentido, do diálogo do adulto com seu passado, com sua infância. Mesmo as histórias primeiras, as histórias da nossa infância só existem como relatos trazidos por outrem. Aquilo que ouvimos sobre a nossa infância torna-se nosso passado. Portanto, minha própria história é construída e partilhada por elementos que estão presentes na memória de uma outra pessoa. Nesse sentido não só a memória é uma prática social como a identidade é construída nas relações entre sujeitos. Cada história individual está inevitavelmente enredada em várias histórias, formando a dimensão coletiva de cada existência pessoal.

Essa pesquisa aos livros de literatura teve como objetivo determinar um caminho que escolhi na tese: o das crianças como narradoras das próprias memórias. Essa escolha se dá por um viés ideológico de uma concepção de infância que acredita na criança como produtora de conhecimento e cultura e não apenas um receptáculo de ideias prontas ou um ser em construção. Portanto, essa ideia de infância faz com que os interlocutores dessa pesquisa sejam os narradores das suas memórias.

### **Memória tem gosto, tem cheiro e tem umas coisas mais que não dá pra explicar**

Para montar minha caixa, o primeiro desafio foi escolher qual seria a caixa que eu iria levar para mostrar para as crianças. Para muitos, esse desafio parece ser fácil, é só pegar um caixa qualquer, onde caibam as coisas que se quer colocar. Porém, desde sempre, tenho um defeito ou mania, que deve ser daqueles que fazem história, eu coleciono coisas. Antigas, dadas, doadas e presenteadas. Essas coisas têm histórias. Dessas coleções que fui fazendo ao longo da vida, uma das favoritas é a das caixas, porque dentro delas guardo coisinhas e coisonas. Então, na minha casa, eu tenho caixas de memórias espalhadas por todo o canto, uma latinha da viagem que fiz pra Portugal com 12 anos, e nela tem as cartas que meus primos mandavam para mim. Uma caixinha em formato de matrioshka, com desenhos e bilhetes que ganho dos estudantes. Uma caixona com fotos que são da família toda, inclusive dos avós e fotos em preto e branco. Outra dos desenhos que eu fiz quando era nova. Uma com os diários de adolescente. São tantas as caixas e todas têm uma história para contar. Tentei até abrir algumas para ver se tinha uma caixa vazia e foi impressionante, toda tampa que era aberta, abria um mar de lembranças, não tinha jeito! Minha casa era povoada de memórias por todos os lados.

A caixa escolhida foi uma que era da minha bisavó, Filica, feita em madeira e que, quando eu era criança, vivia fechada à chave. A caixa é de tamanho médio e nela minha bisa guardava santinhos, dedais, algumas miudezas de costura e seus poucos cordões, tinha também uma foto dela e do meu bisavô, que não conheci. Lembro que era fascinada por essa caixa, que era fechada à chave e eu queria muito abrir. Um dia, perguntei pra bisa de que era aquela caixa e ela explicou que havia sido uma caixa de bombons de cupuaçu, mandados pela família dela lá de Belém do Pará. Pronto. Bastava olhar para a caixa e imaginar o gosto do bombom de cupuaçu. Até hoje quando olho para essa caixa, acho que ela tem gosto de bombom, mas de bombom de cupuaçu que veio do Pará, que é totalmente diferente do que a gente compra em loja.

Quando minha bisa morreu, minha avó me deu a caixa de presente. Dentro não tinha os bombons, mas tinha o colo da minha bisa, os cafunés, os biscoitos de nata que ela fazia, as camisolas que ela costurava para mim e os retalhos de tecido com que eu brincava quando era criança. Para mim, essa caixa era perfeita porque mesmo que eu não conseguisse contar tudo pros meus estudantes, eu ainda queria falar um pouco do que é uma coisa que representa muito para a gente.

Escolhida a caixa, é preciso cuidado para pensar no que colocar dentro dela. Que objetos, daqueles que guardo com tanto carinho, vão parar ali dentro? Será que depois que escolher eles vão caber dentro da caixa? Resolvo escolher tudo que quero fazer caber e depois pensar no que cabe e como cabe.

Pego um cachorrinho de chumbo, meio torto e nem sei se as pessoas reconhecem ele como sendo um cachorro. Mas é meu e foi feito por mim, que desde pequena sempre gostei muito de modelar, nem sei dizer quando essa mania começou. Só sei que, desde que me entendo por gente, eu modelo coisas e, quando era criança, eu tive fases de modelagem. Quando era menor, vivia modelando cachorros, mais velha, passei a modelar mulheres. Quando entrei pro curso de cerâmica, meu professor costumava brincar: “Já sei, vai modelar uma menina com vestido sentada em uma campina”.

Nessa mania de modelagem ainda havia outra peculiaridade, não modelava com massinha, que minha mãe dizia fazer muita sujeira em casa. Eu sempre modelei com cera de dentista, que eu pegava no consultório do meu avô e do meu pai. Toda vez que eu ia lá, já sabia até a gaveta onde era guardada a cera que eles usavam para fazer as próteses. Sempre roubava um tabletinho. Os amigos do meu pai costumavam dizer que eu ia seguir os passos dele, seria dentista quando crescesse. Foi um deles, que era protético e que também gostava de modelar – e fazia uns dinossauros incríveis –, que me pediu um dos cachorrinhos de cera. Ia me fazer uma surpresa. Mandou fundir o cachorrinho e a cera virou chumbo.

Guardo ele até hoje e basta pegar na mão para me lembrar da textura da cera enquanto moldava, do cheiro bem característico, meio misturado com o cheiro do consultório de dentista, acho que era um desinfetante que eles usavam. Lembro do meu pai elogiando as peças que eu fazia, mesmo que tortas, como o pobre cachorrinho. Lembro dos prognósticos de que seria dentista, como meu pai e meu avô, e que não se cumpriram. Uma lembrança gostosa de duas pessoas que não estão mais na minha vida, mas que deixaram marcados o cheiro e a textura da cera.

Para entrar na caixa, escolho uma caixinha em forma de casa, dentro dela tem lenço de algodão. Esse lenço, amarelado e manchado, envolve com todo o carinho bonecos de louça, os três objetos têm história.

A caixinha em forma de casa. A casinha é uma latinha que, ao ser aberta, reproduz todos os cômodos de uma casa de bonecas, pintados nas superfícies. Se virarmos ela de cabeça para baixo, tem até o encanamento da casa. Tudo bem pequeno e nos mínimos detalhes. Ela foi presente da minha mãe, para uma filha que era louca por casas de bonecas e miniaturas. Essa casa representa a minha casa de bonecas de madeira, o brinquedo predileto da minha infância, aquele com que eu mais brinquei e que mais customizei, pois como era de madeira, permitia ser pintada e a pobre casa foi pintada e repintada, lixada, montada e desmontada. De tão usada, a pobre casa literalmente caiu de velha, desabou. Dela sobravam algumas miniaturas, uma xícara em louça, um relógio e um copo de madeira. Porém, quando olho para a casa de latinha, eu sempre me lembro da outra, a de madeira.

O lenço. Ele tem impressa a gravura de uma princesa que recebe uma bola de ouro de um sapo, ao fundo, a imagem de um castelo. Ele foi o último que sobrou de uma coleção que era da minha mãe e que vinham em uma caixinha em formato de livrinho. Não sei quantos eram, só sei que quando ela me deu, a história estava completa, pois como ela gosta de lembrar, era cuidadosa – eu, nunca fui. Meus objetos foram usados e assim foram também os lenços, que nunca fizeram parte da minha bolsa para secar o suor ou assoar o nariz. Os meus participaram de inúmeras aventuras, foram capas para que as minhas bonecas fossem heroínas e pudessem voar, lençóis, amarrados para elas escaparem das torres das bruxas (que eram a churrasqueira e, num domingo, um pobre lenço acabou queimado). Assim, foram se perdendo, rasgando e acabando. Só sobrou um, que quando me dei conta, logo guardei, pois não queria perder o lenço que tinha sido da minha mãe quando tinha a minha idade. Mas quando olho para ele, penso que é tão bom pensar que um simples lenço viveu tantas histórias, além daquela original, impressa no algodão, a da Princesa que beijou um sapo, que virou um príncipe.

Figura 1 – A caixa da minha bisa



Os bonecos de louça. Dentro do lenço, para não quebrar, estão um casal de bonecos de louça, um menino e uma menina, com uma roupa holandesa. Esses bonecos foram presente de uma amiga de escola que perdi quando tinha 15 anos, a Ana Paula. Foi o presente de férias que ela me deu quando eu voltei de viagem de Portugal – aos 12 anos de idade, nunca tinha viajado para longe, nem andado de avião. Na mala eu trouxe vários brinquedos e alguns presentes para ela porque nós ainda brincávamos escondidas de bonecas, enquanto víamos que as meninas à nossa volta já não gostavam muito do assunto. Esses bonecos tão pequenos trazem dentro de si essa fase de mudança, de brincar escondido por vergonha, de uma amiga que morreu cedo demais, o som da risada dela, conversas ao telefone e o gosto da calda de brigadeiro que ela me ensinou a fazer, e eu faço até hoje.

Escolho também outros objetos. A fada de asa despencada. Essa fadinha, que não mede mais que meu polegar, e que hoje só tem uma asa original – a outra, nota-se logo, é feita de papelão e pintada à mão –, na cabeça tem um gancho que permite que ela seja pendurada por um cordão. A fada é feita de resina, epóxi e papel machê e foi meu objeto de desejo por um bom tempo. Ficava na minha livraria de infância, a Malasartes. Lá eu ia com minha mãe e, com suas prateleiras baixas e bancos para crianças, eu sempre tinha direito a sair com um ou dois livros. Na verdade, o combinado é que eu só poderia escolher um livro, mas sempre que chegava na livraria, a dona que já me conhecia e sabia dos meus gostos, me mostrava mais de um. Pronto, eu segurava os livros e não queria largar. Minha mãe tinha uma regra, nunca dar presente fora de natal e aniversário, essa regra, porém, não se aplicava aos livros. Ela sempre estimulou a leitura e acabou nos criando, eu e meu irmão, como dois leitores.

Perto do caixa da livraria ficavam alguns objetos, como canetas, marcadores e as fadas de papel machê, que eu sabia que não adiantava pedir, afinal, se quisesse a fada, eu teria que abrir mão de um livro e isso eu não queria fazer. Mas ao mesmo tempo, eu sonhava com a

fada, achava ela linda e sempre ficava de olho comprido. Nem sei se cheguei a pedir ou como foi. Só sei que um dia eu ganhei a fada. Descobri que na asa dela vinha pintado um nome: Sagabela. Devia ser o nome dela, se não era, ficou sendo e Sagabela é até hoje. Fiquei apaixonada, pendurei ela na prateleira em cima da minha cama e toda noite, antes de dormir, eu rodava a fada de um lado para o outro, inventava mil histórias para ela. Um dia, voltando da escola, achei a fada no chão, meio mastigada e com a asa quebrada. Minha cachorrinha tinha atacado a Sagabela e comido uma asa. Chorei muito, mas já estava acostumada com as mastigações caninas. Não servia de consolo, mas sabia que não era o último brinquedo que eu ia perder. Resolvi operar a fada, tentei fazer uma asa de cerâmica no curso, mas ela não colou, era muito pesada. Entendi, então, que o papel era melhor. Experimentei alguns, testei, roubei tintas que eram da minha mãe e fiz algumas asas, coleí, recoleí, algumas caíram e, finalmente, uma ficou. Depois de muitas tentativas, recuperei minha fada. Ela foi para dentro de uma vitrine que eu tinha no quarto e guardava as miniaturas. Ainda sonhava junto com ela, mas tomei mais cuidado para evitar acidentes caninos.

A foto e as cartinhas dos primos. Meus dois grandes companheiros de infância foram meus primos, mais novos que eu: Pedro e Flávia, mais o Pedro, que era próximo da minha idade. Foi com eles que passei boa parte das minhas férias, no sítio do avô deles, em Mendes. Bastava janeiro chegar para minha mãe saber que eu ia embora e só voltava lá pro final de fevereiro, geralmente com os joelhos ralados, cheia de picadas de insetos, carregando uma coleção de penas de pássaros e pedrinhas que recolhíamos no chão do sítio, na estrada e com muitas histórias novas.

Quando fiz onze anos, meus primos se mudaram para Portugal, dando início a um longo processo de peregrinação deles pelo mundo, pois meu tio vivia sendo transferido. A viagem deles marcou muito, pois principalmente o Pedro, que era mais velho e meu grande companheiro, estava indo embora. Lembro que, no aeroporto, dei para ele um dos meus livros prediletos, para ele ler no avião. Começamos um longo período de trocas de cartas, postais, fotos e presentes pelo correio. Porém, depois que eles foram embora, as férias parece que perderam um pouco a graça, foi uma fase da minha vida que chegou ao fim. Eu ainda viajava pro sítio do meu avô materno, ou para a casa de meus avós paternos, em Paquetá, mas nesses lugares, meus novos companheiros não eram mais meu primo, não me entendia como eles. Nesses lugares, acabei explorando mais as bibliotecas e seus cantos.

A foto do meu irmão. Essa foto me lembra sempre um poema que lia quando era pequena,

Irmão menor  
 É pior  
 que catapora.  
 Irmãozinho  
 é pior do que carniça,  
 É pior do que injeção.  
 Mexe no que é meu,  
 rabisca meu caderno,  
 perde meu carrinho,  
 e eu fico de castigo  
 se lhe dou um safanão.  
 É praga, é prega,  
 é sarampo, é varicela!  
 E não venha  
 achar estranho,  
 só porque dei urna surra  
 no danado do moleque  
 que xingou o meu irmão.  
 Eu posso xingar,  
 Os outros não.  
 (Pedro Bandeira, 2002)

Essa poesia do escritor Pedro Bandeira, que eu sabia de cor, me vem sempre à cabeça, pois a relação entre irmãos é assim, bem conturbada e o meu, ao contrário do poema, era o mais velho e o mandão. Pelo menos é assim que eu me lembro. Mas eu era a sombra dele, queria sempre ler os mesmos livros, ir nos mesmos lugares, jogar os mesmos jogos e fazer as mesmas coisas. Nas férias que passei com ele na casa do meu avô, em Paquetá, quando ele não podia fugir, ele aproveitava pra contar histórias de terror, pra me assustar. Me acordava de madrugada e dizia para me arrumar que a gente ia perder a barca, e eu morrendo de sono começava a me vestir até a minha mãe chegar e acabar com a brincadeira. Foi com ele que adquiri o hábito de ver filmes de terror, de ler histórias em quadrinhos e jogar RPG. Mesmo brigando muito, ele também foi meu companheiro de muitas horas.

A carteira de faculdade da minha avó. Esse documento eu guardo com muito carinho porque conta a história que eu mais gostava de escutar, a de como minha avó virou médica. Nascida no Pará, neta de coronel e filha de uma mãe que casou muito cedo, a minha bisavó Filica, minha avó era considerada meio rebelde pela família. Aprendeu a ler e escrever sozinha, olhando os jornais e perguntando as palavras pros adultos. Foi internada em colégio de freira muito cedo porque minha bisavó não dava conta da filha, que fazia muita pergunta. Apanhou muito porque tinha uma carteira de biblioteca e lia escondido. Coisa que moça não podia fazer. Moça só podia rezar e costurar.

Apesar da bisavó não gostar da filha, que era meio estranha, ela gostou quando ela passou para a faculdade de medicina, pois minha avó foi a única filha de barriga dela, os outros ela criou, um para ser padre e a outra, quem sabe, seguiria os passos da irmã. Os livros

da minha avó foram comprados com muita empadinha, biscoito de nata e galinha depenada, já que a bisa era uma espécie de quitandeira.

Minha avó era a única mulher na turma dela. Lá nos anos 50, em Belém. Nesse meio tempo, a família perdeu dinheiro e teve de mudar pro Rio de Janeiro, cidade mais avançada, onde minha avó teve outras companheiras de turma. Poucas ainda, pois ela foi da geração em que mulher ficava em casa. Quando olho para essa carteira, penso nessa história, que acho tão bonita, e que fui tirando aos pouquinhos porque minha avó, hoje com 86 anos de idade, não gosta de rememorar, fala pouco da vida dela, do passado. Diz que não faz bem lembrar, que no Pará era difícil, o povo era muito ignorante, as pessoas morriam por não saber das coisas e que era triste. Só no ano passado, contando para ela do projeto de doutorado, é que consegui saber um pouquinho mais dessa história. Que mesmo que ela ache triste, eu continuo achando tão bonita.

Na caixa ainda cabem algumas miniaturas de madeira, uma gamela e um copo, ambos bem velhinhos e pintados à mão. Os dois foram encontrados na casa dos meus avós paternos, na ilha de Paquetá. Eles ficavam no fundo de um armário que era da minha tia e eu não podia mexer. A casa, os armários e todo o resto me pareciam um mundo de tesouros a ser explorado, pois meus avós eram judeus e acreditavam que nada se jogava fora. Então eu sabia que naqueles armários eu iria achar brinquedos. Não foram poucos os brinquedos antigos que encontrei nesses armários, muitos foram usados até desaparecerem e todos foram deliciosamente roubados do fundo dos armários.

Essas miniaturas que sobraram representam esse gostinho de aventura e de proibido, de não poder mexer no armário e esperar pelo adulto sair de casa para explorar um espaço que não é permitido à criança – que sabe guardar um tesouro. Esse voltava escondido no fundo da minha mochila ao fim das férias, junto com os livros que meu irmão também levava da biblioteca. Na verdade, todos sabíamos que esse furto inocente não era nem um pouco discreto, pois não foram poucas as vezes que minha avó me pegou brincando com esses objetos. Mas acredito que a grande magia estava ali, nessa proibição e na possibilidade de transgredir.

Na caixa ainda cabem fotos. Da minha mãe quando era mais nova, e que quando descobri, achei que era a mulher mais linda do mundo. Da minha melhor amiga de infância, que vai ao lado da cartinha que ela me escreveu logo que fomos alfabetizadas. Na cartinha ela descreve a melhor amiga, que sou eu. Hoje somos adultas, a amizade continua forte e dá uma sensação boa olhar para aquela cartinha e pensar que já se passaram 30 anos e que continuamos nos gostando muito.



Na caixa cabe uma foto minha com as mulheres da minha vida: minha mãe, minha avó, minha bisã e minha tia. Essa de quem não falei até agora, mas que é mãe dos meus primos e que é também minha mãe, com quem eu passei quase todas as férias da infância. De quem eu achei que ia morrer de saudades quando foi embora do Brasil, porque só ela me entendia quando eu brigava com minha mãe. Afinal, as tias são assim e servem para isso.

A caixa vai ficando apertada mais cabe ainda os santinhos da bisã, um brinquedo que ganhei em um passeio com minha avó e que ela me deu para eu não esquecer do passeio – eu esqueci pra onde fomos, mas nunca esqueci do motivo de ter ganho esse brinquedo. Cabe uma boneca de papel usando roupa antiga, pra representar a enorme coleção de bonecas de papel que guardo até hoje com todo o carinho, dentro de um caixa. Cabe uma caixinha minúscula com o menor livro do mundo, presente do meu avô David, que adorava mágicas e coisas diferentes e sempre nos presenteava com isso. Cabe uma bolsinha feita de tear, presente de uma amiga dos tempos de escola que, como eu, também gostava de ler e de bonecas – nós duas, no auge dos nossos doze anos, admitíamos, uma para a outra, brincar escondido. Cabe uma foto da minha tia e do meu pai, os dois quando criança, brincando de dentistas no consultório do meu avô, que ficava no quintal da casa de Paquetá. Cabe um livro pequenino que era da minha mãe, com sonetos de amor e que tenho o maior carinho.

Nela só não coube um objeto, mas ele vai na mão, para ser apresentado pros meus estudantes mesmo assim, pois mesmo velhinho, com as folhas caindo, é uma das coisas que guardo com imenso carinho. O primeiro livro grande que li sozinha e cuja memória carrega um carinho muito grande, pois tem nele a memória da minha mãe, que foi quem me alfabetizou.

Quando minha mãe conseguiu me ensinar a ler, ela resolveu que iria transpor a simples arte de reconhecer as letras. Ela, que nunca foi professora, resolveu que ia me ensinar a amar os livros. Começou, então, um ritual noturno com meu irmão e eu. Antes de dormir, líamos juntos um livro, ela um capítulo, depois ele e eu escutava. Lembro bem das “Aventuras de Robinson Crusóé”, lido de forma compartilhada e eu louca para saber o que ia acontecer. Quando ia nos buscar na escola, os três voltávamos comentando o livro da noite anterior: o que ia acontecer? Que pegadas misteriosas eram aquelas na praia? Ele ia ser resgatado?

Quando esse livro acabou, começamos a ler *Uma Casa na Floresta* (WILDER, 1988), o primeiro de uma série que contava a vida de uma família de pioneiros da colonização do Oeste dos Estados Unidos. A série é narrada com base nas memórias de infância da autora, Laura Ingalls. O primeiro de muitos livros de memórias que ainda iria ler. Não sei explicar

como, nem quando, mas um dia, ao chegar da escola, peguei o livro e comecei a ler. Queria participar da sessão noturna. Logo, eu estava lendo sozinha e nos anos seguintes o maior desafio de minha mãe foi me tirar dos livros. Muitas vezes eu me escondia no banheiro para ler, esse cômodo até ganhou o apelido de real gabinete de leitura. O livro, que guardo até hoje, representa o primeiro daquele que seria um mundo mágico que me foi apresentado.

Quando olhei para essa caixa, que construí pensando nos meus estudantes e nas histórias que quero contar para eles, me perguntei: como cabe tanta coisa dentro de uma caixinha? À medida em que a tese avançou, fui me dando conta de que aquilo que narrava ultrapassava os limites da caixa e que as experiências vividas não poderiam nunca estar ali dentro. A caixa era o objeto que servia de suporte para tudo aquilo que era lembrado.

## 1 COMO NASCE UMA PESQUISA

### 1.1 Uma memória narrativa e o nascimento da pesquisa

Tudo que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo. Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. Renovar o velho de modo que eu, neófito, me tornasse seu dono- eis a função das coleções amontoadas em minhas gavetas.

[...] Era assim que cresciam e se mascaravam os haveres da infância, em gavetas, arcas e caixas.

*Walter Benjamin*

Como nasce o desejo de uma pesquisa? Mikhail Bakhtin, ao elaborar suas perguntas, no livro “Estética da Criação Verbal”, nos leva a refletir que a pesquisa nasce de um incômodo. Uma busca por respostas a perguntas que nos inquietam. Nesse sentido, é preciso refletir sobre como nasceu o desejo dessa pesquisa, quais foram as perguntas que levaram à vontade de pesquisar as memórias da infância e, principalmente, à escolha daqueles que foram interlocutores nesse processo, que buscou conhecer as memórias de infância narradas pelas crianças.

Porém, quando assinalo que meus interlocutores são as crianças, é necessário abrir um parêntese, pois na metodologia de pesquisa que escolhi trabalhar, em que os interlocutores se colocam, alguns deles não vão mais se reconhecer como crianças. Nessa perspectiva de pesquisa dialógica me deparei com duas falas bastante recorrentes: “ainda sou criança” e “sou adolescente”. Meus interlocutores são estudantes do sexto ano do ensino fundamental. Esses meninos ocupam uma fronteira de espaço e tempo, pois em determinados momentos eles se intitulam crianças e, em outros momentos da pesquisa, eles se dizem adolescentes. Eles ocupam justamente esse local de transição e isso apareceu ao longo do campo de pesquisa.

Creio que uma pesquisa que se dedique à busca da memória já se encontra permeada por memórias desde seu nascimento. Para construir meu objeto, pensar o campo e as metodologias de trabalho, acabei por me debruçar sobre minha trajetória e como determinados elementos foram ganhando sentido e se redesenhando. Uma vez que utilizo Bakhtin como um de meus referenciais teóricos, entendo o momento do campo como um acontecimento, uma experiência singular que hoje tenho definido como uma história construída, um desenho que se constituiu ao longo de quase dez anos de trajetória profissional. Mais uma vez o

pensamento de Bakhtin se faz presente, pois para pensar esse projeto vida, arte e ciência acabaram por se articular. Segundo esse autor,

O artista e o homem estão unificados em um indivíduo de forma ingênua, o mais das vezes mecânica: temporariamente o homem sai da "agitação do dia-a-dia" para a criação como para outro mundo de "inspiração", sons doces e orações: o que resulta daí? A arte é de uma presunção excessivamente atrevida, é patética demais, pois não lhe cabe responder pela vida que, é claro, não lhe anda no encalço. " Sim, mas onde é que nós temos essa arte - diz a vida-, nós temos a prosa do dia-a-dia." Quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa. Entre eles, não há unidade e interpretação do interno na idade do indivíduo. O que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos (BAKHTIN, 2013).

Neste sentido, meu fazer diário acabou por trazer o objeto de pesquisa. Sou professora de História e atuo com turmas do sexto ano do Ensino Fundamental II ao pré-vestibular, com crianças na faixa de dez a doze anos e jovens das mais diferentes idades. Desde o início da minha atuação no magistério tive oportunidade para pensar e questionar o meu fazer, pois no ano de 2003 ingressei como estagiária na escola onde hoje sou professora. Essa escola tem por característica pensar o ensino de uma maneira diferente, onde os estudantes aprendem desde cedo a questionar, se expressar e cooperar. As aulas, então, promovem uma participação ativa do estudante no seu processo de aprendizagem. Essa metodologia não só se afasta da abordagem de ensino *convencional*,<sup>1</sup> pela qual passei, como também difere de minhas expectativas sobre ensino durante a faculdade.

Com isso, meu exercício profissional exigiu a construção de novos sentidos no fazer de sala de aula e, desde que iniciei a profissão, me vi diante de diversos desafios sobre o fazer em sala de aula. O modelo mental que eu tinha de escola, com professor, quadro negro e alunos teve que ser reconstruído, pois nas minhas lembranças o fazer escolar estava relacionado ao processo de memorização, pura e simples. A mencionada memória instrumental era uma das características que mais permeavam o processo de ensino e aprendizagem. Português, Matemática e História, por exemplo, se constituíam em decorar regras, tabuada, nomes e datas, como aponta Margarida de Souza Neves (2000), em seu texto *Educação Pela Memória*. Estudar era sinônimo de saber de cor, mas se afastava da origem da expressão, pois ao invés do saber estar relacionado ao coração, à memória afetiva, era meramente um somatório de dados.

A escola “da lembrança” e a escola “real” com a qual me deparei, me fizeram questionar a maneira de ensinar, pois apesar de ter me formado para ensinar, por exemplo, o

---

<sup>1</sup>Quando me refiro à abordagem de ensino tradicional, estou fazendo referência à aula expositiva, onde o estudante não é agente principal, mas parte do processo.

que era a Revolução Francesa, me vi diante do desafio de questionar a razão de ensinar isso, precisava desconstruir conceitos para que os estudantes aprendessem de outras formas. Era necessário olhar para mim e perguntar o que me fazia gostar daquilo? Como era possível mostrar isso para o outro?

Sendo assim, desde o início da minha trajetória, o fazer da sala de aula era, na verdade, um campo de pesquisa onde inúmeros objetos se fizeram presentes, como o uso das mídias, jogos e o trabalho com projetos. De todos os trabalhos que fui desenvolvendo ao longo dos anos, um dos temas mais desafiadores ainda era o da memória, pois por tudo que produzia dentro das aulas, era um dos conceitos mais recorrentes. Como podemos analisar o passado sem ter consciência de que ele é uma construção da memória coletiva das sociedades? Como fazer com que as crianças entendessem o que era memória? Aqui residia o grande desafio, principalmente porque nem eu tinha um conceito único sobre que memória eu queria propor a elas. Eu queria que elas entendessem o conceito de memória social? De memória coletiva? De memória patrimonial? Cultural?

Memória é um dos conceitos básicos para se entender História e é ensinado no sexto ano do Ensino Fundamental II. Isso representa uma grande dificuldade metodológica, pois o conceito de memória é abstrato e polissêmico. Ele envolve a construção da identidade e a maneira como entendemos a sociedade, como aponta Gilberto Velho (1994). Dessa maneira, a primeira problemática se estabelece, a de como introduzir um conceito abstrato para crianças de onze e doze anos? Aqui é importante pontuar que o meu desconhecimento era muito grande, pois acreditava que meus estudantes não dariam conta de um conceito que eu não conseguia definir objetivamente. Eu trouxe um presumido de que essa abstração seria impossível antes mesmo de tentar.

A semente desse projeto nasceu, então, de um desafio de metodologia em sala de aula, o de como ressignificar a memória e como fazer a criança compreender que ela também é um agente dessa história. Enquanto trabalhava somente na escola, esses questionamentos não representavam um grande desafio, pois como trabalhava de maneira diferenciada, eu podia experimentar metodologias e, ao mesmo tempo, esperar respostas diferentes deste grupo de crianças.

Em 2012, porém, resolvi levar esses questionamentos para outro espaço que trabalhava, uma escola particular de metodologia tradicional. Inicialmente, quis entender o que as crianças sabiam sobre a memória. Minha primeira tentativa foi feita em uma turma de sexto ano em uma escola de classe média localizada no Recreio dos Bandeirantes, no Estado do Rio de Janeiro. A turma, que tinha cerca de 26 estudantes, me trouxe respostas muito

semelhantes, relacionadas ao acúmulo de informações. Um menino, inclusive, me disse que seu pai definia um bom estudante como aquele capaz de decorar muitas coisas. Essa primeira tentativa foi feita em sala, onde fiz o registro de apenas algumas falas e hoje fico pensando o que perdi dessa fala inicial, pois as respostas que anotei foram apenas aquelas que já esperava escutar, já que estavam dentro dos presumidos que eu tinha estabelecido para aquele grupo.

Outro elemento de incômodo naquele grupo foi a questão, bastante recorrente nas reuniões de pais, de que estudar História era somente memorizar. Eu queria pensar um projeto para transformar essa visão. Pensar nas crianças como agentes históricos e com direito a ter suas memórias reconhecidas era uma maneira também de repensar o fazer didático.

## 1.2 As primeiras vivências: O processo de amadurecimento da pesquisa

Apesar, como relatei anteriormente, do tema da memória estar inserido na vida como professora, ele só apareceu para mim como objeto de pesquisa a partir das discussões sobre infância realizadas no *Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea*, vinculado à Linha de Infância Contemporânea do ProPEd/UERJ.

No ano de 2012 começamos a discutir os novos rumos da pesquisa do grupo. Nas discussões sobre as questões que faziam parte de nosso trabalho de pesquisa, estavam perguntas sobre o cotidiano das crianças. Dentre todas as perguntas que foram levantadas como possibilidade, surgiu “O que seria inesquecível para as crianças?”.

Nesse momento, em uma escola particular onde trabalhava, discutia o tema da memória das crianças e resolvi fazer a pergunta em sala, para estudantes de uma turma de sexto ano. Pedi que cada um escrevesse sua memória no caderno e depois, se quisesse, poderia partilhá-la com o resto da turma. A reação dos estudantes foi surpreendente, pois era uma turma bastante agitada, em que muitos declaravam achar uma *chatice aprender sobre coisas velhas*. De repente, me vi rodeada de vozes que falavam ao mesmo tempo e algumas crianças, inclusive, gritavam para se fazer escutar.

Nas falas das crianças apareceram relatos de viagens à Disney, festas de aniversário, próprias ou de amigos, o dia em que ganharam um videogame, o primeiro celular, quando ganharam um iPhone ou um animal de estimação. O interessante desses relatos é que, à medida que eles ocorriam, a fala de um parecia puxar a fala do grupo e lembranças individuais eram permeadas pelo coletivo. Um menino relatou uma queda de skate de uma ladeira enorme, quando teria quebrado o braço. A fala dele foi sucedida por diversas histórias

semelhantes e, algumas delas, pareciam corresponder a desejos de aventuras, a lembranças imaginadas.

Duas crianças falaram que, para elas, o inesquecível era entrar no Segundo Segmento, pois agora teriam muitos professores e muitas matérias e que isso as assustava. O interessante dessa fala é que as aulas haviam começado há apenas duas semanas e muitos ainda estavam se adaptando à nova rotina. Quando a questão do medo foi levantada, várias crianças concordaram e começaram a falar dessa experiência.

Em uma turma de vinte e quatro estudantes, apenas seis não quiseram compartilhar sua memória, dos quais um pediu para ler seu relato, mas durante a leitura começou a chorar com intensidade. Como não conseguia se conter, me aproximei e sugeri que fosse ao banheiro, então o levei até o lado de fora da sala e o confortei. Ao final do dia, quando perguntei o que havia acontecido, me disse que o inesquecível, para ele, era a morte de seu avô. O choro do menino me pegou de surpresa e me causou grande inquietação. Acredito que até aquele momento tinha presumido que o inesquecível seria sempre uma experiência alegre.

Hoje acredito que a mudança se deu em minha maneira de olhar e, principalmente, de dialogar com as crianças, além de perceber a importância do que é dito por elas. Quando perguntamos, construímos uma relação com o outro em que intencionalmente modificamos e somos modificados (PEREIRA, 2012).

Depois dessa conversa inicial, resolvi pedir às crianças que reunissem os objetos que consideravam mais significativos de suas histórias e os colocassem em caixas individuais. Elas perguntaram se poderiam enfeitar as caixas e foi decidido que seriam enfeitadas da maneira que escolhessem. Poderia ser colocado desenhos, fotos e o que mais quisessem, desde que tivessem em mente que essa caixa iria representar um pouco da história de cada um. Uma espécie de museu das lembranças.

A ideia de guardar objetos se relaciona à visão benjaminiana, na qual tais objetos representam estilhaços que ligam a materialidade das pequenas experiências cotidianas às grandes transformações e oferecem um campo fértil para se observar o espírito cultural de uma época e a forma com que ela se inscreve na experiência da infância (PEREIRA, 2012).

Nesse momento, a escola se preparava para a Festa da Família, um evento onde as famílias visitavam a escola para acompanhar o que está sendo feito em sala. A direção da escola, então, sugeriu que eu apresentasse aos pais o Museu da Memória.

Figura 2 – Caixa de um menino no museu da memória



Figura 3 – Alguns objetos que a menina escolheu para representar sua infância



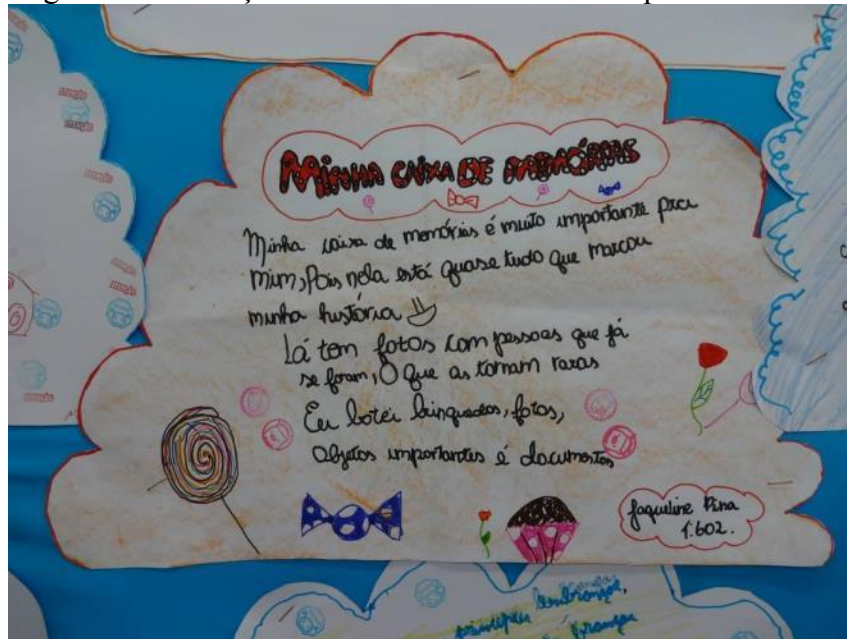
Dos objetos que povoaram o museu das memórias – fotos, roupas de recém-nascidos, brinquedos, desenhos, *souvenirs* de viagens, histórias que eles escreveram e diversas outras coisinhas que foram consideradas importantes por eles.



Figura 4 – Fotos e objetos que remetem ao nascimento são comuns na maioria das caixas



Figura 5 – Descrição da caixa de memórias feita pela aluna



Considero esse episódio fundamental para diversas decisões que vim a tomar na pesquisa, principalmente sobre os incômodos que senti nesse processo. A primeira questão foi a ética, uma vez que a caixa seria exposta como trabalho e teria um sentido de obrigação. Não houve uma negociação sobre o desejo das crianças de exporem suas caixas, pois uma vez que o trabalho fosse apresentado na Festa da Família, seria atribuída uma nota a ele. As crianças, então, foram obrigadas a apresentar suas caixas mesmo que não desejassem compartilhar seus relatos.

Algumas crianças se sentiram incomodadas e me procuraram para dizer que não queriam apresentar. Resolvi negociar com elas e definimos que não haveria fala, que as caixas apenas ficariam expostas, como em um museu. Foi interessante notar que aquelas que não queriam apresentar, conseguiram transgredir levando caixas quase vazias ou levando caixas que não haviam sido feitas por elas. Esse foi o caso de um menino, cuja mãe tinha feito a caixa só com coisas que ela achava importante, pois não queria que o filho ficasse sem nota. A questão da nota do trabalho também foi um incômodo muito grande, pois eu não havia estabelecido que daria notas para as caixas, porém como nesse espaço todas as atividades eram avaliadas com notas, as crianças presumiram que eu daria notas nas caixas, ao final.

Esse episódio me fez refletir que o principal consentimento deveria ser do meu interlocutor e que era sempre com ele que deveria negociar. Era preciso deixar claro que queria pesquisar com eles e que, caso a criança não quisesse participar, não haveria represália. A pesquisa precisava ser redesenhada. A própria questão da nota precisava ser pensada e uma decisão que tomei naquele momento foi que não poderia fazer a pesquisa onde a apresentação estivesse vinculada a uma nota. Isso porque, embora eu desempenhe o papel de professora/pesquisadora as escolhas de alguns elementos do campo são minhas, uma vez que sou a autora da pesquisa.

### **1.3 O Diário de Campo**

No ano de 2014, já como aluna do doutorado do ProPEd, resolvi realizar mais uma exploração nas caixas de memórias como objeto de pesquisa. É importante ressaltar que já vinha adotando a prática de construção das caixas de memórias dentro da metodologia de sala da aula desde 2012. Esse trabalho vem sendo realizado exclusivamente na escola, pois como trabalho com avaliação processual, consegui desvincular a apresentação das caixas de uma nota. Ela ainda faz parte dos muitos trabalhos que os estudantes produzem na minha disciplina, porém como se trata de uma escola com outra metodologia de ensino, a questão da cultura da nota fica um pouco menos fortalecida. Outro elemento positivo de ter estabelecido este trabalho ali desde 2012, é que a maioria dos estudantes que ingressavam no sexto ano já tinha ouvido falar desse trabalho, fosse por estudantes mais velhos ou por irmãos que haviam tido aula comigo. Sendo assim, as caixas já estavam incorporadas à minha metodologia de trabalho como professora.

Atualmente o trabalho é chamado de Caixas de Memórias e, nele, os estudantes que estão no primeiro trimestre do sexto ano têm contato com alguns conceitos da disciplina de

história, dentre os quais está o de fontes históricas, que eles aprendem como sendo elementos que auxiliam os historiadores na reconstituição do passado. Nesse período eles aprendem que essas fontes podem ser de vários tipos, visuais, escritas, materiais e imateriais. Ainda dentro desses conceitos, eles aprendem que todos os seres humanos possuem história e que podem narrar suas histórias através das memórias, contando com o auxílio de fontes históricas e os chamados objetos de memórias, que são objetos significativos para a pessoa que narra. Além disso, eles aprendem que todos somos sujeitos históricos, ou seja, todos os indivíduos têm história, e que através das fontes históricas podemos recontar um pouco das nossas histórias.

Nesse processo de construção das caixas surgem as perguntas: por que ensinar história? Por que a caixa de memória é importante no contexto do ensino da história? Por que pesquisar memória com as crianças?

A memória das crianças é trazida para dizer a elas que a memória é importante, que elas são agentes históricos e produtores de memória e que precisam, ao mesmo tempo, ter consciência da importância da memória para a preservação do passado. Em suas teses sobre o conceito de história, Walter Benjamin alerta sobre a importância do cronista em relatar o passado sem distinguir os acontecimentos grandes dos pequenos,

O cronista que narra profusamente os acontecimentos sem distinguir grandes e pequenos, leva com isso a verdade de que nada do que alguma vez aconteceu pode ser dado por perdido para a história. Certamente só a humanidade redimida cabe o seu passado em sua inteireza. Isso quer dizer: só a humanidade redimida o seu passado tornou-se citável em cada um de seus instantes. Cada um dos instantes vividos por ela torna-se uma *citation du jour* – dia que é justamente, o do Juízo Final.

Nessa tese Walter Benjamin propõe que nada do que aconteceu, desde que narrado, pode se dar por perdido e reafirma a importância do processo da narrativa para a construção do sujeito. Aqui, ao propor a narrativa das caixas, a pesquisa-intervenção traz a função pedagógica de reconhecimento desse sujeito histórico, de reconhecimento de voz da narrativa dessa criança e do direito de memória para que a criança entenda seu papel como agente histórico. As caixas fazem parte de um processo, estão inseridas em uma metodologia de ensino das aulas de História.

Ao fim do trimestre, então, é proposto aos estudantes que construam a sua Caixa de Memórias, ou seja, que tentem imaginar como seria contar a sua história através de objetos e fontes históricas que eles selecionaram e guardaram dentro das caixas. Essas caixas, seu formato e a maneira como elas são enfeitadas (se são enfeitadas) são escolhas dos estudantes.

Em 2014 fiz os primeiros ensaios de olhar esse fazer como objeto de pesquisa, pois o que havia antes era apenas o desejo de pesquisar. Dessa vez, fui apoiada por diversas leituras

sobre o campo de pesquisa e a pesquisa *com* crianças. Assim, a atividade de pesquisa seria entendida como um *acontecimento* no sentido bakhtiniano, como um processo dinâmico de interlocução e produção de sentido, como nos diz Pereira (2012). Sendo assim, o encontro com as crianças, a apresentação do trabalho e o próprio registro do mesmo foi feito de maneira diferente. Para o registro, optei pela fotografia das caixas e pelo diário de campo.

Nesse acontecimento de pesquisa, que ainda ocorreu de forma exploratória, conversei com os estudantes do sexto ano que estava pesquisando memórias no meu projeto de doutorado e que esse trabalho das caixas faria parte da pesquisa. Expliquei que pesquisava memórias de crianças e disse que gostaria de tirar fotos e anotar algumas coisas que fossem ditas. Algumas crianças me perguntaram se era obrigatório apresentar e expliquei que a caixa era obrigatória, pois se tratava de um trabalho de aula, mas que só iria tirar fotos ou anotar se eles autorizassem. Como se tratava de uma exploração que ainda não era pesquisa em si, optei por pedir autorização das crianças e conversar com os responsáveis durante a reunião de pais. Nesse momento não vi a necessidade de um documento formal de autorização, principalmente porque acredito que a primeira autorização da pesquisa deve partir da própria criança e, embora muitas vezes o adulto aceite a participação do filho na pesquisa, a criança pode não querer participar. A questão de qual autorização é válida é respondida sempre: a da criança.

Mesmo assim, levei para a reunião de responsáveis o tópico da pesquisa de doutorado e perguntei se alguém não autorizava. Os pais brincaram comigo que só não poderia aparecer se os meninos não deixassem e que tudo estava autorizado. É importante ressaltar que esse grupo de estudantes tem duas características, a primeira é que eu era a professora de turma deles, ou seja, além do trabalho nas aulas de história, eu tinha mais dois tempos semanais para realizar projetos e assembleias como parte de um processo de adaptação das turmas do sexto ano do ensino fundamental do segundo segmento. Esse trabalho é uma especificidade da escola e o fato de eu ocupar esse papel de professora de história e professora de turma acabou me aproximando não só do grupo de estudantes, mas também do grupo de responsáveis. Outro elemento que acredito ter constituído um facilitador foi o fato dessa turma ser composta por filhos de professores, pesquisadores e professores universitários que já conhecem a metodologia da escola há muito tempo e que acreditam no processo e na ética de trabalho desenvolvidos.

No dia da apresentação as crianças estavam bastante interessadas nas caixas dos colegas e, como se tratava de um grupo de estudantes onde a maioria se conhecia desde pequeno, as caixas foram muito discutidas e comentadas pelos estudantes. Algumas falas chamaram bastante a atenção, como a de um menino cuja caixa foi feita pela mãe e que,

durante a apresentação, declarou que a caixa *não era sua*. Ao dizer isso, outros concordaram e começaram a dar diversas sugestões sobre o que deveria haver na caixa para que, então, ela fosse dele.

Um menino afirmou que suas memórias não iriam caber numa caixinha e levantou a possibilidade da utilização de uma mala. Essa nova opção foi muito importante, pois vários estudantes já tinham me questionado sobre o formato da caixa e também levantou a pergunta sobre as memórias que cabem na caixa.

Essa vivência também foi importante para que optasse pelo gravador em encontros futuros, porque fiquei tão preocupada em anotar que acabei por não fazer perguntas sobre as caixas e, embora a turma tenha participado bastante, acabei me tornando uma pesquisadora observadora. Nesse momento houve pouco diálogo e pouca intervenção, elementos que considero eixos fundamentais da metodologia.

As fotos desse encontro também foram feitas por mim e nelas tentei inserir o máximo de coisas possíveis. Porém, ficou a pergunta: se essa pesquisa era da memória das crianças e elas eram as narradoras de suas memórias, por que as fotos não poderiam ser delas? Afinal, o registro das fotos poderia me garantir mais um ângulo escolhido pela própria interlocutora.

Quando observei as fotos também me dei conta de que minha pergunta inicial, a do que era inesquecível, a de que objeto era mais significativo, também havia ficado esquecida.

Figura 6 – Caixa enfeitada pela estudante



Figura 7 – Objetos que eram importantes para a menina



Desse grupo fizeram parte 24 crianças. Todas apresentaram suas caixas e os objetos presentes eram bastante semelhantes: muitas fotos de criança, roupas do tempo de bebê, os primeiros brinquedos, livros favoritos, DVDs, videogames, brinquedos, fotos com amigos, *sovenirs* de viagens, fotos com avôs.

De todas as caixas apresentadas, três se destacaram por terem sido acontecimentos inesperados (aos poucos a pesquisa ia mostrando que todos os acontecimentos eram inesperados): a primeira delas é a do Lucas, que trouxe uma mala de rodinhas, pois declarou que as lembranças dele não caberiam em uma caixinha. Essa caixa me faz pensar no tamanho que deveriam ter as caixas, se isso deveria ser restrito ou estabelecido pelas crianças. Decidi que as crianças é que iriam escolher o tamanho e formato e que isso não iria afetar o resultado da pesquisa.

Figura 8 – Disquete com o jogo predileto de quando o menino era pequeno



Figura 9 – Aqui o dono da caixa usou papel para proteger os objetos



A segunda caixa a que dou destaque é a da Giovanna, que levou o *Iphone* e eu quase não deixei ela apresentar, mas ela explicou que tudo de importante estava ali e começou a mostrar uma galeria de fotos, as pastas de músicas e os jogos prediletos. O que me levou à pergunta: a caixa que não é caixa pode? A minha decisão atual diante desse acontecimento foi que continuo insistindo no formato das caixas e que as crianças tragam os objetos significativos e falem sobre eles. O *Iphone* iria estabelecer parâmetros para uma outra pesquisa e embora o inusitado do acontecimento tenha me colocado para pensar, decidi que não podia abrir mão da escolha das caixas.

Figura 10 – As memórias que cabem em uma mala



A terceira caixa das inesperadas é a do Leonardo, que declarou que não queria ter feito daquele jeito, que foi o pai que tinha obrigado, então ele tirou de dentro 4 troféus de futebol e uma chuteira e explicou que não queria falar sobre eles, repetindo que fora o pai que havia colocado. Ele também tirou algumas fotos, dessas falou mais. O inusitado da caixa dele é que ela passou o ano no fundo da sala. Eu tinha que lembrar sempre para ele de leva-la para casa, repetia pra ele que estava preocupada e que os troféus estavam com uma camada de poeira em cima. Ele dizia que ia levar, que tinha esquecido, dava um sorriso ou dava de ombros. Ele só levou no fim do ano, quando liguei para a mãe e pedi para pegar, pois embora o Léo não quisesse aqueles objetos, não cabia a mim dar um destino a eles, nem podia deixá-los eternamente na escola. O que me chamou a atenção na caixa que ficou *esquecida no fundo da sala* (mas na vista de todos) foi que o Léo, de certa forma, acabou, com um não dito, dizendo muito sobre uma caixa que ele afirmou que não era dele, que ele não queria falar sobre e que deixou esquecida em um canto da sala, mesmo quando eu o lembrava da necessidade de levar a caixa para casa. Essa caixa me fez pensar sobre os silêncios e os não ditos da pesquisa.

Figura 11 – A caixa com os troféus



Esse segundo campo foi fundamental e estabeleceu direções importantes para a pesquisa e do que foi analisado na tese.



#### 1.4 Ser Professor Ser Pesquisador: o equilibrista

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

*Bakhtin*

A ideia de pesquisar as narrativas de infâncias teve seu nascimento dentro da prática de sala de aula. Foi na inquietação, na vontade de propor uma nova maneira de se pensar uma metodologia para ensinar memória e fontes históricas, conteúdo do sexto ano do ensino fundamental, é que o projeto das caixas, aos poucos, foi ganhando forma. Quando optei por escolher meu campo de pesquisa, fiz a escolha de mantê-la dentro da sala de aula, tendo consciência dos desafios que isso representava, pois nesse momento iria escolher viver dois papéis: o de professora e o de pesquisadora.

Naquele momento, não me dei conta que viver essa ambiguidade era também ocupar um lugar semelhante ao de equilibrista na corda bamba, segurando na mão um bastão em cujas extremidades opostas se apresentavam: pesquisadora e professora. O equilibrista, no meio, lutando para percorrer o caminho escolhido anteriormente, delimitado quando o campo foi pensado, sabendo que os dois papéis eram representados por mim e que, em determinados momentos, o bastão iria pesar, hora para um lado, hora para o outro. As grandes questões que surgiram ao longo do percurso foram: É possível ser professor e pesquisador ao mesmo tempo? A pesquisa interfere no fazer da sala de aula? O pesquisador adulto, reconhecendo sua desigualdade hierárquica junto à criança, pode também estabelecer com ela um diálogo que compreenda o outro e permita ser alterado durante esse processo, mesmo sendo professor?

Todas essas questões também eram atravessadas pelo ser professora e as exigências normais desse fazer. Nesse papel, havia coisas que eram esperadas de mim, por parte da escola, dos estudantes e dos pais desses estudantes e, ao mesmo tempo, o pesquisador me questionava a todo momento sobre os caminhos a serem seguidos. Por diversas vezes, ambos acabaram por se confundir, o que tornou o caminho difícil de equilibrar. Porém, mesmo assim, a escolha de fazer a pesquisa dentro da sala de aula, no horário das aulas, não foi posta em questão pelo próprio caminho e pelos sentidos que atribuí à pesquisa.

Outro elemento importante a ser instaurado é a questão da alteridade entre adulto e criança, que já era vivida no papel de professora, porém, a partir do momento em que busco

um novo olhar para essa atividade, tornando o processo do fazer diário um processo de pesquisa, uma nova alteridade se constrói. O que antes era um papel hierarquizado professor/aluno, onde algumas posturas já eram esperadas de mim pelo lugar que ocupava como professora, agora precisa ser repensado. Como pesquisadora, passei a perceber o que Lúcia Rabelo de Castro aponta como desigualdade estrutural do campo da pesquisa (2010), afinal, como pesquisadora, meu ponto de partida é diferente do da criança. Sei o caminho que quero percorrer, as escolhas e o processo que envolve essa produção. Porém, saber desse caminho não implica que existe uma naturalização entre pesquisador e criança, mas sim a delimitação dos lugares sociais onde se posicionam (PEREIRA, 2012),

Tanto crianças quanto adultos ocupam na dinâmica da vida diferentes lugares sociais que são definidos pelas relações de alteridade experimentadas: a criança é filha para os seus pais, é aluna para os seus professores, é um cliente para o mercado, é —objeto de estudo ou interlocutor para o cientista etc. Do mesmo modo, os adultos se colocam em diálogo com as crianças a partir de um conjunto de demandas próprias ao lugar social que ocupam quando estão na condição de serem pais, professores, pesquisadores etc. Mesmo quando na vida esses papéis se aglutinam, é a experiência singular do contexto que demarca a relação de alteridade e produz sentidos (PEREIRA, 2012, p.71).

Elementos esses, que estão presentes na vida social, se evidenciam na pesquisa e o pesquisador que atua nesse duplo papel de ser também o professor deve sempre se questionar se sua posição em relação às crianças vai interferir no processo da pesquisa. Assim, nesse processo, em que existe uma relação social de desigualdade posta entre o pesquisador e a criança, é possível se estabelecer o diálogo e a escuta.

À medida que o campo teve início, houve uma tentativa de superar esse questionamento e pensar como poderia ocorrer o processo de pesquisa *com* criança. Ao longo do vivido no campo, porém, outros questionamentos foram aparecendo. Acredito que essas transformações são fruto da escolha metodológica da pesquisa-intervenção, método de pesquisa escolhido entendido como um processo no qual habitei a escola enquanto *lócus* da pesquisa, visando não só a coleta de dados, mas um processo de interlocução com as crianças (CASTRO, 2008).

A pesquisa-intervenção nasce de uma prática pedagógica que não deixa de ter um caráter propositivo, pois não se descola do fazer profissional. Ela é pesquisa e é prática de sala de aula. Dessa maneira, é exigido, no meu papel de pesquisadora, uma postura indagativa que tem por objetivo coletar as narrativas de infância e que procura entender o que é significativo para as crianças, além de observar o que é narrado e perceber os objetos que são trazidos por elas, não esquecendo que, ao mesmo tempo, esse é também um trabalho de escola.

Como tal, não basta apenas observar as narrativas das memórias, indagar sobre objetos ou episódios vividos, o meu eu-professor quer que os estudantes saibam o que é registrar a história, guardar a memória, que eles entendam o que são fontes históricas, que se percebam como sujeitos históricos, que entendam que suas narrativas fazem parte de um coletivo da história da nossa sociedade e que se percebam produtores de conhecimento. Existe uma intenção de pesquisadora de conhecer o que são as memórias deles, mas eu não abandono a ideia de que eles entendem que a história é produzida, que é produzida com os registros, socialmente, que tem uma narrativa. Aqui, professora e pesquisadora têm de caminhar juntas, porém, os desafios e vivências postos ao longo do processo alteram um pouco esse caminho.

A ambiguidade professor/pesquisador foi vivida com dificuldade em diversos momentos, inclusive no que se referia ao planejamento das aulas, pois conforme mencionado anteriormente, as caixas fazem parte do conteúdo de história do sexto ano, e insiro as apresentações das mesmas nas aulas de história. Elas são uma tarefa: mostrar um pouco da vida de cada estudante através de fontes históricas que sejam significativas. Essa tarefa, por ser parte do conteúdo programático, é obrigatória, o que é uma escolha de cada um é se vai apresentar a caixa para o grupo, bem como se vai autorizar que essa apresentação seja gravada e fotografada. Alguns optaram por apresentar apenas para mim, outros já levaram as caixas, mas nunca apresentaram.

A pesquisa feita em sala de aula foi entendida como um *acontecimento* no sentido bakhtiniano, no qual o campo da pesquisa é o local de criação humana e é nele que se estabelece os diálogos da pesquisa. O campo é único e irrepetível, lugar da enunciação e de escolhas e de um posicionamento responsivo (PEREIRA, 2012). Em diversos momentos esse posicionamento me foi exigido e neles ficava no ar a pergunta se quem estava atuando era a professora ou a pesquisadora. Durante os encontros de 2015, alguns episódios foram bastante marcantes e determinaram algumas alterações de postura para os encontros com as crianças em 2016. Essas alterações de postura não mudaram o campo da pesquisa ou o caminho, mas demonstram o quanto os encontros são momentos únicos, do ponto de vista bakhtiniano, pois a partir deles foi possível uma compreensão de certos aspectos da pesquisa, compressão essa que trouxe enriquecimento para a pesquisa.

Porém, ao mesmo tempo, analiso que a possibilidade de fazer o campo da pesquisa com duas turmas em dois anos diferentes, 2015 e 2016, também foi fundamental para permitir olhar esse processo de um outro ângulo e observar com um olhar de fora que é fundamental no ato da pesquisa. Isso, no cotidiano da sala de aula, muitas vezes, escapa à nossa percepção, pois estamos imersos naquele fazer e o que um observador de fora conseguiria perceber mais

facilmente acaba por nos escapar. Dentro dessa vivência, um episódio que me levou a construir a hipótese sobre o formato das apresentações só foi percebido muito tempo depois, ao reler os encontros realizados em 2015.

Nesse momento inicial, optei por apresentar minha caixa de memórias junto com as crianças e viver o lugar daquele que narra suas histórias e compartilha elas com o outro. Porém, a minha caixa foi a primeira a ser apresentada e, naquele momento, não me dei conta de que, como professora, por ocupar o papel de quem está mostrando não só uma caixa de memórias, mas daquela que passou uma tarefa de escola, eu poderia estar mostrando como as caixas deveriam ser feitas e o que elas teriam que conter. Ao narrar primeiro, acredito que posso ter influenciado a maneira como o processo narrativo foi conduzido, bem como a escolha de alguns objetos. Essa hipótese ficou ainda mais forte durante a apresentação da caixa da Giovanna, que havia faltado algumas aulas, por estar doente, não tendo assistido as apresentações da minha caixa e das de alguns dos colegas.

#### 1.4.1 Cena 1

A Giovanna, no começo, ficou com vergonha de mostrar a caixa, disse que estava pobre. É importante dizer que ela havia ficado doente e faltou à escola na semana em que havíamos feito a primeira apresentação. Então, não pôde assistir a tarefa, que lhe foi explicada por outra colega.

Falou que achava que não tinha entendido o que era para fazer e que só agora, vendo os colegas, é que tinha entendido. Perguntei se queria fazer de novo e trazer outro dia. As amigas dela disseram que ela queria muito apresentar e mostrar o que tinha feito. Ela, então, se levantou para apresentar a caixa,

**Giovanna:** Eu não coloquei nada dentro da caixa, eu só coleí algumas fotos.

**Cecília:** Mas você escreveu algumas coisas?

**Giovanna:** Eu escrevi umas frases que eu achei na internet e que achei bonita: “Quando só o que te resta for lembranças, está na hora de criar novas memórias”. “Façamos das antigas memórias as grandes armas da esperança e tiremos das doces lembranças a matéria prima para novas histórias”.

**Cecília:** Por que você escolheu essas fotos? Que fotos são essas?

**Giovanna:** Eu só lembro de uma foto, quando aconteceu, porque o resto eu era muito pequena. Eu só lembro dessa daqui. O passeio que a gente fez para a reserva do Grajaú (vários estudantes se reconhecem na foto e falam).

**Cecília:** E quem são essas pessoas nessa outra foto com o cachorro?

**Giovanna:** Com o cachorro? Ah, meu irmão e eu! Eu pareço um garoto aqui.

**Cecília:** Aquela festa ali? Que festa é essa?

**Giovanna:** Ah, foi meu aniversário de um ano! Só que eu acho que não dá pra ver...

**Cecília:** A tampa da caixa está superbacana também!

**Giovanna:** Eu imprimi a minha identidade.

**Cecília:** Que maneiro.

**Giovanna:** Tem uma foto minha com os meus avós e eu com a minha mãe.

**Cecília:** E por que você não botou nenhum objeto?

**Giovanna:** Ah, porque sei lá... Eu não sabia que era pra trazer objeto.

**Ana:** Porque se a casa pegar fogo, ela pega a caixa inteira e não tem nenhum objeto.

**Breno:** É leve.

**Cecília:** Boa ideia, se sua casa pegasse fogo e você pudesse guardar só um objeto que representasse a sua infância. Que objeto seria esse?

**Ana:** A caixa (risos)

**Giovanna:** Sei lá, uma foto. Um álbum de fotos.

(A turma começa a discutir que, meio sem querer, ela trouxe o objeto mais importante.)

**Giovanna:** Eu não gostaria de trazer, é que tipo... Eu não gosto de ficar passando minhas coisas. Parece egoísmo mas não é, porque eu não gosto, entendeu?

**Cecília:** É, mas não passa. Teve gente que não passou.

(Outros estudantes falam junto, explicando que nem tudo foi passado pela turma.)

**Cecília:** O Fred tirou foto dos objetos e colou.

Figura 12 – A caixa sem objetos



Esse diálogo que envolve o nervosismo da Giovanna pelo medo de ter feito a tarefa errada aliada a um desejo de mostrar o que fez e todo o apoio que os estudantes da turma deram, validando a caixa feita e buscando narrativas junto comigo, me levou a pensar que existiam outras maneiras de fazer a caixa. Que a possibilidade de não ter visto a apresentação da minha caixa deu à Giovanna um outro olhar, enquanto a turma, marcada por um certo roteiro, esperava algumas coisas da caixa dela. Nesse momento entendi que, como pesquisadora, ocupar um papel de proximidade e estabelecer um diálogo mais estreito junto aos meninos era preciso para quebrar o que era esperado de mim como professora. Os encontros de 2015 me fizeram entender que a hierarquia entre professor e estudante não poderia ser desconstruída, então, era preciso mudar o modo de apresentar as caixas. Entendi que, como pesquisadora, ainda iria ocupar o papel de quem narra suas memórias, mas minha narrativa não deveria mais ser a primeira, para que essa não acabasse se transformando em fio condutor de um processo que ainda estava em andamento.

Um momento que foi bastante marcante foi o momento de ser professora e pesquisadora na hora em que as crianças apresentam as caixas. Como professora, é esperado de mim que exista um controle do que está acontecendo dentro da sala de aula. Isso estabelece que não deve ocorrer conversas de outros temas durante as apresentações, que os colegas sejam respeitados, que os objetos apresentados sejam vistos com cuidado e que não sejam danificados, que as perguntas da turma sejam ouvidas e respondidas. Tudo isso, em um espaço composto por 24 estudantes, em uma aula normal, já nos mobiliza muito. Se somarmos a necessidade de dar atenção ao narrador das memórias, de perguntar para ele, escutar, falar, ou seja, dialogar e não ser apenas um receptor passivo daquilo que é narrado, é um desafio a mais.

Esse desafio não precisava ter sido vivido com tanta intensidade nos encontros de 2015 se eu tivesse utilizado um recurso simples: pedir ajuda. A turma de sexto ano da escola, conforme expliquei anteriormente, conta com um professor de turma, que acompanha as aulas de todas as disciplinas e atua como articulador junto a esses estudantes. Esse professor, o Pedro, esteve presente durante quase todos os encontros de 2015, mas apesar de saber que eu estava realizando uma pesquisa de campo, não nos ocorreu que ele poderia atuar como professor naquele momento. O meu papel como regente e responsável hierárquica por aquele grupo estava tão internalizado em nós dois que coube a mim o duplo papel de professora e pesquisadora. Esses encontros, embora tenham sido riquíssimos, carecem da minha fala. Por diversas vezes apareço como aquela que está ali para cercar ou acalmar o grupo.

Um dos momentos em que isso fica bastante presente é durante a apresentação da caixa da Júlia, quando ela começa a brincar muito durante a apresentação e joga os objetos da caixa pela sala, dando início a uma enorme gritaria e guerra de brinquedos.

#### 1.4.2 Cena 2

A turma está bastante dispersa e conversando muito, jogando os brinquedos de um lado para o outro, fazendo brincadeiras entre si, sem prestar atenção na apresentação. Ninguém consegue escutar nada e Júlia para de falar, passando a rir e atirar brinquedos no fundo da sala. A apresentação e as narrativas não estão tendo espaço.

**Cecília:** Galera, não estou entendendo uma coisa. Na terça-feira a turma estava super tranquila, respeitando os objetos do outro, respeitando a fala do outro. Hoje estou vendo os objetos da Júlia serem jogados de um lado para o outro. Eu vou pedir para a Julia parar de entregar os objetos dela. Porque são objetos que ela escolheu,

que ela gosta muito e a gente não tem o direito de jogar eles de um lado para o outro. Todos entenderam isso?

Vai Júlia!

(Júlia está rindo e brincando de uma piada do Daniel)

**Júlia:** Ah, eu esqueci do Garfield.

(Mais conversa e ela volta a jogar objetos)

**Cecília:** Júlia, não joga. Mas estou entendendo que eles estão desrespeitando teus objetos porque você também está.

(Muitas vozes juntas falando e muito riso)

**Cecília:** Olha só, Júlia, não tá funcionando. Desculpa, não tá funcionando. Todo mundo que veio aqui apresentou bacana (Júlia me corta)

**Júlia:** Eu esqueci de falar ...

**Cecília:** Júlia, ou você apresenta ou não apresenta. Isso é uma tarefa. Gente, vamos recolher os objetos da Júlia.

(Muitas vozes falando enquanto os objetos são recolhidos)

**Cecília:** Não tá funcionando porque a gente está tendo objetos tacados pela turma, a gente está tendo fotos sendo jogadas. A Júlia também não está respeitando o momento, não está respeitando os objetos dela, tá tacando tudo. É isso, a gente não apresenta assim, a gente pode contar uma história bacana, contar piada. Agora não é o momento pra fazer bagunça, não é pra isso.

Júlia, você quer terminar sua apresentação? Quer terminar de falar?

**Júlia:** Falar o que?

**Cecília:** Não sei? Qual o objeto que marcou você? Por que você escolheu esse objeto?

**Júlia:** Esse.

**Cecília:** Elefante. Por que?

**Júlia:** Porque eu amo ele, eu sempre amei ele na minha vida.

**Cecília:** Beleza, então, Júlia!

(Entrego a câmera pra ela tirar a foto. Alguns colegas falam alguma coisa, mas peço silêncio novamente)

**Cecília:** Obrigada, então, Júlia.

Figura 13 – Todos os objetos da caixa da Júlia em cima da mesa



Esse acontecimento foi bastante marcante para repensar diversas coisas do campo. Uma delas foi essa contradição entre ser professor e pesquisador. Na cena relatada acima, a pesquisadora foi imediatamente substituída pela professora quando ocorreu uma situação de bagunça dentro de sala de aula. Havia uma relação de familiaridade e, além disso, aquela era

minha turma, no meu horário de aula e estava acontecendo uma situação de desrespeito a combinados de dentro da pesquisa e a combinados de dentro da escola. Nesse momento, o fato de ser uma tarefa que acontece dentro das aulas de história teve um peso maior do que ser um projeto de pesquisa, portanto, como tarefa escolar, ela não poderia acontecer daquela maneira. Como professora, era esperado meu papel de mediadora naquela situação.

Porém, ao observar esse episódio depois, lendo as transcrições em casa e tentando trazer um outro olhar, diferente do da professora que teve de atuar naquele momento, me questiono sobre se, caso essa apresentação tivesse ocorrido em um grupo desconhecido, ou fora de um ambiente escolar, as coisas teriam sido diferentes. Penso em qual teria sido a minha postura. Será que eu teria observado ou haveria uma intervenção, pois o que havia sido proposto inicialmente, a narrativa das caixas de memória, não estava acontecendo? Esse episódio ilustra bem a singularidade da pesquisa *com* crianças, pensando o momento do campo como um acontecimento único, imprevisível e que exige um posicionamento dos sujeitos. A relação entre os sujeitos que se põem em diálogo, o tema e o contexto são elementos que não podem ser repetidos (PEREIRA, 2012).

Portanto, pensar sobre o episódio acima é analisar o que aconteceu, tentar entender esse contexto e perceber o quanto aquilo, que naquele momento pareceu ser um fracasso dentro da proposta inicial, foi um dos elementos que me fez repensar a atuação professor/pesquisador. A apresentação da Júlia me fez redefinir alguns rumos sobre os encontros que teria com as crianças. Ela me fez olhar de novo para metodologia da pesquisa e pensar que nem sempre ocupar os dois papéis era algo que eu daria conta naquele momento.

A caixa da Júlia, mesmo antes de ser apresentada e de ter vivido os questionamentos postos acima, já tinha me colocado para pensar em algumas questões, uma delas é o que Bakhtin vai chamar de excedente de visão. O autor define esse excedente como um movimento no qual, na relação com o outro, sempre sou visto na paisagem em que estou, com um pano de fundo que me é inacessível e, no caso da relação pedagógica, o professor acabar por ter dois excedentes de visão, o da continuidade do processo educativo (objetivos e finalidades, etc.) e o conhecimento excedente em relação ao aluno (GERALDI, 2013).

No caso das caixas de memória, esse excedente de visão sempre foi um desafio posto, que no papel de equilibrista, muitas vezes, dificultou o trajeto, pois sempre que uma caixa era narrada, eu já sabia um pouco mais daquele narrador e, por diversas vezes, me peguei perguntando se um determinado estudante escolheu agir assim por esse ou por aquele motivo e isso me afastava da análise da narrativa das caixas. Por diversas vezes me vi tentada a buscar motivos não ditos pelos meninos. Um exemplo disso foi vivido com a própria Júlia,



uma semana antes da apresentação da sua caixa. Ela me procurou para mostrar sua caixa pronta – conforme mencionei anteriormente, alguns estudantes optavam por não apresentar para a turma e me procuravam para mostrar a caixa ou apresentar para mim. Entendi que esse seria o caso da Júlia, que eu tinha conhecido fazia pouco tempo, pois ainda estávamos no início do ano.

Na caixa da Júlia estavam diversos objetos, alguns livros prediletos (a Júlia adora ler, embora isso tenha sido relatado por ela em outros momentos) e uma coleção de coisas com formato de caveira. Ela explicou que aquela caixa era especial, estava pronta desde sempre e que guardava tudo que era precioso para ela. Perguntei se ela ia mostrar a caixa para a turma ou se ia apresentar só para mim. Ela, então, me explicou que não iria apresentar, pois tinha vergonha e medo. Havia coisas dela que não queria contar para o grupo. Expliquei para ela que mesmo que apresentasse, não precisava contar nada que não quisesse. O que iria ser dito era uma escolha dela.

Depois que as apresentações começaram, a Júlia me procurou e disse que tinha pensado bem e queria apresentar a caixa. No dia marcado, porém, ela não levou a caixa que havia me mostrado inicialmente e sim um saco preto, lotado de brinquedos e uma caixa de papel com um álbum de fotos. Não consegui perguntar para ela o que aconteceu com a outra caixa, a que tinha me mostrado antes. Os objetos preciosos que ela guardava sempre e que ela não mostrou e nem narrou. Em 2016 voltei com a pergunta da caixa para ela, a dos objetos preciosos, Júlia se esquivou e respondeu que aquilo era coisa de criança, não era nada.

Esse episódio, mais uma vez, colocou em xeque o equilíbrio pesquisador/professor. Se, por um lado, tenho consciência que o fato de ter uma relação de carinho e afeto com a Júlia a levou a me mostrar a primeira caixa, outro ponto fica em questão: se eu não soubesse que ela tinha coisas que só havia partilhado comigo, eu teria ficado tanto tempo tentando entender o que aconteceu durante a apresentação da caixa dela? A caixa da Júlia me causou diversos incômodos: errei ao interferir na apresentação, ao ter agido como professora? O saco gigante cheio de brinquedos era apenas um saco onde cabiam mais coisas ou representava algo mais? Onde estava a caixa anterior e por que ela sumiu nas apresentações?

Após analisar as transcrições dos encontros de 2015 e, principalmente, olhar o episódio da caixa da Júlia, percebi que era necessário adotar uma outra estratégia para os encontros, uma estratégia que diminuísse minha atuação como professora e me permitisse olhar o campo como pesquisadora, que me desse mais liberdade para dialogar com os narradores das caixas, para problematizar e entender o processo. Embora ainda fosse professora e estivesse atuando como tal dentro de sala, precisava de alguém que me ajudasse a

olhar o grupo enquanto acontecia o momento da apresentação. Portanto, uma das decisões tomadas para os encontros de 2016 foi que, durante as apresentações, o Pedro, professor de turma, teria o papel de mediar os estudantes, enquanto eu tentaria atuar mais como pesquisadora e menos como professora. Isso representou um dos marcos nos encontros da pesquisa, a liberdade para poder dar total atenção ao narrador, ao mesmo tempo que podia escutar as perguntas e falas da turma em relação ao que era apresentado.

Nesse momento, foi possível viver a polifonia das narrativas de memórias. Não que essas vozes não estivessem presentes antes, porém, as vozes das crianças eram mais predominantes que a minha e, por diversas vezes, vivi momentos em que perguntas ficaram no ar, oportunidades de saber mais, entender melhor, questionar mais e narrar junto com eles esse processo. As atividades de docência e pesquisa têm diferenças e, entre elas, o tipo de atenção que cada uma requer na escuta do outro e as formas de responder às demandas desse lugar que é do professor. Nesse sentido, ser professor e pesquisador é sempre trilhar nesse paradoxo.

Aqui entendo que vivi momento de extrema proximidade e outros de afastamento das crianças, uma vez que havia uma relação de hierarquia que estava posta e, mesmo que minha relação com as crianças fosse pautada pelo carinho e pela escuta, essa ainda foi atravessada por se tratar de uma pesquisa que acontecia dentro da escola. Embora por diversos momentos as crianças tenham mostrado coisas e apresentado caixas que foram feitas com carinho, narradas com desenvoltura e dito coisas que, provavelmente, elas não fariam para um pesquisador *de fora*, também sei que isso não foi igual para todas as crianças. Para algumas, a apresentação da caixa representou uma obrigação, foi penosa e de muita exposição, como ocorreu com a caixa de uma menina.

Ela levou a caixa desde o primeiro dia da apresentação e a colocou em cima da mesa. A caixa dela chamava a atenção, pois era uma caixa enorme, em forma de coração. Depois ela disse que foi uma antiga caixa de bombons, era linda. Ela sentava logo na frente e, quando negociamos a ordem das apresentações, fomos chamando os voluntários de cada fileira. A fala dela era que queria ser a última a apresentar.

As apresentações ocorreram entre os meses de abril e maio, pois foram interrompidas por provas e feriados. Para algumas crianças, esse longo tempo de espera foi um verdadeiro sofrimento, pois elas iam e voltavam com as caixas para casa diversas vezes. Em todas as aulas, ela voltava com aquele coração enorme e sempre que eu perguntava se ela ia falar, ela dizia que queria ser a última.

Um dia, ao chegar na escola, sou surpreendida com uma fala do Pedro, professor de turma: os pais da menina haviam marcado uma reunião comigo, pois estavam muito chateados com a falta de respeito que eu estava tendo com as memórias da filha, pois não deixava que a caixa fosse apresentada. Esclarecemos a situação.

Conversei com a menina porque entendi que havia coisas que ela não queria falar para o grupo e tinha medo que, ao narrar sua caixa, descobrissem dela o que queria esconder. Quando conversamos com ela, estava muito mexida, disse que ia apresentar e gravar a apresentação. Falou para mim que não ia contar para turma algumas coisas, e eu expliquei que em momento algum ela precisaria fazer isso, que as memórias contadas ali eram só aquelas que ela tinha desejo de partilhar com o grupo. O que ela queria guardar era só dela e que, se não quisesse apresentar para o grupo, não precisava, podia apresentar só pra mim. Ela disse que não, que ia apresentar para a turma.

Na aula seguinte, ela pediu para apresentar, mas fez isso muito irritada. Perguntei se ela queria gravar e ela me respondeu “claro que sim”, perguntando duas vezes se o gravador estava mesmo ligado.

Nesse diálogo aparece diversos elementos que me inquietaram e me levaram a repensar as questões de proximidade entre o pesquisador e o professor. Aqui ocorreu uma questão com a família, pois se tratava de uma tarefa escolar que ia além de um projeto de pesquisa. Talvez aqui houvesse um receio no que se refere ao processo de avaliação da mesma, que poderia ser prejudicada se ela não apresentasse. Os anseios da família acabaram por atravessar o processo e criaram uma questão que antes não havia me ocorrido: que o trabalho das memórias também passa pelas narrativas familiares. Até então eu entendia as memórias como elementos que passavam apenas pelo vivido através da criança e, embora eu soubesse que nossas memórias são fruto de um coletivo, como aponta Halbwachs, a memória individual está imbricada na memória social e, portanto, ela depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja e com a profissão (BOSI, 1994). Eu ainda não tinha me dado conta de que havia tantas vozes que falavam e respondiam junto com essas memórias.

Ao me deparar com a caixa da menina e a mobilização que isso causou nela e na família, pude me dar conta de que o trabalho com a memória vai de encontro a coisas que, muitas vezes, não queriam ser narradas pela criança. Entendi que precisaria ter cuidado ao tratar com essas memórias e o que elas evocavam. Isso tudo só foi possível de ser vivido porque, além de ser a pesquisadora, eu também era professora dela. Pelo convívio com ela, eu tinha mais chance de tentar captar os não ditos, interpretar os incômodos e entender que a

história que ela contou para a mãe sobre a caixa dizia muito sobre o que ela não queria falar para o grupo.

Ao longo desse processo de ser professora e pesquisadora, pude perceber que, embora em alguns momentos houvesse limitações de atuação e que os papéis acabassem por se confundir, o caminho moldou os encontros de pesquisa. Assim, viver os encontros com a turma de 2015 foi completamente diferente de vive-los com a turma de 2016. Não porque o campo tenha se modificado, mas a caminhada ao longo dele me permitiu olhar para o campo da pesquisa de outra maneira. Embora cada grupo seja singular e cada encontro seja único e ocorra dentro de um contexto, com sujeitos e com olhares que são próprios, os eventos vividos em 2015 me fizeram olhar para mim, professora/pesquisadora, e me levaram a redefinir algumas abordagens no momento do encontro.

A percepção de que durante o processo das narrativas eu precisaria de um auxílio, de mais alguém representando a figura do professor para que, naquele momento, eu pudesse estar mais presente como pesquisadora foi uma dessas transformações. A apresentação da minha caixa quase no final do processo, para que as minhas memórias não servissem de guia sobre como a caixa deveria ser feita, as indagações, a responsividade e as implicações como pesquisadora e professora não foram apenas colocadas, elas foram caminho vivido. Muitas vezes difícil de equilibrar, mas fundamental para compreender os processos de pesquisa e perceber essa ambiguidade de ser professor/pesquisador.

No final, a pergunta que mais me marcou desse processo foi a do quanto a pesquisadora influenciou e mudou o fazer da professora.

## 2 VIVENDO A PESQUISA

### 2.1 O Campo da pesquisa e a constituição dos grupos

Memória,s.f: caderno de recortes; aquilo que escapa da peneira do esquecimento; vara de pescar passados possíveis.

*Desdicionário*

O campo da pesquisa, conforme já foi dito, foi realizado em sala de aula, nas minhas turmas de sexto ano do segundo segmento do ensino fundamental dois. Esse campo ocorreu nos anos de 2015 e 2016.

Em 2015 a pesquisa foi realizada com uma turma de sexto ano composta por 26 estudantes, sendo que apenas nove eram meninas. Dos vinte e seis estudantes, 17 optaram por apresentar e gravar a apresentação. Três estudantes chegaram a fazer a caixa, com auxílio das famílias, mas não quiseram apresentar no dia e nem me mostrar os objetos depois. Nesse grupo, todas as famílias enviaram os papéis com a autorização para a pesquisa, porém nem todas as crianças autorizaram a gravação.

Um estudante que não apresentou a caixa, mas se destacou foi o Breno. Ele disse que levaria a caixa, mas sempre esquecia de trazer, além disso, teve muitas faltas durante o período das apresentações. Porém, nos dias em que esteve presente, sua voz se destaca nas gravações, pois ele participava muito, perguntava bastante e sempre queria saber sobre tudo. Perguntei diversas vezes sobre a caixa, mas ele sempre esquecia, o que é uma característica do Breno, que é um estudante extremamente participativo, mas que tem uma dificuldade enorme de cumprir qualquer coisa que seja para ser feita em casa. Uma pena, pois fiquei com a curiosidade do que ele podia trazer. Ao mesmo tempo, ele tem dias que está de mau humor e não gosta de nada, nesses dias costumo brincar que o Breno faltou e veio o velhinho para a escola. Porém, apesar de não apresentar sua caixa, as intervenções dele foram fundamentais para fornecer um olhar *de fora*.

Os cinco estudantes restantes optaram por não gravar suas apresentações, mas quiseram registrar suas caixas com fotos. As apresentações ocorreram durante as aulas de história nos meses de abril e maio. Fomos atravessados por períodos de provas e feriados, o que deixou o processo um pouco mais lento do que o planejado inicialmente. Ocorreram três encontros semanais nesse período, dentro do espaço de sala de aula. As mesas arrumadas normalmente em formato de semicírculo com duas mesas no meio para que as caixas

apresentas fossem expostas. Desses cinco que não quiseram gravar, todos levaram autorização da família, mas conforme apontei anteriormente, a decisão final foi deles. Porém, fiquei com pena, pois todos trouxeram elementos e falas bem interessantes e foram estudantes bastante ativos nas apresentações dos outros. Quando conversei com eles sobre porque não quiseram gravar, todos desconversaram, porém apesar de não gravarem as apresentações, esses estudantes fizeram questão de tirar fotos e registrar as caixas.

Antes da apresentação conversamos sobre as regras do processo, lembrei a eles que estaria usando o gravador e que iria tirar fotos das caixas (caso autorizassem). Eles perguntaram sobre os objetos, se poderiam passar pela turma ou não. Decidimos que poderiam se respeitássemos os objetos passados, pois eram objetos especiais e que tinham um significado para seus donos. Alguns estudantes perguntaram se era obrigatório passar os objetos e expliquei que não, a decisão era individual. Durante as apresentações, porém, essa pergunta foi repetida diversas vezes: precisa passar? Nesse momento lembrava o combinado, que só quem queria passava os objetos pela turma.

A ordem das apresentações foi uma decisão difícil, pois havia muitos estudantes querendo ser os primeiros e foi necessário muita negociação, acompanhada de frustração, pois como o processo durou quase dois meses e, naturalmente, alguns demoraram a apresentar. Outros, por sua vez, queriam ser os últimos e com esses a negociação pareceu mais fácil, mas depois descobri que o prolongamento dos encontros acabou por gerar mais frustrações.

Como já foi dito, a turma conta com a presença de um professor de turma, o Pedro, que tem a função de auxiliar o processo de transição dos estudantes do quinto ano do ensino fundamental um para o ensino fundamental dois. Ele assiste a todas as aulas, ajuda na organização dos estudantes, elabora projetos com os meninos, faz assembleias semanais e serve de referência para a turma. Esse trabalho continua, de forma não presencial, no sétimo ano, apenas com as assembleias e com um professor como referência. No sétimo ano, quem faz esse trabalho sou eu. Até 2014, eu era professora de turma do sexto ano, porém, em 2015, assumi o sétimo. Isso facilitou um pouco a separação dos papéis de professora e pesquisadora.

No ano de 2016, a pesquisa foi realizada com a nova turma de sexto ano. Nessa turma há 28 estudantes, 14 meninas e 14 meninos. Nesse grupo apenas dois estudantes não apresentaram. A turma também optou pela organização das mesas em semicírculo, o que deixava as caixas melhores de serem observadas por todos. Porém, como as dinâmicas das aulas ocorreram dias em que as mesas não estavam arrumadas dessa maneira, isso interferiu no processo, pois ficava difícil de ver e escutar a pessoa que apresentava. O narrador se colocava no meio da sala, com a caixa e os objetos dispostos em duas mesas e eu me coloquei

ao lado do narrador para poder dialogar com ele. Na conversa com a turma não apareceu a pergunta sobre os objetos, acredito que essa mudança tenha ocorrido porque, nesse grupo, não iniciamos o processo com a apresentação da minha caixa.

Todos que apresentaram as caixas optaram por gravar a apresentação e apenas uma estudante não teve autorização da família para gravar a apresentação. Ela ficou com vergonha de apresentar para o grupo e ser a única que não estava gravando, mas conversamos com a turma e ela apresentou para todos sua caixa.

Esse grupo também conta com a presença do Pedro como professor de turma e a participação dele foi importante para a nova configuração do trabalho, pois os encontros de 2015 acabaram sendo reformulados em 2016. Nesses novos encontros, o Pedro foi mais atuante no sentido de conter as conversas da turma durante o processo da apresentação, o que me deixou com mais liberdade para focar na pessoa que estava apresentando a caixa. Com isso, pude fazer mais perguntas e indagar mais, coisa que acabou ficando para trás no primeiro encontro de 2015. Isso, porém, só foi possível de ser percebido depois de ter vivido o primeiro processo e de me permitir olhar esse campo com uma visão *de fora*, tentando perceber o que havia sido bom e o que não havia acontecido nesses dois processos.

Além da apresentação da minha caixa, os estudantes da turma de 2016 pediram para o Pedro fazer a caixa dele, pois estavam curiosos sobre as memórias que ele ia trazer e eu sugeri que ele também trouxesse perguntas aos estudantes sobre os objetos que eles apresentassem nas caixas.

As turmas de 2015 e 2016 tiveram, portanto, algumas particularidades no que se referem a formulação do processo, bem como aos encontros para apresentação das caixas. Sendo assim, decidi apresentá-las de forma mais específica.

## 2.2 Os encontros de 2015

Quando realizei o campo, em 2015, fiz algumas opções metodológicas. Essas opções me acompanham em 2016 e outras acabaram sendo revisitadas e repensadas de acordo com as particularidades de cada um dos grupos, pois à medida em que o trabalho ia sendo desenvolvido, tinha como linha condutora uma pesquisa-intervenção. Nascida de uma prática pedagógica, que não deixava de ter um caráter propositivo, pois além de narrar as memórias e pensar sobre elas no coletivo, cabe aqui uma reflexão sobre a importância do papel da criança como sujeito histórico e da voz que é dada a ela enquanto protagonista de sua narrativa. Para tanto, foram feitas algumas escolhas.

A primeira delas foi a de continuar dentro das aulas de História, de maneira que os estudantes continuassem a apresentar para o grupo as Caixas de Memória que construíram. Isso porque a fala do grupo contribui trazendo marcas e torna essas narrativas diferentes. Falar no grupo é viver a alteridade, permitir que o indivíduo, na sua narrativa, encontre o outro e seja afetado por ele. Na narrativa se constitui a individualidade, pois o outro vai dar ao indivíduo sua completude provisória. Além disso, o outro, com seu excedente de visão, vai dar contornos à narrativa da criança, conforme Geraldi (2003),

Na relação com o outro, este sempre me vê na paisagem em que estou, com um pano de fundo que me é inacessível. Essa inacessibilidade a si próprio no contexto em que se está, mostra-nos nossa incompletude fundante. É no panorama que estou, que o outro vê, que adquiro para ele contornos definidos. Somente ele pode me fornecer esses contornos, essas definições provisórias. Em consequência ele têm um excedente de visão com que poderá preencher na forma de completude provisória, minha incompletude.

Ao compartilhar com o outro, através da narrativa, sua memória, o indivíduo faz escolhas, narra os acontecimentos, lhes dá forma e os torna passíveis de serem incorporados às experiências. Sobre a narrativa ainda, Walter Benjamin destaca sua importância quando diz que, na narrativa oral, encontra-se uma certa peculiaridade que se apóia na experiência narrada por outros e que não tem como se expressar adequadamente de outra maneira (Benjamin, 1985).

Então, pensar as caixas de memórias como objetos que serão apresentados, narrados e que, portanto, sofrerão a interferência do outro ajuda a pensar em como a narrativa das memórias infantis ganha concretude no grupo. A proposta não é apenas narrar as memórias, mas conversar sobre elas, ouvir o que os outros têm a dizer sobre aquilo que é apresentado.

É importante ressaltar que, quando as memórias são narradas, podemos perceber um fio que se desenrola. As vozes de nossos antepassados, pais e colegas se unem às nossas na narrativa. Ao narrar, a criança está construindo sua individualidade através da relação com o outro, afinal, são as suas memórias. Nessas narrativas podemos perceber aquilo que Bakhtin chama de um acabamento, pois tanto os objetos da caixa, quanto aquilo que é dito pela criança são resultado de uma escolha feita por ela. Aqui cabe uma reflexão importante, não podemos atribuir inocência na escolha daquilo que é narrado ou mostrado para o grupo. Dentro de todos os elementos que a criança pode mostrar ao outro, existe ali uma escolha consciente daquilo que será compartilhado.

Tudo que é guardado na caixa representa os possíveis suportes de memória: fotos, livros, documentos, bonecas, cartas, medalhas, controles de videogame, *souvenirs* e o que



mais aparecer. Todos eles são objetos de memória,<sup>2</sup> fragmentos da infância que irão ajudar na construção das narrativas. Cada item da caixa tem um significado pessoal para o seu dono, constituindo verdadeiras provocações, cheios de significados. Quando narrados para o grupo, são expostos sob nova luz e ganham outra existência. O fato de serem narrados para o grupo também contribui para as narrativas, pois muitos desses objetos fazem parte da história coletiva daquele grupo.

A memória coletiva, ou memória dos objetos, não está nos sujeitos, mas para não se perder, ela precisa estar entre eles. Ela precisa do elo que cada sujeito representa com sua participação na cultura. Do mesmo modo, não me parece que baste à memória do objeto cultural que ela esteja guardada em máquinas. A memória do computador ou das redes é um potente dispositivo técnico da memória coletiva e da memória individual, mas não se configura como memória coletiva se sua transmissão e circulação não forem assumidos pelos sujeitos singulares (AMORIM, 2012).

Outra mudança importante foi a da construção da minha caixa de memórias para ser apresentada para o grupo. Acredito que essa escolha alterou profundamente tudo que foi vivido até então, pois, pela primeira vez, me permiti habitar o lugar do outro e embora não tenha aberto mão do meu papel de pesquisadora, acabei por viver o acontecimento do campo de maneira singular. Pela primeira vez me vi compartilhando minhas memórias, apresentando meus objetos e respondendo perguntas sobre eles. No processo de montar a minha caixa, me vi selecionando, escolhendo e pensando naquilo que seria dito diante daquele auditório social. Esse processo de escolha dos objetos para serem apresentados para o grupo, de uma escolha consciente, só foi entendido por mim no momento em que me permiti ocupar o lugar de quem apresenta a caixa.

Até então, quando pensava nas caixas de memória, não havia me ocorrido ainda, de maneira consciente, o quanto de nossa memória é selecionada à medida em que é recontada para o outro. Aqui foi vivido o processo de selecionar objetos e pensar nas possibilidades narrativas de contar ao outro a minha experiência. Nessa apresentação também ocorreu uma preparação mais longa, conversei com os estudantes um mês antes da apresentação. Pedi permissão para gravar e tirar fotos e redigi um documento de autorização para ser enviado para as famílias. Expliquei que mesmo que a família autorizasse a pesquisa, essa não seria gravada ou fotografada em caso de recusa do estudante.

---

<sup>2</sup> O conceito de objeto de memória foi apresentado por Ecléa Bosi em seu texto *A Memória do Objeto*. Para a autora, o objeto de memória é aquele cujo sentido é especial para o dono, representando um pouco da história daquele indivíduo e, como tal, só tem significado para ele, que conhece sua história e traz um novo sentido ao objeto.

Na semana antes da apresentação, alguns estudantes me disseram ter dificuldades com o que iriam colocar na caixa e um menino pediu ajuda. Como esse grupo é particularmente afeito à musicalidade, optei por levar uma música da cantora Clarice Falcão, intitulada Capitão Gancho,

Se não fossem as minhas malas cheias de memórias  
 Ou aquela história que faz mais de um ano  
 Não fossem os danos  
 Não seria eu.  
 Se não fossem as minhas tias com todos os mimos  
 Ou se eu menino fosse mais amado  
 Se não desse errado  
 Não seria eu.  
 Se o fato é que eu sou muito do seu desagrado  
 Não quero ser chato  
 Mas vou ser honesto  
 Eu não sei o que você tem contra mim.  
 Você pode tentar por horas me deixar culpado  
 Mas vai dar errado  
 Já que foi o resto da vida inteira que me fez assim  
 Se não fossem os ais  
 E não fosse a dor  
 E essa mania de lembrar de tudo feito um gravador.  
 Se não fosse Deus  
 Bancando o escritor  
 Se não fosse o Mickey e as terças feiras e os ursos pandas  
 E o andar de cima da primeira casa em que eu morei  
 E dava pra chegar no morro só pela varanda se não fosse a fome  
 E essas crianças e esse cachorro e o Sancho Pança  
 Se não fosse o Koni e o Capitão Gancho  
 Não seria eu.<sup>3</sup>

Após escutarmos a música, perguntei a eles se ela servia como inspiração para as caixas. A aluna Giovanna declarou que iria ser difícil colocar na caixa as coisas que faziam *ela ser ela*. Daniel disse que a música tinha lhe dado  *muito o que pensar* e o Guilherme disse que ia ser um desafio *fazer tudo caber na caixa*.

Quando cheguei em sala com minha caixa, os estudantes estavam solenes e alguns se disseram bastante ansiosos em antecipação à aula. Disseram que estavam curiosos para ver as caixas dos colegas. Expliquei que para gravar os depoimentos precisaria de bastante silêncio e que iria começar falando sobre a minha caixa de memórias.

Essa foi a primeira surpresa, o silêncio, pois já fazia essa dinâmica por diversos anos e isso nunca tinha acontecido. Geralmente os estudantes ficavam agitados, fazendo muitas perguntas. Não sei se isso aconteceu porque eles sabiam que estavam sendo gravados ou se foi o fato de ter começado a dinâmica contando e mostrando minha caixa.

<sup>3</sup> *Capitão Gancho*, música de Clarice Falcão. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/clarice-falcao/capitao-gancho.html>>. Acesso em 02 fev. 2018.

Durante a apresentação, à medida que ia tirando os objetos, os estudantes pediam para vê-los mais de perto, queriam que cada um deles passasse pela turma, fossem brinquedos ou fotos. Quando tirei a caixinha de música e expliquei que tocava toda noite antes de dormir porque tinha medo do escuro, eles pediram para escutar sua música. Quando contei essa história muitos riram e outros declararam que também tinham medo. A caixinha foi passada de mesa em mesa com muito silêncio e cuidado. Ao terminar de passar por uma fileira, o último portador do objeto se levantava e entregava nas mãos daquele que seria o próximo. Outra coisa que me chamou muita atenção foi o silêncio e respeito à fala, fosse minha ou de um colega. Essa turma normalmente era bastante agitada, conversavam muito, andavam pela sala, brincavam e contavam piadas. Dessa vez, até quando solicitavam ir ao banheiro, o faziam baixinho, falando no meu ouvido.

Ao final da apresentação da minha caixa, eles fizeram algumas falas e perguntas,

Luiza: Você que vai guardar essas coisas pra sempre?

Cecília: Eu já guardo isso tudo há muitos anos, eu espero que eu nunca precise me desfazer dessas coisas.

Júlia: Cecília, você vai passar essa caixinha para sua filha, depois para a neta?

Cecília: É, a ideia é guardar para sempre mesmo.

Silvério: É que essa caixa é meio pequena e você tirou muita coisa daí de dentro.

Acredito que a apresentação da minha caixa me levou a um deslocamento em relação ao outro, até mesmo a uma alteração na minha maneira de ver o mundo e entender melhor o conceito bakhtiniano de exotopia. Esse conceito pressupõe que o indivíduo não só reconheça o outro, mas que seja implicado por ele, que se deixe afetar e que consiga deslocar o seu olhar e enxergar o mundo com os olhos do outro. Bakhtin (2011) afirma que a exotopia fornece a possibilidade de um deslocamento até o outro e que esse deslocamento pode permitir visões de mundo com outros contextos, em outras temporalidades. Quando retorno ao meu lugar, tenho a possibilidade de voltar enriquecido desse encontro, pois o outro me “emprestou suas lentes” e me garantiu uma completude.

### **2.3 Os encontros de 2015 alteram o caminho**

Para se fazer uma pesquisa é necessário que haja desejo, que exista incômodo e questões a serem respondidas. Esses são os elementos iniciais de um projeto, mas uma história, ou trajetória, também é fundamental na sua formação. É ela que vai, aos poucos, dando corpo ao que pretendemos construir e, ao mesmo tempo, trazendo à luz elementos inesperados e que provavelmente nunca haviam sido pensados pelo pesquisador no início da

sua jornada. Nesse sentido o desvio é o método, pois, como diria Walter Benjamin (2010), “saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém que se perde numa floresta, requer instrução”. Por isso, foi necessário me perder nos caminhos da pesquisa para que, através dos desvios encontrados, eu pudesse criar novas trilhas.

Lembro que quando ingressei no doutorado, uma das grandes questões que possuía era quando o campo da pesquisa iria começar. Essa dúvida estava relacionada a todo o histórico da pesquisa, a todos os passos que havia percorrido para que ela tivesse o formato atual. Hoje, posso dizer que o momento que estou vivendo é, de fato e ainda, o campo. Porém, o caminho percorrido trouxe mudanças e foi dando o formato da pesquisa. Elementos que hoje considero essenciais, como a maneira de apresentar o tema, a negociação com as crianças sobre o uso das imagens, o diálogo com as crianças durante as apresentações e a apresentação da minha caixa de memórias, só me foram possíveis devido a tudo que foi vivido.

Dessa maneira, pensar em um campo que foi se constituindo e se refazendo ao longo de alguns anos me permitiu lançar novos olhares para aquelas que eram minhas perguntas iniciais. Isso, obviamente, não facilita o trabalho de análise, mas permite afirmar que quando iniciei pretendia pesquisar *sobre* memória e infância, e hoje pesquiso *com crianças*. Foi o vivido que trouxe uma horizontalidade maior para a pesquisa e as escolhas vividas me deram um olhar exotópico para a pesquisa, pois hoje sei que a fala da criança como o *outro* permitiu que me observasse como pesquisadora e que me alterasse no fazer da pesquisa.

A opção por apresentar a minha caixa mudou o processo e me inseriu, permitiu um olhar mais de dentro ao mesmo tempo que olhava de fora. Porém, quando optei por começar as caixas apresentando a minha, acredito que acabei dando um certo tom para as apresentações, como se as caixas de memória tivessem que ter aquele determinado formato, pois apesar de ocupar o papel de quem apresenta, não deixei de lado o papel da professora. Quando escolhi determinados objetos para minha caixa, acabei por traçar um rumo que pode ter sido seguido pelas caixas elaboradas na turma. Levei cartas, lembranças de pessoas queridas que já morreram, objetos de família e alguns livros e brinquedos. Notei que, nessa turma, algumas caixas ficaram parecidas, na escolha dos objetos, com a minha. Para evitar que isso acontecesse novamente, optei por trazer minha apresentação para o meio, quando fizesse as caixas em 2016, pois dessa maneira não haveria uma caixa-guia. A caixa seria feita de acordo com o que a cabeça da criança quisesse.

Outro elemento que me causou incômodo e que também pude resolver foi que usei pouco a figura do Pedro como professor de turma. Ao escutar as gravações, percebo que

diversas vezes fiquei em um papel de conter a turma e acabei por perder momentos e perguntas importantes que apareceram, pois no duplo papel de professora/pesquisadora, acabei por ser mais professora.

Pedro e eu também não conversamos sobre o processo e ele me confessou, depois, que por se tratar de uma pesquisa, ficou com medo de perguntar coisas para as crianças, de interferir em alguns momentos e de também dialogar com eles. Olhar para isso, porém, só me foi possível depois de vivido o campo de 2015 e percebendo seus erros e acertos para que, novamente, pudesse desenhar o campo de pesquisa.

## 2.4 Os encontros em 2016

Repetir, repetir — até ficar diferente.

Repetir é um dom do estilo.

*Manoel de Barros*

Além dos elementos que discuti anteriormente, mudei também o processo condutor das caixas de memória. Pensando na pesquisa como uma prática de pesquisa-intervenção, onde existe uma proposta pedagógica que está relacionada aos conteúdos de história, resolvi iniciar o campo de maneira um pouco diferente dos anos anteriores, inserindo nele o processo de discussão referente às questões de temporalidade que foram realizadas com os estudantes do sexto ano do ensino fundamental. Essa discussão foi o marco inicial para que pudéssemos dar início ao processo de apresentação das caixas de memória e embora eu tenha realizado as mesmas discussões nos anos anteriores, eu não me debrucei sobre elas como objeto de pesquisa. Aqui, no entanto, tenho como proposta clara, além das narrativas das memórias que eles trazem, a discussão dentro do contexto das aulas de história dos temas, da temporalidade, da preservação da memória, do sujeito como agente histórico e dos objetos como fontes históricas.

Uma das discussões de que tentei me aproximar mais esse ano foi a de que tema da memória está profundamente relacionado ao conceito bakhtiniano do cronotopos. Esse conceito, usado por Bakhtin para pensar as relações de tempo e espaço dentro do discurso literário, vão se fazer presentes nos processos das narrativas das caixas, já que, à medida em que as narrativas da memória vão sendo desenvolvidas, trazem dentro de si tempos e espaços específicos – além de que cada encontro de pesquisa é um momento único e que constitui um marco temporal e espacial.

Pensando a questão da temporalidade para chegar ao estudo das memórias, iniciei em março um trabalho onde comecei a trazer perguntas sobre as questões do tempo para eles. Em sala, lancei o desafio e escrevi no quadro a pergunta o que era tempo para cada um deles. A ideia era que eles me respondessem da maneira como quisessem, em uma folha de papel, podia ser um desenho, podia ser palavras, podia mesclar, o que a imaginação mandasse. Levei folhas brancas, tintas, adesivos, papéis coloridos, linhas, fitas adesivas coloridas, lãs, colas, lápis e giz de cera.

Ao final do exercício, me vi diante de muitos desenhos de relógios. O tempo do relógio, imposto pela sociedade, que era presumido que muitos apresentassem estava ali. No entanto, fui surpreendida com outros tempos e outras medidas de se pensar. Algumas, inclusive, explicadas pelos donos dos desenhos.

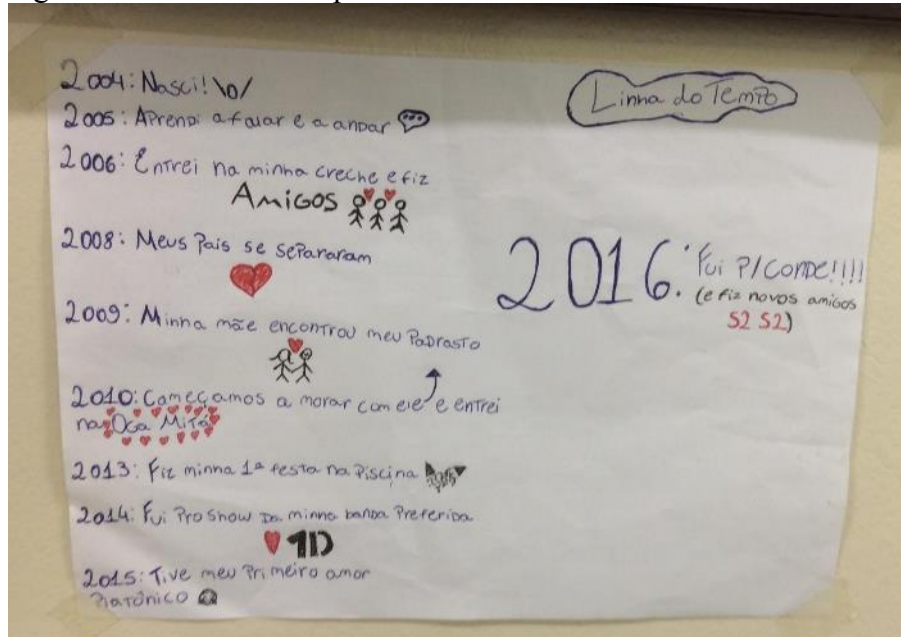
Embora esse projeto não se proponha a analisar a questão do tempo e como ele é percebido pelas crianças, a pergunta sobre ele e as respostas que foram apresentadas acabaram por formar uma linha condutora para as caixas de memórias que os estudantes iriam produzir. A ideia era que eles começassem a pensar sobre os conceitos de tempo e memória que estávamos começando a trabalhar.

Em um segundo momento, trabalhamos o conceito histórico das linhas temporais e solicitei como tarefa de casa que eles elaborassem suas próprias linhas temporais para apresentar para a turma. Esse projeto, assim como a reflexão do tempo, já havia sido feito anteriormente. No entanto, essa apresentação foi extremamente marcante, pois pela primeira vez um grupo de estudantes trouxe a reflexão do tempo futuro. Diversas linhas do tempo não se limitaram ao ano de 2016 e foram além. Os estudantes se permitiram imaginar como seriam suas vidas no futuro e suas linhas do tempo foram descritas até o momento de suas mortes. Foi um exercício bastante rico e um acontecimento único, próprio daquele grupo, que se permite a esse exercício de criatividade, uma vez que essa voz da imaginação acaba ressoando no grupo. Isso, em uma fase que é considerada por eles mesmos de transição, em que, em muitos momentos eles se dizem crianças e, em outros, se denominam adolescentes, só é possível se o grupo aceita o exercício a imaginação, pois no exercício de narrar a memória coletiva, essa acaba ressoando para nossos pares.

Isso é uma reflexão que venho percebendo ao longo desses anos de pesquisa. Cada campo, de certa forma, adquire os contornos dos grupos que fazem parte. Alguns elementos funcionam melhor em determinados grupos, como o ato de passar os objetos para a turma, outros são mais dispersos, o que só permite que os objetos sejam passados ao final do dia de apresentação, pois como cada apresentação acontece dentro do tempo de aula, isso acaba

sendo um limitador para as apresentações e cada campo acaba desenvolvendo suas regras, essas não podem ser previstas no momento anterior, quando estou preparando a pesquisa. Elas fazem parte do acontecimento, são negociações próprias de cada grupo e obedecem à singularidade desse coletivo. Meu papel como pesquisadora acaba sendo perceber os caminhos e desvios desses momentos singulares e permitir as adaptações necessárias.

Figura 14 – Linha do tempo



Nesses três anos, pude perceber que alguns grupos são mais integrados, outros mais curiosos aos objetos, outros falam mais com as histórias quando se reconhecem nelas, a memória coletiva acaba ecoando mais, algumas apresentações são mais silenciosas, geram poucas perguntas do grupo e outras são repletas de vozes, ecoam. Essas particularidades só puderam ser entendidas e observadas agora, passados três anos de observação e coleta de materiais.

Esse campo também foi importante por me permitir retomar questões que não haviam ficado claras no ano anterior, como as perguntas sobre os objetos que apareciam nas caixas e a tentativa de me descolar um pouco do papel de professora e atuar mais como pesquisadora. Assim, ao comparar esse campo com o que fiz antes, percebo que minha voz está mais presente em um processo de diálogo com aquilo que está sendo apresentado do que no processo de conter os estudantes. Isso facilitou bastante na hora do campo, pois embora não tenha deixado de ocupar o lugar da professora, no momento da apresentação eu pude dividir a responsabilidade de organizar a turma com outra pessoa, o professor de turma Pedro.

As linhas do tempo também ajudaram como um primeiro exercício antes de dar início à produção das caixas de memória. No processo de produzir e apresentar esse trabalho, muitos estudantes acabaram conversando com os pais e avós para ajudarem a lembrar e montar suas linhas temporais. No entanto, não marquei o início do processo com a música Capitão Gancho, como fiz no campo anterior. A trajetória se deu de maneira diferente.

As linhas do tempo também foram interessantes e bons disparadores desse processo de rememorar. Foram marcadas por aniversários como os principais marcadores de crescimento e um elemento que chamou bastante a atenção foi que todos os aniversários que apareceram nesses marcadores de tempo tinham os temas das festas bem definidos. Núbia de Oliveira Santos, na sua tese de doutorado,<sup>4</sup> pesquisou as festas de aniversário infantis e percebeu que o aniversário é um importante marcador de tempo para as crianças, que atribuíam a contagem do tempo à comemoração do aniversário e não necessariamente ao dia do nascimento. Dentro dessa cultura dos aniversários, o tema da festa vai ser outro elemento que vai marcar ainda mais esse evento.

Nas linhas dos tempos que os meninos apresentaram, muitos chegaram a mencionar algumas festas como inesquecíveis, por serem dos melhores temas, as que escolheram ou nas quais estiveram todos os amigos. Mais uma vez, apontando o significado do aniversário como um marcador para as crianças.

As linhas dos tempos foram apresentadas em sala para a turma e abaixo segue algumas impressões que fui escrevendo no momento das apresentações. Essas frases acabam por dar um pouco de forma às personalidades das crianças. São um pequeno vislumbre do que elas ainda iriam apresentar:

Manuela: Meu aniversário de High School foi o melhor aniversário do mundo!

Nina: Aqui eu desenhei o galo da minha avó. Depois, na caixa de memórias eu conto a história dele.

Vítor: Imaginou a melhor festa do mundo quando fizesse 18 anos, fez a lista de convidados (com pessoas da turma e que não eram da turma, celebridades e personagens), fez a lista de comidas com brigadeiros cachorro quente, frutas, salgadinhos e balas, frisou que ele ia ser adulto na festa mas não ia poder ter bebida alcoólica, só energéticos. A lista tinha três páginas, ele envolveu vários estudantes da turma no processo, eles passaram dias planejando a festa perfeita. Vítor imaginou a própria morte, terminou sua linha do tempo dizendo que seria arrebatado por deus.

Hugo: Colocou todas as viagens que fez com a mãe, mas brincou que eram viagens de trabalho. Disse que quando foi para Nova York sua tarefa foi catar chicletes nos bancos dos parques.

Anita: Tem a linha do tempo super explicada, e dividiu o tempo com suas festas de aniversário com os respectivos temas.

---

<sup>4</sup> SANTOS, Núbia de Oliveira. *Quando menos é mais: A criança e seu aniversário*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013.



Fernanda: Explicou que não podia se lembrar de nada, então a linha começa com as coisas que os outros contam para ela e ela acha que são de verdade: o parto, o batismo e as primeiras palavras.

Carol: brincou de imaginar o futuro, fez a melhor festa de 15 anos do mundo. Vai se casar em 2035 e comprar uma casa, em 2038 vai ter um filho ou uma filha e vai morrer em 2084.

Guilherme: Resolveu colocar os primeiros de tudo que a mãe foi contando para ele. Contou para a turma a história da primeira gargalhada.

Chico: Não quis dividir o tempo em anos, sua linha do tempo é espiralada e segue a sua idade. Seu tempo não é em linha reta como o dos outros, quando perguntei o porque ele deu de ombros, e respondeu com outra pergunta: E quem disse que o tempo tem que ser retinho?

Tito: Dividiu em anos, mas fez a linha em formato de espiral e colocou as datas que considerava mais importantes

Lara: Falou que foi importante ter ido a Disney duas vezes.

Maria Antônia: Mostrou o ano que quebrou o pé e quando ganhou o primeiro celular. Também brincou de imaginar o futuro com uma casa na Espanha e menos brigas com a mãe.

Alice: Disse que em 2005 foi quando a vida fez noção, pois foi quando começou a pensar. Ela nasceu em 2005.

Pedro: Não apresentou, mas reclamou quando os colegas colocaram mortes nas linhas: morte não pode falar porque é triste e a linha tem que ser alegre.

Nem todas as crianças da turma apresentaram, algumas trouxeram na semana seguinte e tiveram suas linhas expostas no mural da turma, conforme foi combinado. Esse exercício ajudou a mexer com o tempo e com as lembranças dos estudantes. Ao final das apresentações, apresentei o projeto das caixas de memória como um desafio de cada um contar um pouco de sua história através de objetos que considerassem significativos.

Os estudantes que eram da escola desde o quinto ano me relataram que a professora do ano anterior havia pedido para eles fazerem esse exercício, das caixas de memória e que eles já tinham algumas coisas guardadas em casa e que seria a mesma coisa. Pedi, então, para me contarem como foi feita essa caixa e eles relataram que tinham que mostrar objetos que marcassem diferentes fases da vida.

Expliquei que queria que eles pensassem em objetos que representassem as memórias de infância e que, em especial, escolhessem um objeto que quisessem guardar para sempre, e que esses objetos seriam apresentados e contados para a turma. Disse que eles poderiam aproveitar a caixa do ano passado para ver o que mudou e se alguma coisa mudou. Essas perguntas mudaram a fala das crianças, pois o que antes havia sido um pedido de repetir um exercício já feito, se tornou um desafio. Anitta e Luiza declaram que a tarefa seria impossível, pois elas não conseguiriam escolher um único objeto. O Vitor disse que teria que trazer uma mochila. A Manuela disse que não conseguiria fazer, pois não tinha mais nada de quando era criança. Além disso, expliquei que isso faria parte da minha pesquisa de doutorado e que, com a permissão deles e dos pais, iria gravar e tirar fotos.

A Maria Antônia, na mesma hora falou que a mãe já conhecia o projeto e tinha perguntado quando ela ia levar a autorização para casa e que ela também estava autorizando. Um menino perguntou o que ia acontecer se a mãe autorizasse, mas ele não quisesse gravar. Respondi que iria respeitar a vontade dele e não gravaria. O Vitor resolveu fazer algo que também nunca tinha acontecido antes, ele apresentou duas vezes. Segundo ele, a primeira apresentação não ficou boa, pois esqueceu muitas coisas que eram importantes de serem ditas.

Esse grupo, porém, não conseguiu fazer a passagem dos objetos pela sala, como o grupo da turma anterior, pois os objetos demoravam a voltar e isso acabava dispersando a atenção. Então, conversando com o grupo, optamos por não passar os objetos, pois entendemos que eles não conseguiriam dar atenção a quem apresentava e ver o objeto ao mesmo tempo.

Na medida em que ocorre com sujeitos diferentes, pode-se perceber que a pesquisa, embora a mesma, ganha as particularidades e os contornos de cada grupo.

### **3 PENSANDO SOBRE A MEMÓRIA**

#### **3.1 Memória, objetos e narrar junto**

A narrativa das memórias das crianças foi feita em sala de aula e transcrita no fluxo das vozes, das perguntas, da curiosidade sobre um objeto, sobre uma nova história que jorrava ao narrar a primeira. Ao longo deste trabalho, percebo que vou criando imagens que me permitem organizar o pensamento. Essa da narrativa, do acontecimento do campo, sempre me lembra o Mito do Teseu e o Labirinto do Minotauro. A memória do ser humano é como um imenso labirinto, do qual recordamos fragmentos e é preciso que, como o herói, sejamos ajudados com um novelo de linha dado por Ariadne. Esse novelo é o fio que nos conduz pelo labirinto das lembranças, que tenta dar uma saída, um início e um fim. Enquanto desenrolamos, vamos nos perdendo nos caminhos da lembrança e, em determinado momento, entramos em salas onde jorram temas variados, em outros, os assuntos são mais solenes, o fio nos faz rir e acaba, no processo, encontrando outros heróis que, como Teseu, também estão percorrendo esse labirinto. Esses fios memórias se emaranham.

Cabe a mim, pesquisadora, encontrar saídas e tentar dar um caminho a essas narrativas. Encontrar, nas vozes das crianças, os temas da pesquisa, mas como disse Walter Benjamin (1985), “saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução”. Sendo assim, organizei alguns fragmentos narrados pelas crianças numa tentativa de criar fios condutores dessas narrativas, mesmo sabendo que o fio, porém, é apenas um dos caminhos que poderia ter seguido, pois a memória é um cabedal infinito do qual só registramos fragmentos (BOSI,1994).

#### **3.2 Os objetos de memória**

A lembrança e o processo de rememoração podem ser provocados de diversas maneiras: em uma conversa, através de um lugar, ao provar uma comida, escutar uma música. Essa evocação nos faz repensar o passado e olhar determinados elementos com mais cuidado, faz levantar a poeira daquilo que estava guardado e que buscamos entender.

Nesse processo da pesquisa, um elemento muito importante foi a escolha metodológica de trabalhar com objetos que ajudassem a contar as histórias. Esses serviram como suportes de memória para as narrativas que as crianças desenvolveram. Foram os

objetos que desencadearam os processos narrativos e, através deles, os fios das lembranças acabaram por se desenrolarem. À medida que uma criança ia narrando seu objeto, esse evocava no grupo as mais variadas reações: curiosidade, reconhecimento, lembrança, tristeza, carinho e até mesmo indiferença, pois nem todos os objetos apresentados evocaram lembranças no grupo.

A autora Ecléa Bosi, nos livros *O Tempo Vivo da Memória* (2003) e *Velhos Amigos* (2003), vai trazer uma categoria de objetos que ocupa um lugar especial nessa tese, o que ela chama de objetos biográficos. Para a autora, esses não são qualquer tipo de objetos, não podem ser confundidos com objetos comuns, usados no dia a dia. Os chamados objetos biográficos são aqueles que, em meio a todos os objetos que existem no mundo, ocupam um lugar especial dentro da história de determinado indivíduo e, se esse objeto for guardado e sua história for narrada, ele acaba alçando uma esfera especial dentro das famílias. Se torna uma relíquia ou um objeto de memória e história daquele grupo.

Para ilustrar o significado do objeto biográfico, Ecléa traz uma narrativa, em forma de conto, de um episódio específico de um de seus entrevistados. O conto, chamado *Pinóquio de Auschwitz*, conta a história de um avô que folheia um álbum de retratos com os netos. Cada foto tem um história e, ao chegar em determinada página, não há foto, apenas uma estrela de pano colada e alguns papezinhos rasgados. O neto, então, pergunta ao avô o porquê daquela página tão diferente. O avô responde que acredita que colou aquilo somente para que aquela história pudesse ser contada: de como ele sobreviveu aos campos de Auschwitz,

- Mas vovô, como o senhor conseguiu sobreviver?

- Ah! Como? Acreditem no que vou contar: é porque eu lia Pinóquio quando criança. Escutem meninos:

Hoje as crianças leem Pinóquio em adaptações e história fica bem resumida. Ou veem o filme de Walt Disney,

Mas nós tínhamos em casa o livro original do escritor italiano Collodi. Nele o carpinteiro Gepeto, que criou o boneco de pau, era um trabalhador que só conheceu a pobreza.

Morava num quartinho onde lutava contra a fome e o frio com a força de seus braços, que iam diminuindo com a idade.

No fundo desse quartinho via-se uma lareira com um belo fogo; mas era apenas uma pintura feita na parede pelo engenhoso Gepeto, para iludir o frio do inverno.

Esse desenho me encantava e penso que ainda encanta as crianças que folheiam o livro.

Gepeto aconselhava o teimoso Pinóquio, cabeça de pau. Não jogue nada fora. Isso um dia pode servir para alguma coisa.

(Estes conselhos os velhos vivem repetindo: eles ainda não conseguiram assimilar a experiência do descartável, que lhes parece um desperdício cruel. Por isso o armário das vovós é cheio de caixas, retalhos e vidrinhos...)

Os meninos italianos ouviam de suas mães esse conselho que Gepeto dava para o endiabrado Pinóquio.

Capturado pelos nazistas, Amadeu conheceu um extremo despojamento, foi privado de tudo. As roupas largas dançavam no seu corpo, e os sapatos, tirados de uma pilha sem numeração, feriam seus pés.

Vagava pelo campo como um espectro faminto, ia resistindo no avesso do nada.

Mas sempre havia algo a ser redescoberto: um papel rasgado que a ventania arrastava, um santinho amassado que alguém esqueceu, um prego sem cabeça, uma chave partida.

Ele ia guardando cada um desses fiapos abandonados.

Por exemplo, de um papel rasgado fez um envelope, descreveu no avesso a sua agonia, endereçou ao irmão em Trieste e escondeu-o num buraco do chão.

Dois anos depois seu irmão recebia a carta. Alguém a havia encontrado e enviado pelo correio. Quem teria sido? Nunca souberam.

A chave partida que recolheu num ralo e conservou por tanto tempo, ele transformou num instrumento heroico.

Quando foi conduzido para Auschwitz, usou-as como chave de fenda na janelinha do banheiro do trem e de lá saltou para a liberdade e a vida.

Desde que os netos escutaram as peripécias do sr. Amadeu, aumentou neles a fascinação pelos objetos perdidos e desaparecidos que encontravam ao acaso.

Misteriosos são os pedaços de alguma coisa que ignoramos.

A quem pertencem?

Num antigo poema italiano, as coisas esquecidas não se perdem para sempre, sobem todas para a Lua, onde permanecem.

Histórias de vida estão povoadas de coisas perdidas que se daria tudo para encontrar: elas sustentam nossa identidade, perdê-las é perder um pedaço da alma (BOSI, 2003).

Ao observar os objetos trazidos pelos meninos, sejam brinquedos dados por entes queridos que já se foram, mapas de lugares que viajaram, pedras recolhidas em lugares que visitaram, entradas para shows, ingressos de espetáculos e uma infinidade de coisinhas, pude perceber que eles têm um significado especial para seus donos. Esses objetos, como os relatados acima, têm uma história, uma narrativa que lhes acompanha. Algo que faz sentido para quem narra e passa a existir no mundo à medida que essa narrativa é escutada por outros. Cada caixa composta pelas crianças compõe um precioso relicário que abriga suas lembranças.

Em um mundo em que vivemos cercado de objetos, muitos dos quais são descartáveis e que o consumo nos impele a possuir, de modo que as diferenças entre os indivíduos acabam sendo deixadas de lado para que estes se submetam ao modismo, onde o eu se escraviza e abre mão da sua singularidade para se submeter a uma imagem comercial com o objetivo, de se sentir único e especial, os indivíduos acabam se homogeneizando. Partindo dessa premissa, de que os objetos permeiam nosso mundo e de que acabamos, muitas vezes, soterrados por uma imensidão deles, ao nos debruçarmos sobre os objetos escolhidos pelas crianças como sendo especiais, escutando suas narrativas e reconhecendo neles sua singularidade, podemos enxergar uma possibilidade de análise.

Tendo em vista essa reflexão, os objetos de memória e, principalmente, o objeto biográfico, são aqueles cujo valor é atribuído pelo próprio autor, pelo biografado. É ele quem

vai medir o valor de um objeto e esse valor está muito longe dos objetos descartáveis que a cultura do consumo nos impõe. O objeto biográfico não tem preço, mesmo que esse objeto seja aquele que foi apresentado para ser consumido e descartado, pois como as próprias crianças apontam, um celular velho e um videogame que não funcionam mais têm uma narrativa para a criança.

Algumas crianças trouxeram objetos de família, que trazem histórias dos avós ou das mães, histórias que eles vão incorporando às vidas deles e os objetos dessas histórias adquirem significado e importância. A Luiza nos trouxe o relógio da bisavó,

**Luiza:** E isso aqui também, não, não é uma memória minha. É, era da minha bisavó, aí passou para minha avó, passou pra minha mãe e aí a minha mãe quer passar pra mim. Também não vou passar.

Ela não sabe explicar muito bem o porquê daquele objeto ser importante para a história dela, no entanto, ela reconhece que o relógio que foi da bisavó, da avó e da mãe, carrega dentro de si uma história que ultrapassa a própria Luiza. Aqui me volto para o texto de Ana Maria Machado (1981), onde a menina Bia, ao encontrar o retrato da bisavó quando criança, nos guardados de sua mãe, busca conhecer um pouco mais sobre a história de sua família. Não sei dizer se, como no livro, a Luiza ficou conhecendo mais a história daquele objeto que era passado para diferentes mulheres de sua família, porém, acredito que quando ela opta levar esse objeto para mostrar aos colegas, ela está trazendo um pouco do lugar que esse objeto ocupa dentro da história de sua família e, conseqüentemente, da sua narrativa.

Embora nesse relógio não aja uma história da Luiza, nele existe uma história e uma memória que vão além dela. O Lucca, assim como a Luiza, também trouxe um objeto que era do avô: uma medalha que o avô ganhou em uma competição de canários,

**Lucca:** Porque são minhas mãos e é o que vai marcar. Tem pouca coisa. Mas são umas coisas que representam muito minha vida. Tipo esse aqui foi o meu primeiro brinquedo que eu ganhei logo depois que eu nasci. Essa moeda aqui é do meu avô ela, quer dizer meu avô... ele cria canário e ele ganhou uma moeda.

**Voz ao fundo:** Canário?

**Lucca:** Pássaro. E ele ganhou uma moeda de segundo lugar.

Para o Lucca, a medalha do avô está na categoria das coisas que representam a vida dele, é uma lembrança significativa, provavelmente de uma história contada dentro da família ou de um dia que ele viveu com o avô. Embora ele não tenha compartilhado com os colegas a história da moeda, acredito que, como ele mesmo mencionou, ela tem um lugar dentro da história do menino. Talvez trazer a moeda signifique trazer um pouco seu avô para esse processo narrativo.

Infelizmente não perguntei na hora o porquê de eles terem escolhido colocar objetos que eram dos avós ou dos pais. Porém, em ambos os casos, opto por entender que os objetos que foram colocados na caixa foram escolhidos pelas crianças e que houve uma intencionalidade nessa escolha.

Para ser biográfico, um objeto não precisa ser necessariamente uma herança de família, mas tem que ter uma representação especial para o dono, pois ele é portador de uma narrativa e acaba sendo merecedor de ser passado para as gerações futuras. Algumas crianças trouxeram objetos que estão repletos de histórias e que já fazem parte das crônicas familiares daquele grupo, no entanto, não sei categorizar se eles se enquadram no grupo dos objetos biográficos, conforme definidos por Bosi. A Anitta vai trazer um exemplo disso ao narrar as histórias vividas com a sua boneca,

Anitta: Éeeee, tá bom. Aqui dentro eu trouxe várias coisas que pra mim são importantes. Esse é um bichinho que eu ganhei em 2012 é Mimi, eu durmo com ela e eu falo que ela tem uma marca de nascença aqui porque ela caiu dentro de uma pocinha bem no dia que eu ganhei.

[...]

Cecília: Ela caiu dentro da onde?

Anitta: De uma pocinha, aí ficou essa marquinha aqui.

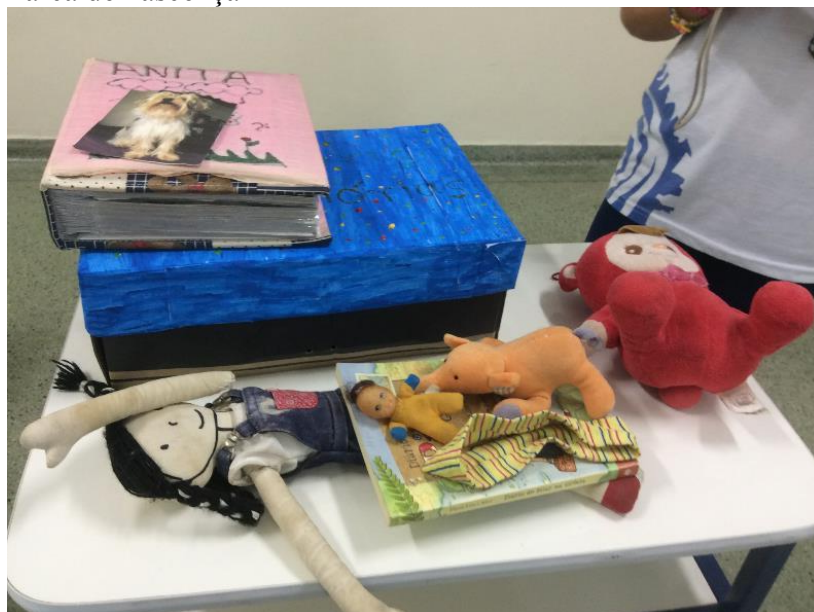
Cecília: 2012 foi o ano de que?

Anitta: Foi o ano de nada, eu não ganhei nada. Foi uma amiga lá da minha mãe que me deu e aí eu sempre durmo com ela.

(...)

Anitta: Ah, teve uma vez que eu perdi esse bichinho no cinema eu chorei umas três noites e aí meu pai, eu não conseguia dormir e aí meu pai foi no cinema e encontrou e ele ainda chegou em casa e falou assim. Anita fui no cinema e não encontrei, não eu encontrei e perdi no meio do caminho e eu fiquei tipo. Como assim! Só que depois ele falou: só que não.

Figura 15 – No canto direito a boneca que caiu na poça e tem marca de nascença



A boneca que dorme com ela até hoje tem marca de nascença e, provavelmente, foi para muitos lugares com a menina. Ao contar do desespero com a perda da boneca e o alívio com seu reencontro, Anitta marca esse objeto como sendo especial, como tendo uma narrativa própria, dotado de uma história que pode ser recontada pela sua dona. Diferente dos objetos de consumo, que têm tempo de duração e acabam sendo esquecidos, a construção de sentido do enunciado de um objeto é sempre feita de movimento, na ação do discurso entre sujeitos (AMORIM, 2009).

O fato é que os objetos têm um lugar especial dentro das caixas, eles representam os suportes de memória. Através dos objetos, as lembranças são evocadas e, dentro dos grupos, um objeto acaba trazendo lembranças que são comuns a todos que vivenciaram aquele período, existindo um reconhecimento mútuo que faz parte do que Halbwachs chama de memória social. Objetos que se repetem nas caixas acabam por trazer, para as crianças, a ideia de que toda criança teve isso. Não podemos perder o rumo que, para aquele grupo de crianças, de classe média alta, que faz parte de uma parcela privilegiada de nossa sociedade, determinados objetos serão símbolos que falam e ressoam apenas naquele grupo. Tenho consciência que, ao pesquisar em uma escola particular, estou me deparando com um recorte da infância, uma infância protegida, que tem acesso a uma boa escola, que viaja, que vai acumular celulares, videogames e *tablets*, onde o acesso à tecnologia é considerado comum, uma infância com um capital cultural alto, onde os livros são considerados importantes e vão aparecer nas caixas de memórias de muitos.

### 3.3 Memória Social: Quando o que é lembrando faz parte do grupo

Ao narrar para o grupo, a criança dá início a um processo que é chamado de processo de rememoração. A palavra rememoração está relacionada a um reviver do passado. Ela está ligada à memória instrumental à medida que usa de elementos que estão fixos em nossa mente e cria conexões com eles para melhor acumular informações.

Esse processo tem relação com o conceito de memória de alto nível (Candau, 2010) e está atrelado à nossa formação identitária. A memória que não se relaciona à memória instrumental é sempre uma memória relativa ao nosso processo de formação como indivíduo – é o que Paul Ricouer (2007) chama de *conservação de si através do tempo*, ela é o combate ao esquecimento. A memória representa força de identidade.

Para Ecléa Bosi (2003, p. 55), o conceito de memória está profundamente ligado ao processo de **rememoração**, ao olhar que construímos sobre o passado,



Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Ao olhar para o passado, inicia-se um processo onde vários fios se estendem ao processo de rememoração e este nunca vai ocorrer de maneira individual, pois está inserido em um coletivo, em uma história de indivíduos que também fizeram parte dela.

Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado (BOSI, 2003, p. 413).

Nesse sentido, a memória sempre vai estar imbricada de diversos pontos de vista, de olhares que os outros constituem sobre mim. É o mesmo que Bakhtin fala quando se refere à nossa incompletude, pois existe algo de mim que somente me é dado pelo outro. Nesse sentido, os fios de nossas memórias não estão sozinhos, eles estão repletos de outros que fizeram e ainda fazem parte da minha narrativa. À medida que meu processo de rememoração vai avançando, outras vozes vão se somando à minha. Portanto, uma narrativa de memórias nunca se dá de maneira monológica, ela é sempre dotada de uma polissemia de vozes que constituíram e ainda constituem essa narrativa.

Além disso, cabe ressaltar que a memória tem uma profunda relação com a história coletiva de um povo e que ela não representa apenas um elemento individual. Ela está presente nos grupos de indivíduos e se entrelaça com a própria relação desse com a sociedade da qual faz parte, e essa sociedade irá transformar a memória, ressignificá-la para construir sua história. Essa ressignificação é um processo infundável no estudo da história, como apontou Walter Benjamin (apud LOWY, 2007),

Articular historicamente o passado, não significa conhecê-lo "como ele de fato foi". Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo (...). O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

Quando nos lembramos de algo, lembramos de sensações, sentimentos e imagens. A memória nos ajuda a construir um sentido de mundo. Beatriz Sarlo (2009) aponta que Walter Benjamin, ao traduzir a obra de Proust, considerou que este autor soube como ninguém entender a complexidade e os sentimentos relativos ao recordar. Proust, na obra *Em busca do tempo perdido*, relembra a infância ao experimentar uma *Madeleine*.<sup>5</sup> O gosto do doce traz uma epifania<sup>6</sup> que o faz voltar ao passado. Ele, adulto, revê sua infância e tenta evocar as lembranças mais significativas que, segundo ele, são aquelas que afetam os sentidos e são individuais,

Essa causa, contudo, eu a adivinhara ao comparar essas várias impressões que me proporcionavam bem-estar e que, entre elas, tinham em comum a faculdade de serem sentidas, ao mesmo tempo, no momento atual e num momento passado – o ruído da colher no prato, a desigualdade das lajes, o gosto da madeleine –, até fazerem o passado permear o presente a ponto de me tornar hesitante, sem saber em qual dos dois me encontrava; na verdade, a criatura que então saboreava em mim essa impressão, saboreava-a naquilo que ela possuía em comum entre um dia antigo e o atual, no que possuía de extratemporal, era uma criatura que só aparecia quando, por uma dessas identidades entre o presente e o passado, podia achar-se no único ambiente em que conseguiria viver, desfrutar da essência das coisas, isto é, fora do tempo (PROUST, 1995, p.189).

Benjamin e Proust associam a memória à retomada de sensações. Em *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin parece querer evocar ainda mais essas sensações da infância, principalmente quando levamos em conta o contexto no qual essa obra foi escrita. Em 1934, Benjamin vivia um exílio na França, já que Berlim estava marcada pelo fascismo, censura e perseguição a intelectuais e judeus. Nesse exílio, Benjamin vive as dificuldades de ter que sobreviver em uma Europa na qual as sombras da guerra se fazem presentes. Sem moradia certa, sem encontrar emprego e com poucas perspectivas, o autor começa a escrever o que seriam as memórias de sua infância (BENJAMIN; SCHOLEM, 1993). Essas memórias, como ele mesmo afirma, são apresentadas de maneira diferente do habitual, pois ao invés de cronificar, o autor opta por pequenos relatos, realizando o que chama de uma expedição às profundezas da memória (BENJAMIN; SCHOLEM, 1993).

Joel Candau (2010) diz que a memória nos dá essa ilusão de que o que passou não está definitivamente inacessível, pois é possível fazê-lo reviver graças à lembrança. Pela retrospectiva, o homem aprende a suportar a duração e, juntando os pedaços do que passou, ele é capaz de formar uma nova imagem que o ajuda a suportar o presente. Dessa maneira, a memória, ao mesmo tempo que nos modela, é por nós modelada. Ela vai sendo reconstituída,

---

<sup>5</sup> Espécie de bolinho.

<sup>6</sup> Nesse sentido, o termo epifania está relacionado a uma compreensão filosófica, que se atrela a uma sensação profunda de realização, no sentido de compreender a essência das coisas.

vamos lançando novos olhares a ela, à mediada em que o tempo passa. Nesse sentido, os conceitos de experiência e narrativa de Benjamin são riquíssimos para que possamos entender essa memória, pois é através do processo da narrativa que ela ganha contornos. Ao contar suas memórias, o indivíduo garante que ela não morra, como aponta Kramer (2004, p. 57),

Os conceitos de experiência e de narrativa ajudam a compreender os processos culturais e educacionais e seus impasses e contribuem para práticas de formação que abram o espaço à narrativa de modo que crianças, jovens, adultos, velhos possam falar do que vivem, viveram, assistiram, enfrentaram e possam encontrar – coletivamente – sentidos perdidos, dar novos sentidos, refazer a sua própria história, reconciliar-se.

Outro elemento fundamental é o elemento da temporalidade, pois tempo e memória caminham juntos como fios entrelaçados e que, muitas vezes, são indissociáveis. O tempo da memória não é um tempo cronológico, ele obedece às próprias regras, pois como é o tempo da rememoração, o tempo do sentir e o do lembrar, ele não obedece a relógios ou calendários, mas ao tempo da narrativa, que tem entonação própria e, como está inserido na memória coletiva, adquire novas formas: é o tempo do *eu me lembro, você lembra, foi assim*. Portelli (2004), historiador especializado em história oral, diz que, no tempo da narrativa,

[...] as versões das pessoas sobre seu passado mudam quando elas próprias mudam. [...] Os narradores estabelecem portanto, serem tanto a mesma pessoa de sempre, quanto uma outra pessoa. Assim, as histórias mudam tanto com a quantidade de tempo (os aspectos que ele quer enfatizar durante a narrativa). Nenhuma história será contada duas vezes de forma idêntica. Cada história que ouvimos é única.

Assim, a rememoração é aquilo que vai constituindo a nossa identidade, composta de narrativa, de temporalidade, de experiência e inserida dentro da memória coletiva da qual fazemos parte. A rememoração está presente em diversos momentos das falas das crianças, como quando elas trazem as memórias de si e as memórias que os outros contam delas,

Daniel: Hummmm, bom, o primeiro brinquedo que... Oi. Eu sou o Daniel e o primeiro brinquedo que eu ganhei foi esse daqui. Que é um carrinho de corrida, que aí quando eu era menor eu fui, eu fui... Eu tava no meu quarto. Aí minha mãe chegou e falou Daniel é Natal. Aí eu fui correndo, eu era gordinho.

Quando o Daniel começa a contar o episódio de maneira não linear, misturando as falas e lembrando, ao mesmo tempo ele vai trazendo o processo da rememoração para dentro da sua narrativa,

Daniel: Eu fui correndo, aí da última escada eu caí, e me machuquei. Aí depois eu fui lá e peguei e aí tinha dois livros. Eram esses daqui: Luke e Lou. Luke e Lou.

À medida que ele for narrando novamente essa história, ou que for crescendo e mudando, provavelmente essa lembrança irá ganhando novos contornos. Esse processo também pode ser percebido quando trazemos para nossa fala as histórias que os outros contam, a memória coletiva que vai se incorporando na memória individual para constituir a nossa narrativa. Isso se faz presente na fala do João, ao contar a história dos botões,

João: Minha mãe diz que botou esses botões porque ela contou que eu não gostava de usar calça, que eu gostava mais de ficar de fralda e aí ela contou que sempre que ela ia me trocar ela pegava a fralda e tentava botar a roupa em mim mas aí eu sempre dava um jeito de escapar, pegar a calça, roía a calça e pá, isso aqui acontecia. Saia o botão.

Cecília: Você tirava os botões?

João: Com a boca. Já cheguei a quase engolir um porque um parou atrás da minha boca e minha mãe teve que enfiar o dedo e lutou para eu não enfiar. Ela disse que eu dei um mordidão nela.

Figura 16 – Os botões do João



Os botões do João agora fazem parte da identidade do João, vão ser contados e recontados, adquirindo novos contornos à medida que essa narrativa for sendo elaborada. O ato de lembrar tem um tom que se assemelha à arte de narrar. Em muitos momentos, as falas das crianças, no ato de lembrar, eram narrativas que iam ganhando vida, contornos próprios. Apesar de a narrativa do João ser uma narrativa de si, uma experiência individual, ela é marca de uma sociedade burguesa. Como foi apontado por Benjamin (1985), o contar no grupo, o viver com o outro e o trazer para a coletividade são tentativas de resgate da arte de contar e ouvir histórias, de resgatar a memória individual das crianças, que também acaba sendo relegada ao esquecimento.

Algumas narrativas, como a dos botões do João ou a dos relatos do Daniel, me puxam pela mão e parecem ser um convite a um lembrar coletivo. Daniel traz o inusitado, para ele o inesquecível tem relação com a cicatriz que carrega no corpo. Essa, porém, não tem um relato de dor, na voz do Daniel a sua marca ganha um contorno de aventura, ao contar da cicatriz, o colo da babá e da queda no metrô, ele me transporta junto.

Para Halbwachs (2015), cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Ao escutar os relatos das crianças, somos convidados a olhar para lugares e acontecimentos do cotidiano sob a ótica da criança, a lembrança dela nos desloca e faz enxergar o presente sob uma nova maneira. O trajeto do metrô, que na minha lembrança estava associado a outras memórias, agora passa a ser povoado com as imagens do relato do Daniel. Imediatamente enxergo diante de mim uma criança agitada, porque não consigo imaginar um Daniel que não esteja sempre andando de um lado para outro, se mexendo, olhando para tudo, sorrindo sempre, um bebê que devia mexer com todo mundo e, de tanto mexer, no vai e vem do metrô, acabou caindo junto com a babá.

Junto dessa imagem, vejo também o metrô do Rio de Janeiro, nas suas idas e vindas, sempre cheio e apertado. As pessoas se acotovelando para caber mais um, ainda mais em hora de *rush*. Metrô com pouco lugar pra sentar e com muita gente em pé. Estaria o Daniel sentado no colo da babá, ou ambos de pé também lutando com a multidão? Prefiro imaginar que ambos iam sentados, pensar na gentileza dos que oferecem lugar para o idoso, para a grávida e para a mulher com criança pequena (isso ainda existe). Metrô me lembra do meu primeiro estágio na Biblioteca Nacional, quando fazia o trajeto, de segunda a sexta, primeiro indo para o trabalho e, depois, pegando a linha dois para ir para a Universidade.

Penso na confusão que deve ter sido uma criança chorando com o queixo sangrando no metrô lotado, penso nas pessoas se afastando, pedindo ajuda porque tem criança. Traço típico do carioca e pronto, a história do Daniel, a cicatriz no queixo dele agora faz parte das idas e vindas do metrô. Quando me sento e vejo uma criança no colo de alguém, logo penso: aí, Daniel!

Nem todos os relatos têm a capacidade de provocar esse reconhecimento ou essa marca, nem todas as memórias dos outros nos deslocam e nos trazem pela mão. Apenas aquelas que reconhecemos, que trazem um pouco da gente, espelhos que devolvem nosso rosto é que provocam esse sentimento (BOSI, 1994).

Esquecer é morrer. Então, para os gregos *Mnemósine*, a memória, é a fonte da imortalidade. Os heróis e os deuses se tornavam imortais porque as pessoas se lembravam deles e contavam suas histórias. No livro de fantasia *Deuses Americanos*, escrito por Neil

Gaiman, o autor explora um pouco a questão da memória, do esquecimento e da relação que esses elementos vão ter com as divindades. Ele conta a história dos deuses antigos que estão morrendo aos poucos, substituídos por novos deuses, dentre eles o mais poderoso é a mídia. Em determinado momento, um dos personagens explica qual a relação entre um deus, a lembrança e o poder que ele perde com o esquecimento,

Você precisa entender essa coisa de ser deus. Não é magia. É só ser você, mas aquele você em que as pessoas acreditam. É ser a essência concentrada e aumentada de si mesmo. É se transformar em trovão, ou no poder de um cavalo galopante, ou em sabedoria. Você absorve toda a fé e fica maior, mais legal, mais do que humano. Você cristaliza. Ele fez uma pausa.

- Então, um dia esquecem que existe, não acreditam mais em você e não fazem mais sacrifícios... não se importam, e quando você percebe, está misturando cartas pra confundir quem passa na esquina da Broadway com a Rua 43.

A memória, a narrativa e o lugar das histórias carregam dentro de si esse poder, de divindade. À medida que nos esquecemos, vamos morrendo um pouco, então, é preciso resgatar a arte de lembrar e narrar para que, no coletivo, essas lembranças ganhem forma e adquiram os contornos necessários; e que a memória que permaneça seja a da criança, do homem comum, do velho e de todos aqueles que a história teima em fazer calar.

## 4 ANALIZANDO AS CATEGORIAS

### 4.1 Conversando com meus interlocutores: o limiar

O limiar não significa somente a separação, mas aponta para um lugar e um tempo intermediários e, nesse sentido indeterminados, que podem, portanto, ter uma extensão variável, mesmo indefinida.

*Jeanne Marie Gagnebin*

Jeanne Marie Gagnebin discute o conceito de limiar, usado por Walter Benjamin, apontando que uma das grandes dificuldades do conceito se refere à questão da distinção entre o limiar, entendido como um lugar transitório, mas cujo tempo é indefinido, e a fronteira, que para Benjamin é um lugar de separação entre dois lugares. Para os autores, esses termos precisam ser diferenciados e não podem ser confundidos. Por que esse conceito é importante para a pesquisa? Qual a relevância de tentar entendê-lo?

Embora Benjamin nos alerte a não pensar a vida de modo progressivo e linear, bem como a infância enquanto experiência que não se limita apenas a um corte etário, é importante destacar que meus interlocutores habitam o limiar entre a infância e a adolescência. Esse limiar se desenha inclusive pelo ano escolar que frequentam, sexto ano, que marca o ingresso ao segundo segmento do Ensino Fundamental. Essa experiência de limiar afeta o grupo de diferentes maneiras.

Ao fazer uma busca por palavras nas 160 páginas que correspondem à transcrição do campo da pesquisa, me deparei com a palavra *criança* 10 vezes, o termo *quando eu era pequeno*, aparece 14 vezes e a palavra *adolescente* aparece apenas uma vez, quando o Vitor conta uma história da mãe dele. Essa busca me ajudou a enxergar melhor esse lugar “em trânsito” ocupado por eles. Portanto, o termo limiar analisado por Gagnebin (2014, p. 14) pode ser visto como aquilo que,

Não faz só separar dois territórios (como a fronteira), mas permite a transição, de duração variável, entre esses dois territórios. Ele pertence à ordem do espaço, mas também essencialmente, à do tempo. Como sua extensão espacial, sua duração temporal é flexível, ela depende tanto do tamanho do limiar quanto da rapidez ou lentidão, da agilidade, da indiferença ou do respeito do transeunte.

Assim, são meus interlocutores, eles habitam o limiar de uma época, pois estão na soleira da adolescência, mas ainda não cruzaram esse umbral. Como o próprio conceito

benjaminiano de limiar estabelece, ele não é uma fronteira, não existe um momento definido para quando eles se reconhecem adolescentes.

Portanto, por habitarem esse *limiar*, os meninos não sabem definir ainda o que são: crianças ou adolescentes. Pois eles mesmos, em conversas durante as aulas, hora se definem como crianças, hora se definem como adolescentes. Portanto, devido a esse lugar que eles ocupam, de indefinição, eles na verdade habitam o limiar, que para Benjamin remete aos fluxos e desejos. Eles, do lugar que ocupam, desejam estar na adolescência, ao mesmo tempo em que se despedem de uma fase de suas vidas que ainda está bastante presente, nas falas, brincadeiras e nos brinquedos que narram fazer parte do dia a dia. A nomenclatura que eles mais estabeleceram é a de dizer que alguns objetos de suas caixas pertencem a um momento de quando eles ainda eram *pequenos*, ou quando eram crianças. Como aponta as falas do Guilherme e do Pedro,

Guilherme: Eu coloquei um álbum porque quando eu era pequeno eu colecionava muitos álbuns e esse foi um dos poucos que eu consegui completar.

Pedro M: Ele é o touro voador. Esse elefante é o elefante de guerra, ele tá sem marfim aqui porque *quando eu era criança* eu pegava tudo quanto era boneco que eu tinha e o time que tinha ele ganhava sempre

Apesar desse momento apontar para uma fala de antes, eles também revelam que os objetos citados, o álbum e o elefante, ainda fazem parte de um momento que eles vivem, pois são objetos de seu cotidiano. Em outros momentos, trazem elementos típicos da infância – a exemplo de brinquedos de pelúcia com os quais ainda dormem para se sentir mais seguros –, sinalizando pertencimento a ela. A caixa e seus objetos falam de conquistas que remetem a um limiar. Sobre a infância e os limiares Jeanne Marie Gagnebin (2014, p. 16) aponta que,

A infância é, pois, tanto o país da descoberta quanto dos limiares. Ela é um tempo de indeterminação privilegiada (pelo menos para as crianças das classes abastadas), de formação e de preparação a uma outra vida, a vida adulta sexuada e profissional, vida que se pressente e se imagina.

Esse limiar se apresenta em quase todas as caixas, ao dizerem que ainda são crianças, ao trazerem objetos que remetem a festas de adolescentes, ao desejarem brinquedos, ao falarem de momentos que parecem distantes e ao se surpreenderem com suas conquistas, assim como na identidade do João. Esse umbral que os meninos habitam pode ser percebido quando eles levam alguns brinquedos que usam para dormir até hoje como aparece na fala da Lana,

Lana: Eu vou começar com um item que é muito importante, que eu tenho desde os cinco anos.

Guilherme: É uma ovelha.

Lana: É uma ovelha, que por acaso esta suja de rosa, eu não sei o motivo.

Cecília: Tá o que?

Lana: Suja de rosa.

Cecília: Ih, é!



Lana: Não sei o motivo. Também tem essa bonequinha aqui e....

Cecília: Mas por que ela é importante?

Lana: A boneca ou o carneiro?

Cecília: O carneirinho?

Lana: Porque eu tenho ele desde os cinco anos que eu perdi um que eu tinha. Eu tinha outro, que era pequenininho e fazia barulho. Eu perdi ele e aí eu pedi pra minha mãe comprar um igual. Só que não, ele era tipo a perna dele e aí ela comprou um gigante. Que pra mim era muito maior, na época porque eu era pequenininha. E aí eu tenho ele desde hoje que eu acredito que quando eu tou com ele nada de ruim pode acontecer comigo (muda o tom da voz quando fala a última frase, recita como se fosse um encantamento).

Figura 17 – Na caixa além das bonecas também está a ovelha que é a protetora da menina



Quando a Lana traz o carneiro para começar a sua apresentação, ela mostra logo de início esse limiar entre o ser criança e o crescer, pois o carneiro, além de ser o objeto que ela considera mais importante, também habita um mundo de sua imaginação ao ser um objeto ao

qual ela atribui os poderes de proteção. Imaginando, brincando e mostrando, as crianças trazem nos objetos um pouco dos momentos que marcam não só as histórias que viveram, mas também o momento presente, onde elas enfrentam as possibilidades e desafios de estarem crescendo.

Optei, como pesquisadora, por escolher eu mesma uma forma de nomear aquilo que talvez para eles ainda não seja uma questão a definir. Nesta tese, eles estão sendo nomeados como crianças, seja pela percepção que tenho de que talvez seja o último momento que eles ainda ocuparam esse espaço, de ser criança, como também pelo fato de que as memórias selecionadas para compor a caixa eram majoritariamente memórias dessa experiência. Localizadas nas soleiras da adolescência, suas narrativas ainda nos convidam a habitar um pouco mais o espaço da infância, são crianças, mas como eles mesmos falam “não são mais pequenos”. Portanto, como aponta Pereira (2012), o conceito de criança aqui é circunscrito aos sujeitos que compõem uma categoria social, histórica e cultural, plural por natureza. Busco aqui uma relação de alteridade que foi constituída dentro do campo da pesquisa entre as crianças e eu.

#### **4.2 As crianças e as caixas: As narrativas**

Esse item tem por objetivo sistematizar o trabalho de campo feito a partir das apresentações das caixas das crianças. Como já foi explicitado anteriormente, cabe ressaltar que o trabalho de campo foi feito ao longo de dois anos (2015 e 2016), com duas turmas de sexto ano do ensino fundamental dois, durante as minhas aulas de história. No primeiro ano, fizeram parte do grupo da turma 24 crianças, sendo que, dessas, 17 optaram por apresentar suas caixas gravando em áudio as suas narrativas. Embora todos tenham levado a autorização para participação na pesquisa, conforme apontei anteriormente, algumas crianças levaram as caixas e não quiseram apresentar e outras 3 nunca chegaram a fazê-la, sendo que uma delas, mesmo sem ter feito, participou ativamente das apresentações dos colegas, que foi o caso do Breno.

Em 2016, fizeram parte da turma 25 crianças e, dessas, somente uma não levou autorização para fazer parte da pesquisa. Essa mesma criança, porém, fez a caixa e me pediu para apresentar sozinha, longe dos colegas, na hora do intervalo. Algo parecido ocorreu com o Ian, que levou autorização, gravou a apresentação, mas não quis fazê-lo diante da turma.

Nessa turma, 22 crianças fizeram a caixa e gravaram suas apresentações, somente 3 não fizeram as caixas.

As caixas foram solicitadas dentro de uma atividade para ser feita em casa. Eles deveriam reunir objetos que foram significativos de sua infância e narrar suas memórias para a turma, usando os objetos reunidos na caixa. Todas as caixas foram apresentadas em sala de aula, durante as aulas de história, com as crianças dispostas em círculo, para que todos pudessem ver e participar daquilo que estava sendo apresentado. Alguns momentos foram marcados por bastante silêncio, onde aquilo que era dito parecia prender a atenção do grupo, alguns objetos despertaram discussões e processos de rememoração em determinados grupos de crianças, com diversas fugas do tema exposto. Nesses momentos, foi necessária uma intervenção pedindo novamente atenção àquilo que era dito pelos colegas. Algumas crianças estavam loucas para contar sobre aquilo que haviam selecionado e outras não queriam apresentar, mas o fizeram mesmo assim.

As apresentações foram gravadas em áudio e fotografadas, quando autorizadas pela criança e pela família. Durante as apresentações, fiz perguntas sobre os objetos que eram mostrados e mantive uma pergunta fixa: qual era o objeto mais importante da caixa?

Assim como eu, as crianças que assistiam às apresentações também participavam, trazendo perguntas e compartilhando lembranças com os colegas.

No segundo ano em que o campo ocorreu, comecei a perguntar também sobre como foi o processo de fazer as caixas, se as mesmas haviam sido feitas sozinhas ou com a ajuda de algum adulto.

Ao me debruçar sobre o campo da pesquisa, transcrito e fotografado, me vi diante do desafio de, como pesquisadora, selecionar quais elementos deveriam ser apresentados ao leitor dessa tese. Escolhi três categorias de análise que dizem um pouco daquilo que busquei ao pesquisar as narrativas das memórias. Foram elas:

- O fazer da caixa
- Os objetos
- Nascimentos e morte

Essas escolhas são fruto de uma série de fatores. Explorar o que dizem sobre o fazer permite olhar as caixas sobre diferentes ângulos, seja pela recorrência de alguns temas, como

foi o caso dos objetos, seja pela presença de elementos que as crianças não chegam a narrar, mas que mesmo assim estão presentes em suas falas, como é o caso dos nascimentos, ou pela surpresa e tabus envolvidos, como é o caso de falar da morte. É importante dizer que essas são as escolhas que fiz diante de todo material que as crianças me apresentaram e que essas escolhas são incapazes de esgotar o tema da memória. Elas apenas foram feitas de maneira a organizar o trabalho. O fato é que aquilo que foi dito pelas crianças me permite pensar sobre o tema da memória por muitos outros ângulos.

Assim, apresento inicialmente aspectos ligados ao processo de produção das caixas, seguido de um olhar mais atento aos objetos escolhidos pelas crianças para compô-las. Trago já nesses dois itens recorrências, preferências, temas variados que se fizeram presentes no processo de apresentação das caixas de memória. Por fim, dentre os muitos temas trazidos, destaco como uma categoria a analisar mais atentamente as temáticas do nascimentos e morte que, ao meu ver, ganharam uma dimensão mais profunda nos diálogos com as crianças.

É importante ressaltar que outros temas também apareceram quando da narrativa das caixas: aniversários, viagens, animais de estimação são alguns dos muitos elementos presentes. O fato é que as crianças tinham muito o que contar e coube a mim, pesquisadora, selecionar de tudo o que foi dito, aquilo que mais me causou incômodo.

#### **4.3 Fazer a caixa é pensar no que não cabe nela**

Se alguém colhe um grande ramalhete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta.

*Ecléa Bosi*

Figura 18 – Algumas caixas e seus diferentes formatos



Conforme apontei anteriormente, as caixas de memória foram fruto de uma atividade das aulas de história que se tornou campo de pesquisa. Portanto, o processo da pesquisa, embora pensado e planejado previamente, sofreu mudanças ao longo do seu fazer. Essas transformações estão relacionadas principalmente às percepções que tive ao longo do trabalho de campo. À medida que passei a observar as narrativas das crianças sob a ótica de uma pesquisa, o que era *do cotidiano* passou a ser observado com estranhamento. Marília Amorim (2004) fala desse processo da pesquisa onde o *estranho seria traduzido para algo familiar*. A autora aponta que esse estranhamento é uma das condições necessárias para pensar os procedimentos de pesquisa, pois a familiaridade pode cegar o pesquisador que está imerso em determinado cotidiano. A autora aponta que, para que alguma coisa se torne objeto de pesquisa, é preciso que se torne estranha de início, para que possa ser novamente traduzida ao final do processo.

Esse movimento de estranhar o familiar está relacionado às relações de alteridade entre pesquisador e pesquisado. Mais que o reconhecimento de uma diferença do lugar que pesquisador e interlocutor ocupam, se refere a um estranhamento, uma perplexidade e um distanciamento que permitem que o pesquisador, ao sair de seu território em direção ao país do outro, consiga construir uma escuta de alteridade para depois poder traduzi-la (AMORIM, 2004).

Esse estranhamento do familiar apareceu à medida em que retornei para os registros do campo e comecei a perceber que as narrativas das crianças não cabiam dentro das caixas que eram apresentadas. As histórias ultrapassavam os limites daquilo que era apresentado em sala. Além disso, algumas falas das crianças me levaram a pensar sobre esse processo do fazer e que elementos estavam envolvidos nele. Embora nem todas as crianças tenham falado sobre a produção das caixas, em um primeiro momento, elas me deram pistas sobre o que significou esse processo do fazer a caixa, do pensar no que seria colocado, apresentado ao grupo, bem como aquilo que seria calado.

Para alguns, reunir os objetos significou um processo de diálogo com as famílias, onde rememoraram histórias conhecidas sobre eles mesmos, histórias que as próprias crianças nunca poderiam lembrar, pois como aponta Gagnebin (2009, p. 84), não existe um começo nem um fim absoluto da narração que fazemos de nós mesmos, *o discurso que temos a respeito do nosso passado é inseparável da dialética entre antecipação e retrospeção que guia nossos projetos de existência e sua retomada rememorativa*. Para a autora, é através da narrativa de outros que vamos obter histórias da nossa concepção, nascimento e morte.

Desde aqueles que optaram por não fazer suas caixas, mas interagiram com as dos colegas, até os que levaram relatos sobre esse processo de construção, todos me levaram a

pensar em alguns elementos sobre esse fazer: quanto das caixas apresentadas seriam atividades produzidas pelos alunos somente por se tratar de uma tarefa de casa? Seria apenas uma tarefa de casa? Que polissemia guarda o conceito de “tarefa de casa”? Quais das caixas já faziam parte da vida dos estudantes, pois seus objetos já haviam sido coletados e/ou guardados por seus pais? O que, no fazer das caixas, levou as crianças a saberem um pouco mais de si? Quais crianças já tinham o hábito de reunir objetos que consideravam importantes nesse lembrar? Que outros, pela primeira vez, se deparavam com a tarefa de debruçar-se sobre sua própria história e memória?

Nos primeiros encontros com a turma de 2016, não cheguei a perguntar diretamente para as crianças sobre o processo do fazer das caixas de memória, no entanto, elas me deram algumas pistas sobre esse processo. Quando o Lucca fala de fazer *na correria*, ele pontua o fato de ser uma tarefa de escola que foi feita correndo,

Lucca: Tipo, a caixa eu fiz meio na correria então não tá tão decorada assim. Não tem tanta coisa.

Cecília: Por que tem essas mãos na caixa? (a caixa tem mãos de tinta colorida)

Lucca: Porque são minhas mãos e é o que vai marcar. Tem pouca coisa. Mas são umas coisas que representam muito minha vida.

Mais à frente ele traz a fala de que o objeto mais importante para ele não está na caixa, pois ele não conseguiu colocar. Porém, esse objeto se faz presente na medida em que ele escolhe trazer essa narrativa para o momento. Apesar de estar cumprindo a tarefa da escola, feita às pressas, isso não significa que o momento da narrativa não tenha trazido elementos que são importantes na vida das crianças. Dentro da caixa está o primeiro brinquedo do menino, além de uma série de objetos que ele considera significativo. Na hora de escolher o objeto que ele considera mais importante, o primeiro brinquedo é destacado, no entanto, outro elemento vai aparecer, a tatuagem do pai,

Figura 19 – O primeiro brinquedo do Lucca e o objeto mais importante da sua caixa



Lucca: Porque foi o primeiro brinquedo que eu ganhei. Eu queria era tirar foto da tatuagem que meu pai tem, que ele fez antes de eu nascer que ficou bem parecido comigo, mas que infelizmente eu não consegui tirar, a foto. Porque eu esqueci.

Esquecer de tirar a foto da tatuagem não fez com que ela deixasse de existir, ela se materializa na medida em que, apesar de optar por tirar foto do primeiro brinquedo, ele não deixa de dizer que existe algo que não está fisicamente naquele momento, mas que não deixa de ser importante para aquela narrativa.

A caixa do João foi a primeira (mas não a única) que apresentou um outro estranhamento para o processo da pesquisa. O João traz para o grupo uma caixa que estava pronta, que foi montada por sua mãe e que ele opta por narrar. Mais uma vez surge o questionamento se ele fez essa opção por se tratar de uma tarefa escolar ou se o que estava pronto seria mais acessível. Porém, à medida em que ele constrói a narrativa de sua caixa, materializa os outros que fazem parte de sua vida social, aqueles que contam de nós e que, sem eles, tornariam nossas narrativas incompletas. A caixa do João, apesar de já existir na sua vida, ou seja, apesar de não ter sido feita por ele para aquela atividade, não diminuiu o poder da sua narrativa. Ela é repleta de histórias que ele não poderia contar sozinho, mas que ganham vida à medida que ele opta por narrá-las. São as memórias dele que se mantiveram vivas porque havia um outro que foi responsável por coletá-las. São parte da vida dele e, mais uma vez, ultrapassam os limites impostos pela caixa.

Figura 20 – A caixa que foi montada para o João



Cecília: Mas por que você só conseguiu coletar suas coisas até os quatro anos?

João: Porque essa caixa estava meio que separada. Já tinham feito essa caixa meio que fazia um tempo. Já tinha essa caixa meio que fazia um tempo. Isso aqui foi o negócio que meus pais botaram na, na porta do quarto...



João: A minha mãe tem essa mania, da minha irmã ela também fez isso. Ela cortou uma parte da primeira vez que ela cortou os nossos cabelos. Tem um perfumezinho aqui do meu chá de bebê, que não tem nada.

Ao apresentar a mãe como aquela que tem mania de guardar as coisas, o João dá pistas para um outro elemento fundamental que diz respeito à dimensão social da memória: quem é o responsável por guardar as memórias das crianças quando ou enquanto elas não podem falar de si? As caixas feitas somente pelas crianças são iguais àquelas que são feitas em um processo de rememoração com as famílias?

A caixa de João, por trazer unicamente um arranjo de objetos que não foram selecionados por ele, num primeiro momento, me incomodou pelo fato de não ter sido ele, com autonomia, o cumpridor da tarefa pedida – fazê-la ele mesmo. No entanto, de forma complexa, o acontecido ajudou a sinalizar que a tarefa pedida podia já fazer parte da vida deles, organizada por suas famílias.

A Giovanna vai marcar ainda mais esses questionamentos ao apresentar a caixa dela, pois como havia ficado doente na semana das primeiras apresentações, sua caixa não seguiu modelo algum, não foi feita a partir de conversas com a família, mas foi fruto do que ela entendeu por uma caixa de memórias. Porém, apesar dessa caixa apresentar um formato diferente, não ter objeto dentro dela, seu fazer acabou por ter elementos que foram comuns às outras caixas, a presença de fotos que marcam diferentes fases de sua vida.

Giovanna: Eu não coloquei nada dentro da caixa, eu só coleí algumas fotos.

Cecília: Mas você escreveu algumas coisas?

Giovanna: Eu escrevi umas frases que eu achei na internet e que achei bonita: Quando só o que te resta for lembranças está na hora de criar novas memórias. Façamos das antigas memórias as grandes armas da esperança e tiremos das doces lembranças a matéria prima para novas histórias.

Cecília: Por que você escolheu essas fotos? Que fotos são essas?

Giovanna: Eu só lembro de uma foto, quando aconteceu. Porque o resto eu era muito pequena. Eu só lembro dessa daqui. O passeio que a gente fez pra reserva do Grajaú

Mais uma vez o elemento daquilo que é narrado pelo outro esteve presente. Embora sua caixa possa ser considerada diferente, pois ela não tinha um parâmetro das caixas dos colegas, ou da minha caixa, que foi a primeira a ser apresentada. Giovanna também traz fotos de quando era pequena, bem como uma foto onde a maioria dos colegas da turma aparecem, por se tratar de um passeio que fizeram juntos. Essa foto marca bastante a presença dos *outros*, representados pelos colegas e amigos de escola.

Até aqui podemos perceber um elemento de análise importante, a categoria proposta por Bakhtin (2003), para quem o *eu* vem acompanhado pelo *não eu* que me completa. O sujeito é concebido, pelo autor, nessa relação de alteridade, onde o olhar do outro é necessário

para que seja atingida certa completude do sujeito, mesmo que temporária. O sujeito se constitui pelo olhar do outro,

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vêm-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1992, p. 278).

A memória traz para a criança um pouco desse lugar de buscar, no outro, elementos que completem sua história. Mesmo que esses elementos não cheguem diretamente pela família, eles ainda estão presentes. Isso pode ser percebido através da fala de algumas crianças que optaram por fazer suas caixas sozinhas, ou que já tinham o hábito de guardar objetos que eram importantes em suas memórias. Aqui, o olhar do outro, que antes era dado pela família, ocupa lugar diferente. Agora são os amigos e o coletivo que vão ajudar na construção de narrativas,

A Luna levou uma latinha que ela escolheu em casa, mas ela já guardava há algum tempo alguns objetos que são importantes para ela. Quando surgiu o trabalho das caixas de memória ela trouxe a latinha.

Luna: Então, é primeiro eu queria mostrar umas cartas que muitas pessoas, muitas não...mas algumas daqui fizeram e eu queria mostrar.

Figura 21 – As cartas das amigas guardadas na latinha da Luna



Ao trazer as cartas escritas por diversas amigas, Luna mostra o quanto o olhar dos outros faz parte desse elemento que nos constitui. Suas cartas foram passadas pela turma, suas escritoras comentaram entre si o momento de escrita das cartas e como esses momentos foram

importantes. As cartas trouxeram, para as meninas, as lembranças de um vivido e, para os meninos, elas foram um momento de surpresa, pois alguns, como por exemplo o Breno, comentaram que nunca receberam uma carta e tiveram curiosidade de saber o que havia nelas. Nesse momento, a Luna perguntou para as autoras se elas permitiam que os meninos lessem as cartas, evidenciando que essa memória não era apenas da Luna, mas também daqueles que escreveram. As memórias nas cartas pertencem não só a quem as recebeu, mas às autoras que deram à Luna diferentes narrativas sobre ela mesma. As narrativas presentes nesses escritos variam e vão desde situações em que relembrou momentos vividos com as amigas, até cartas de agradecimento e cartas onde relatam brigas e pedem desculpas. Aqui são muitos outros que ultrapassam as barreiras da família e trazem, para a dona dessas memórias, diferentes olhares sobre si. As cartas revelam uma dimensão social dessa memória, narrativas compartilhadas. As amigas da Luna, ao trazerem as cartas, também dão a mim, ouvinte dessa narrativa, um pedaço da história da menina que não pertence só a ela. Agora eu também tenho acesso a essas histórias e a Luna me é apresentada sob novos olhares.

A lata da Luna não traz apenas um olhar diferente sobre a narrativa, mas também apresenta uma outra categoria, a da criança como colecionadora. O termo colecionador vai ser analisado segundo o que foi apresentado por Walter Benjamin em alguns de seus escritos. Para Benjamin (2014 p. 137), o colecionador tem um mundo presente dentro de seus objetos, que não têm importância somente pela coisa em si, mas também pelo passado contido neles. A criança coleta elementos que são significativos para ela e, na escolha daquilo que vai ser apresentado, traz um pouco da intencionalidade dessas escolhas e desse passado.

Pensar sobre esse lugar de ser um colecionador, de lidar com as memórias como quem cuida de uma coleção, foi um tema que tratei com as crianças ao longo da pesquisa. Depois do primeiro ano de campo, decidi perguntar para as crianças como havia sido o processo de fazer as caixas. Como dito anteriormente, essa pergunta foi fundamental, pois permitiu perceber com mais clareza alguns elementos que antes só haviam sido insinuados nas falas das crianças, como a presença da mãe como aquela que ajuda a guardar a memória, o fazer sozinho que altera a escolha de alguns objetos e a própria redescoberta de sua história. Para alguns, o fazer da caixa representou um processo de rememoração, onde aquilo que estava guardado foi trazido para fora das caixas de lembranças de cada família e foi revivido junto com as crianças e, depois, narrado para a turma. Isso fica bem evidente na fala da Lana,

Cecília: Quem te ajudou a fazer essa caixa? Você fez sozinha ou...

Lana: As fotos e esses desenhos a minha mãe abriu uma caixa que tinha mais coisa da gente e lembranças dela. Inclusive tinha uma foto do meu pai que eu não acreditava que era meu pai e, ela que achou essas fotos, o gorrinho. Mas a maioria,

por exemplo, o livrinho, o pezinho, o álbum, a frase. Algumas são meus. Não mostrei isso aqui que foi meu primeiro trabalho de inglês, tá escrito MyMom e aqui meu nome Lana.

Cecília: E foi legal fazer a caixa com a tua mãe?

Lana: Foi. Muito. Até porque ela escrevia muito e tinha um montão de agenda dela tinha um montão de poesia e algumas não faziam o mínimo sentido. Eu achei que foi muito divertido fazer a caixa porque eu encontrei coisas que eu não sabia que existiam.

Figura 22 – A menina lendo um dos livros que a mãe guardou para ela



No processo de fazer a caixa, Lana acaba por descobrir coisas que não sabia que existiam, mas que fazem parte não só da sua memória, mas como das narrativas de sua mãe. Embora ela não narre para a turma as histórias da mãe, o fio da memória ganha novos contornos para aquele que descobre um pouco mais de si nas histórias que são contadas para eles. Esse processo de descoberta se inicia quando as crianças percebem que existe um outro que foi responsável por construir um acervo de suas memórias. Embora a caixa esteja inserida em uma tarefa escolar, as narrativas das crianças mostram que o processo de falar de si ultrapassa a tarefa, pois leva não só a uma busca pelos elementos a serem colocados na caixa, como a uma formação da identidade que eles querem mostrar para o grupo, pois fazer a caixa é também selecionar aquilo que vai ser mostrado.

Aqui fica claro que o fazer da tarefa não é um elemento isolado, ele dialoga com o vivido. Portanto a *tarefa de casa* adquire um significado, adquirindo significados múltiplo,

pois mais que cumprir um trabalho, ao construírem as caixas, os estudantes foram ao encontro de histórias vividas, narrativas desconhecidas, lembranças queridas, histórias engraçadas e descobertas sobre si. Mesmo aqueles que admitiram fazer na pressa, trouxeram para suas narrativas elementos que ultrapassaram as barreiras da caixa. Ao contarem um pouco sobre si, se permitiram repensar o objeto que estava diante deles, o que caberia e o que não estava ali, mas que era uma parte daqueles que contavam. Aqui a tarefa escolar ganhou uma nova dimensão, a do (re)encontro consigo. Ela está na vida e como muitas crianças apontaram, o processo de fazer, selecionar os objetos e conversar sobre eles foi uma experiência importante de ser vivida. A própria preparação da apresentação foi rodeada de expectativa por parte das crianças. Em ambos os campos, a apresentação das caixas na minha aula acontecia nos dois últimos tempos. Portanto, as crianças passavam o dia com as caixas, muitas me procuravam na hora do intervalo para dizer que tinham muitas coisas para mostrar e outros passavam o dia emocionados, pois relatavam que as caixas lembravam pessoas que haviam morrido.

As apresentações das caixas se estenderam por semanas e o processo de negociação sobre quem iria apresentar primeiro, ou até mesmo a ordem das apresentações foi bastante intenso, conforme foi discutido anteriormente. Toda essa movimentação das crianças, as negociações, os afetos e a expectativa para ver as caixas dos colegas foram grandes indicativos de que essa atividade lhes tocou. Fazer a caixa e apresentar a mesma, narrar suas histórias e mostrar um pouco de si para os colegas criou uma atmosfera que eu não esperava. As caixas abriram a possibilidade de um diálogo com a vida, como aponta Bakhtin (2011) no texto *Arte e Responsabilidade*, ao dizer que é preciso que a vida, a ciência e a arte dialoguem em um nexos interno e que cada um desses elementos responda com responsabilidade ao indivíduo. Pensar a tarefa de casa nesse diálogo é observar o quanto o fazer das caixas e suas apresentações afetaram as crianças e a rotina da escola. Não era só o fazer, mas mostrar e contar um pouco de si para o grupo. As caixas caminharam com a vida.

Conforme vimos, alguns, como a Lana, buscaram a ajuda da mãe, porém, não foram só elas as responsáveis por pensar nesse acervo. A caixa da Nina, por exemplo, é montada junto com a psicóloga e, apesar de ser um adulto que convive com ela há poucos anos, também é capaz de trazer um outro olhar para a história da menina,

Vitor: Esse negócio da tampa da sua caixa você fez?

Nina: Eu fiz na minha psicóloga.

Vitor: Não, eu estou falando dali. (aponta para um detalhe em relevo)

Nina: Isso aqui? Isso já veio pronto.

Cecília: Muito legal.

Vitor: Você ganhou de quem essa caixa?

Nina: Eu fiz na minha psicóloga, ela levou a caixa e eu decorei junto com ela. Isso daqui era um pijama que eu tinha, que a minha mãe tem uma foto que eu estou sentada em uma cadeira e eu estou usando ele.

Figura 23 – Caixa decorada junto com a psicóloga



Elementos que remetem à primeira infância e aos primeiros anos de vida, como por exemplo, os primeiros brinquedos, as roupas com que chegaram para os pais quando bebês, os lençóis ou toalhas de quando eram pequenos são bastante comuns em todas as caixas, mas eles aparecem com maior intensidade naquelas que são montadas junto com um adulto. Talvez isso seja um indicativo de um momento da vida em que não somos nós os responsáveis pela guarda dos objetos e signos que marcam nossa existência, bem como dá pistas de que, ao destacarem elementos relativos aos primeiros anos da vida da criança, os adultos indiretamente contam sobre o significado que esses nascimentos – de diferentes modos – tiveram em suas vidas. Guardam memórias das crianças, guardando também as suas. Aqui podemos perceber que, ao trazerem elementos que fazem parte da identidade das crianças, os adultos trazem um elemento coletivo para essas memórias,

(...) o diálogo do adulto com a criança depende, num certo sentido, do diálogo do adulto com seu passado, sua infância. Mesmo as histórias primeiras, as histórias da nossa infância, só existem como relatos trazidos por outrem. Aquilo que ouvimos sobre nossa infância torna-se nosso passado. Portanto minha própria história é construída e partilhada por elementos que estão presentes na memória de outra pessoa. Nesse sentido, não só a memória é uma prática social como a identidade é construída entre sujeitos. Cada história individual está inevitavelmente enredada em

várias histórias, formando a dimensão coletiva de cada existência pessoal (Pereira e Jobim e Souza, 1998, p.40).

Vamos percebendo que a dimensão social da memória vai se desnudando à medida em que as crianças narram e trazem, em suas narrativas, os muitos outros que compõem a sua história. A caixa da Nina, mesmo sendo produzida no trabalho com a psicóloga, apresenta para a menina momentos dos seus primeiros anos e, ao mesmo tempo, ganha um novo significado, pois lembra à Nina a psicóloga com quem ela gostava de trabalhar. Hoje essa caixa simboliza não só a história da Nina, mas o momento vivido com uma pessoa pela qual ela tem afeto e que não mais participa da sua vida. Aqui é a própria caixa que adquire o contorno de um objeto que faz parte dos afetos da menina, que poderia ter montado outra caixa para ser levada para os colegas de turma, porém, optou por levar essa caixa, que já estava pronta e que tinha uma série de significados para ela. A caixa da Nina, como ela mesma disse, lembrou o carinho e as brincadeiras que ela fazia junto à psicóloga. Apesar dessa caixa não ter sido feita para a Nina, como foi o caso das caixas montadas pelas mães das crianças, ela foi feita *com* a menina e, portanto, ocupa um lugar privilegiado em suas memórias. Ao ser questionada sobre o objeto mais importante, ela novamente reposiciona a importância dessa caixa,

Cecília: É, e de todos os objetos da caixa, se você tivesse que guardar um, que objeto seria esse e por que que você guardaria ele?

Nina: Eu acho que seria a caixa, porque eu sinto muita falta da minha psicóloga, ela era muito legal. Eu até continuei um tempo nela depois que eu mudei pro Rio, mas aí depois não dava pra ir pra Niterói toda a terça feira, ficava muito difícil e é isso.

Para o Hugo, que montou a caixa sozinho, o processo de lembrar foi importante, pois ali ele trouxe alguns elementos e redescobertas que considerou importantes de compartilhar com o grupo,

Cecília: Como é que foi fazer a caixa de memórias?

Hugo: Dá hora.

Cecília: Por que que foi dá hora?

Hugo: Porque eu peguei em um bando de bagulhinho que eu nem lembrava que eu tinha. E eu ia tentar pegar uma capa.

Cecília: Capa de quê?

Hugo: Um macaco.

Cecília: Um macaco?

Hugo: Que era lá o brinquedo que eu nasci, só que a minha irmã não deixa.

Pedro: Mas Hugo, você achou legal e importante você lembrar de um monte de objetos que você nem lembrava que existia? Foi importante pra você isso?

Hugo: Sim, foi legal.

Nessa caixa, embora não houvesse uma presença direta do adulto, a fala do outro ainda estava bastante marcada. Ao selecionar objetos que fizeram parte de seus primeiros anos, ele traz histórias que foram contadas sobre ele. Essa caixa, embora feita sem o auxílio do adulto, tem na sua feitura as histórias que o menino não poderia contar sozinho. Ao mesmo

tempo, seu fazer trouxe novamente à luz objetos que, para ele, um dia já haviam sido significativos e que, por estarem guardados, não faziam parte de seu cotidiano. Aqui, o ato de guardar o velho, como aponta Walter Benjamin (2102, p. 125), mantém o objeto novo – não no sentido de conservação do objeto, mas sim de sua renovação. Isso porque, ao voltar aos guardados, o menino novamente se torna dono daquilo que foi conservado. Mesmo o objeto que agora está com sua irmã mais nova ainda faz parte das memórias do Hugo, pois mesmo não estando presente fisicamente na caixa, ele não deixa de ser dito pelo menino.

Dentre as crianças que optaram por fazer a caixa sozinhas, a do Pedro G. chamou a atenção pelas escolhas daquilo que ele optou por colocar nela: tudo aquilo que gostava e que considerava mais importante. Nela, havia livros que ele adorava, a caixa era praticamente uma caixa de livros, os brinquedos favoritos e os DVDs que ele mais gostava. Ele deixou de fora objetos que remetem ao seu nascimento e as fotos (elemento que fez parte da grande maioria das caixas). A caixa do Pedro traz muito do menino e do seu tempo presente, das coisas que ele gosta no agora e que dizem muito sobre quem ele é,

Cecília: Pedro, como é que foi fazer essa caixa?

Pedro G: Foi bem complicado, porque eu não tinha... não tinha caixa em mente, eu achava que trazer uma caixa de mudança como eu trouxe era e foi exagerado. Isso daqui é muito exagero, porque na minha casa é eu acabei de me mudar e não tem, assim, não tem muita coisa lá pra... A maioria das coisas está encaixotada e só tem meus livros e essas coisas que eu tirei que estavam fora, que são as coisas mais importantes. Mas, assim, colocar as coisas foi fácil. Eu só fui olhando e colocando, olhando e colocando. Eu ia trazer uma mochila, mas os livros não couberam. Aí foi, eu tive que trazer nessa caixa gigante.

Cecília: Foi legal fazer?

Pedro: Muito.

Figura 24 – A caixa com livros e revistas que não tem objeto que faz referência ao nascimento





Como Pedro mesmo menciona, aquilo que já havia sido desempacotado, do processo de mudança, eram os objetos que representavam as coisas mais importantes. Talvez por isso os tivesse desempacotado primeiro. Das caixas feitas sozinhas, fica muito presente esse lugar de uma busca por identidade que supostamente não passa pelo outro, pelo menos no que se refere a uma presença objetiva de outro na arrumação do que escolher como memória sua. Embora, como aponta Maurice Halbwachs (2013, p. 30), as lembranças sejam construídas no coletivo, havendo sempre um outro que se mostra na dimensão social da memória,

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que partam de eventos em que somente nós tivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem.

A caixa do Pedro G, do Guilherme e do Pedro M. falam muito de narrativas pessoais, são repletas de histórias e de justificativas das escolhas e chamam a atenção por serem as caixas que não têm fotos de famílias ou amigos, não apresentando também objetos do nascimento. Embora essas caixas, à primeira vista, pareçam diferentes das outras que foram apresentadas, elas guardam dentro de si muitas narrativas, pois a memória não é uma invenção do seu narrador. O sujeito singular está inserido em um grupo e as narrativas dos outros transbordam para esses momentos. Aqui percebemos que o falar de si está bastante inserido em um processo de memória coletiva, de uma conjuntura da qual todas essas crianças, mesmo em níveis diferentes e respeitando a singularidade de cada uma, fazem parte. As narrativas sobre as caixas, em seu conjunto, falam das memórias de infância de um determinado grupo social, pois representam um recorte social dos muitos modos de viver a infância na contemporaneidade.

Esse recorte social se faz bastante presente quando observamos, na própria fala das crianças, um processo de negociação entre o singular e o coletivo. Esse elemento fica bastante evidente quando nos deparamos com uma caixa em especial, a do Vítor, o único entre todos que optou por refazer sua caixa. Na primeira caixa, ele levou as caixas dos antigos celulares, do primeiro e do seu segundo tablete, alguns brinquedos favoritos e uma bandeira da Alemanha. Na segunda caixa, ele retirou a bandeira da Alemanha e as caixas dos antigos celulares, porém manteve alguns brinquedos, a caixa do primeiro tablet e o celular, além de inserir outros brinquedos novos e algumas revistas em quadrinho.

Essa escolha me permitiu olhar para o processo de feitura das duas caixas e perceber, de maneira mais clara, que esse fazer envolvia um processo de negociação com o grupo no

qual as crianças estavam inseridas, o auditório social para quem narravam. Ou seja, também o ouvinte vai ajudando a dar acabamento às memórias de quem narra,

Vitor: Você sabe o que é mais importante pra mim, né?

Cecília: Você sabe o que que é o mais importante pra você?

Vitor: Pra mim... É o jogo...

Cecília: O jogo...

Vitor: O coração e o ursinho.

Cecília: O coração e o ursinho. Agora, a pergunta que eu quero mais fazer, Vitor: por que que você resolveu apresentar de novo a sua caixa?

Vitor: É que eu achei que eu botei coisa desnecessária e deixei algumas coisas de lado, que era o Naruto.

Pedro Barbosa: Aaaaah!

Cecília: Entendi. Então a primeira caixa não era importante.

Vitor: É, se for falar que não era importante...

Cecília: E agora tudo é importante?

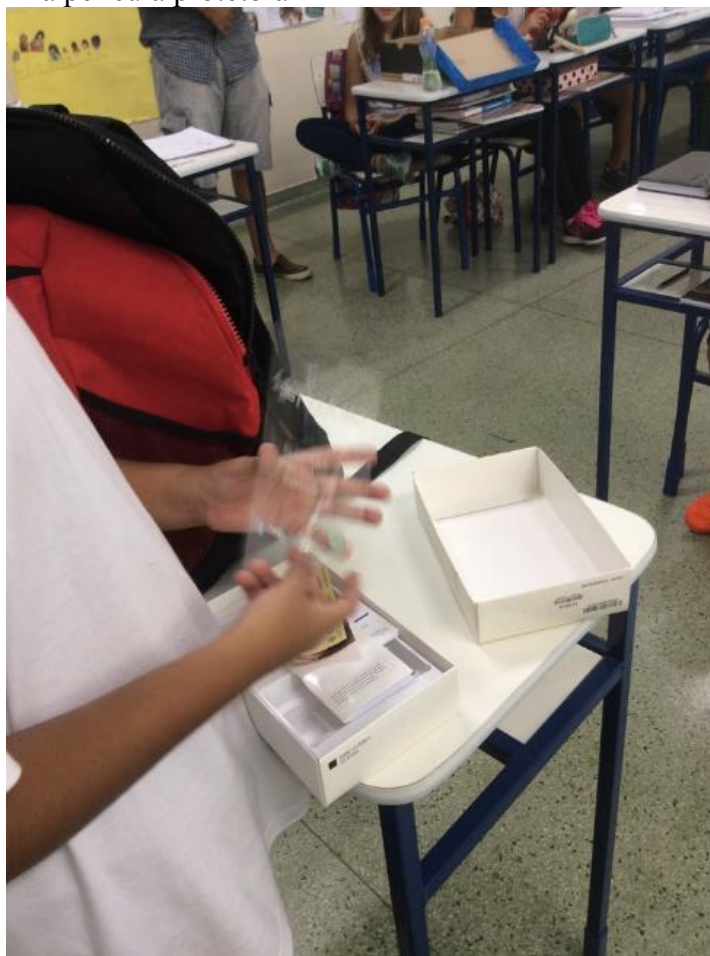
Vitor: É.

Cecília: Entendi. Legal, Vitor, bacana sua nova caixa.  
(aplausos).

Cecília: Agora, olha só, essa nova caixa, você montou sozinho ou sua mãe que ajudou?

Vitor: Montei sozinho.

Figura 25 – A caixa do primeiro *tablet* junto com a película protetora



A caixa refeita do Vitor demonstra uma tensão entre aquilo que é singular e o social que precisou ser negociado. Ao fazer a caixa pela primeira vez, ele trouxe objetos que não foram reconhecidos pelo grupo. Alguns objetos presentes em sua caixa foram questionados exaustivamente pelos colegas, que chegaram a dizer que não entendiam o porquê de terem sido guardados – um deles foi a bandeira da Alemanha, que o menino afirmava ter sido enrolado nela ao nascer. Diante desse objeto, vários colegas perguntaram qual era a relação do menino com a Alemanha, que ele não soube explicar, apenas dizendo que era importante. Na segunda caixa, a bandeira desapareceu. Na primeira caixa, como o menino levou muitos objetos tecnológicos, alguns colegas questionaram que não havia as coisas de que ele mais gostava. Esses diálogos ocorreram durante a apresentação do menino, porém, cabe ressaltar que ele foi o segundo a apresentar dentro do grupo. Acredito que, diante dos questionamentos dos colegas, bem como ao observar o que era levado pelos outros, Vitor sentiu o desejo de refazer sua caixa.

Como o próprio Vitor afirmou acima, ele optou por esse refazer, pois colocou coisas *desnecessárias*. Porém, as perguntas que ficam são: se o grupo tivesse aceitado sua caixa, ele teria optado por fazer outra? Ele refez por que, ao contrapor sua caixa com a dos colegas, considerou que a sua não estava dentro de um padrão? Esses questionamentos dizem que o fazer a caixa não era um processo individual, mas inserido em uma fala dentro de um coletivo.

Figura 26 – A segunda caixa do Vitor com objetos diferentes, mas que ainda tem a caixa do *tablet*



Pensar na caixa refeita é refletir sobre o quanto cada um, em sua casa, pensou sobre o processo de narrar suas memórias. As narrativas foram escolhas das crianças, que optaram por mostrar o que queriam para aquele grupo, no qual eu estava inserida como pesquisadora. A caixa em si funcionou como uma linha de um horizonte, um suporte capaz de dar visibilidade a uma infinidade de processos subjetivos, pois o fazer da caixa mostrou que, dentro dela, cabia um universo que ultrapassava as barreiras materiais. As narrativas não cabem nas caixas e, fora delas, ainda persiste uma infinidade de elementos que somente o pensar sobre o processo permite que alcancemos, como um fragmento de um todo que nos é impossível enxergar. Assim como o colecionador benjaminiano, trazer alguns objetos para um lugar de destaque dá aos mesmos um tom sagrado que antes não existia, pois como diz Benjamim (2012, p. 234):

O maior fascínio do colecionador é encerrar cada peça num círculo mágico onde ela se fixa quando passa por ela a última excitação- a excitação da aquisição. Tudo que é recordado, pensado e conscientizado, torna-se alicerce, moldura, pedestal, fecho de seus pertences.

Assim, os objetos pensados para a caixa e colocados em suas molduras e pedestais merecem ser olhados mais de perto. Para que tentemos captar um pouco da subjetividade que cada um deles encerra.

#### 4.4 Os objetos

De todos os objetos, os que mais amo  
são os usados.

As vasilhas de cobre com as bordas amassadas,  
os garfos e as facas cujos cabos de madeira  
foram colhidos por muitas mãos. Estas são as formas  
que me parecem mais nobres.

Estes ladrilhos das velhas casas  
gastos por terem sido pisados por tantas vezes,  
estes ladrilhos onde cresce a grama,  
me parecem objetos felizes.

Impregnado do uso de muitos,

amiúde transformados, foram aperfeiçoando as suas formas  
e se fizeram preciosos  
porque têm sido apreciados muitas vezes.  
Agradam-me, inconcluso, os fragmentos de esculturas  
com os braços cortados. Viveram também por mim.  
Caíram porque foram transladados.  
Derrubaram-nas, talvez, porque estavam muito altas.  
As construções quase em ruína  
parecem, todavia, projetos sem acabar,  
grandiosos; suas belas medidas  
podem já imaginar-se, mas ainda necessitam  
de nossa compreensão. E além do mais  
já serviram, inclusive já foram superadas. Todas essas coisas  
me fazem feliz.

*Bertolt Brecht*

Todos os dias estamos cercados de objetos. Em todos os lugares, espaços e momentos eles povoam nossa vida e nossa visão. No entanto, apesar desse excesso de coisas que fazem parte do viver, algumas parecem ter mais significado que outras. São aqueles objetos que, como aponta Brecht, são impregnados de usos e se fizeram preciosos. Esses são os objetos que fazem parte das nossas memórias. Quando solicitei às crianças que construíssem suas caixas de memória utilizando objetos que fossem significativos para elas, eu buscava as narrativas que estavam por detrás de cada coisa que elas julgavam preciosas. Busquei que parassem um momento e fizessem um trabalho de observação daquilo que estava à sua volta pensando: o que era mais significativo? O que conta um pouco de minha história? Esse objeto é somente meu ou diz daqueles que estão à minha volta?



em si? Walter Benjamin (2000, p. 36) nos dá alguns elementos para refletir sobre esse valor dado ao objeto no fragmento *Peso de Papéis*,

Place de la Concorde: obelisco. Aquilo que a quatro mil anos foi sepultado ali esta hoje no centro da maior de todas as praças. Se isso lhe fosse profetizado- que triunfo para o faraó! O primeiro império cultural do Ocidente trará um dia, em seu centro o monumento comemorativo de seu reinado. Que aspecto tem, na verdade, essa glória? Nenhum dentre os dez mil que passam por aqui se detém; nenhum entre dez mil que se detém pode ler a inscrição. Assim toda a glória cumpre o prometido, e nenhum oráculo a iguala em astúcia. Pois o imortal esta aí como esse obelisco: ordena um trânsito espiritual que lhe ruge ao redor, e para ninguém a inscrição que esta ali sepultada é de utilidade.

Aqui um objeto histórico perde seu significado no dia a dia à medida em que as narrativas sobre ele se perdem. Ele está presente, mas as pessoas passam por ele sem enxergar sua existência. Para Benjamin, a história relaciona o vivido com aquilo que é narrado. Assim, ao estar lá e não ser percebido, o obelisco acaba por perder o seu significado. Portanto, para Benjamin, o ato de narrar e o significado que as coisas têm é que vão atribuir a um objeto o seu valor histórico. Mesmo as pequenas coisas, quando dotadas de uma narrativa, adquirem novos contornos e passam a fazer parte das histórias de vida dos indivíduos. Ou seja, os objetos não falam por si, precisam ser interpelados, olhados, indagados para que se tornem objetos históricos. Na contramão da indiferença dos automóveis que circundam o obelisco da *Place de La Concorde*, no fragmento de Benjamin, o objetivo era convidar as crianças a olharem os objetos que selecionaram e extrair deles fragmentos de sua própria história. Através das narrativas, pude perceber como esse elemento estava presente na vida delas.

Assim, se as caixas das crianças, que para olhos desavisados, desconhecedores das suas histórias, podem parecer um amontoado de quinquilharias, ou seja, *objetos (brinquedo, bijuteria, etc) de pouco ou nenhum valor ou utilidade; bugiganga, algo sem significância, significa ninharia,*<sup>7</sup> sob um olhar mais atento, emergem de um mar de objetos que estão no mundo. Nesse movimento, aquilo que para alguns pode não ter utilidade, para as crianças guarda um mundo de significados.

Sendo assim, o objeto histórico é aquele acompanhado de uma narrativa que tem dentro de si uma memória. Ele é histórico porque conta uma história, portanto, cada objeto histórico pressupõe uma narrativa que o situa, que lhe dá um contexto. Vale ressaltar que o objeto não fala por si, pois cada objeto tem um significado diferente e o que destaca um celular levado por uma criança de todos os celulares iguais a ele que existem nas lojas, é o fato de que aquele celular adquire um valor diferente porque seu significado é construído à medida que a história é narrada. Marília Amorim (2009) traz a discussão bakhtiniana de que a

<sup>7</sup> Dicionário web. Disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br/>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

memória de um objeto não pode ser localizada nos neurônios. Ela não é individual, mas intersubjetiva, pois é transmitida *entre* os sujeitos,

A vida de uma palavra esta na sua passagem de um locutor a outro, de um contexto a outro, de uma coletividade social a outra, de uma geração a outra. E a palavra não esquece jamais seu trajeto. (Bakhtin 1983, 263). Desse trecho conhecido por todos, podemos deduzir algo de fundamental para nossa reflexão: a palavra é um objeto cultural e como tal possui memória. Mas se a palavra não esquece, os sujeitos podem esquecer e assim retirar-lhe a vida. Sem circulação e transmissão o texto morre, o objeto morre. Morre por não ser recriado, reinterpretado, e morre com ele, a sua memória que não é outra coisa senão a memória coletiva (AMORIM, 2009, p.14).

A reflexão de Amorim, ancorada em Bakhtin, permite pensar o conceito de objeto tanto no sentido das palavras, ou seja, naquilo que objetivamente está em conversação, mas também no sentido da materialidade dos objetos, tal qual estamos nos referindo em relação aos objetos trazidos pelas crianças. Nesse sentido, a reflexão da autora se aproxima do fragmento de Benjamin anteriormente citado: na medida em que as pessoas não mais indagam sobre o obelisco da *Place de La Concorde*, é como se ele deixasse de existir e se destituísse de história.

Ao contarem sobre os objetos de suas caixas, foi importante perceber que o objeto sozinho muitas vezes não vinha acompanhado de uma narrativa, embora ela provavelmente exista, pois foi selecionado para fazer parte dos elementos que constituem a caixa. Portanto, ao me distanciar do primeiro momento da pesquisa e observar as transcrições, pude perceber que quando a criança narrava pouco, era necessária a pergunta para dar prosseguimento, pois ela situava o objeto na narrativa do grupo.

No caso do livro levado pela Maria Clara, isso ficou bem aparente, pois, ao apresentar o livro *Galope*, pude perceber que quando eu não fazia muitas perguntas, o objeto se calava,

Figura 28 – O livro de que nada se perguntou





Maria Clara: (...) esse livro aqui eu acho que todo mundo tem.  
 Vários estudantes falam: Eu tenho esse livro.  
 Maria Clara: Todo mundo quando era pequeno tinha esse livro.  
 Vozes: Caraca! Eu lembro.  
 Vozes: Eu tinha  
 Júlia: Ha, tá....conheço.  
 Vozes falando sobre o livro e falando quem tinha e quem não tinha.  
 Maria Clara: É....é isso.

Esse caso é bastante significativo, pois como a própria Maria Clara apontou, o livro era conhecido entre a maioria dos colegas e, mesmo aqueles que não o tiveram, enunciaram que o reconheciam, como foi o caso da Júlia. No entanto, não perguntei mais sobre o livro e, principalmente, por que eles achavam que era um livro importante a ponto de um grupo todo ter acesso. Esse livro, mesmo fazendo parte das memórias da Maria Clara e de um coletivo, acabou sem voz, sua narrativa desconhecida e as histórias que ele contém, impossíveis de acessar. Apenas praticando um processo de distanciamento sobre o campo é possível alcançar o entendimento de que, quando certas perguntas não são feitas, alguns objetos permanecem mudos.

Esse episódio serve para ilustrar não só que alguns elementos precisam de uma voz que se escuta através da pergunta, como também de que existem algumas histórias que me vão ser inacessíveis como pesquisadora. Não é só a narrativa, mas também a pergunta que ajuda a transformar esse processo. Existe a possibilidade de que, dentro da caixa, existisse objetos com histórias amplas e complexas cujos sentidos se perderam, pois as histórias não foram indagadas. Da mesma forma, outros objetos, que poderiam ser mais banais, cresceram em importância para a própria criança devido às perguntas feitas, que acabaram por lhe dar um novo contorno. Isso pode ser percebido nas perguntas feitas ao Hugo sobre uma réplica de elefante que comprou para lembrar a viagem à Índia:

Hugo: Isso aqui eu comprei na Índia, que é um elefante.  
 Pedro: Quando você tava na Índia você via elefante na rua?  
 Hugo: Eu andei de elefante lá.  
 Cecília: Maneiro. É legal andar de elefante?  
 Hugo: É, é bem legal.  
 Cecília: Dizem que ele é fedido?  
 Pedro: Como sobe no elefante?  
 Pedro G: Ele abaixa.  
 Hugo: Ele abaixa e coloca a tromba.  
 Pedro: Ele abaixa? Mas como é que faz pro elefante abaixar?  
 Hugo: (dá de ombros) ele abaixa.  
 Pedro: Ele abaixa.  
 Hugo: Aí ele coloca a tromba pra frente e você segura, coloca o pé na tromba segurando ele e ele te sobe.  
 Vozes de meninas: Há!! Que foda!!  
 Hugo: Tem vídeo.  
 Maria: Quero ver isso!  
 Hugo: Tem vídeo, mas não tá no meu celular.

Cecília: Aí você comprou pra lembrar do elefante, ou da Índia em geral?

Hugo: Sim

A curiosidade dos colegas sobre o fato de haver elefantes na rua levou o menino a narrar o passeio de elefante – também marcado pelas perguntas sobre a sensação de andar nesse animal. O mesmo não aconteceu com outros objetos de viagens que o Hugo levou,

Cecília: (pega uma caveira de cerâmica) 2009, essa caveira tá pesada.

Hugo: Essa caveira aqui eu ganhei, eu comprei na primeira vez que eu saí do país que foi quando eu fui pros EUA.

Cecília: Você comprou aonde?

Hugo: Num mercado.

Cecília: Em que cidade que você foi visitar?

Hugo: Orlando

Guilherme: Hum, eu também.

(diversas vozes dizem que também foram)

Hugo: Eu tinha ido trabalhar.

Cecília: E tem, foi um mercado qualquer ou era algum tema tipo Piratas do Caribe?

Hugo: Não, num mercado.

Cecília: Você comprou por que?

Hugo: Ah, eu gostei.

Cecília: Foi pra lembrar a viagem.

Hugo: Aham, tinham uns outros bagulinhos, mas eu não tava achando.

Cecília: Entendi.

Figura 29 – A caveira e o elefante do Hugo



Talvez a caveira, por representar a primeira viagem que ele fez, tenha mais importância para ele, no entanto, ela não despertou a mesma curiosidade que o elefante. Esse,

ao ser questionado, ganhou contornos, trouxe a lembrança do passeio e das ruas pelas quais o menino andou quando esteve na Índia. A caveira, mesmo grande e pesada, acaba, nessa narrativa, não tendo o mesmo impacto que o elefante entalhado em madeira. É o olhar que os outros vão dar a esse objeto que lhe transforma. À medida que ele é indagado, começa a se ampliar e, provavelmente, depois de todas as perguntas feitas sobre esse objeto, o Hugo nunca mais irá olhar para o elefante do mesmo jeito.

Novamente o texto de Benjamin, *Peso de Papéis*, é relevante para pensar o lugar do objeto histórico, pois se ninguém pergunta sobre o objeto, qual a relevância que ele carrega? Quando não se pergunta sobre o obelisco, é como se ele não existisse, pois as pessoas que passam por ali não enxergam. Então, o obelisco, que antes representou o triunfo de um faraó, agora é uma glória que não tem utilidade para aqueles que por ali passam. O obelisco perde seu valor, uma vez que é olhado com indiferença por todos. Ele é parte de uma paisagem que pouco afeta os transeuntes. Aqui fica a pergunta sobre quem diz que aquele objeto é histórico? Ele é uma representação de uma história dos vencedores, que deixa de lado os pequenos.

Assim, de certa forma, são os objetos sem perguntas, pois ao entrarem na caixa, eles tinham um propósito, uma razão para serem escolhidos e, sem a indagação, eles perdem seu lugar. O narrar tem disso, a coisa dita no coletivo ganha contornos novos à medida que aqueles que os que escutam interpelam, questionam ou se calam. Até os silêncios fazem parte desse processo, pois podem indicar que aqueles que escutam estão tão mobilizados a ponto de nada conseguirem externar, como foi o caso dos objetos que lembram de pessoas que morreram – analisados adiante.

As vozes e conversas de fundo também são elementos que mudam os tons da narrativa, pois podem indicar tanto um desinteresse pelo que é dito, quanto uma ressonância em relação ao objeto. Alguns despertaram tantas memórias individuais nos colegas, que levam a uma enxurrada de narrativas paralelas, quando o objeto mostrado faz o grupo lembrar junto, ou até decidir sobre sua utilidade.

A Fernanda levou um copo que nunca usou e que tem uma estampa dos ônibus londrinos. Esse copo foi alvo de vários questionamentos sobre sua utilidade e significados. O Guilherme decidiu como usaria o copo e desencadeou uma série de comentários sobre ele,

Guilherme: Eu tomava Nescau aí.

Cecília: Esse copo? Você usa esse copo? Boa pergunta.

Fernanda: Não, eu tenho pena.

Pedro M: Quer dar pra mim?

Cecília: Você tem pena de usar o copo? O copo fica guardado?

Fernanda: Fica dentro do armário.

Pedro M: Ela concordou!

Cecília: Você fica com ele guardado em casa, numa prateleira?  
 Fernanda: É, fica na minha prateleira. Eu olho o tempo todo.  
 Cecília: Ele tá novinho, né?  
 Fernanda: É, porque tipo, eu cuido muito bem. Eu deixo ele lá parado.  
 Cecília: Você tinha quantos anos quando ganhou esse copo?  
 Fernanda: Nossa, nem sei. Porque tipo, eu sempre amei Londres, e aí.. Fui ganhar num aniversário meu.  
 Pedro B: Fernanda, você já foi a Londres?  
 Fernanda: Só Buenos Aires.  
 Cecília: Mas o sonho é viajar pra Londres, é isso?  
 Fernanda: Um dos sonhos.  
 Cecília: Um dos sonhos?  
 Fernanda: Por que Los Angeles... É, Los Angeles.  
 Cecília: Los Angeles é Los Angeles?  
 Vitor: Eu vou pra Los Angeles ano que vem.  
 Pedro M: Sério?  
 Fernanda: Me leva?

Figura 30 – O copo que fica guardado



Esses comentários revelam a curiosidade das crianças pelo copo não usado e o porquê de ele ser guardado. O objeto, que para a menina representativo de um desejo, um sonho, para os colegas tem outros significados. Assim, o copo e o elefante ganharam contornos novos à medida em que perguntas são feitas sobre eles.

Esse elemento da pergunta não foi o mesmo para tudo o que estava dentro da caixa. Alguns objetos apresentados necessitavam dessas perguntas, outros vinham repletos de histórias, alguns estavam presentes, mas não geraram indagações e existiu também aqueles

objetos que não estavam representados materialmente nas caixas, mas sobre os quais muito foi dito. Conforme Marília Amorim (2009, p. 14), *a memória coletiva ou a memória dos objetos não esta nos sujeitos, mas para não se perder, ela precisa estar entre eles. Ela precisa do elo que cada sujeito representa com a sua participação na cultura.* Assim, a memória está presente a partir do momento que a narrativa vai ganhando corpo entre os sujeitos que fazem parte dessa pesquisa.

Durante as narrativas das crianças, fiz uma pergunta que gerou alguns incômodos em meus interlocutores: de tudo o que estava na caixa, qual era o objeto que eles consideravam mais importante? Essa pergunta tinha dois objetivos. Primeiro, permitir que eles olhassem novamente para aquilo que estava exposto e trouxessem novas narrativas, que eles aprofundassem as histórias. Assim, ao escolher um objeto, eles poderiam jogar uma nova luz sobre ele, já que quando escolhiam, eu sempre perguntava o porquê daquela escolha. O segundo objetivo, que era mais uma provocação, era de pensar nas possibilidades de escolha e se essas escolhas eram possíveis.

A verdade é que, em alguns casos, essa pergunta permitiu que muitos refletissem sobre a possível materialidade da caixa e dos objetos contidos nela. Alguns estudantes trouxeram objetos cuja materialidade ultrapassava os limites das caixas, pois escolheram a narrativa de acontecimentos. Esse foi o caso das cicatrizes do Daniel,

Daniel: E aí tem uma outra coisa que eu ganhei que foi o meu machucado, que quando eu tinha três anos eu estava num, no metrô. Aí, estava a babá segurando, aí eu fiquei pulando no colo dela e eu caí, bati e abri. Aí teve outra vez que eu estava perto do meu carro e alguém abriu o carro para eu entrar e bateu e abriu. – Daniel mostra a cicatriz na testa.

Daniel: Duas vezes no mesmo lugar e é por isso que tem esse machucado. Então, acabou.

Inicialmente as crianças aceitaram o fato de a cicatriz ser um objeto de memória – e a cicatriz do Daniel *entrou* na caixa. Porém, no mesmo dia, quando, em seguida à apresentação do Daniel, o Bruno trouxe a possibilidade da cicatriz como um elemento da memória, ela foi questionada pela turma por não se tratar de um objeto. Isso aconteceu quando perguntei para o Bruno qual seria o elemento mais importante de sua caixa e ele, inicialmente, disse ser uma pergunta impossível de ser respondida. Para ajudar na reflexão, perguntei que elemento ele salvaria de um incêndio e ele prontamente respondeu:

Cecília: Bruno, se você tivesse que escolher uma coisa, só uma coisa o que você escolheria dessa caixa toda?

Bruno: Tem a opção de se recusar?

Cecília: Se recusar? Mas me diz a coisa mais importante. Se fosse tudo pegar fogo e você só pudesse salvar uma coisa.

Bruno: Eu me salvava.

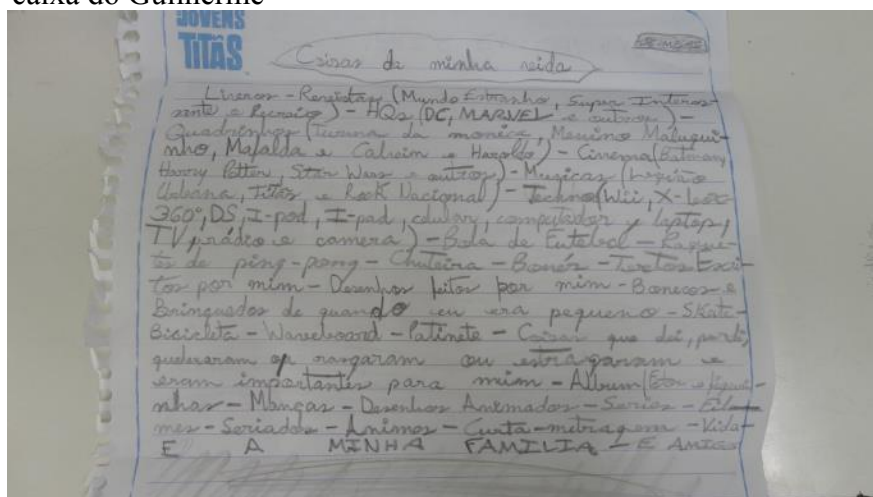
[...] Bruno: Já sei, tira foto da cicatriz que tem no meu queixo. Se tivesse um incêndio essa cicatriz sempre estaria comigo.

A escolha do Bruno gerou uma grande discussão na turma, pois muitos interviram e começaram a se perguntar se uma cicatriz seria possível de ser a memória mais importante, pois não se tratava de um objeto. Essa mesma discussão não aconteceu durante a narrativa do Daniel. Acredito que isso se deve a dois fatores, o primeiro é que Daniel não escolheu a cicatriz como um dos elementos mais importantes da caixa. A segunda hipótese seria da dificuldade do Bruno em escolher um objeto para ser o mais importante da caixa.

O importante é que ambos, Daniel e Bruno, trouxeram, ao falar das cicatrizes, um outro elemento para o grupo, compreendendo que o objeto da memória não precisaria ser, necessariamente, representado por um objeto. Ao coloca a cicatriz como aquele objeto que precisa ser salvo do incêndio, Bruno aponta que o principal depositário de suas memórias é ele mesmo. Afinal, quem é capaz de narrar o vivido é o próprio Bruno. Não sei dizer se todas as crianças tomaram consciência dessa possibilidade, de que os objetos da caixa eram materializações daquilo que havia sido vivido, narrado ou imaginado por cada criança.

Através da pergunta sobre o mais importante, e das falas que surgiram, pude perceber que, para alguns, havia uma consciência maior sobre esse processo. Isso ficou bastante presente na lista feita pelo Guilherme,

Figura 31 – A lista com tudo que é importante, mas não cabe na caixa do Guilherme



Guilherme: Na minha caixa de memórias eu coloquei algumas coisas, mas a maioria das coisas que eu queria colocar eu não podia ou eram muito grandes, então eu escrevi uma folha explicando tudo que eu queria colocar aqui dentro. Aí eu vou ler essa folha porque eu acho que vai ser mais simples de explicar.

Eu escrevi que eu gostaria de colocar livros, revistas, histórias em quadrinhos, filmes, músicas, alguns vídeos games, eu gostaria de colocar minha bola de futebol, minhas raquetes de pingue pongue, eu gostaria de colocar algumas histórias que escrevi, alguns desenhos que eu fiz, bonecos e brinquedos de quando eu era bem pequeno, coisas que eu não tenho mais, mas que eu gostava muito, álbuns de fotos e eu também gostaria de colocar as pessoas DA MINHA FAMÍLIA. (ele fecha a lista e começa a tirar os livros, brinquedos, jogos de vídeo game e revistas que selecionou para a caixa)

Ao ser questionado sobre que objeto era o mais importante, dentre todos aqueles que ele selecionou, ele escolhe a lista,

Cecília: Se você tivesse que guardar um objeto dessa caixa toda, o que você guardaria Silvério?

Guilherme: É uma pergunta muito difícil, deixa eu pensar. Eu acho que eu guardaria esse papel porque as coisas que estão ali são coisas muito materiais e tem coisas imateriais aqui que eu gostaria de colocar na caixa e eu não posso.

Quando o Guilherme aponta que a lista escrita é aquilo que ele tem de mais importante, ele traz, assim como Bruno, a possibilidade de pensar que aquilo que é imaterial é também um objeto de memória. Ambos parecem entender as possibilidades da memória como narrativas construídas no coletivo, cujos sentido passam, principalmente, entre os sujeitos. Como aponta Marília Amorim (2009, p. 12),

[...] todo objeto de discurso e de conhecimento é portador de memória, pois ao ser falado é, antes de mais nada, *já falado* por outros que vieram antes de mim. Ao tocá-lo e ao dispô-lo como objeto, coloco em cena, imediatamente um universo discursivo que eu atualizo, revivo e retransmito aos que me ouvem, ou seja, mesmo que ele não seja especificamente discursivo, como é objeto das ciências humanas, mesmo que ele não seja feito de palavras, meu discurso sobre ele faz sentido, ou pelo menos um sentido pelo e denso, que na relação com os outros discursos que o habitam.

Portanto, muito além do objeto material, existe aquele que faz parte das narrativas das crianças e que são imateriais, mas cujo significado toca profundamente as crianças que narram as histórias deles.

Dentro dos objetos que foram levados pelas crianças, existe aqueles que remetem a um processo de reconhecimento e de conquistas dos meninos, que são medalhas de eventos esportivos, roupas de ginástica e elementos de aprendizado que dizem muito da maneira como a criança está mostrando um pouco de si para o grupo. Uma fala que traz bastante isso é a da carteira de identidade do João – cuja mãe havia guardado em uma caixa,

João: Minha mãe que deu a ideia de eu trazer porque assim, lá, no dia que eu fui fazer a carteira o moço perguntou assim: Um de vocês vai escrever ou põe impossibilitado de assinar? Aí eu falei assim, eu quero escrever, então eu fui lá e assinei meu nome.

Figura 32 – A primeira assinatura



O tom de voz do João ao narrar esse acontecimento, da lembrança do momento em que ele pode mostrar que já conseguia escrever o próprio nome, é um tom de vitória. Ele narra sorrindo e, ao terminar a narrativa, ergue a carteira de maneira triunfante para que os colegas pudessem compartilhar com ele esse momento.

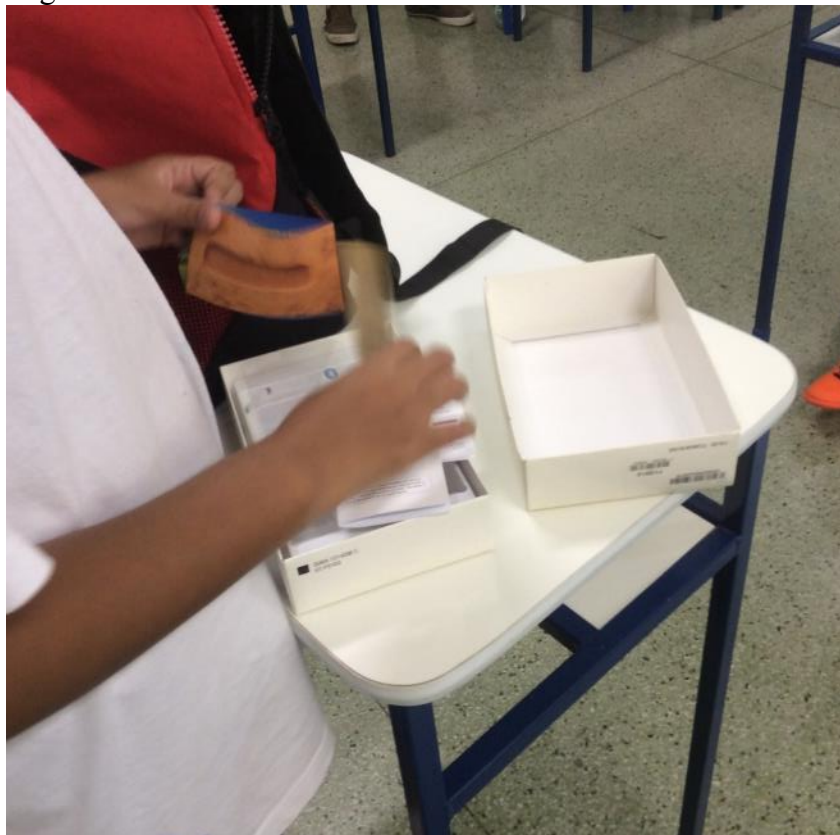
Muitos objetos da caixa falam disso, do processo de reconhecimento das crianças de que estão vivendo um momento de transição. Como já foi dito anteriormente, o próprio sexto ano é um marco temporal de início do ensino fundamental dois. Nesse momento, os meninos passam a ocupar uma espécie de não lugar, pois ao mesmo tempo em que querem pertencer à categoria de adolescentes, como os colegas das séries posteriores, eles também guardam ainda brincadeiras e interesses que eles próprios afirmam ser de criança. Aqui, eles vivem um verdadeiro jogo de alteridade em que ora se dizem crianças, e alegam isso para não fazer algo, ou tomar determinada atitude, e ora se dizem adolescentes. Muitas vezes, ao longo das apresentações, eles se referem a si mesmos como crianças, mas afirmam que não têm mais determinados interesses – que eram de *antes*, de quando eram menores.

Outro elemento que se destaca quando olhamos para aquilo que foi trazido pelas crianças são os objetos que remetem a um *agora* bem presente na vida dessas crianças: *tablets* e celulares são trazido com bastante intensidade e apresentados como objetos extremamente importantes na vida deles. E mesmo sendo presentes, e escolhidos por muitos, as próprias crianças trazem questionamentos sobre a possibilidade e a validade desses elementos. Isso fica bastante evidente quando o Vitor leva as caixas dos *tablets* que ganhou e os celulares,



Cecília: Por que, que você... é quantos anos você tinha quando ganhou esse *tablet*?  
 Vitor: É, eu acho que eu tinha uns sete.  
 Cecília: Sete.  
 Vitor: Aí eu...  
 Cecília: E você tem o *tablet* até hoje?  
 Vitor: Tenho.  
 Cecília: Ele funciona?  
 Vitor: Ele esta descarregado desde os meus nove anos.  
 Cecília: Mas você tem ele guardado até hoje? E ele é importante?  
 Vitor: Muito.  
 Guilherme: Peraí, você não usa ele desde os nove anos e ele é importante por que?  
 Vitor: Porque sim, foi meu primeiro *tablet*.  
 Guilherme: Mas você não usa, caramba!  
 Vitor: Esse aqui é a minha; é o meu *Ipad*, que os deuses da tela o tenham (mostra a caixa vazia do *Ipad*).  
 Guilherme: Você trouxe o *Ipad* pelo menos?  
 Vitor: Não sou louco de trazer o meu *Ipad*.  
 Cecília: Por que você não é louco de trazer um *Ipad*? Eu to com um *Ipad* aqui na mão (Aponto para o que está em cima da mesa gravando)  
 Guilherme: Mas seria louco. Eu não seria louco, eu sou.  
 Vitor: É por causa que eu tenho medo de quebrar.  
 Guilherme: Não seria louco....  
 Vitor: Porque uma vez eu tava com ele na rua e ele caiu bem no paralelepípedo.  
 Guilherme. E quebrou.

Figura 33 – Caixas dos *tablets* do Vitor



Esses objetos, que são feitos para serem descartados e que, segundo as intenções da indústria de consumo, são feitos para “não terem memória”, são objetos classificados como de consumo, como aponta Amorim (2009, p. 18),

O objeto de consumo por definição, não tem memória; descartável, ele é concebido para ser esquecido. É um objeto repetidamente falado, mas não é habitado, porque o que nele se fala não são vozes, pontos de vista singulares. O que nele se ouve é algo como um eco, repetição mecânica do mesmo, impossível de ser resignificado, o objeto de consumo não tem assinatura, tem marca.

Apesar do que coloca Amorim, na fala das crianças esses objetos são resignificados, mesmo que as próprias crianças ainda tenham dúvidas em relação a isso. Embora os celulares pertençam a uma lógica de mercado, temos que lembrar que nossas vidas são regidas por essa lógica, onde tudo que nos rodeia é passível de ser transformado em produto. Até mesmo as memórias, pois quando as crianças levam elementos que são comuns e reconhecíveis, como memórias de nascimento, eles estão, de certa forma, levando um produto que o mercado reconheceu. O que acontece aqui é que é a própria narrativa irá salvar o objeto, pois quando a criança reafirma que ele é importante e que tem lugar em sua memória, ela traz outra faceta que vai além daquilo que é feito para ser consumido e descartado.

O diálogo com o Vitor faz o menino repensar sua caixa e o leva a apresentar novamente suas memórias, porém, ao reapresentar, ele reafirma o lugar desse objeto quando opta por trazê-lo novamente. Ele não é o único a ter uma memória de um celular e reafirmar sua importância e seu lugar na vida. A Manuela, por exemplo, lembra do momento em que deu seu antigo celular para o irmão,

Manuela: Não é um Nokia... Ah, o meu? Eu tinha um celular da Nokia, só que aí era aniversário do meu irmão e meu irmão tava enchendo o meu saco, ou o da minha mãe, tava enchendo o saco de todo mundo da casa pedindo um celular. Aí eu tinha dois, porque eu ganhei esses dois. Aí minha mãe: “filha”. “Quê?” Eu tava com sono. “Quê?”. “Filha, já que é aniversário do seu irmão, você podia dar o seu celular pra ele”. Aí eu: “tá bom”. Aí minha mãe fez um esquema todo lá pra poder chamar meu irmão, aí ele... Aqui foto minha pequena. Fez um esquema todo pra chamar... Esse é o meu pai.

Cecília: Ah, que legal.

Manuela: Fez um esquema todo pra chamar o meu irmão.

Pedro: Mostra aí pra geral.

Manuela: Meu pai (mostrando a foto do pai para a turma). Aí minha mãe fez um esquema todo pra chamar meu pai...

Cecília: É parecido com a Manu.

Manuela: O meu pai, meu irmão. Aí, eu sentei né, porque minha mãe tava tomando banho, aí eu sentei assim na privada com o celular (refaz a cena para a turma). Foi assim. Aí ele: que foi? Eu: é seu aniversário, né? Aí ele: é. Aí eu: toma. Aí ele: ah, obrigado. Aí minha mãe: como assim só obrigado? Aí ele: pá! Pulou em cima de mim e eu quase caí da privada junto com ele.

Cecília: Ele está com quantos anos, Manu?

Manuela: Seis.

Cecília: Seis?

Manuela: E tipo, ele pesa vinte e nove quilos.

Pedro Magalhães: Se duvidar ele tá quase do meu tamanho.

Cecília: Nossa... Caraca, Pedro!

Menino: Porque você não tava sentada no sofá, na cadeira?

Manuela: Porque minha mãe tava tomando banho e minha mãe também queria dar. Entendeu?

A história narrada pela Manuela mostra a celebração envolvida no processo de presentear o irmão. A presença da mãe e a alegria do irmão ao receber aquele objeto lhe conferem um novo significado, que ultrapassa as barreiras do próprio objeto, antes desprovido de memória, mas que ganha contornos nessa narrativa.

Outro elemento bastante presente foram as fotografias. A maioria das fotos selecionadas pelas crianças remete a momentos que elas consideram marcantes. O parto, as fotos de criança e, principalmente, as fotos de aniversários. Esses, como aponta Santos (2012), são rituais que marcam o tempo para as crianças e as fotos das festas, com seus diversos elementos, bolo, tema e os amigos, mostram para os colegas todos os aniversários que as crianças já tiveram.

Nas fotos também estão presentes lugares que eles visitaram e aquilo que eles chamam de *primeiro de tudo*. A primeira viagem, a primeira festa, o primeiro torneio de ginástica, o batizado, as celebrações familiares,

Ghabriel: Aqui sou eu indo no, na primeira vez que eu entrei num barco com seis anos com a minha tia é num barco. Aí é eu to fazendo dois aninhos e aqui eu acho que eu tava sendo índio, mas tudo bem.

Pedem pra ver e dão risada junto com o Ghabriel.

Ghabriel: Aqui é a primeira vez que eu toquei bateria na vida. Que eu nunca toquei na vida antes, eu toquei com meu pai, eu nunca toquei bateria na vida mas....

Aqui é um aniversário meu de seis anos, aniversário de seis anos éeeee. Peraí....

Caraca, tá tudo grudando gente. Primeira vez que eu joguei futebol na vida.

Arthur: Foi lá na escola isso?

Ghabriel: É na escola. E também eu aqui no balanço e aqui a primeira receita que eu fiz, só que aqui eu acho que só aparece minha cabeça só aparece eu aqui. Enfim aqui tem um pouquinho de foto aqui. Aqui foi o meu primeiro truque de mágica. Aqui.

Luiza: Deu certo?

Ghabriel: Sim, deu

As fotos ilustram as falas das crianças, mas diferente dos objetos, elas não despertaram tantas indagações por parte do grupo. Delas, o que mais se comentou foram as relativas à passagem do tempo, da marca de quanto eles cresceram ou aquelas que se referem aos aniversários e passeios em grupo, quando as crianças se reconheciam nas fotos dos colegas. Escolhi tratar das fotos como um elemento dentro da categoria dos objetos, pois elas também narram uma história, são selecionadas e têm o objetivo de ilustrar momentos vividos pelas crianças.

A maioria, inclusive, não levou apenas fotos soltas, optando por levar álbuns que foram criados para eles ou que representam momentos das vidas das famílias. Assim, no folhear das fotografias, histórias são narradas à medida que as imagens vêm à luz. Elas servem como depositários que ajudam meus interlocutores a lembrar, da mesma maneira que os objetos. A diferença talvez resida no fato de que, como elas abarcam muitos outros dentro

de si, se questionadas, poderiam revelar mais do que foi dito ou perguntado. No processo da pesquisa, as crianças queriam ver as fotos dos colegas e seus comentários ficavam, muitas vezes, entre os pequenos grupos que estavam formados na roda.

A presença da foto como objeto narrativo que ajudou a ilustrar as falas ficou bem presente na caixa da Manu,

Figura 34 – Memórias de fotos



Ela foi uma das poucas crianças que optou por levar quase que somente fotos, e todas elas remetiam a outras histórias,

Manu: Aqui sou eu e minha mãe e eu acho que aqui tinha alguma coisa a ver com o Teo. Acho que ela já estava grávida do Teo e aqui, panam, nasceu essa pequena criatura chata. Aqui sou eu com meu irmãozinho. Aí toda vez que eu ficava com esse vestido, quando meu irmão tinha um ou dois anos ele ficava assim (faz um gesto de desabotoar).

Cecília: Há, porque o vestido tinha botão.

Manu: Aqui no mesmo, quase no dia em que ele nasceu, eu tive um desfile da Lilica Repilica.

Cecília: Você desfilou?

Manu: Desfilei (faz cara de arrependimento).

Maria: Há que bonitinho!

Manu: Com quatro anos, ou seja, eu fazia assim (imita uma modelo no meio da sala).

Cecília: Quem escolheu para desfilar.? Você ou sua mãe?

Manu: Eu ganhei porque eu comprei cinco peças, quando você compra cinco peças você tem um ticket pra poder participar. Eu não queria muito participar porque eu meio que tava com vergonha. Tá até escrito aqui atrás, só que não dá pra ver porque

eu coleí: nós agradecemos por você ter participado apesar de tanta vergonha. Tem até foto minha correndo.

Cecília: Há, tá.

Maria: Nossa que coisa horrível, que gente insensível.

Manu: Eu tinha quatro anos. Aqui foi quando eu entrei pro Mopi, a minha primeira. (Maria começa a falar que odiava a loja que a Manu desfilou, que na entrada tinha um boneco enorme e que ela morria de medo).

As fotos da Manu lembram a ela outras histórias, são imagens que ela usa, da mesma maneira que as outras crianças usaram os objetos, para puxar o fio das lembranças. Assim são os objetos trazidos pelas crianças em suas caixas, organizados como dispositivos que ajudam a narrativa e a rememoração. Mais que a coisa em si, permitem perceber e discutir sobre as possibilidades e o que transforma um objeto em objeto histórico. Mostram a necessidade da pergunta para que o objeto participe da memória coletiva do grupo em que ele está sendo apresentado. Trazem, para a criança, a possibilidade de pensar sobre a materialidade da memória e a importância das coisas. Demonstram processos de crescimento e marcam o limiar que todas elas estão vivendo, ao se despedirem da infância para fazerem parte de uma vivência de adolescentes.

Os meninos mostram, com seus objetos, que é possível subverter a ideia de descartabilidade de elementos da tecnologia à medida em que lhes ressignificam.

Os objetos das caixas contam histórias, falam de nascimentos, de perdas, de saudades e de afetos. Falam das crianças e das coisas que gostam, mostram uma história feita de pequenos acontecimentos. Essas narrativas mostram que a arte de narrar e a memória são elementos finamente entrelaçados. A discussão entre sobre a memória aparece de maneira bastante intensa no texto *O Narrador*, de Benjamin (1994, p. 211), para quem,

A memória é a mais épica de todas as faculdades. (...) Mnemosyne, a deusa da reminiscência, era para os gregos a musa da poesia épica. (...) A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades de forma épica. Entre elas encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstraram todos os outros narradores, principalmente os orientais. Em cada um deles vive uma Sherazade, que imagina uma nova história em cada passagem da história que está contando.

Assim, Benjaminiano traz para suas histórias uma vitória, pois o narrador é aquele capaz de vencer os obstáculos e transformar as crianças em sujeitos, *da e na* história. A narrativa possibilita que as memórias dessa infância sejam captadas e aquilo que as crianças consideram significativo do momento vivido, permaneça presentes. Narrar com os objetos dá voz a essas crianças, implica um ato político de reconhecimento do lugar desses meninos, de escuta de suas vozes e afirma que a criança tem memória – mesmo que queiram calar suas

vozes e afirmar que a memória só é constituída de acúmulo de experiência. Ao narrar, a criança reafirma seu papel como aquela que também é portadora das memórias e do vivido. A criança faz parte dessa experiência e o vivido é aquilo que passa por ela, a atravessa e é reconhecido pelo grupo.

#### 4.5 Os nascimentos e a morte

Ao nascer eu não estava acordado, de forma que  
 Não vi a hora.  
 Isso faz tempo.  
 Foi na beira de um rio.  
 Depois eu já morri 14 vezes.  
 Só falta a última.  
 Escrevi 14 livros.  
 E deles estou livrado.  
 São todos repetições do primeiro.  
 (Posso fingir de outros, mas não posso fugir de mim.)  
 Já plantei dezoito árvores, mas pode que só quatro.  
 Em pensamento e palavras namorei noventa moças,  
 mas pode que nove.  
 Produzi desobjetos, 35, mas pode que onze.  
 Cito os mais bolinados: um alicate cremoso, um  
 abridor de amanhecer, uma fivela de prender silêncios,  
 um prego que farfalha, um parafuso de veludo, etc. etc.  
 Tenho uma confissão: noventa por cento do que  
 escrevo é invenção; só dez por cento que é mentira.  
 Quero morrer no barranco de um rio: - sem moscas  
 na boca descampada!

*Manoel de Barros*

Manoel de Barros, em seu autorretrato, nos convida a uma série de reflexões sobre o nascimento e a morte. Primeiramente, ao afirmar que não sabe a hora de seu nascimento, ele nos remete à ideia de que certas narrativas, como as do nascimento e as da morte, não nos pertencem, chegando até nós pela fala do outro, que trata de nós ainda ou já sem a nossa

presença. Bakhtin (2003, p. 33) nos lembra que *o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada*. Assim como o nascimento não pode ser narrado por nós, a morte e seus relatos também nos chegam pelo olhar do outro. No caso da pesquisa, quem vai trazer a morte com bastante intensidade são as próprias crianças ao falar das muitas mortes que os afetaram.

À medida em que descobriam as histórias que falavam de si, as crianças também passavam a rememorar aqueles que já não estavam mais presentes em suas vidas. Ambos os temas foram discutidos em quase todas as caixas. Somente naquelas que trouxeram objetos que falavam mais do tempo presente dos meninos é que os temas nascimento e morte não apareceram.

Nascer e morrer aparecem nas falas das crianças em forma de fragmentos, frases e objetos que são trazidos e mostrados para o grupo numa tentativa de ressignificar esses elementos,

Por entender que o passado é inacabado e pode ser continuado pelo narrador do presente – já que só o presente é capaz de despertar significados esquecidos –, para Benjamin o historiador precisa trabalhar com os estilhaços ou cacos da história, descontextualizando o objeto para irradiar novos sentidos. O narrador se utiliza, assim, dos fragmentos significativos, acumulando-os numa nova construção, através da alegoria. Alegoria que diz algo além do que diz, desnudando o real ao fragmentá-lo. Alegoria que tem a ver com as imagens, com as cenas que ligam o visível e o invisível, a vida e o sonho (Kramer, 1994, p.66).

Como aponta Kramer no fragmento acima, são os estilhaços de informações presentes nas narrativas que levaram meu olhar ao tema do nascer e morrer. Mas quando observo esses fragmentos narrativos das crianças, o que estou buscando nessa categoria? Entender o que é nascimento para as crianças? Perceber a polissemia da palavra nascer? Descobrir por que o tema da morte foi tão presente na fala dos meninos? Compreender o que significa para eles os objetos deixados pelos que já morreram?

Quando me deparo com essas perguntas e olho para o campo da pesquisa buscando essas respostas, observo que, por diversas vezes, falas que remetiam ao nascimento estavam associadas à morte. Alguns objetos mostrados pelas crianças, e que fizeram parte do momento da espera, muitas vezes pertenciam a pessoas que elas não conheceram, mas que tinham uma relação profunda na vida das crianças. Como o caso do carrinho do Arthur,

Cecília: Eu queria que você tirasse duas fotos, uma foto com o máximo de coisas da caixa e uma outra foto se você tivesse que guardar só uma coisa. É a foto dessa coisa.

Arthur: Mais tipo eu tiro a foto de tudo?

Cecília: Como é que você acha?

Arthur: Toma aí, segura aqui rapidinho- e me entrega a câmera enquanto arruma os objetos.

Arthur: (falando baixo) as coisas mais importantes...aqui dentro. Tira uma foto da caixa com os objetos dentro. Olha os ângulos e fica em silêncio pensando.

Arthur: A coisa assim que eu guardaria. O carrinho, o meu avô já morreu então tipo eu não vou poder.... Ele não vai me dar mais um presente.

Figura 35 – O primeiro e último brinquedo dado pelo avô



Quando explicou sobre o carrinho, Arthur já havia mencionado que ele tinha sido comprado pelo avô antes mesmo dele nascer. Assim como o Arthur, outros trouxeram essa ideia dos objetos que são únicos por terem sido presenteados por pessoas que já morreram. O interessante na fala do Arthur é que ele não conheceu o avô, mas entende que aquele objeto tem um valor diferente dos outros e que, apesar de fazer coleções de carrinhos, o presente do avô tem outro significado. O carrinho se destaca entre todos aqueles que são queridos ao menino.

Quando observamos essa aproximação entre o nascer e o morrer, podemos perceber que esses temas não aparecem unidos por mero acaso. Eles também estão inseridos na categoria benjaminiana de limiar. Para o autor, esses elementos de nascer e morrer fazem parte dos chamados *ritos de passagem*,

[...] assim se denomina no folclore as cerimônias ligadas à morte, ao nascimento, ao casamento, à puberdade etc. Na vida moderna, essas transições tornam-se cada vez mais irreconhecíveis e difíceis de nomear. Tornamo-nos muito pobre em experiências liminares (BENJAMIN, 1994, p. 13).

Os meninos reconhecem essas experiências como sendo elementos presentes e importantes em suas vidas, mas, como aponta Benjamin em *O Narrador* (1994), as transformações sociais e o progresso acabam por afastar os indivíduos da morte e dos rituais que fazem parte desse processo. Os moribundos são conduzidos para hospitais assépticos e a



morte é afastada dos vivos. Assim, também são os nascimentos, quando as crianças vêm ao mundo dentro dos hospitais, nascendo em salas de parto e indo para incubadoras.

Esses relatos, no entanto, pertencem às crianças que vieram das barrigas de suas mães, que têm fotos que mostram a elas esse momento. Para aqueles que foram adotados, suas narrativas são relativas ao momento de chegada às suas famílias, pois a maioria desconhece sua história de nascimento. Para essas, o nascer está relacionado ao momento da chegada. Esse momento e as falas das crianças me apresentaram as possibilidades dessa palavra, que vai além do elemento biológico. Nascer envolve espera, expectativa, preparação e, principalmente, o momento da chegada, seja ela por qual via for.

Falar do nascimento foi raro, poucas crianças falam diretamente desse momento, poucas descrevem o momento do parto. Talvez, de maneira direta, somente o Vitor faça menção a esse instante quando conta a história do boneco Maurício,

Vitor: Esse aqui é meu querido amigo de nascença

Lana: Com um problema no pescoço

Vitor: Ele abriu o pescoço e como eu não tinha dinheiro na época e eu não tenho hoje. A cirurgia dele é muito cara, tá ligada? Deixa eu vagar um lugar pra ele. (várias risadas ao fundo) Aí ele passou de geração em geração, ele era do meu tio Naldo, aí foi da minha mãe e aí como minha mãe tava me tendo ela usou ele para apertar. Porque meu pai tava com medo que ela quebrasse a mão dele, aí ela apertou esse bicho, mais outro lá e quando eu nasci ela me deu.

Figura 36 – Maurício, o boneco que foi do tio, da mãe e agora pertence ao menino



A narrativa que, na verdade, faz uma brincadeira com o boneco de pescoço rasgado acaba por fazer parte do momento do nascimento do menino. O boneco vira, então, brinquedo do Vitor e a história de sua origem passa a ser recontada, fazendo menção ao momento em que o Vitor nasceu.

Para muitas crianças, o nascer é mencionado através das fotografias, representado pelas primeiras roupas ou pelos primeiros brinquedos, muitos adquiridos ainda quando as mães se preparavam para a chegada dos seus filhos. Cabe dizer que, embora as crianças tenham me apresentado a polissemia do nascer, essa fala não foi fácil para algumas, pois nem todas se sentiam à vontade com a questão da adoção. Duas meninas chegaram a me procurar para dizer que tinham medo de apresentar suas caixas para turma, pois não queriam que os colegas descobrissem que elas haviam sido adotadas. Para outros, que eu na condição de professora/pesquisadora sabia terem sido adotados, essa fala não apareceu e suas caixas foram apresentadas. Quando conversei com as meninas que me procuraram, expliquei que só era narrado aquilo que a pessoa queria contar e que não havia necessidade de se falar do tema quando não se queria. Ambas apresentaram suas caixas para a turma e, mesmo sem mencionar diretamente o tema, foram as que, em suas falas, me deram pistas sutis de como ele aparece para elas,

Menina: Essa aqui foi a foto de quando eu cheguei pros meu pais. Essa daqui foi a primeira vez que eu andei de avião. Essa foi no meu batizado. Essa foi no meu batizado junto com meu aniversário. Essa é só uma foto que eu tirei com minha mãe. Essa foi no meu aniversário de três anos. Essa aqui é eu e a minha cachorra. Essa daqui foi quando eu ganhei a minha cachorra e ela dormia numa caixa de sapatos. Essa é eu e meu irmão. Isso aqui foi a lembrancinha do meu batizado e esse trequinho aqui, que eu não sei o nome, foi minha avó que fez. Isso foi minha primeira foto três por quatro. Isso aqui é meu vestido que eu usei... hã... sabe... que eu usei... Isso aqui foi minha guirlanda, que eu usei na minha primeira comunhão.

A fala acima foi feita dessa forma pela menina, dizendo tudo rápido, sem pegar fôlego e falando baixo, só para mim. Embora ela tenha apresentado para todos os colegas, em nenhum momento se dirigiu a eles. As fotos do batizado, da mãe e da cachorra, que ilustram o que foi dito, não foram perguntadas pelos colegas, pois, na verdade, não sei dizer se algum deles escutou essa fala.

Dois elementos ficam bem evidentes: o medo da descoberta e a impossibilidade da menina em narrar sua história e não dizer da sua origem, do momento da sua chegada. Isso ficou ainda mais forte quando perguntei a ela qual era o objeto mais importante da caixa e ela escolheu sua primeira boneca, que ganhou quando nasceu para sua família, ou seja, no momento em que chegou para eles.

Figura 37 – A primeira boneca que representa a chegada



Portanto, mesmo de maneira apressada e com medo da reação dos outros, ela não deixa de narrar e, nessa narrativa, é ela a responsável por me presentear com a ideia de que o nascimento pode ser associado ao processo de chegada para aqueles que muito desejaram e esperaram por essas crianças. Seja essa chegada pelo parto ou viajando de avião.

É importante pontuar que o tema da memória é um tema que provoca diferentes reações, que convida a se olhar, que mexe com afetos e sobre o que é difícil ter a real dimensão. Como pesquisadora, isso envolve também um incômodo sobre o que se pode dizer do outro e o que, não sendo dito, afeta a pesquisa. São conflitos de ordem ética que envolvem a pesquisa e, principalmente, o *encontro com o outro*.

A outra menina que me procurou para dizer que não queria falar sobre ser adotada também não apresentou a caixa de maneira tranquila – o que evidenciei no capítulo em que falo dos limites entre pesquisador e professor. Ao contrário da primeira, que apresentou de maneira rápida, essa optou por brincar, levar vários brinquedos e objetos e arremessá-los pela sala. Sua reação chamou a atenção por ter sido diferente de todas as outras apresentações. Ela, assim como a menina da boneca, não aborda diretamente o tema e suas pistas são muito mais sutis. Acredito que só percebi a presença de tais pistas por saber um pouco de sua história. Do nascer ela mostra somente um objeto, um lençol, que na hora chamou minha atenção por não ser um lençol pequeno, feito para berço, mas que foi narrado como sendo seu primeiro lençol. Aqui o nascer é apresentado como uma categoria social, ela nasce para os outros à medida em que mostra objetos relativos ao momento em que era pequena.

Outra criança que chamou atenção para esse processo de chegada ser o momento em que nasce para aquela família foi o Ian, ao contar a história do seu boneco,

Cecília: E esse boneco?

Pedro: Esse boneco é seu? Você tem ele há quanto tempo.

Ian: Minha mãe me deu quando eu cheguei, eu tinha um outro boneco aí ela me deu um outro. Ela me deu um outro e aí....

Pedro: Quando você chegou para os seus pais você já tinha um boneco?

Ian: Não, ela comprou.

Pedro: Assim que você chegou ela te deu esse?

Ian: Não, eu tinha outro boneco, só que o outro boneco eu perdi e ela me deu outro.

Pedro: Que é esse?

Ian: É.

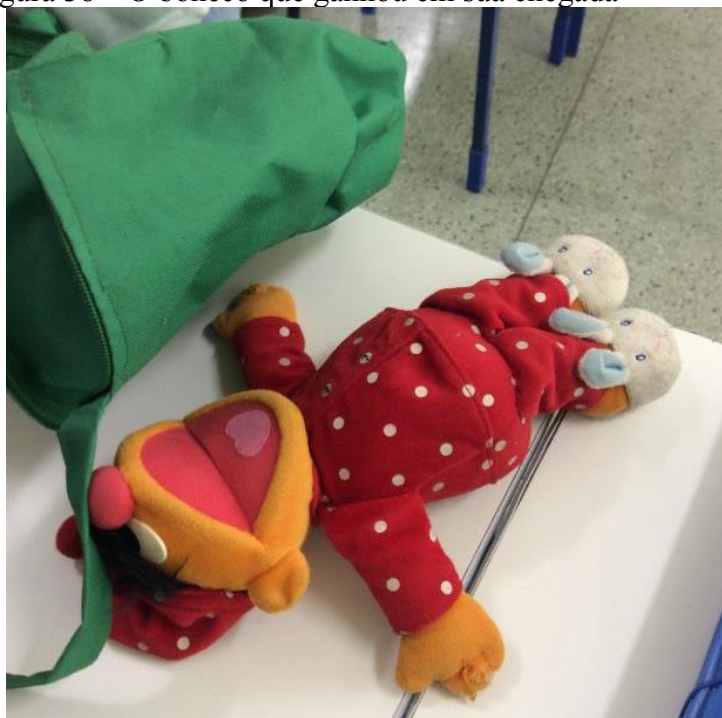
Pedro: É esse boneco que ela te deu? Tem muito tempo que você tem esse boneco?

Ian: Acho que tem mais.... Seis anos

Cecília: Seis anos. Você gosta dele?

Ian: Gosto.

Figura 38 – O boneco que ganhou em sua chegada



O Ian optou por não apresentar para turma toda, por ser um menino bastante tímido e com muita dificuldade de falar em público. Ele só foi adotado aos seis anos de idade e, desse momento, existe uma lembrança da chegada para sua família. Em relação ao nascer, é importante destacar uma fala da Manuela,

Manu: Nesses dois tempos aqui eu estava com a minha mãe, aqui foi em 2007, aqui eu tava com dois anos. Aqui foi onde eu adotei o meu pai, o Thiago, que fica aqui no Rio. O do Rubens eu não tinha, eu não sei.

Pedro M: O pai biológico fica em Brasília.

Manu: Meu pai biológico fica em Brasília.

Cecília: E o Thiago é seu padrasto.

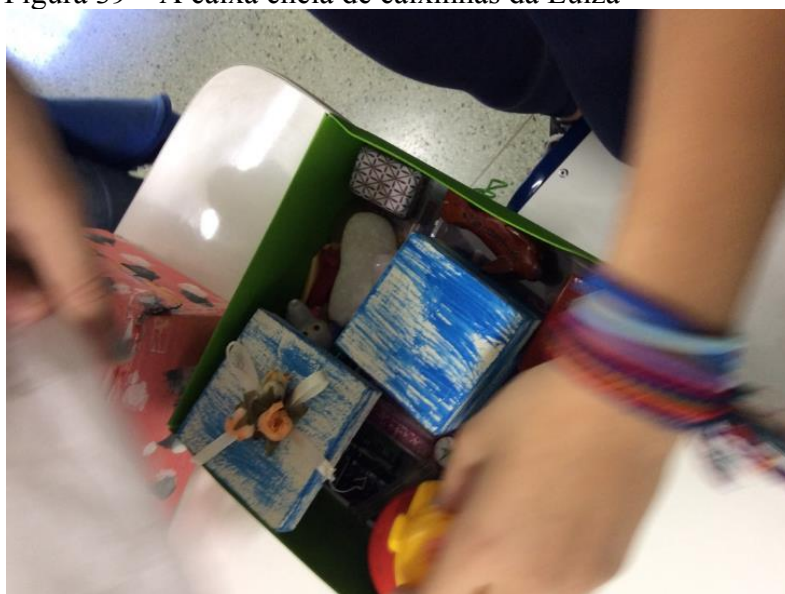
Manu: O Thiago é meu padrasto.

Aqui ela coloca que adotou o padrasto como pai e que esse momento foi importante para ela. Essa fala da menina complementa as das outras crianças e reforça a ideia do nascimento como um acontecimento social. Nascer para alguém não significa somente a espera e a chegada. Aqui, na fala da Manuela, está evidenciada a participação da criança nesse processo, pois ela também é agente do nascimento. Ela nos apresenta também a possibilidade do nascer como uma escolha.

Dentro dessa categoria do nascimento, outro elemento fica evidente, o das crianças se darem conta de que precisam do outro para completar suas narrativas. Ao falarem tanto do nascimento, quanto do tempo em que elas eram pequenas, objetos que marcam esse período vêm acompanhados de falas como as da Luiza,

Luiza: Tem coisas que eu não vou passar é, porque....  
 Cecília: Não precisa passar. É opcional, pode só mostrar.  
 Luiza: Eu trouxe isso aqui, que é aquele negócio que você põe quando você nasce.  
 Cecília: Há, a pulseira!  
 Luiza: Aí tem o umbigo, o negócio que põe aqui. (fala rindo)  
 Cecília: O umbigo. (ela me estende a pulseira para eu ver). Aqui esta sua pulseira cortadinha. (ela guarda tudo em uma caixinha). Legal essa caixinha, você que fez?<sup>8</sup>  
 Luiza: Essa aqui era a colherzinha que eu tomava papinha (fala rindo, um riso meio envergonhado). Assim, não é uma memória minha porque eu não lembro deu tomando com isso, mas....  
 Cecília: E aí quem botou nessa caixa foi você ou sua mãe?  
 Luiza: Fui eu.  
 Cecília: E por que você escolheu mesmo não sendo uma memória sua?  
 Luiza: Há, porque....não sei. Outro dia eu achei lá em cima do meu armário aí eu botei.

Figura 39 – A caixa cheia de caixinhas da Luiza



<sup>8</sup> Luiza não respondeu minha pergunta sobre sua caixa. Não sei dizer se não escutou o se apenas não queria responder.

Ao construir sua caixa, Luiza traz objetos que simbolizam seu nascimento, como o umbigo e a pulseira da maternidade. Ela apresenta uma colher que, como afirma, não é uma memória dela, embora esteja na caixa. Ela mesma não tem consciência do motivo de ter colocado a colher na caixa, mas sabe, porém, que aquele objeto é responsável por contar de sua um pouco do que ela conseguiria contar sozinha. Faz parte daquilo que sua mãe guardou para ela.

Enquanto as falas sobre os nascimentos são marcadas por um processo de rememoração, nem sempre uma experiência tranquila para todos, mas bastante presente nas caixas, o mesmo não aconteceu quando elas falaram sobre a morte. Esse elemento fica bastante evidente quando conversei com as crianças sobre o processo do fazer as caixas e uma delas trouxe, como elemento marcante, a morte da avó. Diante dessa fala, o Pedro M imediatamente reagiu,

Pedro: Cecília, criança não pode falar de morte!

Cecília: Por que não?

Pedro: Porque morte é coisa triste e criança não pode falar de coisa triste

Essa fala do Pedro diante daquilo que foi levado pelas crianças em suas caixas, me fez refletir sobre o tema da morte. O diálogo acima me traz para um processo onde me dou conta das muitas infâncias que habitam os meios urbanos. Enquanto processo que é bastante comum para algumas infâncias, para outro grupo seletivo de crianças, que pertence à classe média e às classes mais altas, higienizamos a morte. Esse tema traz, em si, uma marca de separação entre as crianças que entrevistei e todas as outras que vivem nos meios urbanos, e também nos meios rurais, onde o tema chega de maneira mais próxima.

A morte burguesa fica afastada das crianças de classe média. Para outras infâncias, o tema é recorrente e se faz presente no dia a dia – como por exemplo das crianças que habitam zonas de guerra, ou moram em comunidades (essas também em guerra constante, porém, não declarada pelos meios oficiais, mas que matam tanto quanto as outras) –, de modo que essas crianças convivem com a morte, seja pelo corpo coberto com um lençol na descida da comunidade que vivem, pela notícia da morte de um amigo, que morreu de bala *perdida*, da polícia ou do tráfico, não importando muito o dono da bala. No imaginário dessas crianças, a morte deixa de ser tabu e se faz presente até em excesso, marcando suas experiências do cotidiano. Não posso, nem pretendo mensurar, nesse trabalho, como essa experiência é vivida.

Para as crianças que entrevistei, no entanto, o tema surge como surpresa, primeiro pelo inesperado, pois quando imaginei que trouxessem seus objetos de memórias, não pensei que a narrativa da morte seria feita com tanta intensidade. Nos meus presumidos estava presente um

pouco a fala do Pedro, de que morte não era assunto de criança. Presumido frágil que o campo, logo no início, tratou de fragmentar, afinal, se entendo que a pesquisa acontece *com crianças* e que elas estão no mundo, é óbvio que o tema da morte faz parte. Porém, em nenhum momento, quando imaginei o campo da pesquisa, pensei na morte como uma categoria que iria se fazer tão presente e que seria vivida e entendida de tantas maneiras, pois, da mesma forma que o Pedro olha para o assunto e não quer falar para o Paulo, o tema chega de outra forma.

Paulo: Essa é a toalha que a tia Marilene me deu, só que já morreu. Ela mora em frente ao mar  
 Cecília: Ela é sua tia?  
 Vitor: Capixaba.  
 Pedro M: Ela faleceu?  
 Paulo: É, faleceu.  
 Cecília: Ela era sua tia?  
 Paulo: Sim.  
 Pedro M: Era não, ela é.  
 Paulo: Ela era, morreu.

Aqui chama a atenção o fato de que o próprio Pedro, que não queria falar sobre a morte, fica incomodado com a fala do colega, que afirma que, ao morrer, sua tia deixou de ser. O Pedro discute que ela ainda é tia do Paulo que, por sua vez, entende que, como ela morreu, sua existência passa a ser questionada. Esse diálogo é interessante não só pela discussão sobre a vida, mas também pela maneira como ela toca o Pedro. Quando Pedro diz que a tia do Paulo ainda é, me provoca a trazer a fala de Guimarães Rosa (1967), quando da sua posse na Academia Brasileira de Letras,

O mundo é mágico.  
 As pessoas não morrem, ficam encantadas.

Ao não querer falar sobre a morte, talvez o Pedro evite falar de um tema que o toca de maneira profunda. Quando discute com o Paulo, Pedro dá indícios de que, como Guimarães, ele também celebra esse estado de encantamento que as pessoas ocupam quando morrem. Por outro lado, falar daqueles que já se foram também é uma maneira de trazê-los de volta. No livro *Bisa Bia Bisa Bel*, de Ana Maria Machado (2003), vemos um pouco desse trazer de volta e do existir,

Eu tive que explicar que a minha bisavó nem existia mais, já tinha morrido há muito tempo e não tinha aquela cara de menina, que aquilo era só um retrato de quando ela era pequena. Só no tempo de criança, tempo muito antigo, é que ela tinha sido como o retrato mostrava.  
 — Então por que é que você fica falando nela desse jeito aí, dizendo que é preciso conhecer, que é uma menina, essas coisas? Até parece que ela existe.

— E existe, claro que existe, Adriana... Então eu ia andar por aí com o retrato de alguém que não existe?

— Ué... Você mesma não acabou de dizer que ela não existe mais, que ela já morreu?

É... Desse ponto de vista, Adriana tinha razão.

Como é que eu podia explicar a ela que Bisa Bia estava existindo agora para mim? E muito... Eu sabia que ela tinha morrido há muito tempo, mas naquele tempo eu nem conhecia a minha bisavó. Tinha mais: de verdade, naquele tempo quem não existia era eu, ainda nem tinha nascido. Mas agora, de repente, desde a hora em que eu vi aquela belezinha de retrato, ela passou a existir para mim, e eu ficava pensando nela, imaginando a vida dela, as coisas que ela brincava, o que ela fazia, o mundo no tempo dela. Não dava para explicar isso para Adriana.

As crianças com quem dialoguei, que estão inseridas no contexto de uma infância burguesa, se veem cada vez mais afastadas dos ritos de passagem benjaminianos, sejam eles de nascimento ou de morte. Os ritos do nascimento ainda podem ser recuperados através das narrativas dos adultos, que guardam para si relíquias que remetem a esse momento de espera e de chegada. A morte, no entanto, permanece nas falas dos meninos como tabu, algo que eles não conseguem entender ou lidar e que o adulto, dentro da ótica da modernidade, trata quase que com indiferença. Não porque o tema da morte não toque ao adulto, mas, como aponta Gagnebin (2014), ao falar da morte, somos acometidos pelo sentimento de acanhamento que perpassa tanto a fala das crianças, quanto a dos adultos.

Esse não saber lidar com o ocorrido fica bem presente na fala da Maria Clara ao relatar a morte do cachorro,

Cecília: Se você pudesse escolher só uma coisa pra guardar. Pra sempre, só um.

Maria Clara (pega a foto com o cachorro): Eu acho que, eu acho que eu guardaria essa aqui porque eu dormi dez anos com meu cachorro e quando ele ficou internado eu não sabia o que fazer. Porque eu gostava muito dele. Mas ele ficou.....e aí....Ele.....eu sinto muito a falta dele (Maria Clara chora novamente).

Maria Clara: Ele foi o meu primeiro cachorro, eu vivi a vida toda com ele, eu não conseguia lidar com essa situação.

Figura 40 – A menina e o cachorro quando ela ainda era bebê





Toda a fala da menina é entrecortada pelo choro. Ao narrar a experiência da morte, Maria revive uma situação que ainda não consegue entender direito. Para Jeanne Marie Gagnebin (1994, p.14), esse processo pode ser entendido pela análise de dois textos de Walter Benjamin: *O Narrador* (1985) e *Experiência e Pobreza* (1985). Ao falar sobre esses textos, a autora ressalta que em *O Narrador* (1985), a experiência da morte,

[...] trata-se de estabelecer uma nova relação com a morte, portanto com a negatividade e a finitude, o que, aliás, parece orientar numerosas interrogações filosóficas de hoje. O fim da narração e o declínio da experiência são inseparáveis, nos diz Benjamin, das transformações profundas que a morte, como processo social, sofreu no decorrer do século XIX, transformações que correspondem ao desaparecimento da antítese tempo-eternidade na percepção cotidiana- e, como indicam os ensaios sobre Baudelaire, à substituição dessa antítese pela perseguição incessante do novo, a uma redução drástica da experiência de tempo, portanto. As estratégias sociais de higiene e de medicina no século XIX são interrogadas por Benjamin com acuidade digna das posteriores análises de um Foucault ou de um Ariés; produziram, diz ele, um *efeito secundário que talvez tenha sido inconsciente: subtrair os vivos o olhar do moribundo e a morte ao olhar dos vivos.*

O não saber lidar com a situação, que é relatado pela Maria Clara, tem relação com esse entendimento burguês da morte, em que ela acaba se distanciando do olhar dos vivos, principalmente do olhar da criança, que passa a não entender direito o que significa esse processo.

O entender o significado da morte, associado a uma necessidade de falar sobre ela, fica muito presente na caixa de memórias do Pablo, pois, de todas as crianças que apresentaram sua caixa, essa foi a mais simples e, talvez, a que tenha me apresentado para esse acanhamento diante da morte. Na caixa do Pablo estavam presentes somente quatro objetos. Todos eles remetiam ao tema da morte.

Figura 41 – A caixa onde todos os objetos remetem a morte e que a roupa de criança ficou de fora da foto, pois estava em suas mãos no momento em que a fotografia foi tirada



Pablo: E aí, beleza turma! Eu fiz a caixa de memórias. Só que eu só coloquei as coisas mais importantes durante essa minha vida de 11 anos, que é muito pouco. Aí é, eu vou começar. Eu acho? É primeiro foi da minha avó, né, que ela já morreu, ela está me segurando muito novo aqui e é uma lembrança muito forte pra mim. (nesse momento Pablo começa a chorar e vários colegas falam coisas em voz baixa o João fala algo que não dá pra ouvir na gravação, mas o Pablo agradece a ele e se acalma), e eu não vou ter outra dessa. A segunda coisa foi a minha roupa de pequeno, que minha vó também me deu, foi quando eu saí do hospital quase recém-nascido mesmo. (ele se emociona de novo, mas deixa que os objetos sejam passados pelos colegas da turma).

A minha outra coisa foram os meus cachorros, esse aqui foi o meu primeiro cachorro que eu tive, esse aqui é da raça dog alemão é, esse cachorro aqui já me atropelou muitas vezes porque é ele era quase o quádruplo de mim. Esse cachorro me acompanhou quase até os três anos. Esse outro cachorro eu ganhei aos dois anos, que foi da ninhada daquele cachorro dali.

A minha mãe decidiu ficar com ele, na verdade com ela e ele me acompanhou até os nove anos e aí morreu (fala isso soluçando muito). Mostra a foto de outro cachorro. Esse aqui foi da mesma ninhada daquele e minha mãe também decidiu ficar, esse me acompanhou até os meus dez anos e também já se foi e essas fotos são muito raras pra mim porque esses cachorros me acompanharam a minha vida toda.<sup>9</sup>(fala soluçando). E foi só isso porque são as coisas mais importantes da minha vida e eu nunca vou esquecer.

Para o Pablo, fazer a caixa representou agrupar os objetos e fotografias que ele considerava mais importantes na vida, pois remetem a pessoas e bichos que, embora não estejam mais presentes em sua vida, representam elementos que ele não quer esquecer. A caixa do Pablo também nos convida a perceber um elemento muito importante, e que foi comum em todas as crianças que falaram sobre a morte. O tema é apresentado por outros e quem convida a pensar sobre ele são os bichos de estimação, os avós e tios, com os quais muitas das crianças nem conviveram ou conheceram. Isso, porém, não as furta de quererem falar sobre o assunto. Para muitas, falar da memória é falar sobre aqueles que não estão mais presentes, é ajudar a não esquecer, como aponta o Pablo.

Para Bosi (2003, p. 35), a importância de se narrar as experiências significativas reside no fato de que elas precisam tomar forma e se corporificar no processo narrativo – que não fiquem presas no fundo das gargantas como rochas de gritos.

Acredito que os meninos falam do tema por não entenderem os sentimentos que cercam esse evento. Narram porque, muitas vezes, o adulto é aquele que, ao invés de se apiedar, acaba por se acanhar diante do que é dito, como aponta Benjamin (1994). A morte, como aponta o autor, acaba por se tornar um estorvo dentro da correria da modernidade e, ao se deparar com ela, o adulto parece não saber o que fazer. Se embaraça diante do acontecimento e não sabe lidar com o sentimento. Esse não saber lidar, então, é dado também

---

<sup>9</sup> Interessante que, no começo da conversa, ele fala que viveu pouco nesses 11 anos e, agora, quando fala dos cachorros, esse tempo parece ter outra medida. Os 9 e 10 anos vividos junto com os cães se alargam.

à criança e, nessa transposição, o processo parece ficar ainda mais confuso, pois o adulto também não sabe como falar da morte *com* criança.

Talvez falte às crianças os rituais do processo de morrer, que poderiam trazer um outro olhar sobre esse evento. Quando leio narrativas de infância em textos escritos no final do século XIX, ou no início do século XX, percebo, nessas memórias, que as crianças não eram afastadas da morte. Talvez porque ela mesma parte de um cotidiano, já que as taxas de mortalidade infantil eram altas, ou até mesmo pelo olhar que se tinha sobre o processo. Nas memórias de infância de Zélia Gattai (1979, p. 50), por exemplo, ela traz um pouco desse ritual do morrer, que não excluía a criança,

Vera possuía um bom faro, descobria de vez em quando um enterro de anjinho para acompanhar. Ela e suas amigas eram peritas em carregar os pequenos esquifes, sempre prevenidas com um lenço que lhes protegia as mãos do metal fino das alças. As longas e cansativas caminhadas até o cemitério eram recompensadas com punhados de confeitos e rebuçados deliciosos, distribuídos a volta do enterro pelos familiares da criança morta.

Curioso hábito da época, garantia numeroso comparecimento de crianças ao funeral, chovesse ou fizesse sol.

O primeiro enterro a me permitirem acompanhar foi o da criança de dona Deolinda e de seu Antônio, donos de uma quitanda na Consolação da qual éramos fregueses.

Foi em 1922 (...) As portas da quitanda semicerradas, lá dentro ao fundo, na casa, choros e lamentações. Mamãe também chorou ao ver o desespero da pobre mulher que se culpava pela morte da filha. (...) Mamãe foi comprar flores para botar no anjinho. Entregou a Wanda um buquê de angélicas, recomendando-lhe que espalhasse sobre o corpinho da menina. Mandou que os filhos acompanhassem o enterro.

O caixãozinho já estava repleto de flores quando chegamos com as nossas, fiquei orgulhosa da tarefa que Wanda me confiou: eu carregaria as angélicas no acompanhamento. Agarrei-me as flores, apertei-as ao peito.

A tampa foi fechada (...) Wanda e Vera tomaram a dianteira do cortejo segurando as alças da frente, conduzindo o caixãozinho branco para fora, passando espremidas entre laranjas e tangerinas empilhadas- ameaçando desabar, montes de abacaxis e cachos de banana, caixotes de chuchu e tomates.

Não retornei à quitanda depois do enterro para receber meu quinhão de *Rebuçados de Lisboa*.<sup>10</sup> O perfume ativo das flores que eu carregara, grudadas ao nariz, a longa caminhada debaixo do sol, ou quem sabe a impressão de ver a menina, que eu conhecia sumir debaixo da terra, embrulhou-me o estômago, fui levada às pressas para casa, vomitando sem parar.

O relato do enterro não mostra só como a morte estava presente no cotidiano das crianças, mas também apresenta a faceta de que elas não eram excluídas desse rito que, além de tudo, encorajava a presença das crianças. Mesmo que elas, assim como a autora, fossem levadas às pressas para casa, impressionadas pelo fato, ou talvez por constatarem no vivido o que representava essa experiência.

Ir a um enterro, dentro dos ritos que nos restam, ainda é uma forma que temos de nos despedir e quando a criança é privada desse rito, isso não deixa de estar de fora das suas

<sup>10</sup> Bala portuguesa com sabor de alcaçuz.

narrativas. Como escrevi anteriormente, ao me referir ao trabalho de Bosi (2003), algumas experiências precisam ser corporificadas e, se não tiverem sido vividas, elas precisam ser narradas. Essa necessidade do narrar aparece na fala do Chico, ao escolher como objeto mais importante de sua caixa uma pedra, que havia sido presente de um antigo professor de sua mãe,

Cecília: Qual o objeto da caixa que você guardaria para sempre.

Chico: Olha, as fotos e uma coisa que ficaria para sempre seria essa pedra, eu gosto muito dela. Mas eu guardaria as fotos de minha mãe, se não minha mãe me mata.

Cecília: As fotos se não tua mãe te mata e a pedra pela pessoa que te deu.

Chico: É, que morreu e eu não fui no enterro dela.

Cecília: Morreu e você não foi no enterro?

Chico: Não, meu pai não deixou.

Figura 42 – A pedra que lembra o senhor que faleceu



Para o menino, o não ir ao enterro foi um elemento bastante significativo e ele conta o não deixar com bastante mágoa e um certo tom de frustração. Para mim, fica a pergunta: o que representaria para o menino ir ao enterro desse senhor? Seria a despedida que ele precisava? Seria uma curiosidade de lidar com aquilo que não entendia? A fala do Chico me remeteu à primeira experiência com a morte que tive, o enterro da minha bisavó. Ao contrário do menino, eu, com 12 anos, pude ir. Lembro da estranheza que senti e do medo que tinha de olhar para aquele corpo no caixão. A tristeza de todos, o telefonema da minha tia, que morava fora do Brasil, mas ligou para dizer que havia ido a uma igreja rezar por sua avó. Naquele momento, esses eventos não faziam muito sentido e a lembrança forte foi de não conseguir chorar, enquanto via os adultos à minha volta chorando muito. Para mim, que vivi a experiência de maneira diferente do Chico, pois me foi permitido comparecer ao enterro, a morte da bisavó só fez sentido meses mais tarde, ao chegar na casa de minha avó e tomar um susto quando procurei minha bisavó e não a encontrei. Seu quarto, antes lotado de coisas dela, agora estava vazio, preenchido por outros móveis. Somente nesse momento as coisas fizeram sentido e entendi aquele episódio como sendo definitivo.

Acredito que, para algumas crianças, a experiência de fazer a caixa passou por esse processo de entender a morte e começar a aceitar esse processo. Para outras, como a Maria Antônia, fazer a caixa foi descobrir que sua mãe já guardava alguns objetos da infância da menina e que, a maioria deles, remetiam à avó, que já havia morrido. Diante dessa descoberta, a menina opta por fazer a caixa sozinha e não usar nada daquilo que a mãe havia sugerido. Como ela aponta, o processo de fazer a caixa foi emocionante,

Cecília: Como é que foi fazer a caixa?

Maria: Foi emocionante.

Cecília: Emocionante? Por que?

Maria: Porque eu vi uma caixa que eu nem sabia que a gente tinha, a minha mãe guardava todos os meus trabalhos, desenhos e ano passado eu perdi a minha avó e eu vi uma coisa que me lembrou muito da minha avó que era uma, era um sapato, lá, bem estranho, cheio de flor nele e tal. E esse tênis aqui é um tênis que minha avó que me deu e eu uso muito ele (aponta para o tênis que esta em seu pé). E foi muito legal ver as coisas que minha avó deixou para mim, umas cartas lá, interessantes.

C: Mas e o sapato, por que o sapato era estranho?

Maria: É porque eu, era todo cheio de umas florezinhas coloridas, com purpurina.

Cecília: Mas era sapato pra usar, de gente? Não?

Maria: Era sapato de gente, que eu usei no meu batizado.

Cecília: Ah, você usou!

Maria: Só depois de um tempo que eu lembrei, que eu não conseguia lembrar direito.

Cecília: E aí essas coisas da sua avó, você não quis trazer?

Maria: Não.

Cecília: Ou não podia trazer?

Maria: A minha mãe não gosta que eu traga, ela fala que é a herança dela.

Cecília: Há, tá.

Maria: Aí eu não queria trazer.

Cecília: Você não quis trazer ou sua mãe não deixou?

Maria: Eu não queria trazer, até a minha mãe tinha falado: leva Maria, vai ser bem legal você mostrar para os seus amigos. Eu falei que eu não queria porque eu sempre choro quando vejo as coisas da minha avó e aí eu...

Cecília: Ah, entendi, mas você queria, mas não queria trazer.

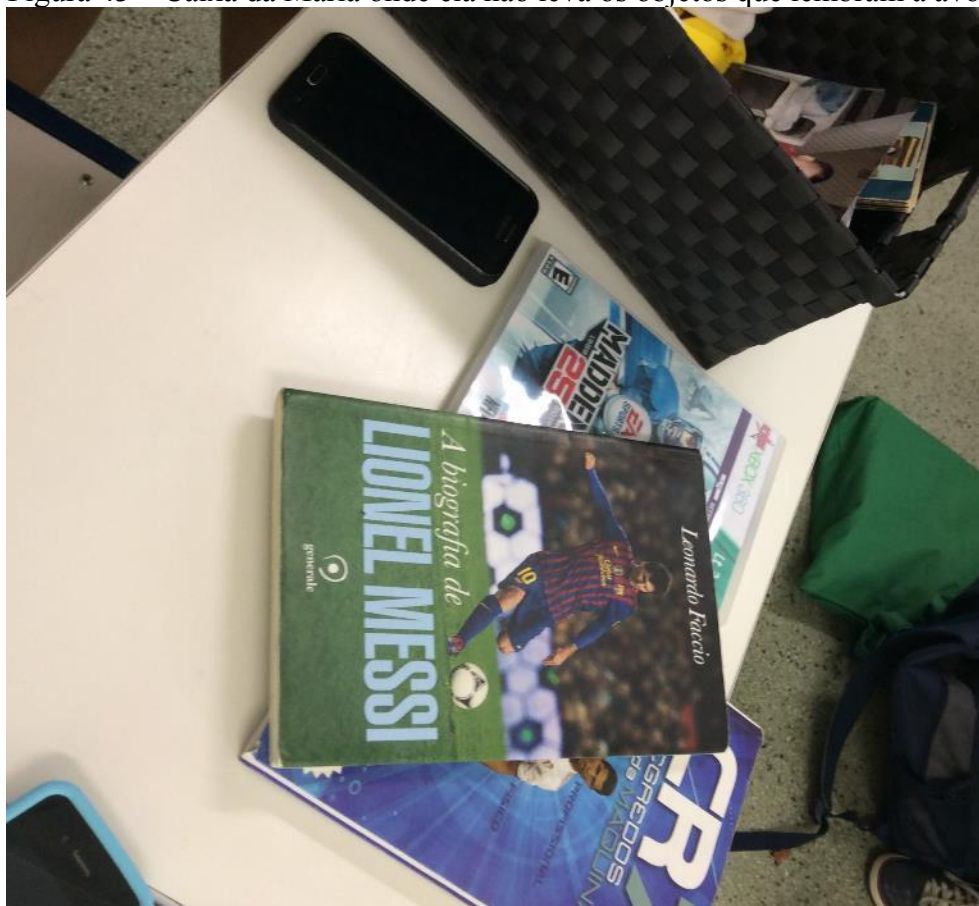
Maria: É eu queria depois não queria.

Cecília: Tira uma foto e tenho uma pergunta pra te fazer. Dessas coisas todas da caixa e mesmo com a herança da tua avó que você não trouxe e pensou em trazer. Olha só gente, que coisa bacana que a Maria falou pra gente, que ela pensou em trazer umas coisas que a avó deixou pra ela, mas ela não trouxe porque ela fica muito triste com a falta da avó, e aí ela trouxe coisas que deixam ela mais alegre. É isso?

Maria: Sim.

Para a Maria, encontrar com esses objetos guardados pela mãe foi um encontro consigo mesma, uma descoberta da sua história. Essa descoberta, porém, veio acompanhada da lembrança das coisas da avó. Embora ela não consiga levar esses objetos para a turma, ainda sente a necessidade de narrar sobre a presença deles. A Maria narrou o que não estava e optou por fazer uma caixa com objetos bastante presentes no seu cotidiano, videogames, livros e seu celular. Nessa caixa, somente algumas fotos fazem referência à infância da menina, e são dela com os amigos e os primos.

Figura 43 – Caixa da Maria onde ela não leva os objetos que lembram a avó



Sua fala foi importante porque, com ela, podemos notar um elemento que foi bastante interessante no campo da pesquisa: o fato de as caixas das crianças aproximarem, todo o tempo, a questão do nascimento e da morte. Ao mesmo tempo em que pesquisar os objetos para serem colocados na caixa os aproximou das histórias de seus nascimentos, levando-os, muitas vezes, a um processo de descoberta de coisas de si que não conheciam, ele também envolveu lembranças de pessoas que já partiram.

Talvez o narrar a morte tenha relação com o processo de cura, de precisar narrar o acontecimento para poder entender. Talvez ele esteja relacionado à necessidade de repetir para que aquele sentimento se fixe dentro do narrador, ou para que os mortos e suas histórias não caiam no esquecimento e sejam conhecidos por outros. Benjamin (2012, p. 18) aponta, ainda, uma outra possibilidade para a morte,

Se morre um ser humano muito próximo de nós, há nos desenvolvimentos dos meses seguintes algo do qual acreditamos notar que- por mais que gostássemos de tê-lo partilhado com ele- só podia desdobrar-se pelo seu estar longe. Acabamos por saudá-lo em uma língua que ele não entende mais.

Assim, a morte convida a criança a repensar sobre aquele que morreu. Talvez por isso, na fala delas, apareçam mortos que as elas próprias não conheceram ou com quem não conviveram, mas cujos objetos e histórias precisam ser ressignificados. O fato é que, assim como no texto de Manoel de Barros, apresentado na epígrafe, nascimento e morte estão presentes na vida dos meninos e é preciso narrá-los incansavelmente para que essas experiências do cotidiano possam ser vividas e entendidas, não só pelas crianças, mas pelas pessoas que deixam que o cotidiano e a modernidade acabem por emudecer suas vozes.

Talvez narrar sobre temas que os afetem tanto venha, ainda que de maneira inconsciente, da necessidade do ser humano de narrar para começar a perceber um processo de outra maneira, como aponta Benjamin (1987) em *Conto e Cura*,

A cura através da narrativa, já a conhecemos através das fórmulas mágicas de Merseburg. Não é só que repitam a fórmula de Odin, mas também relatam o contexto no qual eles a utilizou pela primeira vez. Também já se sabe como o relato que o paciente faz ao médico no início do tratamento pode se tornar o começo de um processo curativo. Daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas, e mesmo se não seriam todas as doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para bem longe- até a foz- na correnteza da narração.

Portanto, talvez o narrar, mesmo que de maneira meio escondida – sobre o ser adotado, falar da morte do cachorro ou contar da tristeza que certos objetos causam por que lembram as crianças do enterro que não puderam ir – seja o primeiro passo para que elas

aceitem e entendam melhor o mundo que as rodeia. Contar e curar para que nascimento e morte possam ser olhados com carinho ou com mais alento, já que não serão as memórias responsáveis por construir a identidade das crianças, mas sim as respostas que damos à nossa memória.



## CONCLUSÃO

### A caixa do trabalho

Esta velha história, conto-a àqueles que agora gostariam de experimentar figos ou Falerno, borscht ou uma comida camponesa de Carpi.

Era uma vez um rei que chamava de seu todos o poder e todos os tesouros da Terra, mas, apesar disso, não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano a ano. Então, um dia mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse: -Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e me tens servido à mesa os pratos mais esplêndidos, e tenho por ti afeição. Porém, desejo agora uma última prova de sua habilidade. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei há cinquenta anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai travava guerra contra seu perverso vizinho a oriente. Este acabou vencendo e tivemos de fugir. E fugimos, pois, noite e dia, meu pai e eu, até chegarmos a uma floresta escura. Nela vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga, quando, por fim, topamos com uma choupana. Aí morava uma vovozinha, que amigavelmente nos convidou a descansar, tendo ela própria, porém, ido se ocupar do fogão, e não muito tempo depois estava à nossa frente a omelete de amoras. Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração. Naqueles dias eu era muito criança e por muito tempo não tornei a pensar no benefício daquela comida deliciosa. Quando mais tarde mandei procura-la por todos o reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete de amoras. Se cumprires agora este meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro do meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer. – Então o cozinheiro disse: - Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Pois na verdade, conheço o segredo da omelete de amoras e todos os ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. Sem dúvida, conheço o verso que se deve

recitar ao bater os ovos e sei que o batedor feito de madeira de buxo deve ser sempre girado para a direita de modo que não nos tire, por fim, a recompensa de todo esforço. Contudo, ó rei, terei de morrer. Pois apesar disso, minha omelete não vos agradará ao paladar. Pois como haveria eu de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro. – Assim falou o cozinheiro. O rei, porém, calou um momento e não muito tempo depois deve tê-lo destituído do serviço, rico e carregado de presentes.

*Walter Benjamin – Omelete de Amoras*

Ao chegar no fim dessa tese, sou movida a voltar ao começo. Para refletir sobre o que representou esse trabalho, faço aqui o que propus às crianças quando me veio a ideia de fazer uma caixa de memórias nas aulas de história. Trago, ao fim desse trabalho, a caixa de memórias dessa tese. Com todos os elementos que a mesma suscitou. Portanto, quando cito em minha epígrafe a *Omelete de Amoras* (2012), trago para meu leitor o texto que me convidou para essa pesquisa. Foi após escutar uma história que remetia aos livros de contos de fada que li quando era criança, que nasceu um desejo de buscar o sabor da omelete de amoras.

O campo da pesquisa nasceu de uma prática cotidiana que foi olhada de maneira diferente, pois como aponta Amorim (2004), é impossível saber onde começa um processo de reflexão, porém, uma vez que ele termina, podemos olhar para trás e perceber os indícios daquilo que não era, mas passou a ser. Portanto, a omelete que desperta o sabor da narrativa é apenas um dos muitos inícios desse trabalho que, creio, será sempre ressignificado, enquanto existir narrativas.

Quando olhei para as caixas como projeto de pesquisa, fui em busca do sabor da omelete, e tinha em mim uma certa busca nostálgica por aquilo que considerava os sabores da infância. Ir a campo é encontrar o outro. Pesquisador e pesquisado acabam por se afetar pelo encontro. Pesquisar narrativas com crianças, dar voz aos interlocutores é que faz com que o pesquisador olhe para si. O campo muda tudo, transforma os presumidos e, acima de tudo, traz questões que nunca haviam ocorrido ao pesquisador. Acredito que aí reside a força da narrativa, que tira seu chão, ao mesmo tempo que te devolve perguntas. A pesquisa vivida dessa maneira muda o olhar do pesquisador.

Conversando com as crianças, fui apresentada a uma infinidade de quinquilharias, como o panfleto de adoção de gatos levado pela Luna, que ficava guardado em uma latinha, lembrança do dia em que adotou sua gata. As pedrinhas da Luiza, que ela cata nos passeios e viagens que faz. A ferradura enferrujada que o Hugo encontrou na vez que viajou para a Grécia. A chave do Pedro M, que dá ao menino o poder de entrar sozinho em casa sempre que quiser. As caixas de celulares que o Vitor guardou, e tantas outras. Elementos que, sem os relatos das crianças, ficam perdidos, parecem pertencer apenas ao mundo do consumo. Porém, a narrativa dá a esses objetos poderes quase mágicos e quinquilharias, que a moda valoriza, podem sim ser enraizados nos indivíduos. As crianças vão contra a corrente do que dita a moda e nos mostram que celulares, mesmo sem uso, podem envelhecer com seus donos e, principalmente para as crianças, eles se tornam preciosidades sem preço (BOSI, 2004).

Ao escutar as narrativas das crianças somos capazes de captar um pouco do gosto da omelete de amoras, pois nelas vêm as sensações e os afetos que são caros àqueles com quem conversei.

Ao mesmo tempo que seus objetos me convidaram a olhar novamente para aquelas quinquilharias, pude entender que cada caixa, em seu conjunto, compunha um precioso relicário de memórias infantis. Suas falas me convidaram a pensar sobre como as crianças sentem e percebem a morte. Fui apresentada aos diferentes significados da palavra nascimento e pude entender o quanto nascer está próximo de chegar. Com eles, entendi que narrar sobre a morte tem relação com o processo de cura, como apontou Gagnebin (1994). Portanto, ao contar histórias e narrar experiências profundas, podemos estar fazendo com que elas se corporifiquem nas narrativas (BOSI, 2004).

Através das falas das crianças, comecei a perceber que, para elas, a maioria das suas narrativas não cabiam dentro das caixas e que, esses instrumentos de guardar o tempo, transcendiam as barreiras impostas pelos receptáculos que as crianças escolheram para levar seus objetos. Como Santo Agostinho propôs em *Confissões*, a memória é a alma da própria alma, ou seja, ela é a conservação do espírito (BOSI, 2004).

Olhar as caixas me fez perceber os infinitos outros que compõem o eu de cada criança. É poder me perceber através de um novo olhar, quando apresento para elas as minhas memórias e posso ver como elas entenderam as caixas,

Cecília: Essa caixa é, ela é uma caixa que era da minha bisavó. Ela veio lá de Belém do Pará. Ela ficava em cima da cômoda da minha bisavó. E a minha bisavó fala que essa caixa veio cheia de bombom de cupuaçu. Só que, cara, eu amo bombom de cupuaçu.

Lana: Hm, é muito bom.

Cecília: É, mas assim, todo ano a prima da minha bisavó mandava bombom de cupuaçu em dezembro. Mas, assim, sempre quando eu olhava pra essa caixa eu achava que eu ia abrir a caixa e ia ter bombom de cupuaçu dentro. Mas ela tinha um fecho assim, como vocês podem ver, e a minha bisavó guardava foto, guardava uma porção de coisa importante pra ela. Material de costura, minha bisavó era costureira. Guilherme: Era a caixa de memória dela.

Quando o Guilherme olha para a caixa e percebe que, dentro das minhas memórias, já havia outras, que vão sendo passadas à medida em que narro, consigo observar o significado e o vulto que o fazer das caixas tomou. Além de possibilitar um processo narrativo, elas fizeram com que as crianças percebessem um pouco dessa história feita no cotidiano, dos fragmentos e das pequenas coisas. Os materiais e objetos apresentados são estilhaços de uma ampla realidade social em permanente diálogo com a criança (PEREIRA, 2012).

Fazer as caixas significou me olhar como professora/pesquisadora e perceber que os dois papéis não só cabem juntos, como, do ponto de vista da pesquisa em educação e, principalmente, da pesquisa *com* crianças, são fundamentais para a construção dessa ética. O lugar de professora e de pesquisadora são definidos pelas demandas e pelo tipo de respostas que cobram de mim. Que essa ética está inserida na prática e no lugar do pesquisador como sujeito posicionado e responsivo (PEREIRA, 2012). Principalmente se levamos em consideração o contexto político e histórico no qual essa tese foi escrita.

Precisamos reconhecer que uma tese que fala de memória não pode se furtar a marcar que foi escrita em um contexto de um golpe político que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016, e cujas consequências são vividas até hoje, sendo o sucateamento das universidades públicas mais uma delas. Portanto, pesquisar memória de infância dando voz à criança é um ato político que reafirma o lugar da criança como detentora de memória. Pesquisar dentro da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde os professores e funcionários estão sem receber seus salários em dia é também um ato de resistência em um momento em que, mais uma vez, a história, como alertou Benjamin, periga ser contada por aqueles que não tem cessado de vencer. É importante ressaltar que,

A memória rema contra a maré; o meio urbano afasta as pessoas que já não se visitam, faltam os companheiros que sustentavam as lembranças e já se dispersaram. Daí a importância da coletividade no suporte da memória. Quando as vozes das testemunhas se dispersam, se apagam, nós ficamos sem guia para percorrer os caminhos da nossa história mais recente: quem nos conduzirá em suas bifurcações e atalhos? Fica-nos a história oficial: em vez da envolvente trama tecida à nossa frente, só nos resta virar a página de um livro, unívoco testemunho do passado (BOSI, 2003a, p. 70).

Ao fim desse trabalho, reconheço meu desejo de terminar com a consciência de que ainda existe muito a ser percorrido no que se refere a reconhecer o lugar de fala da criança,

mas gostaria de deixar em meus leitores a sensação de que isso é possível e de que outros se sintam inspirados a reconhecer a criança não só como agente histórico, mas como aquele sujeito capaz de ser portador de memória, pois ela não é somente um *trabalho sobre o tempo, mas sobre o vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo* (BOSI, 2003, p. 53).

Assim segue o vivido, as caixas deixam de existir como tarefa de pesquisa, mas fazem parte do meu fazer como professora e também do grupo de crianças que pode, através das suas narrativas, lidar mais de perto com a dimensão socializada da memória. Não tenho dúvidas de que ainda nascerão muitas narrativas capazes de me tirar o chão e de me fazerem pensar. Porque, afinal, a pesquisadora e a professora estão na vida e essa não vai me fazer deixar de olhar para aquilo que é mostrado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Sobre moluscos e homens*. Folha. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1702200208.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

AMORIM, Marília. “Cronotopo e exotopia”. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: Outros Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. *A memória do objeto- uma transposição bakhtiniana e algumas questões para educação*. In: Revista Bakhtiniana, volume 1 número 1. 2009

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2010.

BENJAMIN, Walter; SCHOLEM, Gershom. *Correspondência (1933-1940)*. São Paulo: Editora perspectiva, 1993.

BENJAMIN, Walter. “Experiência e pobreza”. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. “O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. “Sobre o conceito de História”. In: \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. “Escavando e Recordando”. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo, Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BORGES, Jorge Luis. *Funes o Memorioso in Ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*. Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CARVALHO, Cíntia de Sousa; JOBIM E SOUZA, Solange. Escutadoras de memória: A experiência de aprender fazendo. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. vol 5, n.10, 2017.

CASTRO, Lúcia Rabelo de; JOBIM E SOUZA. Pesquisando com crianças. *Psicologia Clínica. Pós-Graduação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Departamento de Psicologia da PUC-Rio, n. 9, 1997-8.

\_\_\_\_\_. *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998.

CASTRO, Lucia Rabello de; BESSSET, Vera Lopes (Org.). *Pesquisa-Intervenção na infância e juventude*. Trarepa/Faperj, 2008.

FENELON, Déa Ribeiro et. al. (Org.). *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

FERNANDES, Renata Sieiro; MARGARETH BRANDINI PARK. Lembrar, Esquecer: Trabalhando com as memórias infantis. *Revista Cedes*. Campinas, Vol. 26, n. 68, p. 39-59, jan./abr. 2006.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. Do conceito de Darstellung em Walter Benjamin ou verdade e beleza. *Kriterion*, vol.46, n.112, Belo Horizonte Dec, 2005.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GATTAI, Zélia. *Anarquistas Graças a Deus*. Rio de Janeiro: Record, 1979.

GUSMÃO, Denise Sampaio. *Narrativa, Testemunho e Delicadeza: a Casa de Memória e Cultura do Córrego dos Januários*. Tese (Programa de Pós-graduação em Psicologia). PUC-Rio, 2009.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2015.

IZQUIERDO, I. *A arte de esquecer*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1995.

LARROSA, Jorge. *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: um aviso de incêndio: Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia Bisa Bel*. Editora Salamandra, Rio de Janeiro 2007

MACEDO, Nélia M. Rezende; SANTOS, Nubia de Oliveira; FLORES, Renata L. Baptista; PEREIRA, Rita M. Ribes. “Encontrar, compartilhar, transformar: reflexões sobre a pesquisa intervenção com crianças”. In: PEREIRA, Rita M. Ribes; MACEDO, Nélia Mara (Orgs.). *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MACEDO, Nélia M. Alterar, Alterar-se: ser professor, ser pesquisadora. In: PEREIRA, Rita M. Ribes; MACEDO, Nélia Mara. (Orgs.) *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MARQUES, Gabriel García. *Cem Anos de Solidão*. Rio de Janeiro: Record, 1994.

MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

NEVES, Margarida de Souza. *Educação pela memória*. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23820/16801>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e Contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

PEREIRA, Rita M. Ribes. “Um pequeno mundo próprio inserido no mundo maior”. In: PEREIRA, Rita M. Ribes; MACEDO, Nélia Mara (Orgs.). *Infância em Pesquisa*. Nau, 2012.

\_\_\_\_\_. Encontrar, compartilhar, transformar: reflexões sobre a pesquisa intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita M. Ribes; MACEDO, Nélia Mara (Orgs.) *Infância em Pesquisa*. Nau, 2012.

PEREIRA, Rita M. Ribes. Por uma Ética da Responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2 n. 3, 1989.

PORTELLI, Alessandro. “‘O momento da minha vida’: funções do tempo na história oral”. In: FENELON, Déa Ribeiro et. al. (Org.). *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho



d'Água, 2004.

PORTO, Cristina Laclette. *Álbuns de retratos, infâncias entrecruzadas e cultura lúdica: Memória e fotografia na Brinquedoteca Hapi*. Tese (Programa de Pós-graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia). PUC-Rio, 2010.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Editora da UNICAMP, 2007.

SANTOS, Núbia de Oliveira. *Quando menos é mais: a criança e seu aniversário*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado*. Cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo, Companhia da Letras; Belo Horizonte, UFMG, 2007.

WILDER, Laura Ingalls. *Uma Casa na Floresta*. Rio de Janeiro: Editora Record.1988.