

NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEMÓRIAS ENTRECruzANDO INFÂNCIAS

Hanna Araujo¹

Resumo: Este artigo discute a relação das narrativas com as memórias de infância de professoras que atuam na educação infantil e como estas memórias se inserem e se entrecruzam nas histórias presentes no cotidiano pedagógico. Somos seres da narrativa (BRUNER, 1997; PETIT, 2009) e organizamos nossas experiências por meio delas, nos relacionando por meio da linguagem (VIGOTSKI, 2001). Compreendendo memórias como construções (BOSI, 1994), que se forjam a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos, buscamos verificar nos dizeres de professoras como suas memórias se relacionam com as narrativas. Por meio da narração e compartilhamento de histórias, ampliamos significativamente os repertórios das crianças e dos adultos, assim como a capacidade imaginativa e, conseqüentemente, o ato criador.

Palavras-chave: Narração de histórias; infância; memória.

Narratives in early childhood education: memories criss-crossing through childhood

Abstract: This article discusses the relationship between narratives and the childhood memories of teachers who work in early childhood education and how these memories are inserted and intertwined in the stories present in our pedagogical lives. We are beings of narrative (BRUNER, 1997; PETIT, 2009) and we organize our experiences through them, relating ourselves through language (VIGOTSKI, 2001). Understanding memories as constructions (BOSI, 1994), which are formed from the senses attributed by the subjects, we seek to verify in the words of teachers how their memories relate to the narratives. Through storytelling and sharing, we significantly expand the repertoires of children and adults, as well as the imaginative capacity and, consequently, the creative act.

Keywords: storytelling, childhood; memory.

INTRODUÇÃO

Conta daquela vez que você andou de bicicleta com seus primos! pediram.

– Eram cinco crianças: eu, minha irmã e três primos menores. Pegamos a bicicleta do nosso vô – a bicicleta chamava Barraforte, era grandona – Minha irmã, em pé, pedalava, eu sentava no guidon, minha prima sentava no cano e os dois menores sentavam na garupa. E descíamos os cinco no gramado do sítio...Era muito

¹ Universidade Federal do Acre (hannataraujo@gmail.com)

bom! Mas, uma vez... minha prima, Maria Cláudia, enroscou o pé no pneu, a bicicleta travou e caímos todos no chão!!!
— Não era a Maria Cláudia, era o Tiago!!! me corrigiu uma das crianças, que continuou: — Aí o pé dele machucou, saiu sangue, e sua vó veio muito muito brava brigar com vocês. (excerto de diário da autora)

Situações como esta ocorreram durante muitos momentos na relação com as crianças na educação infantil. Na busca de narrar histórias sem o auxílio de livros, buscando ampliar os modos de narrar, inventava histórias para as crianças e, aos poucos, as histórias e causos que ouvia na infância foram surgindo, e conseqüentemente, as memórias em si. Revirando as memórias (ou as histórias que criei de tempos remotos), buscava narrar as peripécias de uma infância nos anos 80. Essas histórias, repetidas diversas vezes por insistência das crianças, faziam com que elas se apropriassem dessas narrativas ao ponto de corrigir um lapso de memória ou ocultamento de algum trecho, nome ou detalhe, assim como o trecho que inicia este texto. Por vezes, ouvia minhas histórias sendo narradas como se fossem uma história qualquer que tivessem ganhado independência. Este artigo busca discutir a relação das narrativas com as memórias de infância de professoras que atuam na educação infantil e como estas memórias se inserem e se entrecem nas narrativas presentes no cotidiano pedagógico.

NARRATIVA E MEMÓRIA

Somos seres da narrativa (BRUNER, 1997; PETIT, 2009) e organizamos nossas experiências por meio delas. Jerome Bruner (1997) compreende que existem dois modos distintos de pensamento: o paradigmático e o narrativo, sendo o primeiro mais relacionado a compreender o mundo natural e o segundo, o modo narrativo, é fundamental para a construção de significados, ou seja, permite que estructuremos o vivido, organizemos a vida, as relações com os demais e nossa própria existência. Para Bruner (1997), a experiência humana, deste modo, é organizada e compreendida em forma narrativa e não existe outra forma de descrever o tempo vivido, que não por meio de narrativas. Assim, ouvimos e narramos histórias desde bem pequenos pois aprendemos a contá-las com a mesma facilidade que as escutamos. Isto se torna possível pois o pensamento narrativo nos permite discernir personagens, contextos e ações presentes em todo ato narrativo (BRUNER, 1997). A narrativa seria, para Michèle Petit, uma necessidade antropológica, uma vez que

de fato, ao longo da vida, para construir um sentido, para nos construirmos, jamais deixamos de contar, em voz alta ou no segredo da nossa solidão: nossas vidas são completamente tecidas por relatos, unindo entre eles os elementos descontínuos (PETIT, 2009, p. 122).

Estruturamos e damos sentido às nossas vivências por meio de narrativas, numa imbricada trama entre narrativa e linguagem. Bruner (1997) define que temos uma espécie de predisposição para a narrativa, mas para que possamos desenvolver esta capacidade é preciso que seja incentivada. Michèle Petit (2009) enfatiza que é imprescindível a criação de momentos de partilha de narrativas com as crianças pois elas “precisam também aprender a contar, e tal aprendizado se faz no encontro, na interação com um adulto que, por sua vez, sente prazer na narração” (2009, p. 51). Para este feito, em que crianças e adultos exercitam a capacidade narrativa, “o contexto mais favorável [...] seria aquele em que as crianças pudessem ouvir os adultos, ouvir umas às outras e ouvir a si mesmas contando histórias, viessem elas da experiência ou da ficção, da literatura ou dos meios audiovisuais” (GIRARDELLO, 2020, p. 9).

A elaboração da narrativa se constitui, neste sentido, na relação com outro tendo a linguagem como o estruturante do pensamento (VIGOTSKI, 2001), sendo a ferramenta essencial na compreensão do mundo. Assim, a constituição e o compartilhamento da memória se dão, também, pela linguagem, já que ela “reduz, unifica e aproxima, no mesmo espaço histórico e cultural, vivências tão diversas como os sonhos, as lembranças e as experiências recentes” (BOSI, 1994, p. 28).

Se memórias são construções (BOSI, 1994), ao lembrarmos vivências passadas não estamos resgatando eventos anteriores com fidelidade concreta acerca do vivido, mas recriando experiências tendo como disparador os sentidos atribuídos pelo sujeito da experiência: “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” (BOSI, 1994, p. 55).

Ao tratarmos de infância, fase em que o desenvolvimento humano está em evidência, relacionamos a necessidade do desenvolvimento narrativo ao mesmo tempo que estas narrativas tecem nossas memórias e ressurgem no cotidiano com as crianças. Na relação com as crianças, nossas memórias de infância emergem. No entanto, estas memórias serão reconstruídas tendo o filtro da fase adulta, pois

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 ideias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1994, p. 55).

A vivacidade das memórias e imagens mentais a elas inerentes ou o distanciamento que temos da infância diz respeito às experiências que cada um teve. Uma infância rica em vivências suscita memórias afetivas. Por sua vez, uma infância marcada pelo sofrimento, pela negligência e as mais diversas privações constroem barreiras no que não se quer lembrar. *On est de son enfance comme on est d'un pays*². Apesar de indefinida autoria, a frase nos suscita uma reflexão acerca das origens distintas que todos temos. Compreender a infância individual como um país de origem nos dá a dimensão da pluralidade de experiências possíveis, assim como é plural a atribuição de sentidos a tais experiências. Como, por exemplo, nos casos de irmãos que tiveram as mesmas vivências mas não atribuíram, necessariamente, os mesmos sentidos ao vivido.

Acrescida a essa noção de individualidade da experiência, da narrativa enquanto elemento constitutivo de nossas vivências e da memória enquanto uma construção que se manifesta no seio da cultura, temos a imaginação enquanto um elemento fundamental no processo de interiorização das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1991). A imaginação seria, então, uma capacidade humana inerente a todos os indivíduos, **que amplia o vivido por meio das possibilidades**, pois parte da realidade e a amplia, tornando possível o ato criativo propriamente dito.

Por meio da criação, narração e compartilhamento de histórias, ampliamos significativamente os repertórios das crianças e mesmo o dos adultos, alimentando, cada vez mais a capacidade imaginativa e, conseqüentemente, o ato criador.

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua

² Somos da infância como somos de um país – em livre tradução, frase atribuída tanto à Bachelard quanto a Antoine de Saint-Exupéry.

experiência pessoal. A pessoa não se restringe aos limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. (VYGOTSKY, 1996, p. 125)

Nossa capacidade imaginativa se amplia de acordo com nível de experiências que temos. Deste modo, quando mais experiência temos, maior nossa capacidade imaginativa. Essas experiências de que nos fala Vigotski (1996) não se restringem àquelas vividas exclusivamente por nós mesmos, logo, o compartilhamento de histórias e experiências, engrandece o cabedal de narrativas das crianças.

A presença da imaginação e de elementos que a fomentem se torna fundamental na educação de crianças pequenas. A experiência seria, então, a base da imaginação, por meio da qual, ela se pauta. Por isso, a capacidade imaginativa da criança é menor que a do adulto (VIGOTSKI, 2009), pois as crianças teriam menos recursos nos quais fundamentar sua imaginação. No entanto, vemos nas crianças, a despeito da quantidade menor de experiência em relação a um adulto, que elas se mostram mais predispostas a ingressar no jogo imaginativo.

SOBRE SER PROFESSORA DE CRIANÇAS PEQUENAS E CONTAR HISTÓRIAS

A professora Emanuela explicou à classe como é um urso, como os peixes respiram e que sons a hiena produz à noite. Ela também pendurou na sala gravuras de animais e aves. Quase todos os alunos debocharam dela, porque nunca na vida tinham visto um animal sequer. E muitos deles não acreditaram que existisse no mundo tais criaturas. Pelo menos nas redondezas. (Amós Oz, em “De repente, nas profundezas do bosque”)

O anseio por ouvir histórias é recorrente entre as crianças, pois envolve prazer e fruição e, quando não há envolvimento com a leitura de história, provavelmente foi a “história ou o mediador [que] não agradou. Quando a criança escuta uma história ou a lê de maneira autônoma, vasculha os significados da narrativa, imagina e vive a história por meio do texto, da voz, do gesto e da leitura das imagens” (ARAÚJO;GAMA, 2019).

Quando se está diante de um conjunto de crianças pequenas sendo questionadas sobre quem delas quer ouvir uma história, é possível testemunhar a instauração de um momento muito especial. Aquele que tem a oportunidade de compartilhar uma história (de qualquer tipo, em qualquer formato) com uma

criança, vê o modo com que elas se engajam na escuta. O ser humano, por sua natureza narrativa (BRUNER, 1997), se regala ao ouvir histórias: livros ilustrados, desenhos animados, narração em voz alta e, quando adultos, alteramos o estilo, mas mantemos a predileção por narrativas por meio de novelas, filmes, séries e romances em geral.

A conexão entre gerações tendo as narrativas como elo cria laços de afeto entre os sujeitos (crianças e adultos), amplia as experiências, alimentando nossa imaginação. Ao mesmo tempo, ao nos reportarmos à nossa infância, compreendemos a nós mesmos e de onde viemos, percebendo a narrativa atuando na composição de nossa própria identidade.

A imaginação aparece não apenas como elemento fundamental na elaboração das histórias de vida, como na construção dos personagens com os quais nos identificamos ou aos quais nos opomos. Esses personagens atuando em diversos cenários são os elementos constitutivos das narrativas que compõem nossa identidade. A imaginação não é aqui algo que se opõe à realidade, mas uma ferramenta de interiorização ativa da própria realidade (VIEIRA; HENRIQUES, 2014, p. 168).

Acerca desse caráter constitutivo da narrativa na organização do vivido e para verificar como as histórias entremeiam as relações entre adultos e crianças, buscamos relatos acerca das narrativas de memórias de infância na prática pedagógica de professoras da educação infantil. Os relatos profissionais sobre essa relação das histórias na educação infantil e com a presença das memórias de infância nas narrativas foram obtidos a partir de formulário disponibilizado via internet, respondidos por dezenove professoras, de diferentes cantos do país.

Os relatos são todos de professoras mulheres, com idades entre 23 e 51 anos, entre 2 e 24 anos de experiência na educação infantil, atuando majoritariamente em creches e pré-escolas da rede pública. Em todos os relatos, a prática de leitura de história está presente, variando entre três vezes por semana, todos os dias ou mais de uma vez ao dia. A leitura de histórias para as crianças é compreendida, para estas professoras, como uma prática que “não pode faltar” (Geciane) e como “algo sagrado, solicitado e com horário planejado pelas próprias crianças” (Cláudia).

A ausência de uma formação sistematizada que aborde as especificidades da narração de histórias e os modos de mediação de leitura faz com que as professoras que atuam na educação infantil, em geral, aprendam a contar histórias

no exercício da docência: observando outras professoras e contadores profissionais e se aventurando, conforme as subjetividades. Nos relatos, as professoras demonstram predileção pelas crianças enquanto interlocutores nas histórias, pois “contar histórias para as crianças é muito divertido. Eu me sinto muito à vontade. Me desprendo do meu ser adulto e incorporo a criança viva dentro de mim. E tudo flui naturalmente” (Geciane). Além disso, a confiança que a professora tem como narradora se altera em alguns aspectos: “Quando há familiaridade com o livro me sinto segura, pois você pode dar melhor entonação das palavras e recriar” (Gabriela) e “quando já conheço muito bem a história, seja lida ou de memória, vou bem e gosto muito. Mas, quando se trata de um texto novo, fico um pouco insegura” (Janeide). O interlocutor também possibilita maior confiança para a narradora. A performance do narrador se difere se somente crianças estão presentes, expresso por exemplo, na fala: “me sinto à vontade somente em contar histórias para as crianças. Perto delas, me sinto mais espontânea e menos tímida” (Carolina), “especialmente com crianças menores, e quando não há outros adultos observando, me sinto mais à vontade, percebo que crio mais” (Ana Clara). Talvez essa insegurança se localize pela falta de formação adequada e o medo do julgamento do olhar do adulto durante a performance.

Os vínculos afetivos também interferem na atuação do narrador, como é possível ver nos dizeres das professoras:

Quando já tenho vínculo com as crianças a história flui de maneira mais descontraída e posso buscar elementos na narrativa que já seja um ponto comum entre nós (algum lugar ou história ou pessoa que compartilhamos) diferente de quando são crianças desconhecidas em que a expressão delas e o envolvimento com a história gera uma performance mais de espetáculo para mantê-las presentes na narrativa. (Stephanie)

Ainda “em relação ao público, se são as crianças que já tenho um vínculo estabelecido é bem tranquilo. Agora, quando se trata de pessoas desconhecidas ou pouco conhecidas também me é bastante desafiador” (Janeide). Observar as crianças no momento da narração também é um balizador da própria experiência de narrar, pois “saber que estão gostando ou não das histórias escolhidas é importante para avaliar minha prática e pesquisar temas pertinentes às crianças” (Adriana).

Nos relatos apresentados, a performance do momento da contação de histórias não se pauta no aprendizado formal de narração; não tendo técnicas

específicas, como a entonação de voz, pausas, gestuais e demais elementos importantes para a performance do narrador, esses conhecimentos acabam sendo adquiridos, na maioria dos casos, na prática docente, e variam de acordo com a predisposição da professora em aprender/querer narrar. Luciana Hartmann denomina este momento como performance narrativa, entendendo-o como

fundamental para compreender a complexidade dos eventos narrativos, o conceito de performance se apresenta - à despeito de sua polissemia - como uma “chave” analítica importante, que contempla aspectos como a contextualização espaço-temporal da narrativa, estratégias corporais e vocais usadas pelo narrador em ação, a participação do público, além da linguagem poética expressa no que é narrado. (HARTMANN, 2015, p. 49)

Vemos, nos dizeres das professoras, a compreensão da importância das histórias para as crianças pequenas. Dada a natureza narrativa de que nos fala Bruner (1997), e aliada aos muitos pedidos das crianças e o envolvimento delas no momento da narração de histórias, a contação está presente no cotidiano da Educação Infantil, pois “as crianças são muito curiosas e interessadas” (Stephanie). Narra-se pois “a reação de encantamento deles é linda” (Márcia) e “as crianças solicitam as histórias. E estão sempre manuseando livros, fazendo leituras, contando uns aos outros” (Cláudia). Narra-se, também, pois “o olhar de curiosidade das crianças, o sorriso e a curiosidade a cada página lida me motivam a continuar contando histórias” (Adriana); e ainda: “o envolvimento e atenção das crianças pelo mundo das histórias é impressionante. E o fato de uma boa história ser ouvida faz com que as crianças se interessem muito e isso é muita motivação para contar da melhor forma possível” (Marcela). As professoras justificam a importância pela demanda e por compreenderem a necessidade das crianças em ouvir histórias. Ao mesmo tempo, é a imaginação das professoras acerca do modo que as crianças estão recebendo as histórias narradas ou lidas que promove uma mudança na prática nas técnicas/nos momentos e nos modos de contar...Avaliam a própria performance para melhorarem seu modo de narrar.

No momento da narração se instaura uma conexão entre os sujeitos, tendo a história como mediadora, assim como propõe Juan Mata (MATA apud ARAUJO, 2016, p.292). Diversas vezes, ao ouvir uma história, a criança pede colo, se aconchega, pega na mão, olha no olho, vira a página. Uma história aproximando pessoas. Ao ter as memórias pessoais e de infância da professora na junção com as experiências das crianças, percebe-se uma ampliação do repertório de experiências, com vistas à “relação de construção da sua própria

identidade a partir do contato com a identidade da professora-narradora” (Ione). Por meio das histórias, na relação com o outro, o encontro consigo mesmo: “Quando convidamos a ouvir ou cantamos, um a um, vão se aconchegado, sentando, pegando na mão do amigo e silenciando para ouvir melhor” (Cláudia).

Ao narrar e compartilhar o vivido em tempos remotos, movimentamos as experiências e refazemos nossas memórias (BOSI, 1994) e, ao mesmo tempo, nos refazemos, pois “a qualidade da performance (o performativo) é a capacidade que ela tem de nos mostrar a transformação como fator essencial da ação humana: na performance fazemos alguma coisa que nos permite refazer-nos a nós mesmos” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 9).

Como dissemos anteriormente, as histórias derivadas de memórias de infância em minha prática como educadora surgiram espontaneamente, no momento do lanche. As memórias de infância das professoras emergem em momentos diversos: “Eu contava estas histórias quando as crianças me pediam, no momento do sono, ou enquanto estávamos fazendo atividades de artes, ou no momento do lanche, ou no momento da história ou contava individualmente para alguma criança” (Carolina). “Às vezes acontece de forma natural, em conversas informais. Quando as crianças perguntam de onde eu sou. Como eu brincava. Eu começo a narrar” (Geciane). Stephanie conta que essas memórias “surgem quando estamos brincando juntas em situações mais livres, não só nos contextos de ‘roda de conversa’ conduzidas por mim. Em geral, tem a ver com alguma situação que estamos vivendo na hora: um tatu bola encontrado no pátio, uma picada de formiga, o cheiro de alguma fruta que remetem às memórias...” Surgem também, tendo o disparador em outra atividade, como uma proposta de artes de desenho com grãos em que Manuela conta para as crianças “que fazia esses desenhos enquanto acompanhava minha mãe que escolhia feijão para cozinhar”.

CAUSOS DE VERDADE E OUTRAS HISTÓRIAS

As memórias de infância relacionam experiências vividas pelo próprio sujeito, acontecimento de outras pessoas, livros, filmes, etc. “Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias” (BRUNER, 2001, p.140). Variados são os temas, os tipos e propósitos, mas as narrativas estão presentes e nos banham no mar das histórias.

Principalmente com relação às brincadeiras, aos brinquedos da minha infância. Que eu gostava muito de brincar de ser professora. Fazia a parede da minha casa de quadro, o giz era carvão, a folha da bananeira de caderno, o galho da árvore de lápis. Meus bonecos eram os pedaços de madeira, que eu costumava a desenhar os olhos, nariz e boca, cabelo também. Que eu costumava a brincar na rua, de esconde-esconde com meus vizinhos. Barra bandeira, gemerson, cemitério. Enfim, vou narrando, pequenas histórias e eles sempre vão querendo saber mais. (Geciane)

As temáticas das histórias são amplas, sendo algumas delas experiências pessoais, como acontecimentos cotidianos ou extraordinários da infância, assim como as “aventuras e brincadeiras” (Giselle) prediletas aparecem de modo recorrente nas falas das professoras: Fátima narra “sobre coisas que gostava de fazer e vivências familiares”; Stephanie narra os “causos de verdade de situações do cotidiano com os meus cachorros, o incêndio na casa da minha mãe, a morte dos gatos...”; Carol lembra, “por exemplo, o dia que fui pescar com meu avô, ou quando via a minha avó fazendo bolinhos de carne, ou de uma senhora vizinha da minha avó que se vestia de bruxa para assustar as crianças, ou do dia que construí uma pipa, ou da vez que vi um sapo de verdade, dos dez cachorros que tive na infância, e assim por diante”. Amanda relata que narra “contos infantis diversos e até histórias fictícias que foram contadas por minha mãe e que ficaram guardadas na memória”. Gabi diz que conta “várias histórias, invento também como se fossem real pro mundo da imaginação!”.

Num outro bojo, estão as histórias ouvidas quando crianças, a partir de relatos de familiares, como “causos de família, de uma tataravó que era índia e foi capturada” (Manuela), “Causos dos meus avós (Giselle), algumas histórias que “meu avô paterno também contava sobre pescaria e cobras gigantes. Minha avó materna contava um pouco sobre sua infância que foi marcada pelo trabalho nas plantações de arroz, azeitona e castanha (Carolina).

As histórias regionais também surgem nas conversas com as crianças: “Conto histórias escritas, como os clássicos, mas principalmente ‘causos amazônicos’. As lendas amazônicas geram muito entusiasmo” (Cláudia), e continua, “nossas histórias da região Norte, os “causos”, nossas lendas ganham um impacto muito maior quando são narradas. A entonação, o olho no olho, desperta o interesse e a imaginação da criança” (Cláudia). Interessante notar como a professora enfatiza a valorização que a narração em voz alta traz para a história. Todo um imaginário presente na cultura amazônica, repleta de narrativas, transmitidas às crianças: “Costumo contar sobre as lendas amazônicas.

Sou de Parintins, e sempre ouvia a história do boto, da cobra grande. Minha mãe, por exemplo, contava que debaixo do Bumbódromo, onde ocorre a disputa dos bois Caprichoso e Garantido, vivia uma cobra grande que a qualquer momento poderia despertar. Eu, criança, morria de medo” (Geciane).

A própria relação afetiva das professoras com os livros de infância ressurge na prática pedagógica, o que emerge em diversos relatos. Marcela busca garantir que as crianças tenham contato com um livro que marcou sua infância: “Tem um livro que se chama Lúcia, já vou indo. Eu AMO essa história. Tenho dois livros meus e um na instituição que eu carrego para a turma que vou. Quando não consigo ler, eu conto. Eu sempre falo para as crianças que é o livro de que mais gostava quando eu era criança”. Narro também “histórias de livros que me marcaram, como Maneco Caneco chapéu de funil” (Stephanie). “E lembro também da minha tia lendo um livro chamado Lucia, já vou indo para mim, meus irmãos e primos a noite antes de dormir. E até hoje tenho um vínculo afetivo com este livro e, especialmente com as ilustrações dele” (Carol), “Lembro de um livro que marcou minha infância As cores de Laurinda, sempre que o ambiente fica propício eu partilho com as crianças” (Lucianny).

Narrar as memórias de infâncias e suas histórias gera um sentimento de satisfação para o sujeito que rememora. No entanto, o olhar atento da professora faz com que sejam filtrados conteúdos e concepções equivocados presentes na infância de outrora. Esta reflexão surgiu na seguinte fala: “acho muito importante compartilhar causos, narrativas de livros, viagens, experiências pessoais. No entanto, observo que há muitas histórias e assuntos que hoje acho impróprio pelo cunho racista ou de mal gosto e que hoje tenho condição de discernir mas que, quando criança, não tinha ideia da perversidade ali enviesada” (Janeide).

Professora Fátima nos convida a pensar essas memórias de infância compartilhadas com as crianças de um ponto de vista bastante instigante. Ela diz: “Acredito ser importante porque através da contação há um resgate memorialístico que contribui no processo de troca e escrevivências com as crianças” (Fátima). O conceito utilizado por Fátima foi cunhado pela pensadora Conceição Evaristo (2017).

Escrever significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência

vivenciada, ainda que de posições distintas. (SOARES; MACHADO, 2017).

Este conceito trazido por Conceição Evaristo nos possibilita abranger a noção entre as memórias particulares e as memórias das coletividades. “As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas”, avalia Evaristo em seu livro *Becos da memória* (2017).

Quando eu atuava diretamente com as crianças, ficava espantada como elas se apegavam e se apossavam das histórias, assim como na história que serve de epígrafe ao artigo. Essa situação apareceu, também, nos relatos das professoras: “Elas se apropriam das histórias de forma mais afetiva, recontam para a família o que ouviram citando as minhas memórias, trazem novas questões para as narrativas” (Manuela); “Observo que sempre que estou contando uma história da minha vida ou as minhas memórias de infância, algumas crianças sempre começavam a contar suas histórias, às vezes, até utilizando partes da minha história” (Carolina). As crianças narram as histórias, buscando utilizar as mesmas palavras, gestos e recursos, inclusive a performance da professora: “Tenho relatos de pais que dizem que elas nos imitam contando as histórias em casa” (Marcela).

A apropriação da história e a recorrência das mesmas narrativas surgiu nos dizeres de Carolina,

Eu percebia que elas se interessavam muito pelas minhas memórias porque sempre me pediam para contar as mesmas histórias. Algumas vezes, no recontar, eu pulava, esquecia ou mudava alguma parte e elas rapidamente me corrigiam. **Tinha a impressão de que elas sabiam mais das minhas histórias do que eu própria.** Muitas vezes, após eu terminar de contar, algumas crianças começavam a contar suas histórias usando alguns elementos das minhas histórias, elas incorporavam as minhas memórias nas histórias delas e inventavam novas histórias. Eu achava bonito. (Carolina, grifo nosso)

Quando me confundi com qual primo havia caído da bicicleta fui rapidamente corrigida. As crianças, pelo desejo (e necessidade) de ouvir a mesma história diversas vezes, internalizam cada detalhe da narrativa, cada personagem, cada passagem. E não permitem deslizes! “Acredito que elas vão “aprendendo” pela experiência/vivência de conviver com um adulto narrando e, assim começam aos poucos também a narrar suas histórias (Carolina)”. Gilka Girardello, a esse propósito, afirma que “a competência narrativa, enfim, cuja aquisição envolve

enorme complexidade, é desenvolvida através da relação com os adultos” (GIRARDELLO, 2020, p. 5).

Em relação à expansão das experiências e da capacidade imaginativa por meio de narrativas, Girardello indica que “o acesso às histórias pessoais narradas por adultos tem um papel intimamente ligado à imaginação” (2020, p. 6). Compreende-se, então, o valor dessas histórias de infância das professoras para o desenvolvimento das crianças. Marcela observa a apropriação das narrativas de outro modo: “Percebo sempre que depois de eu relatar alguma coisa, algumas crianças contam acontecimentos parecidos, mas nem sempre verídicos. Acredito ser uma forma de elaboração deles” (Marcela). Independente do tema e recurso, um sentimento é comum a todas as professoras é de que “é maravilhoso poder compartilhar minhas histórias com as crianças” (Adriana).

VOCÊ, CRIANÇA? FAZ TEMPO!

Por vezes, de acordo com a idade, as crianças fazem paralelos entre o passado e o presente, conscientes de que a professora já foi criança. “Quando sentamos em roda de conversa e pedimos para que narrem o seu dia a dia, sempre surge a pergunta: – Professora, você fazia isso quando era criança?” (Cláudia). Às vezes, no entanto, as crianças menores têm dificuldade de compreender que aquele adulto já foi pequeno. Marcela relata “Percebi algumas crianças que demonstraram dificuldade para entender que eu já fui criança também” (Marcela). A empatia é necessária para qualquer relação, principalmente entre um adulto e uma criança, de modo que “conto que também já fui pequena para meus alunos, que quando tinha o tamanho deles fazia isso ou aquilo” (Márcia) e “busco uma aproximação mais afetiva, mostrando que também já fui criança” (Ione). Lucianny narra um episódio curioso a respeito da reação delas em perceber que as professoras já foram crianças:

Elas ficam surpreendidas! Lembro que uma vez disse que iria ligar para o meu pai e uma delas falou bem impressionada “–Você tem pai?”. Como sabemos, o tempo da criança é diferente do nosso e, principalmente, como elas percebem o tempo passar. Tem momentos que elas estão tendo a oportunidade de vivenciar hoje e nós já tivemos essa experiência em anos passados, e quando partilhamos elas ficam impressionadas como se fosse algo extraordinário. (Lucianny)

Uma bela imagem (Figura 1) do livro *El Menino*, da artista argentina Isol, representa visualmente a presença da infância no indivíduo adulto. O texto diz:

“Y un día cualquiera, mientras juegan con él, le cuentan cuentos o hacen voces graciosas, el Menino descubre algo sorprendente: que los que ahora son personas grandes, también fueron Meninos”³.

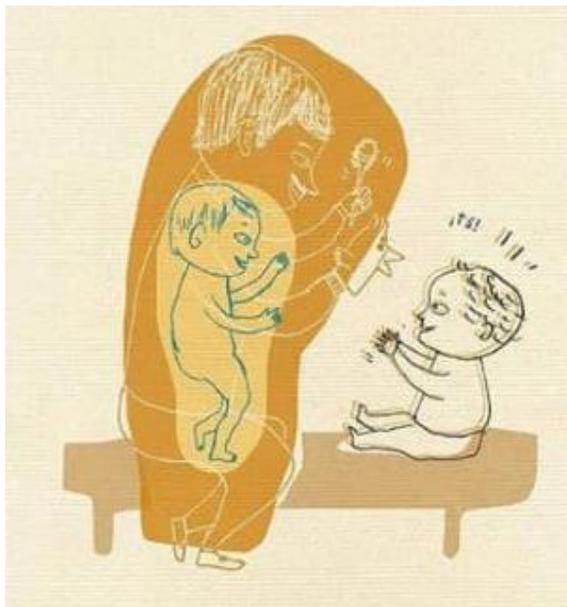


Figura 1: Detalhe de ilustração do livro *El Menino*, de Isol, Ed. Oceano, 2015. (Fonte: Foto de Hanna Araujo)

O interesse (e a dificuldade) das crianças em compreender como é possível uma criança virar adulto, instiga a compreender o outro, o diferente: “As crianças ficam bastante interessadas quando conto histórias que vivi na infância. É ainda uma forma de resgatar brincadeiras, personagens, músicas, histórias boas da infância dos anos 90, que é para elas algo novo” (Amanda). É um modo de compreender as fases do desenvolvimento humano, de compreender como um bebê cresce, caminha, aprende a falar, se torna uma criança grande...

Eles gostam de ouvir sobre nossa infância e comparar com a deles. Também em situações de brincadeira, gostam de saber se brincávamos daquele jeito. Se conseguíamos fazer aquele

³ “E num dia qualquer, enquanto brincam com ele, lhe contam histórias ou fazem vozes engraçadas, o Menino descobre algo surpreendente: que os que agora são pessoas grandes, também foram Meninos” (tradução nossa).

movimento, subir em árvore. Muitas de nossas memórias servem para encorajá-las, para mostrar que elas também podem conseguir. Não gosto muito da ideia, mas somos o espelho, nossas ações e atitudes refletem na construção do ser humano. (Cláudia)

INFÂNCIA DE ONTEM, INFÂNCIA DE HOJE - NARRATIVAS DE SEMPRE

Queremos narrar e queremos ser ouvidos por nossos interlocutores. Se o interlocutor é uma criança e ela nos remete à nossa própria infância, trazemos (ou criamos) nossas memórias e as tantas histórias delas derivadas. Bachelard, acerca dos relatos de nossa infância, percebe que a infância que nós falamos quando adultos é uma infância fictícia. Fictícia pautada no real, certamente. Narra também que, a educação do adulto dirigida às crianças, é muitas vezes dirigida, mesmo que o negue, à criança que foi ou ainda à criança que ele imaginou ser – e que permaneceu. Esta espécie de diálogo consigo mesmo, com um eu recriado, conduziria a prática do professor, mesmo que ele não tenha consciência, a esquecer às vezes que ele não se dirige à outros que não ele mesmo (BACHELARD apud JEAN, 1983, p. 31).

Se atuamos tal como nos propõe Bachelard é impossível mensurar. Mas nossas memórias de infância, com suas preferências ou privações, fazem com que pensemos a infância enquanto uma condição diferenciada. “Às vezes é muito engraçado, elas parecem que descobrem que tivemos infância. Acho que nos aproxima muito e uma certa vez ouvi a seguinte conclusão: Janeide, então você é adulta que cresceu, mas tem uma criança aí dentro de você que é pequenininha ainda! (Janeide, grifo nosso) Este trecho belíssimo revela a poesia no olhar da criança e se assemelha à ilustração de Isol (Figura 1). As narrativas de infância cria laços de afeto, aproxima muito, como diz Janeide.

Os relatos trazidos contribuíram para compreender o papel e o lugar das narrativas e memórias de infância de professoras que atuam na primeira infância, além da complexidade do tema e das indagações que suscita. Não esgotaremos as possibilidades de interconexões possíveis entre memórias, narrativas e imaginação entremeadas com a infância. Buscamos alargar as discussões acerca do tema, trazendo relatos de professoras comprometidas com seu fazer pedagógico e com desenvolvimento integral das crianças.

Ao mesmo tempo que sabemos da importância da leitura e narração de histórias no desenvolvimento das crianças e como prática imprescindível na educação infantil, a maioria das professoras disseram que não tiveram, em sua formação inicial, uma ênfase na narração de histórias. Os cursos de formação inicial para atuação com a primeira infância enfatizam, sobretudo, em seus componentes curriculares, conteúdos relacionados à história da educação, psicologia, sociologia e filosofia da educação, relegando os saberes relacionados à imaginação e à criatividade, pincelados em disciplinas pontuais que são, em geral, optativas. A presença da narrativa na formação inicial dessas professoras se deu pela atuação de determinadas professoras universitárias, que narravam histórias e proporcionavam experiências com os livros e as histórias, não sendo uma ênfase dos currículos dos cursos de pedagogia.

As narrativas presentes no cotidiano pedagógico não são passatempo ou atividade dispensável. A narração atua diretamente na construção do pensamento e na atividade criadora, pois sua base está na imaginação:

No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural [...]. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2009, p. 14)

Desse modo, compreendemos ser necessário repensar os currículos de formação considerando a importância da imaginação e seu papel no desenvolvimento humano pois a imaginação alimenta a própria capacidade imaginativa. Se o adulto não compreende e não se sente impelido a desenvolver sua imaginação e, conseqüentemente, desenvolver-se criativamente, como poderá suscitar essas habilidades nos demais?

No intuito de desenvolver a capacidade narrativa das crianças pequenas é preciso narrar e incentivar a narração, criando situações em que ela possa compartilhar verdadeiramente suas experiências por meio da oralidade, pelo corpo, pelos desenhos, lembrando que “as crianças são exímias narradoras de histórias” (Ione) e “o que mais anima uma criança a contar suas histórias é saber que alguém está aberto a ouvi-la” (GIRARDELLO, 2020, p. 2).

É fundamental considerar esses aspectos relacionados à imaginação, à narração e às memórias, entendendo que “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”. (VIGOTSKI, 2009, p. 23)

Juan Mata, no entanto, é incisivo quanto ao modo com que as propostas em que as narrativas, a literatura e a oralidade como um todo sejam propostos às crianças e aos adultos. Defende o direito à história pela fruição e pelo divertimento:

para que as crianças possam se apropriar satisfatoriamente da língua oral e escrita, é necessário livrar esses aprendizados de seu caráter estrito e utilitário e fazê-las ver que algumas atividades podem ser feitas por nada, por puro gosto. Aquilo que não é necessário tem, no entanto, uma força uma função determinante, pois é preciso que, como parte de seu aprendizado se interessem por coisas que não são indispensáveis para elas, discursos que não são os seus ou que não entram diretamente em suas necessidades. Esses exercícios linguísticos são uma forma de apropriação da linguagem do imaginário, que não está determinado por exigências materiais e pertence, portanto, a uma dimensão poética da vida dominada pelo gratuito, pelo supérfluo, pelo puramente agradável. (MATA, 2015, p. 52)

Esse puro divertimento que Juan Mata defende não restringe às aprendizagens. Elas podem ocorrer e de modo significativo pois, ao se estreitar os laços com as histórias, com as memórias e narrativas de infância, permeadas de afeto, podem tornar as relações e os aprendizados longevos.

Uma história que contava sempre, e que ouvi tantas vezes minha vó materna narrar, era de quando ela acordou numa madrugada, em plena fazenda, ouvindo um mundaréu de gado passando ao lado da casa. Com o barulho, todos se levantaram para ver a boiada passando. Abrindo a janela, no entanto, nada se via, apenas o tropel dos animais. Com medo, ela fechou a janela, mas não conseguiu dormir. No dia seguinte, apesar de não ter sido possível ver os animais, as marcas das patas dos bois fantasmas estavam na terra. As crianças, ressabiadas, pediam que narrasse essa história, uma história de medo! Memória essa, da infância de minha vó, do início da década de 1930. Ela narrou diversas vezes, baseado no que se lembrava. Tantos anos depois, narrava a partir dos sentidos que me marcaram enquanto criança. Impossível precisar o nível de fidedignidade em relação ao fato vivido, o que pouco importa. Uma história conectou a infância de

uma criança de 1933, com uma criança de 1982, com outras crianças dos anos 2010. Uma mesma história – derivada de memórias e suas ressignificações. E, como histórias autônomas, ganharam continuidade na voz e nas memórias das crianças.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Hanna; GAMA, Mônica. O leitor ideal(izado) do Livro para a Infância: criação e recepção estética. **MANUSCRÍTICA**, v. 37, p. 80-90, 2019.

ANDRADE, Joana de Jesus de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A construção do conhecimento em diferentes perspectivas: contribuições de um diálogo entre Bachelard e Vigotski. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 15, n. 2, p. 245-268, 2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001

GIRARDELLO, Gilka. Eu tenho uma coisa pra contar": Inspirações para a escuta das narrativas infantis. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.

HARTMANN, Luciana. Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e escritas de crianças narradoras. **Revista Boitatá**. v. 10, n. 20, 2015.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. Cafajeste. **CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, abril de 2017.

JEAN, Georges. **Bachelard, l'enfance et la pédagogie**. Paris: Éditions du Scarabée, 1983.

SOARES, L.; MACHADO, P. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, 17(39), p. 203-219, 2017.



VIEIRA, André Guirland; HENRIQUES, Margarida Rangel. A construção narrativa da identidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 163-170, Mar. 2014.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. IN: GOBBI, M. PINAZZA, M. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2015.

Recebido em 10 de outubro de 2020.

Aprovado em 04 de março de 2021.