

Crianças e processos de significação em movimentos de guarda

Andréa Borges de Medeiros 

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Resumo

Este texto tem como propósito refletir sobre movimentos de guarda que geraram um arquivo de práticas numa escola pública do interior de Minas Gerais, envolvendo a equipe escolar bem como crianças e adolescentes. Trata-se de um fragmento de uma tese de doutorado, que teve como foco compreender modos de narrar e de lembrar das crianças quando em contato com práticas vivenciadas na escola. Buscando inspiração na poética barroiana, a condição do objeto como um *inutensílio*, foi tomada na relação com aqueles preservados nos espaços de musealização, quando da afirmação de Mário Chagas de que cada observador pesquisa, pergunta e procura depreender dos objetos, pistas que podem indicar vínculos de pertencimentos, bem como singulares processos de rememoração.

Palavras-chave: Memória; Crianças; Arquivo de práticas; Movimentos de guarda.

Abstract

Children and processes of signification in guard movements

This text aims to reflect on guard movements that generated a file of practices in a public school in the inner of Minas Gerais, In Brazil, involving the school staff as well as children an adolescents. It is a fragment of a doctoral thesis that focused on understanding ways of narrating an remembering children when in contact whith practices experienced at school. Seeking inspiration in Barrosian poetics, the condition of the object as an *inutensílio* was taken in relation to those preserved in the spaces of musealization, when Mário Chagas affirmed that each observer inquires, asks and seeks to understand objects, which may indicate links of belongings, as well unique of recolection.

Keywords: Memory; Children; File of practices; Guard movements.

Resumen

Niños y procesos de significación en movimientos de guardia

Este texto tiene como propósito reflexionar sobre movimientos de guardiã que generaron um archivo de prácticas em uma escuela pública del interior de Minas Gerais, no Brasil, involucrando al equipoes colar así como niños y adolescentes. Se trata de um fragmento de uma tesis de doctorado, que tuvo como foco comprender modos de narrar y de recordar a lós niños cuando em contato com pr´páticas vivenciadas em la escuela. Em el momento de la inspiración com aquellos preservados em los espacios de nusealización, cuando la afirmación de Mário Chagas de que cada observador investiga, pregunta y busca deducir de los objetos, pistas que puedem indicar vínculos pertencia, bien com singulares procesos de rememoración.

Palabras clave: Memoria; Niños; Archivo; Prácticas; Movimientos de guardiã.

Eu começaria a desfiar as histórias que enredam os movimentos de registro, seleção e descarte de práticas escolares procurando trazer a condição de *inutensílio* para esta abordagem, no intuito de refletir sobre o envolvimento de professores, funcionários, crianças e adolescentes na construção de um grande e complexo arquivo de práticas criado há mais de dez anos numa escola de periferia urbana, numa cidade do interior de Minas Gerais. Buscando inspiração em Manoel de Barros para uso da palavra quando da criação do livro “Arranjos para assobio”, poema IX, em que o autor inicia a primeira estrofe dizendo: “O poema é antes de tudo um inutensílio” (2010, p. 174). Liricamente, o poeta refere-se à importância de se “vestir roupa de trapo”, no sentido de abraçar os detalhes e as sensíveis filigranas do cotidiano, para o encontro lírico com a sua forma poética de ver os trastes e os restos, o que o instigaria a apreensão da vida que flui e se esvai na relação com o simples. Na poesia de Manoel de Barros importam os objetos que estão à margem, perdidos nos detalhes e dificilmente reconhecidos como importantes. A subversão proposta cria uma poética da delicadeza para o trato do ínfimo. Delicadeza esta que, na interpretação de Mario Chagas (2002) sobre a condição de *inutensílio* apresentada por Manoel de Barros, faz reverberar no texto poético o acontecimento da emoção.

Pensando na relação das coleções de objetos dispostas dentro e/ou fora de espaços de musealização, aquele historiador e museólogo, traria como proposição análoga, o suposto de que ao despertar ideias, emoções, sensações, intuições, os objetos museais, assim como aqueles tomados na condição de inutensílios, “estão abertos a diferentes significações” (2002, p. 8). No contato com tais objetos, o observador inqueri, pergunta, procura depreender deles as pistas que podem indicar vínculos de pertencimento a determinados sujeitos e ou acontecimentos vividos, bem como a eventos históricos.

Buscar o choro e o riso; as emoções que perpassaram os encontros entre pessoas e coisas e/ou simplesmente admirar a maravilha da criação humana sobre o mundo “trapilho”, foi o que nos motivou a construir coletivamente um arquivo de práticas escolares que perdura há mais de dez anos. Caóticos e desordenados, os movimentos de guarda por nós protagonizados nos levaram a criar diferentes modos de selecionar e descartar objetos frutos de nossas experiências cotidianas. Inicialmente uma pequena sala passou a abrigar objetos singelos e produções diversas tais como: desenhos, textos escritos (gêneros diversos), produções artesanais (bonecos de panos, bordados etc...), brinquedos produzidos com materiais alternativos, fotografias, vídeos, materiais

ínfimos (botões, linhas, anéis de capim, pedaços de pano e linhas), chapéus, adereços e fantasias etc...

Quando da retirada das produções das paredes das salas de aula, crianças, professores, funcionários e equipe diretiva se dedicavam a admirar seus feitos e a recordar a sua passagem por eles. Em seguida se dedicavam a selecionar aquilo que faria parte dos álbuns de práticas documentadas. O que restava passava a compor os portfólios individuais das crianças e dos adolescentes que naquela escola partilhavam experiências e saberes. No decorrer dos anos de convivência, formação e aprendizagem naquele espaço/tempo de escola, os portfólios se tornavam cada vez mais densos, e se transformavam em robustas pastas de produções variadas. Entregues ao final do último ano do Ensino Fundamental, aquele artefato de cultura passou a ser valorizado pelos adolescentes e por seus pais, uma vez que representava para eles, a história da passagem de seus filhos e filhas, como também deles próprios por aquela escola.

Trabalhando com a possibilidade dos álbuns de práticas e dos portfólios se tornarem materiais de referência para a Memória da escola e dos sujeitos envolvidos naquelas produções, algumas eram entregues para seus autores e autoras, por motivos diversos: no caso das avaliações formais e cotidianas, para dar ciência aos pais; no caso de outros trabalhos, simplesmente porque assim as crianças e adolescentes desejavam; para nós professores, aquela prática significava mais um modo, dentre outros, de partilhar o vivido; também havia a necessidade de algum descarte devido ao espaço ocupado por tantas produções. Por todas as significações compartilhadas e construídas no decorrer daqueles movimentos de guarda, jogar no lixo aquelas produções de tantos sujeitos envolvidos nas experiências escolares vividas naquela escola, tornou-se um problema que muitas vezes causava conflitos e tensões, já que os critérios de seleção e descarte nem sempre eram consensuais. Fomos aprendendo que descartar implicava em dialogar, buscar alternativas para realocar as produções, redistribuí-las e rever os documentos preservados anteriormente. Foi assim que aprendemos que movimentos de guarda envolvem desejos de preservação, respeito pela história das construções de processos sociais, culturais e educativos vividos por muitos.

Aos poucos aquele conjunto de produções passou a ser tomado como referência para a política de formação de professores no interior da escola, uma vez que re-presentar as experiências documentadas inaugurou um novo modo de refletir, avaliar e reconduzir as nossas ações e propostas pedagógicas.

Tornou-se incômodo o descarte das produções das crianças e de seus professores, não só pelos conteúdos que apresentavam, mas também pela sua expressividade estética. Além do aspecto político de formação, o gesto de preservar artefatos provenientes das experiências na escola tornou-se um fazer coletivo socialmente valorizado e respeitado. Tal procedimento revestiu o arquivo de objetos que se transformaram em bens culturais, uma vez que os sujeitos envolvidos atribuíam voluntariamente a eles significados e valores. Isto equivale ao que Mario Chagas chama de DIZER para que a transformação em bem cultural ocorra, ou seja, equivale pensar no trânsito “pelo *sertão do arbítrio*” (CHAGAS, 1994, p. 36-37) quando da decisão que define as escolhas entre o que deve ser preservado e o que deve ser descartado. Muitos artefatos haviam percorrido aquela transitividade indicando caminhos interessantes para percursos investigativos. Foi então que outros olhares para aqueles movimentos de seleção e descarte insurgiram, modificando os nossos supostos sobre eles, bem como as perspectivas de trabalho com aquelas coleções na escola.

De que as crianças se lembram e como se lembram, quando em contato com objetos e produções resultantes das suas experiências na escola? Tal proposta investigativa instigou uma pesquisa em torno dos processos de construção da Memória Social das crianças, quando do desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado¹. Sem pretensões de apresentar aquela tese e os seus resultados, faço opção por tratar do tema da significação dos objetos pelas crianças, entendendo que tal recorte é o que mais se relaciona ao propósito deste texto que ora apresento. Para isto trago um caso específico uma vez que as reflexões depreendidas dele criaram perspectivas metodológicas para as abordagens com as outras crianças participantes daquela pesquisa, bem como abriu possibilidades pedagógicas para a implementação de práticas prevista no currículo escolar para a compreensão da memória, que visassem habilidade para estabelecer relações com objetos geradores significativos². Trata-se do acontecimento em torno de um velho sino de bronze esquecido dentro de um armário da secretaria da escola, quando da intervenção de Maria Eduarda, então com 8 anos de idade, para que ele fizesse parte da coleção dos artefatos de memória selecionados para compor o inventário de objetos de cada turma envolvida na pes-

¹ Trata-se da tese de doutorado intitulada: “Memória de crianças em crônicas de escola: modos de lembrar, de narrar e de ser”: Publicada em: <http://www.ufjf.br/ppge/producao-academica/teses-e-dissertacoes/teses/teses-2011-2/>.

² Ver Proposta curricular de História publicada em: http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/documentos/miolo_historia.pdf.

quisa³. Aquela menina tão pequenina parecia saber que os objetos podem manter a presença da coisa ausente, ou seja, conservar o passado, e usou tal argumento inserir aquele velho sino de bronze na coleção organizada para ser apresentada às crianças participantes daquela pesquisa.

Conhecedora dos espaços da escola ela havia entrado numa sala onde um armário de aço guardava equipamentos e materiais de uso diário. Além de quinquilharias que estavam ali por falta de uso, jazia um sino esquecido pela sua “desimportância”. Pela fresta entreaberta da porta ela olhou para o tal sino, que na verdade era um cinerco, próprio para ser pendurado no pescoço de uma cabra fujona em uma área campesina qualquer. Escondido bem no fundo da prateleira mais baixa, os olhos daquela menina perspicaz e curiosa, encontraram a sua materialidade desgastada pelo uso. Ele poderia ter ficado ali esquecido, não fosse o seu olhar desviante: Maria abriu a porta devagar, pegou o objeto e disse: “Mas esse sino você tem que levar! Ele vai fazer muitas memórias. Por que você não bate o sino e fala: Gente, de que vocês lembram?”.

Foi o bastante. As suas palavras já haviam me capturado. Quantas situações perpassaram o toque daquele sino! Como eu pude esquecê-lo?

O sino foi um regalo, desses que poucas vezes se tem a sorte de receber. Um belo dia ele surgiu de dentro de uma sacola de pano, semelhante a um embornal, que pertencia a um professor amante da música e das artes. Foi uma espécie de amor à primeira vista porque aquele objeto logo ocupou um lugar na vida que ali pulsava. Ele ficava num banquinho na entrada da escola, a espera de ficar pendurado numa parede qualquer, mas isto nunca aconteceu. Era uma peça forjada no bronze, um objeto pesado e visivelmente afetado pela ação do tempo, o que lhe garantia a aparência de velho. Aos poucos, ele foi sendo apropriado de maneiras diversas, e logo se tornou respeitado. O seu toque fazia ressoar a solenidade de um tempo que as crianças jamais conheceram, mas que naquele cotidiano, fazia toda a diferença, porque era através dele que todos os momentos de encontro e de partilha passaram a ser marcados. Antes da sua chegada, as marcações do tempo eram reguladas pelos aromas e sabores da cozinha: nas salas de aula o desejo das crianças para degustar o alimento indicava aos

³ Maria Eduarda, tal como as outras crianças participantes da pesquisa, sabia da construção dos inventários uma vez que participava de tal prática assim como da pesquisa em foco. Os termos selecionar, preservar e descartar não lhe eram estranhos. Por isto, a sugestão sobre retirar e/ou incluir objetos na seleção daqueles que deveriam ser “conservados”. Tais procedimentos eram vivenciados naquele contexto de escola.

professores os momentos de interrupção das aulas. Por opção, não nos conduzíamos pelas horas marcadas pelos ponteiros dos relógios.

Nas brincadeiras do faz de conta, muitas vezes o sino foi balançado pelo padre que conduzia os casamentos no jardim. Nas danças do bumba-boi, ele vibrava nas mãos dos brincantes. No convite para as refeições, badalava nas mãos da cozinheira. No chamado para os diálogos em torno das tensões e dos conflitos, assim como para reunir as crianças para conversas mais amenas, bradava nas mãos da diretora. O sino era o toque, o convite, a abertura e o fechamento. Pertencia a todos e a ninguém. Era o sino, um tempo, um achado. Não fosse a sagacidade da Maria Eduarda, ele estaria condenado ao esquecimento, à perdição nos labirintos da Memória.

Impactada por aquele acontecimento, fiquei pensando naquela história por muito tempo. Eu não sabia localizar o que havia me incomodado tanto. Incluir mais um objeto no conjunto daqueles selecionados e conservados no arquivo da escola não seria problema, não fosse o desconforto do meu esquecimento frente à lembrança da menina e ao valor que ela atribuiu a ele.

Eu me propunha a investigar a memória das crianças em relação as suas experiências nos primeiros anos escolares, o que significava considerar a sua dinâmica na perspectiva do social, ou seja, naquilo que foi construído e partilhado por grupos mais restritos. Minha expectativa era a de apresentar para um grupo de crianças alguns artefatos resultantes das suas experiências escolares e propor a elas que narrassem as suas lembranças. Os artefatos, considerados *dispositivos disparadores de lembranças*, também foram tomados como indicadores dos rastros das passagens das crianças e de seus professores na vida e na história daquela escola.

Aquele sino havia adentrado o *sertão do arbítrio* por duas vezes. Na primeira, foi descartado, mas escapou do descarte. Na segunda, foi absorvido pelo DIZER daquela menina. Fazendo isto, ela abriu o espaço para a sua inclusão na coleção dos objetos que eu havia selecionado para a pesquisa e apontava para mim um novo caminho: o desafio de compreender os processos de significação e valoração das crianças em relação aos objetos preservados meio a multiplicidade e diversidade de narrativas. Algumas dúvidas se fizeram presentes e interferiam na condução do método: o que asseguraria as lembranças e a profusão das narrativas das crianças? Se eu seguisse o conselho da menina e fizesse soar as badaladas daquele sino, de que as crianças se lembrariam? Haveria para elas outras formas de conferir sentidos para aquele objeto?

Maria Eduarda parecia certa de que os seus colegas se lembrariam de muitos acontecimentos ocorridos no espaço escolar. A sua certeza me desestabilizava, não porque eu a procurasse, mas porque até aquele momento eu não havia considerado a possibilidade do esquecimento. E não era apenas aquele o meu incômodo!

Penso hoje que eu desejava ouvir e partilhar narrativas pelo viés dos objetos preservados, mas eu não havia considerado o *dizer* das crianças sobre eles. Não bastava que os sentidos fossem conferidos pelos mais velhos que tinham maior poder de decisão sobre os processos de seleção e descarte. Era importante que as crianças partilhassem efetivamente das decisões e pudessem se posicionar em relação aos objetos selecionados como também sobre aqueles preteridos. Instigada por aquele novo modo de supor a participação das crianças na investigação, outras possibilidades interpretativas dos processos de seleção e de descarte se abriram.

Tal abertura motivou um procedimento metodológico complexo, artesanal sob o ponto de vista da criação do método para prosseguir com aquela investigação. Não foram poucas as vezes que tive que lidar com as refutações das crianças em relação a determinados objetos; do mesmo modo, havia a lembrança dos sentimentos e das emoções, das perdas familiares e das perdas materiais. Tudo isto perpassava o *invisível*. Nem sempre podemos confiar na materialidade dos objetos para a constituição da Memória Social.

Tal reflexão sobre o *intangível* e o *invisível* como contrapartida a materialidade dos objetos tornou-se obrigatória para a construção teórica da tese. As contribuições de Mário Chagas em torno da compreensão de que “guarda e perda, preservação e destruição, caminham de mãos dadas pelas artérias da vida” (1994 p. 19) foram fundamentais nesse sentido. São as “artérias da vida”, fluentes nas relações, que dinamizam os processos de vida que absorvem as coisas tornando possível o jogo do esquecimento e da lembrança na presença/ausência dos objetos. Aquele autor nos chama atenção para a “gota de sangue” que jorra das artérias da vida no espaço do museu, indicando a sua “dimensão especificamente humana” e o “seu inequívoco sinal de historicidade”. A metáfora da *gota de sangue* fez com que ele admitisse o museu como uma arena, como um espaço de conflito e de luta, um campo de tradição e de contradição” (CHAGAS, 1994, p. 21).

Uma escola que seleciona, descarta e escolhe o que preservar põe à prova a materialidade dos seus objetos de guarda e acaba lançando questões sobre a existência

e sobre o uso do “arquivo morto”, onde se supõe que estão os documentos importantes da vida escolar, mas que essa importância toda é partilhada por poucos. Fui levada a perceber o *cotejamento do sangue* que corre nas *artérias da vida* que matizam o cotidiano escolar, assim como acontece no cotidiano dos museus. Pude perceber então a necessidade de mobilizar a imaginação criadora das pessoas “para que as coisas sejam investidas de memória ou sejam lançadas no limbo do esquecimento” (idem, p. 19). Lembrar e esquecer são faces de uma mesma moeda. A memória sobrevive e se fortalece nos lances de cara ou coroa quando a moeda é lançada ao ar.

Tomar as lembranças e os esquecimentos naquele contexto de pesquisa passou a fazer parte da *emoção de lidar* com as preciosidades escondidas em cada coração e em cada mente das crianças, já que são os seus gestos, os seus dizeres, as suas emoções e os seus olhares lhes ensinam, como também a nós pesquisadores e professores, a falar a *língua das coisas* “sabendo que falar a língua das coisas não significa falar para as coisas; significa aprender a falar através das coisas consigo mesmo e com o outro” (CHAGAS, SANTOS, 2002, p. 27).

Vivendo a *emoção de lidar* com as preciosidades à mostra, procurei fortalecer o caminho do afeto e da habilidade humana para subverter, converter, criar e recriar sentidos.

Maria Eduarda acreditava que o som daquele sino provocaria lembranças: deixou à mostra o *intangível* que o perpassava. Foi o significado *intangível*, etéreo, impingido àquele objeto e partilhado por mim, a partir da interferência daquela menina, que o transformou em bem cultural, conferindo-lhe status de documento. No entender de Mario Chagas, há uma espécie de *amalgama* na relação entre a materialidade e a invisibilidade das coisas que deveria ser compreendido levando em consideração a *imaginação museal*: “enquanto o intangível confere sentido ao tangível, o tangível confere corporeidade ao intangível, um não vive sem o outro” (CHAGAS, 2009, p. 18-19).

Isto significa supor, segundo Susana Peres Menezes (2006), que o real poder dos objetos se constitui na “relação que eles permitem estabelecer, e esta relação não resulta da sua materialidade física, mas sim da capacidade construtiva de quem olha”. Nesta perspectiva, o conceito de *imaginação museal* se aplica aos supostos desenvolvidos na Pesquisa com as crianças quando indica que, para além dos movimentos de guarda que buscam conservar o tempo, a possibilidade de outras relações é impor-

tante para “assegurar que as portas mágicas da imaginação não serão encerradas” (MENEZES, 2006, p. 88).

Tal abertura na consideração da *imaginação museal* mesmo em se tratando de uma escola, e não de um museu, garantiu o direito das crianças, sujeitos-protagonistas daquela pesquisa, de interpelar não só os objetos, mas também os movimentos de guarda na construção daquele arquivo de escola. Outros objetos poderiam estar obscuros pelos esquecimentos dos adultos e as crianças poderiam revelá-los, conforme fez Maria Eduarda. Outros ainda se apresentaram para elas como estéreis de possibilidades de significação e não provocaram lembrança alguma. Passei a supor que a constituição da memória das crianças, da mesma forma que a memória dos adultos, passa também pelas negações e resistências, pelos silêncios, como também pelas construções e reconstruções dos sentidos novos no devir das águas do presente.

São os atos de interpretação e o poder da imaginação que fazem vigorar a memória que vive à espreita das diversas moradas de nossa vida. Os objetos, também considerados como instrumentos de mediação entre tempos diferentes e sentidos múltiplos, permitem a experiência onírica da (re)invenção, e livram a memória do fardo da reprodução fiel do passado.

O que se conservou como vestígio das experiências vividas no cotidiano escolar aos poucos foi partilhado nos encontros com as crianças. As narrativas que se revelaram foram tomadas como *testemunhos históricos*. A perspectiva de profundidade cunhada por elas tocou e alterou quem participou de sua partilha. (Re)apresentados, os objetos geram novas lembranças e narrativas, mas as histórias que narram não são ilimitadas. Elas se referem a objetivação no presente da lembrança. Quando me refiro aos *testemunhos históricos*, o faço na perspectiva de Marc Bloch, ou seja, como “tudo o que se disse ou se escreveu, tudo o que fabricamos, tudo o que tocamos e que hoje ainda pode nos informar a respeito do que vivemos” (BLOCH, 1997, p. 114).

O sino tirado pela menina daquele fundo de armário era um vestígio, um *rastro autêntico*. Ele não estava ali apenas para ser protegido da destruição, mas por falta de um lugar melhor e por ter perdido a sua utilidade. Era um “signo aleatório e não-intencional, um signo/sinal desprovido de visada significativa” (GAGNEBIN, 2007, p. 114).

Foi o olhar astuto de Maria Eduarda, a vida que ela impôs àquele objeto, a lembrança do seu tilintar e o testemunho dela sobre a passagem do sino pela escola, que

o transformou em um *signo* com possibilidade de significados múltiplos, fazendo-me decifrá-lo a partir de meu *espaço de experiência* que entrecruzava com o dela⁴. No passado, eu e ela tocamos aquele sino, desfrutamos das afetações que o seu badalar impunha a nós e invadia os nossos corpos através da experiência de ouvir aquele som metálico e vibrante. Por isto, tornou-se possível para mim, compreender a “visada significativa” que ela lhe dera. A sua intervenção inocente me fez enxergar o meu duplo papel na pesquisa: o de pesquisadora e o de informante. O que significa dizer que na profusão das lembranças e no partilhar das narrativas, há memórias que se entrecruzam, há consensos, mas também há conflitos. O caminho da pesquisa se abriu como um *imã* a recolher as *limalhas* e as sobras que o *pulsar da vida* deixava ao final de cada encontro com as crianças.

Como alguém que busca desenhar uma *arqueologia de memórias*, tracei um itinerário: conversar sobre tempos e modos de *experienciar* jeitos de aprender, de brincar e de estudar, de esquecer e de lembrar. Tal itinerário implicou e olhar para o *acontecimento* como uma *agência de criação*.

A noção de *acontecimento* privilegiada aponta para as diferentes possibilidades de movimentos no contexto vivido. Movimentos que se consubstanciam na coexistência *entretempos*: entre um passado, que na relação com o presente transforma a ambos, e um futuro que se mostra como o *dever*. O *acontecimento* se abre ao *intempestivo*, àquilo que vibra no *entre* e no *quando* das coisas como nos inspira a perspectiva deleuziana. Entender o *acontecimento* desta forma favorece as percepções das turbulências, das rupturas e das interferências que constituem o solo real onde se multiplicam as experiências vividas.

Como o sino, outros objetos, entendidos como bens culturais que perpassaram as experiências da escola foram guardados no arquivo e apresentados às crianças na qualidade de documentos passíveis de alterações de significados e de sentidos, livrando-lhes da condição de *coisas mortas*.

Um olhar para os objetos sob o paradigma de documento tirou-lhes o sentido dado, e os colocou na condição de algo que “está aberto a quem quer que saiba ler”

⁴ O conceito *espaço de experiência* foi apropriado de Reinhart Koselleck (2006) que o define do seguinte modo: “passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (p. 309).

(RICOEUR, 2007, p. 179), mas não qualquer leitura e nem mesmo todas as leituras, ilimitadas leituras.

Da mesma forma que a poesia de Manoel de Barros indica que “ninguém é pai de um poema sem morrer”, podemos supor que alguém que participa de processos de significação de objetos também não o faz “sem morrer” e sem provocar-lhes a morte, quando lhes retira do fluxo do acontecimento vivido e o embala para o exílio. A vida que lhe é devolvida pelo arbítrio, seja pelo viés da memória daquele que se põe a lembrar, seja pela leitura de outros dos enigmas que envolvem a sua materialidade: quais circunstâncias o levaram a algum um movimento de guarda. Quem protagonizou tal movimento? Por quê? Como?

As crianças, assim como os colecionadores e museólogos podem realizar tais leituras porque elas não se põem a falar das coisas e sobre as coisas; elas brincam, recolhem restos, vasculham o mundo; olham as pessoas e as coisas “marcando com as suas perguntas as bordas, as falhas, o invisível, o inaudito” (MEIRA, 2003, p. 79). posição Esta posição faz com que a criança inaugure uma posição original em relação ao que vê e ao que lhe afeta no contexto das experiências vividas e, assim, ela constrói “o seu mundo das coisas, um microcosmo no macrocosmo” (BENJAMIN, 1994, p. 238). Desse modo, ela é capaz de ver “aquilo que o adulto não vê mais” (GAGNEBIN, 2005, p. 180) e transforma diferentes objetos em brinquedos, podendo brincar por longos períodos de tempo.

No jogo inquietante de leituras e provocações, os objetos e/ou *inutensílios* mostram as tramas engendradas nas malhas do cotidiano, compondo e recompondo tensões implícitas, subentendidos, segredos encobertos e singularidades. Condição que incita a comunicação de experiências passadas, mas que não permite que se esgotem os sentidos produzidos no tempo em que ocorreram como *passagens* e *passantes*. O processo que lhes abarca é rememorativo e, por isto mesmo, é fértil para a multiplicidade das lembranças que evoca e das de histórias que suscita.

Os artefatos preservados naquele arquivo de práticas escolares, tomados então como *objetos geradores*, passaram a ter um nome, para além de seu uso, mas o sino, “mesmo desligado de suas funções primitivas” (BENJAMIN, 2007, p. 239), passou a incorporar a coleção de *objetos geradores* na categoria de uma peça que complementa um conjunto maior que interfere nas lembranças. Segundo Benjamin, essa maneira de incluir objetos numa coleção “é uma grandiosa tentativa de superar

o caráter totalmente irracional de sua mera existência através da integração em um sistema histórico novo” (BENJAMIN, 2007, p. 239). Essas múltiplas composições dos objetos em uma *coleção*, ou conjunto de artefatos, configuram uma “ética da presença, da experiência vivida em certos momentos de conexão com seres humanos e inumanos” (RAMOS, 2004, p. 146). Aos poucos as possibilidades de diálogos entre espaços/tempos e práticas foram acontecendo nos encontros com as crianças. As *vontades de memória*⁵ que desencadearam inicialmente aqueles movimentos de guarda acabaram revelando quais eram as lembranças que no nosso julgamento valiam a pena ser compartilhadas. Havia uma riqueza de práticas construídas no cotidiano daquela escola.

Como Maria Eduarda, as outras crianças não foram apenas mensageiras do tempo a receber as Memórias dos velhos, socialmente reconhecidos como os seus guardiões. Elas também se valeram do direito à Memória. Diferente dos mais velhos que, muitas vezes, procuram preencher vazios vivendo processos de rememoração, as crianças praticam formas de rememoração brincantes para anunciar as suas lembranças no presente. Desse modo elas abrem espaços novos para projetar desejos e diferentes modos de narrar o vivido.

Referências

- BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo, SP: Leya, 2010.
- BENJAMIN, W. *Walter Benjamin: obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. *Passagens*. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- BLOCH, M. *Introdução à história*. Mem-Martins: Europa-América, 1997.
- CHAGAS, M. Novos rumos da museologia. *Cadernos de Sociomuseologia*, v. 2, n. 2, 1994.
- CHAGAS, M. *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso*, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Cultura, 2009.

⁵ Apropriação feita a partir de uma Pesquisa sobre a dinâmica dos processos de construção curricular e dos saberes escolares, realizada em 2006, numa escola pública numa cidade mineira, em que a comunicação de resultados culminou no texto: “Vontades de memória em um currículo de mudança” (2007).

CHAGAS, M. S.; SANTOS, M. S. S. Museu e política de memória. *Cadernos de Sociomuseologia*, v. 19, n. 19, 2002.

GAGNEBIN, J. M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2005

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

KOSELLECK, R. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: KOSELLECK, R. *Futuro do passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 2006 . p. 307-27.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./dez. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822003000200006>

MENEZES, S. M. P. A Memória do trabalho e os trabalhos da memória: o caso do museu da indústria de chapelaria. *Cadernos de Sociomuseologia*, v. 26, n. 26, p. 5-284, 2006.

MIRANDA, S. R. Vontades de memória em um currículo de mudança. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: MÚLTIPLOS ENSINOS EM MÚLTIPLOS ESPAÇOS, 6, 2007, Natal. *Anais...* Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

RAMOS, F. R. L. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó, SC: Argos, 2004.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Universidade de Campinas, 2007.

Submetido em: 31-10-2018

Aceito em: 03-06-2019