

DIÁLOGOS ENTRE A INFÂNCIA DOS EDUCADORES E OS EDUCADORES DE INFÂNCIA: DIZERES QUE INSTITUEM PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

Andréa Cardoso Reis
UFF – Campus de S. Antônio de Pádua – RJ
Unidade de Formação de Professores
Núcleo de Estudos de Infância e Cultura
andreacreis@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo principal trazer as contribuições que a literatura popular propõe para o processo de formação dos professores. Buscamos nestes diálogos entre a infância dos educadores e dos educadores de infância reconhecer os vestígios da cultura oral nas narrativas cotidianas desses profissionais. Nosso aporte teórico-metodológico baseado numa pesquisa narrativa com ênfase nas histórias de formação dos professores nos permitiu uma análise do processo memorial e discursivo de oito educadores de infância: cinco educadoras (brasileiras) e três educadoras (portuguesas) e as relações que estabelecem com suas histórias de formação, mormente, quando entra em questão a importância atribuída pelos educadores às narrativas populares vivenciadas em suas infâncias. Relações espaço-tempo, aspectos intergeracionais, conceitos sobre infância, cultura popular nos ajudam a perceber e a compreender como os educadores selecionados nesta pesquisa interpretam o “lugar” ocupado pela literatura popular em suas práticas de formação, sejam elas situadas no contexto de sua própria formação ou de seus educandos, e ainda, um diálogo entre os encontros e desencontros de suas concepções de infância e as infâncias que lhes são reveladas cotidianamente.

1 – O início de um diálogo...

*A verdade popular nem sempre ao sábio condiz,
Mais há verdade serena nas coisas que o povo diz*

(Ademar Tavares)

Este trabalho propõe a apresentação e a discussão dos resultados alcançados durante a pesquisa de doutorado: *Diálogos entre a infância dos educadores e os educadores de infância: dizeres que instituem práticas de formação*¹ concluída em 2007, numa parceria envolvendo a Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense² e do grupo de pesquisa: ALEPH, e o Instituto de Estudos da Criança (IEC), no ramo da Sociologia da Infância da Universidade do Minho³.

A opção pela temática da infância, suas relações com o moderno e o contemporâneo não fariam sentido sem problematizarmos o próprio conceito de infância. Estamos nos referindo a esse lugar da infância que buscamos encontrar, partindo do diálogo entre as infâncias que conceberam os professores e as infâncias que eles concebem em sua prática cotidiana; as

histórias de significação desse conceito em suas vidas que revelam um acontecimento único e plural na vida desses profissionais da educação. Estamos a nos referir a dizeres que instituem práticas de formação, ao permitirem que o sujeito se re-elabore em comunhão com um tempo descontínuo de uma história que não cessa de ser re-escrita.

Esses dizeres, nós os buscamos nas conversas-entrevistas, que tivemos com cinco professores de uma creche universitária (Niterói\RJ - Brasil), (duas professoras no Jardim de Infância de Darque (Viana do Castelo – Portugal); uma professora da Biblioteca Municipal de Vila Verde (Braga – Portugal).

Que nos levou aos seguintes objetivos:

- ◆ Identificar e problematizar as imagens construídas pelos adultos, especificamente, os adultos-professores, com relação aos diferentes significados de infância aos quais se reportam;
- ◆ Reconhecer o tipo de relação, ou ainda, o tipo de experiência que esses adultos tiveram com gêneros narrativos populares, como exemplo, contos, cantigas de roda, ninar, provérbios e outros registros orais, reconhecidamente pertencentes ao acervo do que chamamos de cultura popular.

No contexto das entrevistas que realizamos, percebemos o entrelace desses questionamentos: das concepções dos professores em torno da literatura popular sugerindo situações de educação-formação, através das conversas e posturas dos profissionais em relação a suas infâncias, e suas trajetórias de estudantes e professores.

Tentamos orientar nosso olhar para a busca das sutilezas presentes no pensamento dos professores: sinais, indícios, que refletissem a força política desse pensamento no campo educacional. Aqui estamos nos referindo às *imagens de sociedade e de cultura* grávidas de significado histórico que interferem e, por vezes, acabam por definir toda a sua trajetória profissional.

Essas sutilezas podem variar entre a utilização de determinados termos, técnicas, repetições e opções teóricas utilizadas por esses professores, bem como pelo caminho que optam ao contarem suas narrativas.

Nesta direção, é preciso entender que o discurso é como o cenário de um determinado acontecimento e a compreensão viva do sentido global da palavra é o que produz esse acontecimento, estamos nos referindo a uma relação recíproca entre os locutores que entram em cena sem pedir licença. Nesse contexto, o(s) locutor(es) que decifra(m) esse sentido assume(m) o papel de auditório; e para fazer isso precisa(m) igualmente compreender bem a posição dos outros participantes (Todorov, 1981; Bakthin, 1999).

Esse cenário montado com as palavras, expressões, caminhos e retrocessos, esboçados no interior de nossa pesquisa, foram nos apontando às trilhas utilizadas por esse professor nos caminhos de seu imaginário.

Para compormos esse cenário utilizamos diferentes materiais que foram sendo amalgamados entre palavras, histórias e memórias.

2 - Retorno de um diálogo...

Em setembro de 2005, no XVIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, apresentamos análises preliminares alcançadas com essa pesquisa, sob o título: *Cultura oral, infância e cidadania: uma mediação necessária*. O retorno aquele trabalho, representa a possibilidade de trazer o percurso da pesquisa, mostrando, os movimentos dialógicos que foram sendo entrecidos durante esse percurso.

Ao articularmos cultura oral, infância e cidadania estamos pressupondo, no campo da formação de professores, que estas categorias estejam intrinsecamente associadas, e, que dentro deste contexto, a escola, a família e a comunidade, atuam formando, direta ou indiretamente, o professor na dependência do seu engajamento e pertença social com esses espaços de convivência e/ou permanência. Ainda nesta direção, acreditamos que o debate de questões como a cultura oral, a infância e a cidadania podem no processo de recuperação das vozes da infância, seja na escola, seja na família, seja na comunidade, ser redimensionado, contribuindo de forma mais ampliada para a formação social, política e cultural do professor, a fim de que ele possa se reconhecer como imagem-reflexo de sua prática, muito além dos sistemas teóricos e institucionais nos quais se vê inserido e produzido (Reis, 2005: p. 03).

2.1 – Os educadores e suas infâncias... as infâncias e os educadores...

Com esta pesquisa, buscamos junto aos profissionais de uma creche universitária na cidade de Niterói, RJ, em interlocução com o grupo de professoras portuguesas, que trabalhavam com a educação da infância em Vila Verde e Viana do Castelo, a produção de um diálogo intercultural em que a narrativa produzida no espaço das entrevistas, se constituísse numa memória-reflexão, permitindo a construção e o reconhecimento de um espaço de socialização em que a narrativa, em especial a narrativa popular, atuasse como ponto de mutação, produzindo processos de “criação”, como um *escovar a tradição a contrapelo* em relação às políticas verticalizadas, opressoras, que inibem e silenciam a voz dos professores e suas experiências junto à infância com que trabalham.

Autores como Nóvoa (2000), Bosi (2004) e Gullestad (2005) nos mostraram que o estudo das histórias de vida poderia ser um caminho para tentarmos nos aproximar das memórias de formação dos sujeitos “presentes” nesta pesquisa. Mais ainda, que esse tipo de estudo poderia

nos conduzir ao reconhecimento das histórias que atravessam os professores e que são parte constituinte e constituidora de suas vidas.

Queríamos encontrar, nas histórias narradas, nas entrevistas dos nossos convidados, o lugar da infância, da narrativa, das memórias na vida desses professores. Entender o quanto as viagens à infância revelaram lembranças ou desesperanças, mobilidade ou fugacidade. Entender o quanto nossa infância guarda da memória histórica da humanidade, como dizia Benjamin.

Encontramos, nos referenciais dos estudos de memória, a alquimia que mistura narrativa, infância, história e sociedade. Ou seja, uma mistura com medidas pouco precisas, cujo conhecimento baseia-se mais nas fórmulas passadas entre gerações, diferente dos registros digitais guardados na memória de um computador. Estudos que tomam das diferentes expressões culturais da humanidade, suas produções narrativas sobre a infância e suas histórias na sociedade.

Gullestad (2005) ressalta que grande parte das narrativas de vida atual aparecem como testemunhos dos processos históricos, econômicos, sociais e culturais da modernidade capitalista.

Como no momento histórico em que vivemos a modernização tornou-se um fenômeno mundial, não mais restrito ao mundo ocidental, as narrativas trazem consigo uma amplitude de reações, adaptações e resistências características dessa modernidade. Na leitura de autores como Berger e Giddens, segundo Gullestad, as relações sociais, através de grandes distâncias de espaço-tempo, criaram novos problemas, conflitos e dilemas para os indivíduos.

Cada história de vida tem vários pontos de contato com a história ao mesmo tempo. Primeiro, uma história de vida é um relato subjetivo das inter-relações de um indivíduo histórico com o mundo social. A subjetividade faz parte da história. Segundo, a história de vida costuma conter informações históricas sobre pessoas e acontecimentos. Terceiro, quando essas informações são modificadas para se conformarem com certos ideais e objetivos, essas transformações podem informar à respeito de valores e idéias de culturas de grupos específicos. Quarto, as numerosas convenções do próprio gênero de narração de vida fazem parte do patrimônio cultural (mais ou menos) amplamente compartilhado. Ao narrarem suas histórias de vida, as pessoas fazem um uso criativo de um corpo vasto e completo de conhecimento cultural. (Gullestad, 2005: p. 522).

Quando se trata de pesquisas que estudam crianças e infâncias, é importante lembrar que estudar a infância significa explorar como este “ser uma criança” se concebe e se articula, de forma diferenciada, em idéias e práticas culturalmente específicas, relacionadas a uma infância particular. Nesse caso, cabe destacarmos que não se trata de delimitarmos os estudos da infância, mas o estudo de infâncias específicas.

Existe a preocupação em validar se as experiências de infância narradas pelos adultos serviriam como fonte para compreendermos as experiências de infância. Uma autenticidade para esse material pode ser compreendida pelo fato de que

...as reminiscências de infância demonstram particularmente bem que a infância não é apenas percebida como um estágio ou um *período de tempo* na vida de cada um, mas também como uma manifestação de certas *qualidades de vida* (...) Enquanto as histórias das crianças costumam ser histórias sobre como se tornar um adulto, as lembranças da infância escritas ou contadas pelos adultos costumam mostrá-los como lutando para recuperar a sua infância (...) a paisagem social da infância continua sendo um pano de fundo que se reveste de significação mais tarde, a partir de diferentes circunstâncias. Algumas histórias escritas por adultos podem assim oferecer a vantagem de uma perspectiva mais clara sobre a infância. (Idem: pp. 524-525).

Quando se trata da formação dos professores e sua relação com essas diferentes infâncias, não podemos ignorar que o próprio conceito de *formação* nos ajuda a compreender essa relação tão tênue que une os dois: os professores e as infâncias:

O conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas, também, como a ação vital de construção de si próprio (Pineau, 1983) onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental. (...) Essa construção de si próprio é um processo de formação. (...) Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. (...) Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido de que é um processo de formação. (Moita, 2000: pp. 114-115).

Assim, não podemos negar que falar do processo de formação de professores, é falar das diferentes aprendizagens, das diferentes experiências que atravessam seu cotidiano, em que o lugar da infância, ainda que nem sempre apareça com intensidade no discurso docente, reflète-se no fato de que não se é adulto sem ter passado por alguma experiência de infância, sem ter vivido qualquer tipo de cultura da infância.

Qualquer que seja o tipo de infância vivida, ela tem uma história, uma história pessoal que interage com a história coletiva, uma história de todos. Nesse sentido, uma história social e política, em que a formação de professores é, apenas, um fragmento de uma das histórias que deveria considerar, em primeiro lugar, a dimensão ética, a dimensão da cidadania que a envolve.

2.2 – Cultura oral e infância no discurso dos professores

A infância que hoje conhecemos não seria a mesma sem a cultura oral. A própria humanidade não se reconheceria como tal, sem uma cultura da oralidade. Apesar dos mais avançados

aparatos tecnológicos, do intenso apelo às diversas culturas visuais na forma de mídias, e mesmo a cultura escrita, não existiria sem a cultura oral.

Assim, se voltarmos nossa percepção às imagens das palavras que proferimos, perceberemos que, mesmo na forma de uma leitura silenciosa, elas possuem uma imagem sonora. Estamos falando aqui do som das nossas vozes interiorizadas, palavras repletas de ecos.

O eco é a memória da palavra. E ele está lá mesmo quando não conseguimos ouvi-lo, quando a cultura humana fica reduzida a uma cultura de barbárie.

No caso da infância, seus ecos não se remetem somente a uma, mas a muitas palavras, a uma série de vozes, algumas caídas no vazio, em busca de sentido; outras, cheias de sentido, mas, em busca de um “vazio” que possam preencher.

Benjamin (1987) comenta no seu texto *O Narrador* que a arte de narrar está se esvaindo porque as pessoas estão perdendo a capacidade de intercambiar experiências. E essa faculdade, na melhor das hipóteses, precisa da oralidade para se comunicar. As histórias de vida estão deixando de ser transmitidas. As histórias do tempo estão deixando de ser conhecidas. O homem já não é capaz de estabelecer um diálogo com seus próprios afetos, ou seja, com as diversas vozes históricas que o constituem.

A voz tem deixado de ser uma chave para a comunicação, cedendo lugar a imagens que comunicam, ou antes, interferem nas possibilidades de comunicação. O investimento massivo nas imagens tem enfraquecido a força das palavras, muitas vezes, cristalizando olhares e afetos. É importante mencionarmos que, durante as entrevistas, quando começamos a nos enveredar pelo campo da cultura popular, mais especificamente pelo campo da literatura popular, como nos contos, o tom da narrativa no relato dos entrevistados, aparecia com menos censura. Percebemos, então, que o encontro com as “infâncias” desses profissionais parecia uma possibilidade e realidade para alguns deles.

Ainda assim, para Larissa⁴, as narrativas de tradição oral parecem não ter marcado com tanta nitidez seus percursos de formação. Ao menos, é o que ela afirmava durante nossa conversa.

Quando perguntamos à Larissa sobre as histórias ou contos populares que ela ouvia na infância, aqueles que lhe despertavam maior interesse e sobre a possibilidade de ela identificar algum aspecto moralizante ou político nos contos, ela assim nos respondeu:

...Eu tinha muito medo da... daquela... fantasma por exemplo, quando eu viajava pro interior com meus pais... a gente não tinha luz... a gente andava pelas estradas escuras... falava que o bicho ia pegar. A mula-sem-cabeça, o saci... daqui a pouco uma criança já via um saci. Ah!!! essas coisas me chamavam mais atenção. Por exemplo, noite de lua cheia, falavam que o lobisomem aparecia... aí de repente a gente via um cachorro mesmo... uivando... um cachorro. Hoje, a gente sabe que é um cachorro... que dava de uivar. E achava que era lobo mau... essas histórias assim.

-... Mas você não tinha interesse por essas histórias...

- *Não tinha interesse, não.*

Perguntada sobre o conteúdo moralizante dos contos, Larissa responde:

- *Às vezes, acho que não.*

Sobre um conteúdo político...

- *Nenhum. Até porque eu não tenho muita idéia de conto, eu nunca fui voltada para isso, para história, essas coisas. Meus pais não davam... eu vou dizer que meus pais em relação a isso... contar uma história... meu pai nunca me contou uma história. Minha mãe, muito menos... Ouvia muito meus tios, meus avós, a minha tia...ela trabalhava num lugar... em relação a histórias, tinha... você juntava não sei quantas caixinhas... levava... vinha aquelas historinhas... para pintar, para ler... essas coisas. Então, minha tia foi fundamental, foi muito assim notada na minha infância... porque meus pais mesmo.*

- E porque você acha que eles não contavam?

- *Por causa da infância deles que eles não tiveram. Eles realmente não tiveram nenhuma, inclusive... somos três irmãs. O meu pai achava que ele tinha que criar a gente como minha avó criou ele. (...) O meu pai foi criado a trancos e barrancos... numa família da muito antiga. Meu avó começou a estudar aos 40 anos, se formou na Faculdade de Ciências e Letras de São José do Rio Preto com 72, então os filhos mesmo... não tiveram nenhum tipo de educação infantil... Minha mãe então, piorou. Achavam que o carinho, o abraço era suficiente. Colocar na escola para estudar, pronto e acabou. Não tinha aquela... como você vê hoje minha filha... tem estante de livrinhos.. onde eu passo... poxa... tenho que comprar.*

Perguntando sobre o fato dessas narrativas de tradição oral, influenciarem, ou não, o pensamento e o comportamento dos educadores, Larissa respondeu:

- *Olha... dos educadores eu não vou dizer que sim, das crianças eu creio que mexe, agora dos educadores, eu acho muito pouco.*

Interessante notarmos que o silêncio reticente e o dialogismo presente na narrativa de Larissa são capazes de nos apontar a palavra e a contra-palavra, a arena, a disputa de significados sobre o que é ser criança, ter infância, ter uma educação infantil.

Mesmo quando Larissa menciona que os contos, as histórias que ouvia na infância não lhe reportavam grande interesse, até porque essa não era uma prática recorrente em sua família, ela se transporta com a mesma família, para recordar as memórias de sua infância em relação à sua formação.

Embora os pais de Larissa não apareçam como narradores de histórias consagrados na sua formação ao longo da vida: suas tias, tios, avós aparecem, no cenário de sua infância, como aqueles que lhe apresentaram, em algum momento, outras possibilidades de leitura de mundo, ainda que ela não reconheça essa influência de forma consciente nos dias atuais.

Os livrinhos trazidos pela tia; a entrada tardia do avô na escola e a graduação dele em idade avançada mostram que lugar as narrativas e a educação ocupam na formação e prática de Larissa.

Percebemos aqui, os contos como narrativas predominantemente intergeracionais que trazem, para o cenário de nosso debate, o espaço da experiência humana como de uma aprendizagem sócio-cultural, do encontro entre gerações (histórias da família, da comunidade, da sociedade), do imaginário popular como local de construção de saberes-fazeres em relação às perspectivas de conceber e perceber a infância, além das visões de mundo que não são incorporadas pelo campo da educação formal.

Uma outra forma de se relacionar com a cultura oral, pode ser percebida na narrativa de Alice⁵ quando ela se remete aos contos populares:

... para mim tem muito a ver com a tradição oral, das populações e de como se encontram à porta de casa, do rio ou na sociedade na qual tinham... e acho que tem a ver com a forma como as pessoas iam vivendo seus medos, as suas angústias e no entanto, as histórias iam crescendo, as pessoas iam sendo criadas a partir da necessidade que as pessoas tinham também de elaborar os seus medos, os seus receios, as suas idéias acerca daquilo que era desconhecido, porque era tudo na base muito de um conhecimento entre o senso comum, um conhecimento muito mítico, muito religioso, não é? Os contos populares vêm... e vão passando de geração em geração... são fabulosos porque são sempre atuais.

O tempo, em nossa pesquisa, se constituiu como uma variável de descontinuidade, ou seja, conjugado à memória e à experiência de nossos entrevistados, ele não significava acréscimo de “vivências”, mas oportunidades únicas de re-elaboração das histórias contadas.

Encontramos uma temporalidade espacial, como no cronotopo bakhtiniano, em que as “experiências”, as “memórias intergeracionais” conseguem ser transmitidas, compartilhadas, convergindo em planos transculturais.

Convergências que acabam por exhibir traços de uma identidade cultural, uma identidade do “humano” que cria um espaço comum, uma linguagem comum para os afetos cotidianos, valores éticos e estéticos, um sentimento de solidariedade e cidadania que ultrapassa trópicos, limites geográficos ou lingüísticos.

Esse fato pode ser observado, quando convidamos os professores a falar daqueles contos que mais lhes despertavam interesse:

Creio que o fato de haver uma sensação de risco, de perigo, mas com vitória do bem sobre o mal no fim, eram os principais motivos de interesse. O fato de serem contos à volta de elementos femininos salvos por um “herói” era também significativo... Creio que, de alguma forma, eu queria “viver” algumas daquelas personagens, experimentar as emoções, ou ter, talvez, até, uma vida de conto de fadas.... Quase todos os contos (sobretudo os populares) têm uma moral implícita: há perigos sempre à espreita. É preciso saber evitá-los. O bem e o amor triunfam sempre – logo devemos segui-los. O amor representa sacrifício e coragem, etc. Alguns contos... podem de fato ser instrumentos sutis de controle dos cidadãos. São excelentes condutores de princípios e condutas, pelo que não é de se estranhar que até a política recorre a contos para fazer valer seus interesses...

Luisa⁶

Eu adorava Pinóquio... acho que me encanta e ao mesmo tempo me angustia é aquela relação daquele pai que cria aquele filho de madeira e então eu ficava sempre muito perturbada com aquela relação... eu gostava muito do Pinóquio, mas tinha muito medo dele não conseguir abraçar... que ele não conseguisse um... envolvimento... então isso assustava-me. Mas, eu achava imensa piada a ele crescer o nariz quando mentia... Porque a minha mãe dizia que eu falava imenso sozinha e que eu mentia imenso. Então, eu acho que eu estava a imaginar ela dizer que eu mentia... Depois, gostava muito do Capuchinho Vermelho. E, eu acho que tem a ver com uma perda que eu sentia sempre, que eu nunca cheguei a ter... mas eu sinto que perdi. Eu nunca tive, eu nunca pude ter o prazer de viver com uma avó... nem pro lado do meu pai, nem pro lado de minha mãe... eu ambiciono ser avó.... Eu queria muito ter avó. E eu acho que era a avó o que me encantava no Capuchinho Vermelho... Eu acho que nada é inocente, nada é neutro. Assim, com o olhar determinado sobre as coisas... e depois um olhar moralista... eu, antigamente, achava, por exemplo, as fábulas de La Fontaine muito moralistas... eu, hoje, já não sei... o que eu acho que é que elas têm um ato transparente, reflectivo sobre nosso modo de fazer as coisas, a pensar sobre elas. Ser moralista ou não depende muito da época em que se está e das pessoas que estão a trabalhar nisso... Estas histórias que eu estou a trabalhar agora são uma adaptação. Têm uma parte de canção. Depois, uma criança, no fim, vem com o moral da história, mas que eu acho que é mais no sentido mais ético das relações humanas, a não fazer ao outro aquilo que não gostas que te façam a ti. Não é tanto no sentido de certo ou errado... eu acho que é mais essa ideia de respeito...

Alice⁷

A moura torta, a essa moura torta é que minha avó contava, a Moura Torta também é um conto que vem lá de Portugal... E, tinha a moura torta, os três ladrões... a princesinha... e tinha uma que a menina, foi enterrada debaixo da figueira, são histórias... estão num livro do Monteiro Lobato, que são as Histórias da tia Anastácia. Eu acho que esses são os que eu gostava mais. Eu gostava muito das repetições... que aconteciam nas histórias, sempre três irmãos ou sempre três princesas... gostava de ver e ficar imaginando aqueles cenários... a gente quer sempre... quando é criança... e adulto também... quer sempre ouvir mais uma vez... assim, mesmo, reforçar aquilo que aconteceu... Acho que sempre aquela ideia do mal e o bem. E o mal é castigado e o bem vence no final, acho que dá assim, até para uma criança, uma certa esperança... de ser boa. (Risos) E de vencer no final. Eu acho que as histórias têm um sentido moral no fundo, de você de repente ser bom. Uma herança desses contos de fadas...

... Os contos de fadas e esses contos populares que têm esse conteúdo moralizante, eles não perdem o valor estético e de despertar essa curiosidade, esse interesse, por serem moralizantes. Eu acho que eles fazem parte de uma, da cultura e eles devem ser valorizados. Agora, eles devem, também, aparecer junto com outras coisas... E, também, ser questionado, também, pela criança. O professor utilizar esses contos para questionar certos valores que são passados ali. Não é porque a Cinderela vai falar da beleza e da bondade que...ele... que ele vai ter que ser descartado. Eu acho que a professora pode discutir: Será que toda pessoa que é bonita é boa? Toda pessoa que é boa é bonita? A beleza... ser loiro de olhos azuis é a única beleza que existe? Acho que trazer... até a... diferença para essa discussão. Valorizando os contos... mas, ao mesmo tempo, usando eles para uma discussão mais ampla...

Carla⁸

3 – Experiências de Formação: infâncias e culturas – os professores e suas histórias

Bosi (2004) nos fala de uma “socialização da infância” conduzida pela memória, um tipo de socialização presente em muitos atos que, para nós, algumas vezes, parecem insignificantes no nosso cotidiano.

Estamos falando de algo como uma psicossociologia dos afetos cotidianos, uma necessidade de conhecermos essas memórias afetivas que nos guardam e nos expõem em nossa relação com a sociedade e o outro que desconhecemos em nós mesmos.

Estamos nos referindo a essas memórias que nos fazem recordar nossos primeiros educadores da infância, nossas primeiras experiências narrativas:

Enquanto os pais se entregam às atividades da idade madura, a criança recebe inúmeras noções dos avós, dos empregados. Estes não têm, em geral, a preocupação do que é “próprio” para crianças, mas conversam com elas de igual para igual, refletindo sobre acontecimentos políticos, históricos, tal como chegam a eles através das deformações do imaginário popular. Eventos considerados trágicos para os tios, pais, irmãos mais velhos são relativizados pela avó enquanto não for sacudida sua vida miúda ou não forem atingidos os seus. Ela dirá que já viu muitas revoluções, que tudo continua na mesma: alguém continuou na cozinha, servindo, lavando pratos e copos em que outros beberam, limpando banheiros, arrumando camas para o sono de outrem, esvaziando cinzeiros, regando plantas, varrendo o chão, lavando a roupa. Alguém curvou suas costas atentas para os resíduos de outras vidas (Bosi, 2004: p. 73).

Esses mestres narradores da pequena infância nos trazem na língua dos seus saberes-fazer cotidianos, experiências que só podem ser transmitidas através da cultura oral, ou seja, eles depositam, na infância, as sementes das ações políticas que eles acreditam podem vingar, na tentativa de romper com a continuidade histórica a que se refere Benjamin:

A cultura oral, como qualquer outro monumento de cultura, não está isenta da barbárie, no entanto, tem-nos deixado pistas de histórias que não tiveram força suficiente para vingar em outras épocas.

Segundo Bakhtin (1999), a palavra como um signo ideológico é, não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade.

Sendo assim, as histórias veladas pela cultura oral merecem ser investigadas, merecem ser escovadas a contrapelo, como o conto: **O velho e seu neto**⁹:

Era um velho, que já estava ficando meio cego e meio surdo, com as pernas bambas e, quando se sentava à mesa, mal conseguia segurar a colher. A sopa lhe escorria da boca, sujava a toalha. Seu filho e sua nora se aborreciam com isso, e o velho acabou por comer na cozinha, atrás do fogão. Davam-lhe a comida em um prato de barro, muito vagabundo, e nem ao menos em quantidade suficiente. O velho costumava ficar olhando para a mesa bem posta, com os olhos cheios de lágrimas.

Certo dia, nem conseguiu segurar o prato de barro, que caiu no chão e se quebrou. A nora ralhou com ele, mas, o velho nada disse, limitando-se a suspirar. Deram-lhe, então, prato de pau, ordinárrissimo, com o qual teria de comer.

A família estava reunida um dia, quando o netinho do velho, de quatro anos, começou a juntar algumas aparas de madeira espalhadas no chão.

- O que estás fazendo? - Perguntou o pai.

- Estou juntando isso para fazer um prato para meus pais, quando eu crescer – respondeu o menino.

O homem e a mulher se entreolharam e puseram-se a chorar. Depois levaram o avô para a mesa, e, a partir de então, nunca mais o censuraram quando ele deixou cair um pouco de comida na toalha.

Esse conto nos remete, mais uma vez, às reflexões benjaminianas nas quais nos apoiamos, para dizer que existe um encontro secreto entre a velhice e a meninice, ou seja, um encontro entre gerações, já que o passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos ecos de vozes que emudeceram? “(...) Existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera...” (Idem, p. 223).

Benjamin (1987) já dizia que

as crianças, com efeito, têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos num macrocosmos. O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos – talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de produção e decadência da saga¹⁰. A criança lida com os elementos do conto de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói o mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos. O mesmo ocorre com a canção. E com a fábula (...) As crianças se divertem muito mais com os animais que falam e agem como os homens que com os textos mais ricos de idéias (p. 239).

4. Diálogos que se abrem para histórias que não terminam...

Optamos nesta pesquisa, apontar caminhos em direção ao acolhimento, recolhimento e narração das “palavras de professores” surpreendidas pelos corredores e ambientes das instituições onde trabalham, pelos tempos e espaços do brincar, enfim, por percursos de formação junto à infância tão pouco percebidos, embora tão facilmente enquadrados em clichês.

as crianças merecem um destaque em meio a estas multidões de invisíveis e de resistentes. Se, elas representam um outro asfíxiado, recusado e discriminado em seu exercício de autonomia, não há como negar que elas porque, ainda que sendo consideradas herdeiras de um passado, com o qual as gerações adultas buscam comprometê-las, confluem com devires e se endereçam, como nenhuma outra idade, para um tempo por vir que lhe pertence. (Linhares, 2006: p.04).

Os professores guardam experiências da infância, que podem ajudá-los a se identificarem com as crianças, nos seus gestos de diferir, de inventar, de subjetivar-se, com e contra os modelos impostos por uma tradição dominante, empurrando-os a viver uma cultura infantil que política e existencialmente se revigora continuamente.

As histórias com a infância não terminam, porque a infância que habita em nós, no nosso pensamento, no nosso imaginário, nas nossas ações pedem para falar. Acreditamos que, somente, a abertura de diálogos, possam ajudá-las a se localizarem num mundo onde tudo parece sem sentido e fora de lugar.

Referências Bibliográficas

- Bakhtin, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. SP: Hucitec, 1988; 1999.
- Benjamin, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 3ª edição, SP: Brasiliense, 1987.
- Bosi, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. SP: Companhia das Letras, 2004.
- Gullestad, M. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. *Educ. e Soc.* Campinas, vol. 26, n 91, p.509-534, Maio e Agosto, 2005.
- Grimm, J. & W. *Contos de fadas: obra completa*. RJ/BH, Editora Itatiaia, 2000.
- Linhares, C. *Palavras de criança: uma introdução*. Rio: 2006 (mimeo).
- Moita, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.
- Nóvoa, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

Reis, A., C. Cultura Oral, Infância e Cidadania: uma mediação necessária. In: *VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, Braga, 2005.

_____ *Diálogos entre a infância dos educadores e os educadores de infância: dizeres que instituem práticas de formação*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Educação, Niterói: 2007.

Todorov, T. *Os gêneros do discurso*. Lisboa: Edições 70.

¹ A pesquisa teve financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa) e durante o estágio de doutorado-sanduiche na Universidade do Minho – contou com o financiamento da CAPES (Coordenação de Apoio a Pesquisa no Ensino Superior) ambos vinculados ao Ministério da Educação.

² No Brasil, orientada pela Profa. Dra. Célia Frazão Soares Linhares – UFF.

³ Em Portugal, orientada pelo Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento – Universidade do Minho.

⁴ Educadora brasileira.

⁵ Educadora portuguesa.

⁶ Educadora portuguesa.

⁷ Educadora portuguesa.

⁸ Educadora brasileira.

⁹ Fonte: Contos de Grimm. BH-RJ: Editora Itatiaia, 2000.

¹⁰ Diz respeito às lendas escandinavas, canções baseadas em tais lendas.