

“SOUVENIR DE CLASSE”: Memórias e Narrativas a partir do Sensível

Clarice Nunes³

Resumo

Trata-se de uma reflexão sobre o saber da experiência vivida em sala de aula com estudantes do Curso de Pós-Graduação em Educação na Disciplina Memórias e Narrativas (2011), à luz da relação com o Sensível tal qual definido por Danis Bois na perspectiva da psicopedagogia perceptiva. As aulas foram concebidas como ateliês nos quais os estudantes se relacionaram com sua experiência de memória, usando as ferramentas do aporte teórico do Sensível: a relação com o silêncio; a diretividade informativa e a reciprocidade atuante. Ao produzir memórias através de narrativas, os estudantes enfrentaram o desafio de negociar com dois tipos de escrita: a de implicação e a de explicação. O Paradigma do Sensível revelou-se postura epistemológica enriquecedora da prática educativa ao favorecer a criação de uma compreensão profunda e humana do gesto de aprender, de conjugar razão e sentimento, de elaborar uma escrita do Sensível e levantar perguntas que mudam representações cristalizadas e movem ideias.

Palavras-chave: Memória e História; Memórias e Narrativas; Memória Escolar; Memória e Paradigma do Sensível

Résumé

Il s'agit d'une réflexion sur le savoir de l'expérience vécue dans des classes avec les étudiants de l'enseignement post-universitaire de la Discipline Memoires et Narratives (2011), à la lumière du rapport au “Sensible”, tel qu'il a été défini par Danis Bois dans la perspective de la Psychopédagogie Perceptive. Les classes ont été conçus comme des ateliers où les étudiants ont posé des problèmes vécus avec leur rapport à la mémoire, en utilisant les outils du support théorique du Sensible: la relation avec le Silence; la Directivité Informativ et la Réciprocité Actuante. En produisant des memoires à travers les narratives, les étudiants ont été mis au défi de faire face à la écriture de l'implication et à la écriture de l'explication. Le Paradigme du Sensible s'est révélé comme une position épistémologique permettant d'enrichir la pratique éducative pour promouvoir la création d'une profonde compréhension de l'apprentissage comme un geste humain, de relier la raison et le sentiment, et d'élaborer une écriture du Sensible, en soulevant des questions qui changent des représentations et bougent des idées.

Mots-clés: Mémoire et Histoire - Mémoires et Narratives - Mémoire de l'école – Mémoire et Paradigme du Sensible

³ Doutora em Ciências Humanas/Educação pela Puc-Rio. Professora Titular e Pesquisadora de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uff (aposentada). E-mail para contato: drcnunes@gmail.com

Memórias e Narrativas é o título da Disciplina Eletiva que tive a oportunidade de oferecer, no segundo semestre de 2011, aos estudantes de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Nela, desenvolvi com os alunos o contato com a abordagem teórica e prática da pesquisa de temas na área da educação, envolvendo as relações entre Memória, História e Narrativa. “Souvenir de classe” é uma expressão ligeiramente modificada do título que Ana Mascia Lagôa deu a um trabalho que realizou sobre aspectos da sua experiência escolar e que li há alguns anos atrás⁴. O objetivo deste texto é realizar uma reflexão sobre o saber da experiência construído em sala de aula, entendendo experiência no sentido que lhe dá Jorge Larosa: em sua relação com a paixão, a abertura e a exposição⁵. Nosso intuito é apreciar alguns dos significados que foram criados no processo de ensino e aprendizagem durante os dezesseis encontros realizados. Este texto é um apelo reflexivo à memória de uma vivência intensa entre professora e alunos. É um “souvenir” do que vivemos nesse semestre⁶.

Meu lugar de ancoragem para realizar a disciplina e relatar minha vivência pode ser sucintamente descrito, como se segue: Desenvolvi uma experiência de mais de trinta anos como professora de cursos de graduação e pós-graduação em História da Educação. Realizei várias pesquisas nessa área de conhecimento, procurando entrelaçar a pesquisa histórica com suas exigências teóricas e metodológicas e o trabalho com a memória de professores, alunos, diretores e outros profissionais que dedicam suas vidas à tarefa do ensino em diferentes níveis de aprendizagem. Mais recentemente pude estabelecer uma prazerosa relação com novas áreas do conhecimento, novos aportes teóricos, motivada pela busca de uma relação sensível, cada vez mais ausente em nossos ambientes pedagógicos. Essa busca iniciou-se em 1993 e o que comecei Tateando, agora já tem uma forma, embora as formas sejam sempre provisórias. O

⁴ LAGÔA, Ana Mascia. *Sous-venir de classe (memórias do curso Política de Formação de Professores)*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Curso de Pós-Graduação/Mestrado, 25/07/1995.

⁵ LAROSA, Jorge. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa em Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa em Educação. Currículos: problematização em práticas e políticas. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, p. 287-198, 2012.

⁶ Este texto é uma versão ampliada e modificada de um capítulo de livro que escrevi recentemente e cuja publicação está no prelo pela Editora da UERJ (Nunes, 2013).

contato com o Paradigma do Sensível data de 2007. Nele pude travar contato com uma prática e um pensamento que concebem o conhecimento como elaboração da vivência do sujeito que se abre em sua presença à si e ao mundo, não importa a área na qual tenha escolhido expressar-se. Entre 2007 e 2010, fiz um curso de formação em Somato-Psicopedagogia no Brasil sob a coordenação de Armand Angibaud. Continuo a participar de módulos de formação contínua tanto no Brasil como na França com professores da equipe do Dr. Danis Bois, além de frequentar, sempre que possível, congressos internacionais de profissionais da área de pesquisa em pedagogia perceptiva do movimento.

Este artigo é dividido em duas etapas: a primeira, expõe o conteúdo da disciplina e apresenta aspectos do principal suporte teórico que a sustentou; a segunda, faz, tanto quanto possível, uma descrição densa da experiência vivida na relação entre os estudantes e a professora com o objetivo de produzir conhecimento a partir da escrita sobre os efeitos em nós da nossa relação com a memória.

I. Proposta da Disciplina: o trabalho com a memória e a narrativa.

A Disciplina *Memórias e Narrativas*, cujo programa consta em anexo, teve como objetivos básicos: trabalhar teoricamente as categorias memória e narrativa; focalizar e problematizar os suportes individuais e coletivos da memória; refletir sobre o processo de construção das memórias relativas aos hábitos de classe social, de gênero e/ou etnia em algumas trajetórias de intelectuais e/ou educadores, além de apontar aspectos do silenciamento constitutivo da memória, da história e das políticas de silenciamento em ação.

O programa da disciplina foi apresentado em quatro unidades e os encontros foram criados predominantemente a partir da concepção de *ateliê*. Isto é, a partir de experiências vividas constituímos a problematização das categorias memória e narrativa. Foram realizados quatro ateliês: com objetos; álbuns de família; fotografias pessoais e cartas. Pretendia-se que, nos ateliês, os estudantes desenvolvessem instrumentos internos para a elaboração de uma escuta e de uma palavra sensível,

tendo sempre no silêncio vivido em conjunto o ponto de partida do encontro. Exercitamos durante o período em que estivemos juntos a flexibilidade com relação ao conteúdo, no que diz respeito ao aprofundamento e à ordenação dos temas. Foram indicadas referências bibliográficas básicas que se ampliaram com acréscimo de novos títulos a partir das necessidades e interesses dos alunos.

1.1 - A lente do Sensível⁷ na sala de aula

Por quê a lente do Sensível? Porque antes de mais nada o Sensível é um lugar de experiência em nós. No paradigma do Sensível pude encontrar alternativas de resposta à pergunta básica que permaneceu comigo durante anos de vivência no magistério: como aprendemos a aprender? O que supõe a aprendizagem?

Num artigo em que reflete sobre este tema, Dominique Colinvaux conceitua o termo aprendizagem: “(...) processo de significação que, na sala de aula, gera movimentos individuais e coletivos em torno de algumas formas canônicas de compreensão do mundo material e simbólico. Nesta concepção, destacamos as ideias de processo, significação e movimento e, em especial, de emergência de novidades”⁸

Segundo Colinvaux (2007), ao focalizarmos a aprendizagem em sala de aula, estamos partindo de alguns pressupostos:

a) o de que, na escola, o propósito central da aprendizagem está associado à geração, apropriação, transformação e reorganização de significações;

b) o de que na sala de aula transitam vários tipos de conhecimento: aqueles provenientes das trajetórias escolares do professor e dos alunos em níveis anteriores de escolarização e da condição de sujeitos sociais mergulhados nos sistemas de significação das interações cotidianas, além dos conteúdos programáticos.

⁷ É necessário atenção para o fato de Sensível em Danis Bois não se confunde com o que, no senso comum, chamamos sensível, isto é, proveniente dos sentidos que apreendem do mundo exterior os objetos que lhes impressionam de alguma forma. O dado sentido traz com ele um valor de sentido que se dá ao sujeito na ação perceptiva imediata, sem necessitar da mediação de uma atividade reflexiva e sem ser obrigatoriedade, plenamente conscientizado (BOIS, 2007, p. 12-14).

⁸ COLINVAUX, Dominique. Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas. *Pro-Posições*, v. 18, n.3 (54), set./dez., 2007, p. 29-51.

A autora ainda destaca, na aprendizagem, os movimentos que mobilizam sistemas variados de significação, num processo dinâmico, fugidio, que envolve mudanças e permanências. Esse processo é multidimensional, compreendendo tempos subjetivos, tempos coletivos da turma e tempos institucionais. Num espaço e tempo delimitados institucionalmente pressupõe-se que ocorra um domínio progressivo de uma área de conhecimento, o que inclui tanto conceitos, vocabulário, quanto formas de pensar. Isto é, não basta aprender conceitos, mas utilizá-los para pensar as questões escolhidas, provocando a emergência de novas condutas que surgem como indícios de novas formas de ver, pensar, falar, fazer. Essas novidades promovem uma ruptura total ou parcial com o que já está estabelecido e exige uma qualidade de presença nos processos de interação e comunicação dos sujeitos envolvidos e destes com o próprio conhecimento. Na verdade, as novidades comportam um grande número de variações e todas elas guardam em níveis diferentes a transformação possível, a mudança de pontos de vista, o alargamento da consciência e da relação com o conhecimento, como nos mostra Eve Berger⁹.

Nas *Lições sobre o Sensível*, oferecidas em seu site pessoal¹⁰, e apresentadas coloquialmente como possibilidade de um encontro filosófico do autor com seus interlocutores, o seu criador, Professor Danis Bois, revela como o Paradigma do Sensível emergiu. Entenda-se paradigma não propriamente como modelo, mas como direção de investigação e de ensino.

1.2. O Sensível como modo de ser, de ensinar e aprender

A temática do Sensível emergiu de modo mais acabado, no discurso escrito de Danis Bois, num ensaio filosófico: *O sensível e o movimento*, publicado no começo deste século¹¹. Em seguida, o conceito de Sensível foi objeto de inúmeros artigos e, sobretudo,

⁹ BERGER, Eve. Le premier instant de la promesse. In: BOIS, Danis et al. *Identité, altérité et réciprocité*. Articulation au coeur des actions d'accompagnement et de formation. Québec: Les éditions Ibuntu, 2013.

¹⁰ Ver site: <http://danis-bois.fr/>

¹¹ BOIS, Danis. *Le sensible et le mouvement*. Essai philosophique. Paris: Editions Point D'Appui, 2001.

de um livro publicado em 2006¹². No ano seguinte, Danis Bois com a colaboração de Didier Austry, escreveu um artigo síntese, denominado O paradigma do Sensível, lançado na Revista *on line Reciprocités*, 2007¹³.

A postura de pesquisador em Danis Bois reúne ao “modo de pensar” próprio da Filosofia, um “modo de sentir” próprio à Arte e enfrenta a criação de protocolos de investigação das vivências subjetivas, fabricando artesanalmente esses objetos e recriando-os pela linguagem. Em sua concepção, esses dois modos de apreensão do real, totalmente diferentes, “podem chegar a um mesmo resultado: mudar nosso olhar sobre a realidade e nos abrir a conhecimentos novos” (2001: p. 139).

A postura filosófica de Danis Bois movimenta-se em relação a um legado do pensamento fenomenológico de certas correntes contemporâneas¹⁴, ora aproximando-se, ora afastando-se dele. Reconhece que existem pontos em comum com esse legado, mas insiste nas perspectivas novas e divergentes que a “praxis” do Sensível lhe fez descobrir.

No projeto fenomenológico de Husserl (1947), o autor adverte que é preciso deixar a experiência tornar-se manifesta a exhibir progressivamente seu sentido¹⁵. Dito de outro modo, o projeto fenomenológico não está preocupado com a demonstração, mas sim com a explicitação das estruturas implícitas da experiência. Apesar da herança fenomenológica, Danis Bois evita todos os rótulos de uma possível filiação. Sua postura é de que tudo depende do ponto de vista, do lugar do qual se fala, da experiência que se tem. Não esconde suas fontes. Dialoga com elas, buscando as motivações e os modos de construção do que se afirma no diálogo filosófico. Para ele, o conhecimento surge das manifestações da nossa vida interna. Afirma:

Nós vivemos com efeito cada dia na proximidade de expressões sensíveis que estão dentro de nós e que nós não percebemos. Não se

¹² BOIS, Danis. *Le moi renouvelé. Introduction à la somato-psychopédagogie*. Paris: Editions Point D'Appui, 2006.

¹³ BOIS, Danis Bois; AUSTRY, Didier. A emergência do paradigma do Sensível. Tradução para o português de Maria do Carmo Monteiro Pagano. *Reciprocités* 1, novembro de 2007, p. 6-22. Download do site www.cerap.org. Acesso em 15/02/2008.

¹⁴ Como por exemplo, as obras de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961); Michel Henry (1922-2002); Nathalie Depraz (1964).

¹⁵ HUSSERL, Edmundo. *Les méditations cartésiennes*. Paris: Vrin, 1947.

trata do inconsciente, tal qual Freud descreve, mas do não reconhecimento de um potencial perceptivo presente em cada um de nós. Um potencial fisiológico que desenha um homem maior, total, mais presente, dotado de uma escuta do que virá (...), que capta o conteúdo de algo já sentido. Ir ao encontro desse potencial exige um processo de pesquisa, de prospecção em direção ao interno das coisas... de si, para descobrir essas impercepções, “aquelas que são tão pequenas para serem notadas” (BOIS, 2001:p. 34).

A experiência do Sensível toma como ponto crucial a atitude pré-reflexiva, na qual o sujeito se percebe percebendo a si mesmo e ao mundo. Essa experiência entrega com ela uma significação própria, uma espécie de pensamento ainda não formulado. Como trabalhar com esse potencial? Quem escolhe, afirma ele, abordar a questão do vivido experiencial, se vê confrontado, de saída, com dois problemas: de um lado, a natureza da subjetividade colocada em jogo pela experiência e, de outro, a dificuldade de colocar em discurso a subjetividade. A percepção é anterior ao pensamento. Ela pode liberar antigas sobrevivências e acessar um conjunto de sentimentos nascidos do sensível do movimento interno do sujeito porque percepção, sensível e movimento acabam irremediavelmente ligados numa unidade originária do sentir e do mover-se. Dito de outro modo, num movimento subjetivo do qual, acrescento as memórias fazem parte. Voltarei às memórias adiante.

A problemática da percepção e da subjetividade se dá no nível da interpretação, exatamente no momento de narrar ou, como diz êle, “colocar em discurso”, porque a organização em profundidade não se dá ao pensamento causal. Podemos, no entanto, acessá-la pelo pensamento perceptivo, passando pela experiência dessa busca interna. Apesar da abstração dessa afirmação, o princípio é simples: somente a vida sensível pode captar a matéria sensível. A ciência, afirma ele, não fica à vontade com a subjetividade e cortando-a, elimina os elementos sensíveis próprios ao homem. No entanto, a subjetividade personaliza as nuances com que cada um percebe. A subjetividade é prova da individualidade e a consciência não pode excluir a experiência do corpo, pois sabemos que somos nós mesmos pela consciência que temos do nosso corpo. Abordar o movimento a partir do Sensível é vivê-lo a partir de dentro (BOIS, 2001: p. 105). Mas este dentro não significa apenas, localizadamente, dentro. Ele exige o trânsito permanente entre um dentro e um fora de si mesmo.

A vida é pré-requisito essencial para começar a pensar a Filosofia do Sensível, já que “(...) para descrever uma coisa é necessário vivê-la. É na interioridade do corpo que ocorre um tipo de deslocamento que desafia a precisão da linguagem. É aí que se encontra o gosto da vida. O pré-reflexivo, oferecido na experiência do Sensível, é portador de duas categorias distintas de significado: informações ligadas ao que é sentido internamente e informações que tem valor experiencial para quem as experimenta (2007, pp. 12-14).

Diferente dos fenomenólogos contemporâneos, a subjetividade, em Danis Bois, é cinética, isto é, implica obrigatoriamente a noção de movimento. Uma pessoa torna-se sujeito quando cuida da presença em relação à si mesma e descobre, em plena consciência, as vivências internas ligadas à presença interior do Sensível. Aqui a noção de vivência tem uma dimensão qualitativa e perceptiva forte. Vivência é todo fenômeno sentido, percebido e conscientizado pelo sujeito em tempo real. Há aí o pressuposto de que todos nós, em nossa natureza humana, possuímos os recursos perceptivos-cognitivos necessários para penetrar profundamente o instante presente da consciência. Nós nos descobrimos sujeitos graças à relação da nossa consciência e do sentimento com nossa experiência.

O Sensível em nós é um lugar ativo que se desdobra incessantemente na direção ao seu porvir. O enriquecimento perceptivo provoca o conhecimento por contraste e, em decorrência, maior lucidez, um novo lugar de consciência, sentimento, reflexão. A novidade ajuda a compreender o passado. A natureza da relação que estabelecemos com o Sensível está relacionada a três níveis de imanência: o próprio sujeito; o seu movimento interno enquanto expressão com diferentes formas, tonalidades internas, sensações de movimento, de qualidade de presença, de globalidade e, finalmente, a evolutividade própria do Sensível. O conhecimento se dá de forma diferente da reflexividade habitual. Ele se dá a partir da postura do sujeito através de uma atenção sustentada, mas não invasiva.

No paradigma do Sensível há um entrelaçamento entre subjetividade, experiência e conhecimento. A postura do pesquisador cria uma certa qualidade de experiência que proporciona um conteúdo de vivência, fonte de um conhecimento

particular. O âmago da experiência orienta a atenção e a atitude do sujeito, predispondo-o a certos conteúdos e não a outros (BOIS; AUSTRY, 2007: p. 16). Nessa experiência, as manifestações do movimento interno provocam variações de tonalidades, estados e o pensamento inteligível se revela. Após um tempo de suspensão (nada esperar, guardar ou querer) a palavra se doa como lugar de expressividade e validação de alguma coisa de si (Ibidem: p. 19). Dessa forma, cria-se uma ponte entre o conhecimento imanente e o conhecimento explícito segundo um procedimento perceptivo-cognitivo elaborado, que recepciona os conteúdos vividos, criando uma categorização, modelização e conceptualização (Ibidem).

O conjunto dessas categorias fornece finalmente o início de uma modelização que permite estabelecer laços entre as diferentes categorias, desenhando assim a estrutura global do campo perceptivo correspondente. A última característica do sentido que se dá é sua provisoriedade. Todo sentido imóvel, não evolutivo, é mais da ordem da ideia e fica endurecido como crença. Um pensamento sensível e imanente está em constante mutação, portador de desdobramentos não antecipados, revelando-se na temporalidade do sujeito e por isso mesmo provisório (Ibidem: p. 20).

No âmbito das ciências humanas, sobretudo das ciências pedagógicas, a contribuição da Filosofia do Sensível e da epistemologia que ela subentende¹⁶ é relevante porque dá suporte à criação de experiências extra-cotidianas a partir das quais os sentidos emergem a partir da vivência de sensações, emoções e sentimentos do corpo. A irredutibilidade da experiência vivida e de seus dados fenomenológicos produz os discursos em primeira pessoa, o que não impede o reconhecimento das invariâncias no seio do que é contingente. A Filosofia do Sensível estabelece, graças à postura do pesquisador e seus processos operatórios, investigações que passam pela tentativa de estabelecer descrições fenomenológicas dos processos vividos; criar ensaios de compreensão e modelização desses mesmos processos e aplicar suas proposições em diferentes contextos profissionais.

¹⁶ A epistemologia do Sensível propõe o entrelaçamento entre os fatos humanos e os fatos da natureza. Chama também a atenção para o caráter multimodal do sentido – sensorialidade e significação a partir do princípio da informação circulante e da reciprocidade atuante. Cf. Marc Humpich et Danis Bois, “Pour une approche de la dimension somato-sensible em recherche qualitative” *Recherches Qualitatives – Hors Série*- n.3, 2007, p. 483.

O Paradigma do Sensível foi construído no âmbito da Psicopedagogia Perceptiva, em diálogo com a Fenomenologia, a partir de situações pedagógicas de acompanhamento de indivíduos adultos e grupos que foram sujeitos/objetos de investigação relatadas em diversas dissertações de Mestrado e Doutorado no CERAP¹⁷. De um modo geral, e para resumir, o constructo Sensível foi gradativamente construído em quatro etapas: na primeira etapa, focalizando a capacidade perceptiva presente nos fenômenos subjetivos corporais; na segunda etapa, examinando os efeitos que esses fenômenos provocavam; na terceira etapa, detendo-se no exame do modo de conhecimento que se dá em contato com o Sensível e, finalmente, na quarta etapa, orientando-se a reflexão para a dimensão filosófica do constructo que lida, sobretudo, com as questões relativas à potencialidade humana.

O Sensível, tal qual Danis Bois o concebe, não diz respeito aos órgãos dos sentidos, nem à sensibilidade tal qual rotineiramente a compreendemos. É algo mais! Nasce de uma vivência em que, graças à um trabalho de introspecção, o sujeito se observa. Ele sai do campo habitual do que costumeiramente vive e entra em contato, dentro de si mesmo, com um campo fenomenal que emerge. Quando se explora esta área, que Danis Bois denomina de fundo perceptivo ou movimento interno, presente em todos nós, acessamos uma rica e inexplorada fonte de informações. Como queriam os fenomenólogos, os vividos da consciência nascem de toda percepção e são necessariamente ligados a um sujeito encarnado que se move no mundo. No entanto, a problemática da percepção e da subjetividade é colocada para os fenomenólogos apenas no nível do discurso. Na abordagem do Sensível, a subjetividade é explorada no seu movimento concreto do corpo no mundo. Para o seu estudo, as investigações que Danis Bois promoveu exigiram o cruzamento de diversas áreas do conhecimento humano, dentre as quais a Anatomia e Fisiologia da Percepção, a Filosofia e a Pedagogia. Por quê a Pedagogia? Porque o que ele chama de Sensível não só se pesquisa, mas também se aprende, desde que criadas certas condições.

O pesquisador do Sensível precisa desenvolver uma relação apurada com seus instrumentos internos (atenção, percepção, pensamento, memória, empatia) e com seu

¹⁷ Centre d'Étude et de Recherche Appliquée em Psychopédagogie Perceptive (CERAP) da Universidade Fernando Pessoa, Porto. Site: <http://www.cerap.org/>

objeto de estudo. Esses instrumentos internos são fundamentais no seu próprio processo de aprendizagem. O pesquisador constrói seu campo de investigação numa situação extra-cotidiana na qual o que vivencia e experimenta é descrito. Descreve-se para reconhecer, nomeia-se para validar e explicita-se para aprender. A narrativa tem uma dupla função nessa abordagem: serve de guia pedagógico e é suporte de explicitação do conteúdo da experiência tal qual ela se desenrolou. O resultado é o conhecimento elaborado através de um pensamento sentido e de uma palavra ancorada no Sensível. Quais as consequências desse modo de pensar a pesquisa no modo de pensar o processo de aprendizagem?

Os pesquisadores do Sensível criaram um modelo de modificabilidade cognitiva bem interessante. Ora, mudar representações não é uma tarefa fácil por diversas razões, como bem mostra Eve Berger (2007)¹⁸. Em primeiro lugar, porque, geralmente, temos várias representações inconscientes. Em segundo lugar, porque o conjunto das nossas representações constitui um apoio cognitivo interno. Afinal, nossa relação com o mundo e os outros é construída em torno dela e questioná-la de modo frontal trará uma reação de medo e resistência. O que fazer, então? No trabalho de acompanhamento de processos de mudança com adultos, os pesquisadores delinearam sete etapas: fato de experiência; fato de consciência; fato de conhecimento; tomada de consciência; tomada de decisão; ação; retorno reflexivo sobre as consequências da ação.

Eles apostam na transformação da relação que estabelecemos conosco e com o mundo. Estar em relação pode evocar estar em relação com alguém, pelos sentidos, pelas ideias, pelos afetos. É isso e mais. Estar em relação também engloba o fato de que toda relação que estabelecemos, inclusive com as ideias, é vivida desde a matéria corporal que é dotada de sensibilidade e consciência. Ainda, estar em relação significa sentir em si os efeitos dessa relação. Por exemplo, quando tenho um *insight* sobre o meu trabalho de pesquisa me preencho de alegria e ânimo. A relação com qualquer situação depende do ponto de vista que temos sobre ela. Num momento em que suspeitamos do processo educativo instaurado nas escolas, de um modo geral, tendemos a apreciar as pessoas e situações a partir desse ângulo, o que é bem diferente

¹⁸ BERGER, Eve. La somato-psychopédagogie: ou comment se former à l'intelligence du corps. Paris: Point d'Appui, 2007.

se atuamos a partir da compreensão de que os obstáculos, por exemplo, são pontos de apoio para criarmos novas relações de aprendizagem e de ensino.

Voltemos aos sete passos do modelo de modificabilidade criado. Na primeira etapa, denominada fato de experiência, o professor cria uma situação extra-cotidiana, isto é uma situação de prática corporal. Criar uma experiência extra-cotidiana significa criar condições de enriquecimento da percepção na interação com os alunos, na relação que eles tem sobre os temas tratados, o que vai trazer sensações, pensamentos e novos *insights*. Ela propicia que se desenhem interesses e motivações que até então poderiam estar ausentes e produz efeitos que uma situação cotidiana não produziria. Há aqui um papel muito ativo do professor no esforço de criar um novo olhar sobre o objeto de estudo. Na segunda etapa, fato de consciência, professores e alunos examinam juntos as diferentes naturezas de vividos possíveis dentro do quadro da experiência extra-cotidiana, levando seu olhar sobretudo para o que foi “inédito” porque isso faz disparar a reflexão. Na terceira etapa, fato de conhecimento, professor e alunos vão extrair sentido do que vivenciaram. Geralmente, o fato de conhecimento explicita-se contemporaneamente ao que se está vivenciando na condição da partilha e comparação por contraste com outras situações e possibilidades já vividas. Na quarta etapa, a tomada de consciência se dá no vivido do corpo e do grupo como um novo modo de viver, pensar e sentir. A tomada de consciência é a medida de distância que existe entre o que estamos aprendendo com nosso corpo e a maneira pela qual habitualmente nos colocamos. Na quinta etapa, ocorre o desdobramento lógico das etapas anteriores e uma mudança de estratégia do sujeito que aprendeu a partir de uma novidade. Ele parte, então, para as duas últimas etapas seguintes: a ação e a reflexão sobre as consequências da ação.

Como essas etapas poderiam ser vividas na sala de aula? Na organização prática da sala de aula a ordem dessas etapas pode variar. Em alguns momentos essas etapas aparecem encadeadas de um modo mais ou menos rápido, outras vezes ocorrem idas e voltas numa mesma etapa durante o mesmo encontro. Apresentarei, em seguida, um relato de como vivi, em sala de aula, a tentativa de criar uma escuta e palavra sensível a partir do trabalho nos ateliês.

II- Os ateliês

Solicitei a cada aluno que escolhesse e levasse para a sala de aula o material relativo a cada ateliê: objetos, álbuns de família, fotografias pessoais e cartas. No momento inicial de cada ateliê já estamos diante do fato de que para eleger um objeto, uma fotografia ou uma carta é preciso que tenham sido retirados de um lugar comum, que tenham impressionado quem os elegeru, mantido a força de um significado (Davallon, 1999). Foi definida uma leitura básica para cada ateliê¹⁹. Cada ateliê se iniciava com uma sessão inicial de vinte minutos em que todos entravam em relação com o silêncio, o que a Psicopedagogia Perceptiva denomina de introspecção. Após a introspecção, os estudantes partilhavam oralmente sua experiência com o silêncio. Em seguida, cada um apresentava aos colegas o objeto solicitado e escolhido, pertinente ao ateliê em desenvolvimento. Após essa apresentação oral um pequeno texto era escrito e apresentado, sofrendo modificações a partir dos comentários da professora e colegas e, evidentemente, dos efeitos que esses comentários provocavam no seu autor. A partilha era feita com o intuito de apreciar o texto sobre o ponto de vista da implicação do sujeito com a sua escrita, sua habilidade de pesquisar aspectos novos a partir da relação que se estabelecia na produção do texto, de articular teoria e experiência pessoal e era refeito a partir desse trabalho conjunto da turma. Cada estudante, portanto, escreveu um texto para cada ateliê, fruto da sua relação pessoal com o objeto, carta ou foto, com as leituras feitas e com os comentários partilhados pelo conjunto. Vamos em seguida comentar aspectos de cada etapa do encontro nos ateliês.

3.1. A relação com o silêncio

O propósito da introspecção é criar um quadro de experiência extra-cotidiana. Através desse espaço de silêncio, o estudante tem acesso ao movimento das tensões

¹⁹ Ateliê sobre objetos: Peter Stalibrass. *O casaco de Marx: roupas, memória e dor*. BH: Autêntica, 2000; Ateliê sobre álbuns de família: Myriam Mores Lins de Barros. *Memória e Família. Revista de Estudos Históricos*. RJ, v.2, n.3, 1989, p. 29-42; Ateliê sobre fotografias: B. Kossoy. *A fotografia como fonte histórica*. SP: SICCT, 1980, p. 13-44; Ateliê sobre cartas: Angela de Castro Gomes (org.). *Escrita de si. Escrita da história*. RJ: FGV, 2004.

somato-psíquicas que o habitam e das quais muitas vezes não tem consciência ou tem uma vaga consciência. Aquele que vive essa experiência mergulha num paradoxo: estando imóvel, percebe a sua mobilidade interna. Percebe, portanto, que existe movimento sem deslocamento visível. Dentro desse paradoxo instalam-se as condições para entrar em contato com a primeira dimensão da aprendizagem: a relação com a percepção de si.

O silêncio acalma o pensamento que geralmente está turbulento e assoberbado com preocupações e exigências, relaxa o corpo, e permite que emergências imprevisíveis de sensações, emoções, memórias sejam acolhidas no calor do momento por aquele que as vive. Os estudantes são convidados a expor seus conteúdos, se assim o desejarem, e o professor usa a verbalização como um guia pedagógico, procurando chamar a atenção para a relação dos aspectos vividos na introspecção com o tema em questão, ou não, mas nada é descartado como menos importante.

Com a sequência do processo, o estudante vai se sentindo mais à vontade com essa prática e melhora seu reconhecimento perceptivo, o que para alguns leva mais tempo. Com essa melhoria a pessoa entra em contato com sua dinâmica interior de um outro lugar, com lucidez e sem crítica²⁰. Ela está se abrindo para novas aprendizagens e desaprendizagens, no sentido de livrar-se de hábitos antigos e crenças diversas, embora nosso foco sejam aquelas relacionadas à sua expressão como leitor e escritor já que o processo de escolarização depende substantivamente do domínio do processo de decodificação da escrita. Por isto a alfabetização está na raiz da escola. “Ler é um ato homólogo ao de pensar só que com uma exigência de maior complexidade, de forma crítica e desautomatizada”²¹. Como adverte Eliane Yunes, o bloqueio à leitura vai se configurar como obstáculo sério a toda aprendizagem qualificada. Somam-se a ela as quase inevitáveis dificuldades com a escrita e com a aprendizagem de idiomas, uma

²⁰ Sobre essa prática ver HUMPICH, Marc; LEFLOCH-HUMPICH, Géraldine. O emergir do sujeito sensível: itinerário de um encontro no âmago do próprio ser. In: BOIS, Danis et al. *Sujeito sensível e renovação do eu*. São Paulo: Paulus, 2008, p. 75-110.

²¹ YUNES, Eliane. *Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo*. RJ, mimeo, p. 2.

exigência presente num mundo globalizado. E os estudantes de pós-graduação não estão isentos em maior ou menor grau dessas dificuldades.

A introspecção educa nossa consciência para que se torne disponível às novas sensações, percepções, intuições, imagens, ideias, pensamentos, lembranças, tudo o que constitui a experiência do Sensível. A relação com o silêncio corresponde, como diria Eni Orlandi, a um modo de estar no sentido. Nesse aspecto, o silêncio é garantia do movimento de sentidos. Afinal, quando o homem o percebeu, criou a linguagem para retê-lo. Eis o que ela nos diz:

(...) Assim é que vemos a relação entre a palavra e o silêncio: a palavra imprime-se no contínuo significativo do silêncio e ela o marca, o segmenta, o distingue em sentidos discretos constituindo um tempo (tempus) no movimento contínuo (aevum) dos sentidos do silêncio. Podemos enfim dizer que há um ritmo no significar que supõe o movimento entre silêncio e linguagem (ORLANDI, 1997, p. 24-25)²².

É curioso que a importância fundamental do silêncio é admitida quando afirmamos que “algo calou em nós”, no sentido de que calar, nesse caso, é impregnar-se do sentido de algo. Durante o desenvolvimento da disciplina, e mantendo essa relação com o silêncio, fomos gradativamente trabalhando os diferentes sentidos do silêncio e tentando testar a hipótese de Eni Orlandi, a de que o silêncio é a matéria significativa por excelência. Ele é fundante. Em torno dele surge a palavra. Dessa forma, segundo a autora, ao invés de pensar o silêncio como falta, podemos pensar a linguagem como excesso.

A partir da problematização do silêncio, Eni Orlandi estabelece uma distinção entre o que é inteligível (um enunciado), o que é interpretável (atribuição de sentido a um enunciado) e o que é compreensível (apreensão dos processos de significação de um texto). O silêncio, dentro desta perspectiva, é compreensível. Nossa reflexão sobre o silêncio se deu numa perspectiva dupla: o silêncio como constitutivo da linguagem e enquanto política da expressão oral ou escrita. No primeiro caso, o processo de significação traz sempre uma relação com o silêncio e, no segundo, o silêncio recorta o

²² ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio – no movimento dos sentidos*. SP/Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

dizer, é silenciamento, é censura. Muito nos ajudou nessa perspectiva, o trabalho com o texto de Michel Pollak, *Memória, Esquecimento e Silêncio* (1989)²³ em que ao analisar as disputas presentes na memória coletiva, chama a atenção para uma tipologia do silêncio que continuamente se reelabora e convive com memórias zelosamente guardadas por indivíduos e grupos. Nesse sentido, além de censura (memórias proibidas, indizíveis ou vergonhosas) existe o silêncio como resistência à opressão. Nos relatos autobiográficos, como fonte de memória, que em última instância constituem um trabalho de reconstrução de si mesmo, os indivíduos tendem, como afirma esse autor, a definir o seu lugar social e suas relações com os outros.

A relação com o silêncio em sala de aula permite uma sintonização introspectiva, isto é, que cada um possa estar em contato, perceber e analisar suas sensações, estados mentais e emocionais, seguindo métodos introspectivos que não são novos, mas bem antigos e usados por filósofos como Descartes (1596-1650), Maine de Biran (1766-1824), o próprio Rousseau (1712-1778) e que foram desenvolvidos do ponto de vista prático pela Psicologia Experimental do século XIX, sobretudo por Edward Titchener (1867-1927) e William James (1842-1910) para quem a introspecção era o único método possível para estudar os fenômenos da consciência. No entanto, considerados não confiáveis, sobretudo pela psicologia behaviorista e positivista, tais métodos foram sendo abandonados ao longo do século XX²⁴.

A abordagem de Danis Bois é realizar a introspecção sensorial²⁵ como instrumento para acordar dos processos mais ou menos automáticos que desenvolvemos no cotidiano das nossas vidas, incluindo nossas ideias, desenvolvendo uma consciência clara e ativa no sentido de levar a atenção sobre os fatos da vida externa e interna a partir do corpo e do seu movimento. É uma prática que necessita treinamento. Não se trata apenas de contemplar os estados internos, mas convidar a uma análise que solicita todos os processos cognitivos que nos permitem repertoriar e descrever os menores fenômenos que aparecem durante esse processo. Essa

²³ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio, In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

²⁴ BOIS, Danis. L'accordage introspectif. In: BOIS, Danis. *Le moi renouvelé*. Introduction à la somatopsychopédagogie. Paris: Point d'Appui, 2006, p. 106-110.

²⁵ Ibidem.

ferramenta ajuda-nos a desenvolver uma consciência perceptiva, isto é, uma consciência que se enraíza na percepção do corpo. Na introspecção, o professor guia o estudante verbalmente, seguindo um protocolo previsto e que se recria através de variações à luz da sua própria experiência, das motivações e das necessidades que o trabalho pedagógico apresenta.

Os estudantes, em unânimidade, reconheceram a importância desse silêncio inicial em sala de aula e, Laura²⁶, espontaneamente, levou essa experiência para seu ambiente de trabalho, aplicando-o a alguns estudantes do nível fundamental de ensino. Eis seu relato:

Era uma sexta-feira de novembro de 2011. Minha turma de 6º ano do Ensino Fundamental no COLUNI (Colégio Universitário Geraldo Reis) em Niterói, RJ, estava prestes a fazer a prova final língua portuguesa. Os vinte estudantes, com idades entre onze e dezesseis anos, vêm de diferentes realidades sócio-econômicas, em sua maioria de famílias de classe trabalhadora. Esse grupo tem como características marcantes a agitação e uma certa dose de agressividade nas relações interpessoais. Essas características comumente afloram em momentos de tensão como aquele.

Cheguei à sala por volta das 8hs e a prova deveria se iniciar às 8h30m. Percebendo o burburinho e a crescente indisciplina, anunciei que faria “uma coisa diferente mas muito boa para ajudar aos alunos em provas.” O apelo àquilo que mais os angustiava naquele momento permitiu um arrefecimento nos ânimos. Aproveitando a mobilização, pedi, com voz firme e serena, que se posicionassem confortavelmente nas cadeiras, sentindo o corpo apoiado. Em seguida solicitei que fechassem os olhos, percebendo o ritmo da respiração, e procurassem olhar para dentro de si mesmos.

Aquela altura, já imperava o silêncio e apenas dois alunos, uma menina e um menino, não demonstravam adesão ao processo. Fui encaminhando a introspecção atenta às reações. Convidei-os a buscarem um “lugar de conforto e silêncio dentro deles próprios, um lugar onde não houvesse cobranças nem exigências.” Por mais de dez minutos os alunos permaneceram absorvidos na introspecção e os dois estudantes menos atingidos foram silenciando e se aquietaram um pouco mais. A menina, L., de doze anos, reagiu com algumas intervenções irônicas, só se calando nos minutos finais. Aos poucos fui encerrando o exercício, depois de convidá-los a “habitarem plenamente” a realização da prova.

Perguntei o que haviam achado da atividade. Todos afirmaram ter gostado muito. “Legal, diferente, muito maneiro, amei!” foram

²⁶ Os nomes que aparecem nesse texto são fictícios. Esse procedimento foi utilizado para resguardar a privacidade dos depoimentos.

algumas observações. Naquele mesmo dia, essa turma realizou a prova final de língua inglesa, disciplina que eu ministrei. No final da prova, pedi que cada aluno redigisse sua autoanálise considerando o desempenho como aluno naquele ano. Nesse espaço, L. desculpou-se pelas “brincadeiras inconvenientes” durante “aquele negócio estranho” do começo da prova, acrescentando que não teve a intenção de atrapalhar e que lamentava ter perdido a chance de aproveitar, porque “todo mundo gostou.”

Na semana seguinte, de volta ao mesmo espaço, iniciava-se com significativo atraso cronológico a prova de matemática. Foi quando a aluna J, das mais jovens do grupo, me pediu encarecida: “Tia, faz aquilo de novo... foi muito bom para mim.” Com o coração partido, neguei seu pedido alegando a urgência do tempo e a necessidade de recuperar o atraso no início da prova. Confesso meu arrependimento em ter cedido ao domínio burocrático do relógio²⁷.

3.2. A relação com a memória e a narrativa

Trabalhar com a experiência da memória e da narrativa individual e coletiva exigiu a definição clara dos temas a serem trabalhados, a escolha cuidadosa das leituras-chave em cada oficina, o acompanhamento no modo Sensível dos estudantes, tanto na sua singularidade quanto das suas atividades em grupo. O grande diferencial do espaço da aula como atividade extra-cotidiana foi bastante positivo, assim como o tipo de relação pedagógica instaurada pelo *Paradigma do Sensível*.

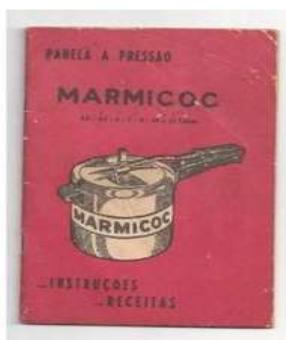
Na primeira oficina, dedicada aos objetos, tivemos como leitura básica o livro de Peter Stallybrass, traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor* (2000). Stallybrass mostra como um objeto secundário em suas pesquisas primordialmente voltadas para o colonialismo, a história do estado-nação e a sexualidade, torna-se seu centro de interesse. Vale a pena reproduzir o que este autor nos relata:

Durante os dois últimos anos estive escrevendo sobre roupas. Na verdade, estive fazendo isso sem mesmo sabê-lo (...) Então aconteceu algo que mudou minha ideia sobre aquilo que estava fazendo. Eu estava apresentando um trabalho sobre o conceito de indivíduo quando fui literalmente tomado. Seguiu-se um constrangedor silêncio e comecei a chorar. Havia um amigo muito próximo sentado perto de mim e ele simplesmente pegou o trabalho de minhas mãos e continuou lendo (2000, p. 9-10).

²⁷ Compilamos um número muito maior de narrativas, do que as que expusemos nesse texto. Essa redução nas citações ocorre pelo espaço real disponível para escrever este artigo e que não comportaria o conjunto da produção da turma.

O que teria acontecido? Na sequência, o autor relata que o derramamento daquela emoção contrastava com o vazio e a ausência de sua capacidade de sentir dor e tristeza pela morte do seu melhor amigo. No momento da sua conferência estava usando o casaco do amigo falecido que ganhara da esposa viúva como lembrança e em memória da sua amizade. Naquele exato momento em que começou a ler percebeu que vestia a jaqueta de Allon e se isso ocorria, na verdade, quem o vestia era Allon presente nos pimentos do cotovelo... no cheiro. Foi desse modo, na sua relação com a memória do amigo morto, que Stalibrass começou a falar sobre roupas.

Cada estudante levou um objeto de memória e falou sobre sua relação com ele. Na sequência, fazíamos perguntas que remetiam ao contexto em que o objeto emergiu na vida de quem fazia a exposição, das situações que viveu, dos sentimentos e ideias. Em seguida, como já assinali, um texto era escrito e submetido à discussão do grupo, que apreciava sua estruturação, a clareza do objetivo da escrita, a articulação da experiência da relação com o objeto e sua teorização à luz das indicações feitas. Em seguida, o texto era refeito se necessário. O mesmo processo foi seguido nos ateliês seguintes, sobre os álbuns de família, as fotografias e as cartas. Eis o relato de Rosa a partir de um objeto de memória:



Um livrinho de capa vermelha.

“A mais perfeita panela à pressão!”²⁸

Com esse apelo a Marmicoc Sociedade Anônima procurava atrair seus futuros compradores. A “Panela Marmicoc” à pressão procurava ser uma “eficiente colaboradora da vida doméstica” e era, portanto, a “última palavra em conforto do lar”²⁹.

Nascida em 1948, no Rio de Janeiro, e fundada por imigrantes de origem espanhola, a Marmicoc foi pioneira na fabricação de panela de pressão no Brasil. Foi também responsável por uma inovação no produto por ela patenteada: “a forma de

²⁸ *Panela à pressão Marmicoc: instruções, receitas.* Rio de Janeiro: Marmicoc S.A. s.d., contra-capas.

²⁹ *Ibid.*, p.3.

acoplamento da tampa, que diminuía o tempo de cozimento dos alimentos, proporcionando uma economia substancial de gás e tempo”³⁰.

Sonho de consumo de muitas donas de casa brasileiras, nos anos 50 e 60 do século XX, esteve presente também na lista dos desejos de minha avó, Hercília, sem encontrar correspondência no rol das primeiras necessidades de seu marido e mantenedor da casa, meu avô Antonio, conhecido por Sr. Oliveira, o “Econômico”.

“Por que gastar dinheiro com uma panela de pressão para cozinhar o feijão se para isso se prestava, muito bem, o bom e velho caldeirão?” - devia pensar ele, sempre muito racional na economia doméstica. E ainda a contribuir como um forte argumento para a não aquisição do novíssimo equipamento da cozinha moderna havia as notícias sobre os acidentes ocasionados por explosões da dita panela. A filha do casal, Aurea, aquela que seria, mais tarde, minha mãe desenvolveu verdadeiro horror à panela perigosa, diante das tais notícias sempre potencializadas pelo maior interessado na desistência da minha avó em adquirir o produto.

O tempo passou e a panela cobiçada só pode fazer parte dos utensílios de cozinha de minha avó por ocasião do casamento de sua filha, minha mãe, no ano de 1960. Entre os presentes de casamento mais comuns da época figuravam faqueiros, jogos de porcelana, baixelas de prata, ferro elétrico e, também, panela de pressão, a grande novidade. Ao ganhar tal presente, diante da fobia cuidadosamente cultivada por seu pai, minha mãe logo desejou desfazer-se daquele incômodo encontrando a pessoa certa para o descarte: minha avó.

Que felicidade! Finalmente a esposa do econômico Sr Oliveira realizava seu sonho de consumo. Feijões, sopas, ensopados... nunca mais seriam preparados no velho e ultrapassado caldeirão. Tudo seria feito com rapidez e precisão, sempre sob pressão. Para garantir o êxito dessa nova empreitada, um livrinho de capa vermelha com instruções de uso da panela contendo deliciosas receitas acompanhava o produto. Fantástico manual! Bastava seguir passo a passo seus comandos e todos os pratos ficariam deliciosos. Os almoços da família Oliveira tornaram-se mais concorridos. Todos

³⁰ Sobre a Marmicoc: Disponível em: http://www.marmicoc.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=82. Acesso: 7 set. 2011.

queriam provar as novas delícias preparadas na panela de pressão. O grande aliado de minha avó, na verdade, era o livrinho de capa vermelha de receitas. Ela não se separava dele. Sempre cuidadosa, guardava-o numa gavetinha do armário da cozinha.

Outras panelas de pressão tomaram o lugar da primeira, mas o livreto foi sempre o mesmo, até porque a Marmicoc tratou de substituí-lo por um encarte simples contendo apenas instruções de uso, sem receitas. Minha mãe continuou temerosa em relação a esse tipo de panela, sem muito se interessar pelos pratos que nela poderiam ser preparados. Assim, herdei, naturalmente, o livrinho de receitas. Também ganhei - como presente de casamento de uma vizinha de minha avó bastante idosa - uma panela de pressão Marmicoc, que não veio acompanhada por receituário algum. A nova geração, que passou a administrar a empresa fabricante do produto, formada agora por brasileiros, considerou desnecessária a presença de um manual de instruções com receitas acompanhando a panela. E minha avó, ciente das minhas dificuldades na cozinha, complementou o presente me oferecendo sua preciosidade: o livrinho de capa vermelha.

Na verdade, mais do que instruções de uso e receitas maravilhosas, esse livreto assumiu para mim um significado maior. Ele guardava, em cada folha sua, traços da história da minha família. Histórias contadas por gerações passadas: histórias da minha avó, da minha mãe e agora minhas. Não era mais um livrinho qualquer. Havia se transformado, como bem disse Stallybrass, num “material ricamente absorvente de significado simbólico no qual as memórias” haviam sido “literalmente corporificadas”.³¹

Rio de Janeiro, 07 de setembro de 2011.

Um novo significado (“maior”) se instaurou para a autora do texto ao escrevê-lo e, com ele, ela encerra a sua narrativa, exemplo de memória individual e geracional; elo vivido num presente que se atualiza, tonalizando a resistência às inovações que, finalmente, são aceitas num determinado grupo. A memória verbal, e agora escrita, que

³¹ STALIBRASS, Peter. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.21.

se tece em torno de um livrinho de capa vermelha, assegura coesão e solidariedade entre avó, mãe e filha.

O apelo do presente, hoje passado, incentivou cada estudante a construir a memória em torno do seu objeto escolhido. Essa memória tornou-se fonte histórica, não só porque ela revela o que o grupo lembra, mas também porque expressa, como adverte Peter Burke³², uma história social da recordação. Se a memória transita numa linha temporal contínua, a história – enquanto operação intelectual – critica as fontes, busca reconstruí-las em função de um aporte teórico, realiza uma interpretação do passado onde o que importa não é apenas o consenso, como afirma Marcia Motta³³, mas também o conflito. A história, tal qual é pensada, geralmente não serve para glorificar o passado, mas para deslegitimar o passado construído pela memória.

Como adverte Michel Pollack³⁴, há vários elementos constitutivos da memória: a recordação pessoal de eventos vividos pessoalmente; a recordação de acontecimentos vividos “por tabela”, nos quais há uma identificação e projeção forte com um passado no qual quem não viveu propriamente a experiência se sente co-participante dela; além, evidentemente, dos personagens da memória e dos lugares em que ela foi construída. Esses elementos reiteram a memória como um fenômeno socialmente construído.

O que desejo ressaltar no processo da produção da memória é que o ato de lembrar está associado ao processo de consciência. Como afirmam James Fentress e Chris Wickham³⁵, entre memória e consciência há um tráfego nos dois sentidos. É preciso, num primeiro momento, ganhar consciência da elaboração das representações que temos sobre a memória. No senso comum, por exemplo, memória e história se confundem, aspecto que problematizamos na disciplina. Como ambos ressaltam:

Quando recordamos, elaboramos uma representação de nós próprios para nós próprios e para aqueles que nos rodeiam. Na medida em que nossa “natureza” - o que realmente somos – se pode revelar de modo articulado, somos aquilo de que nos lembramos. Sendo

³² BURKE, Peter. A história como memória social. O mundo como teatro. Lisboa, Difel, 1992.

³³ MOTTA, Marcia. História e Memórias. In: *História – Pensar e fazer*. Laboratório Dimensões da História, Niterói, UFF, 1998.

³⁴ POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.1, n.3, 1989.

³⁵ FENTRESS, James Fentress; WICKHAM, Chris. *Memória social*. Lisboa: Teorema, 1992.

assim, então um estudo da maneira como nos lembramos – a maneira como representamos as nossas memórias, a maneira como definimos as nossas identidades pessoais e coletivas através das nossas memórias, a maneira como ordenamos e reestruturamos as nossas ideias nas nossas memórias e a maneira como transmitimos essas memórias a outros – é o estudo da maneira como somos (1992, p. 20).

O que sabemos sobre a história da memória, não apenas em nossa sociedade, mas na sociedade ocidental é, grosso modo, a história da sua rápida desvalorização, porque predominava a percepção de que a memória era uma fonte de conhecimento privado, pessoal e não social. Se no século XVI os mapas da memória eram disseminados, o desenvolvimento gradativo e sólido da ciência substituiu-os pela classificação científica da realidade. Todos os progressos científicos e filosóficos do século XVII, como lembram Fentress e Wickham, estiveram de algum modo associados à facilidade do uso das propriedades da linguagem à serviço dos sistemas de classificação cada vez mais abstratos. Enquanto o intelecto era cada vez mais visto como ativo, a memória era aprisionada numa representação de armazenamento. No entanto, por exemplo, quando dizemos “veio-me à memória”, estamos lidando com uma experiência mental que pode, inclusive, em alguma medida, ser controlada de modo consciente. Nesse sentido, a memória não é apenas uma informação armazenada dentro de nós, mas, sobretudo a experiência de recuperar essa informação e de, a partir dela, formar novos pensamentos.

Seguindo a argumentação de Fentress e Wickham, a pergunta decisiva é: o que constitui a experiência da memória? Ambos os autores fazem uma distinção entre a memória das coisas e a memórias de palavras. Por exemplo, a cartografia, as tatuagens, os mapas zodiacais são imagens construídas e projetadas que dão apoio à “memória das coisas”. Já um texto conserva a memória das coisas através das palavras e teria surgido evidentemente apenas a partir da invenção da escrita. Logo, se as culturas não letradas tendem a criar representações visuais para a memória, as culturas letradas tendem a capturá-la na escrita. Nossas memórias não são transcrições fieis de experiências reais, mas são produto da ligação, em nós, do *continuum* entre passado e presente. As memórias individual e coletiva se unem na memória social que dá a um grupo matéria

para uma reflexão consciente. A memória social é flexível, pois distinguimos recordações abstratas de recordações de percepções e sentimentos.

Qual é a relação entre a memória e o esquecimento? Se esquecer, como advertem os autores, pode ser uma experiência constrangedora às vezes, de outro lado, é perfeitamente pertinente, afinal o esquecimento faz parte dela. A memória pode ser entendida como um processo de reestruturação ativa em que seus elementos podem ser retidos, ordenados ou suprimidos. Uma memória só é social quando pode ser transmitida e para tal fim, é preciso que seja articulada. Essa articulação nem sempre é discursiva. Ela pode ser feita através de rituais, por exemplo. Assim, a memória social não é exclusivamente feita de palavras, mas também de imagens e cenários, da memória de gestos, sons, odores, gostos, etc... Quando ela é feita de palavras surge a narrativa, isto é, uma maneira de ordenar e ligar, esclarecer, interpretar acontecimentos e imagens. Imagens e palavras são, portanto, dois componentes que operam juntos na narrativa.

Na narrativa ocorre uma sobreposição de memórias, mas essa sobreposição se invisibiliza na escrita em sequências que precisam fazer sentido. Quando a memória está demasiadamente presa a um contexto ela tende a perder-se quando esse contexto muda. Bem, às vezes, não é propriamente uma perda, mas uma ignorância fabricada, proposital. Quando recordamos dentro de um contexto interno temos o suporte que ela necessita para ficar retida. A arrumação das memórias revela os sentimentos e as crenças de um grupo, mas não necessariamente o que de fato se passou. Mesmo que essas memórias persistam no tempo não há garantia de estabilidade, embora isso pareça existir nos mitos, nos contos populares e nas genealogias. Quando discutimos essa instabilidade da memória estamos nos deslocando da questão dos elementos e da estruturação das narrativas para o significado que elas tem para determinados grupos sociais, isto é, o interesse agora é direcionado para saber o que é recordado com prioridade e por quais motivos. Existe uma subjetividade essencial da memória que não pode deixar de ser considerada, mesmo sabendo que existe o movimento de compartilhar as memórias através das narrativas faladas ou escritas sobre o passado. A questão então é se indagar por quais razões determinados grupos recordam isto e não

aquilo. Independente das respostas, sabemos que uma das funções da memória é forjar a identidade pessoal e social.

Ao focalizar na disciplina Memórias e Narrativas a reconstrução da memória através de textos criamos um problema, tão bem apontado por Fentress e Wickham: em que medida a memória é determinada pelas linhas narrativas de um certo gênero de lembrança? Um dos aspectos que, por exemplo, estrutura a memorização da vida escolar é justamente a estrutura das suas rotinas cotidianas. É sobre essa estrutura, por exemplo, que nos apoiamos para narrar este “souvenir de classe”. Essa estrutura está apoiada em usos específicos de espaços e tempos.

A memória pode ser usada pela história para legitimar-se, oferecendo uma galeria de heróis ou modelos que lhe são caros. Um exemplo é o de uma história da educação que busca os seus educadores exemplares e transforma o passado num passado útil aos objetivos que um processo educacional pretende impor à uma comunidade ou a uma nação. Existe, portanto, sempre presente, a possibilidade de uma manipulação consciente da memória, não só pelos poderes constituídos, mas também por aqueles que resistem e se opõem ao modo como o passado é narrado e recriado politicamente.

Quando escrevemos a história precisamos ter em mente suas convenções, que exigem um tipo de discurso que possa se apoiar na demonstração do que se afirma, que possa fazer a crítica do registro oral ou escrito no qual se apoiou. Quando escrevemos nossas narrativas, estão por trás delas, das emoções e imagens que nos habitam, nós mesmos e nossas experiências. É porque as memórias fazem parte de nós que podemos partilhá-las com os outros. A memória desempenha um imenso papel social. É instrumento de invenção do passado. Como mostraram tão bem Fentress e Wickham, a história da memória social é também a história de como é transmitida. Cabe a nós dialogarmos com ela, examinar os argumentos e colocá-la à prova.

Esse diálogo em sala de aula era feito a partir de um tripé: as representações do grupo sobre a memória; a experiência de cada um na recuperação da memória e o efeito dessa relação com a memória sobre a narrativa. As questões teóricas da disciplina foram gradativamente aparecendo: a memória como fonte histórica; o papel do

historiador na constituição do seu acervo de pesquisa; os procedimentos para sua constituição e crítica; a relação entre memória, história e verdade; memórias em conflito; as formas da narrativa; o argumento e a narrativa como modos de ordenamento da experiência e de construção da realidade.

As questões que emergiram não obedeceram necessariamente a ordem do programa, mas estiveram submetidas à produção oral e escrita dos alunos. Nesse sentido, o interesse e o compromisso do estudante ao se ver diretamente implicado na construção da disciplina cresceu. Houve oportunidade de trabalhar a articulação teórico-empírica a partir de textos concretos aos quais o estudante já atribuía um significado, mas que foram revistos e enriquecidos pela abordagem da disciplina. Nesse sentido, fatos de experiência tornaram-se fatos de conhecimento. Ao ampliar sua perspectiva sobre o gesto de leitura e escrita alguns desbloqueios em relação à escrita, como mencionou particularmente uma doutoranda, foram desfeitos. Os bons resultados do grupo foram explícitos, sobretudo, pela presença unânime e contínua nas aulas e da produção escrita. Os estudantes fizeram uma única atividade que os reuniu num grupo só: um seminário temático sobre Memória e Narrativa, onde ficaram encarregados de ler a bibliografia indicada, escolher a apresentação de um dos livros nela presentes, mas articulando a leitura realizada em função de um problema.

Ressalto que trabalhar com a experiência da memória e da narrativa individual e coletiva exigiu duas atitudes pedagógicas decisivas na relação com o Sensível: a diretividade pedagógica e a reciprocidade atuante. A diretividade pedagógica apareceu na definição clara dos temas a serem trabalhados, na escolha cuidadosa das leituras-chave em cada oficina, no acompanhamento no modo do Sensível dos estudantes, tanto na sua singularidade quanto das suas atividades em grupo, na apresentação de certas categorias de pensamento para análise e pesquisa. O grande diferencial do espaço da aula como atividade extra-cotidiana foi bastante positivo para a instalação da segunda atividade citada.

A reciprocidade atuante é uma postura criada à luz do diálogo do Paradigma do Sensível com o aporte filosófico fenomenológico, sobretudo no que diz respeito ao conceito de intersubjetividade. A reciprocidade já havia sido evidenciada pelos

fenomenólogos. Para Edmund Husserl (1859-1938) ver o outro como outro supõe uma separação irreduzível. No entanto, a consciência que temos do outro é comparável à consciência que temos de nós mesmos. Esta é uma condição para que se instale uma reciprocidade de perspectivas, meio termo entre a solidão e a estruturação de um espaço objetivo. Em sua obra *Meditações Cartesianas* (1931), desenvolve argumentos em favor da intersubjetividade. Afirma que um sujeito só pode afirmar sua identidade em relação ao outro, o que supõe obrigações e escolhas na vida em comum. O *Paradigma do Sensível* estende a reciprocidade para a relação intersubjetiva. Existe uma reciprocidade de ressonância entre um sujeito e outro, entre o conteúdo observado e o observador. Quem observa opera reajustes perceptivos permanentes com relação ao que acolhe em si mesmo da relação com o outro e do objeto estudado.

Quando duas ou mais pessoas se encontram entram em relação com elas mesmas e entre elas. Ocorre, então, uma circulação de informações internas que segue o substrato subjetivo, o fundo perceptivo comum já mencionado anteriormente, e que potencializa e se modifica no movimento do encontro. Isto é reciprocidade atuante. Atuante porque a reciprocidade é animada por um movimento constante na interação.

Quando essa reciprocidade existe a palavra sensível se instala como fruto da *atencionalidade*. A *atencionalidade* é um processo de atenção diferente do que concebemos classicamente. Nela, o professor está atento ao que emerge dos estudantes, deixando vir a si as indagações, os comentários, as curiosidades, as provocações e a partir desse material, em tempo real, dialoga, selecionando o conteúdo que se articula diretamente ao movimento de aprendizagem do aluno e em decorrência estabelecendo o contato com o aluno de modo vivo, penetrante. A *atencionalidade* é um suporte, um ponto de apoio da comunicação não verbal circulante e da própria comunicação verbal. Nessa perspectiva, a palavra docente ganha força como instrumento de condução do encontro e de diálogo no processo de formação e de transformação do qual o estudante também é responsável. É evidente que para isso o professor precisa dominar o conteúdo de muitos ângulos, o que supõe uma qualidade de experiência investigativa já exercida e, simultaneamente, um desprendimento para menos transmitir o que sabe do patrimônio que construiu e selecionar, em ato, o que

melhor se adequa às necessidades dos estudantes. O professor disponibiliza e se disponibiliza ao outro, ao invés de se apegar à exibição do quanto sabe sobre este ou aquele tema. E isto faz toda a diferença. Vejamos outro relato de Rosa, a partir de fotografias, que foi beneficiado pelas atitudes pedagógicas mencionadas e que incluiu, num primeiro momento, a descrição de documento iconográfico e, em seguida, uma



narrativa a partir dele:

Análise iconográfica:

I. Referência visual do documento: Fotografia original

II. Procedência do documento:

1. Local onde se encontra: coleção particular

1.1 Referência: sem identificação

2. Origem de aquisição: de mãe para filha

2.1 Tipo de aquisição: doação

2.2 Foi adquirido juntamente com outros materiais? Sim (outras fotos)

2.3 É peça avulsa ou faz parte de um conjunto de fotos? **Há outra foto que a acompanha.**

2.4 Informações adicionais sobre a procedência do documento (trajetória do documento ao longo do tempo): estava sob a guarda da dona da foto, a filha de um dos personagens (aquele que está com um bastão na mão) e há dois anos passou para a guarda da neta do personagem e filha daquela que até então havia preservado o documento.

III. Conservação do documento:

- 1.Estado atual de conservação do documento: **bom**
- 2.Condições físicas em que se acha armazenado: **caixa de papelão**
- 3.Condições em que se acha armazenado: **ambiente não climatizado**

IV. Identificação do documento:

1.Informações concernentes aos elementos constitutivos (ASSUNTO, FOTÓGRAFO, TECNOLOGIA) e as coordenadas de situação (ESPAÇO, TEMPO), anotadas:

- 1.1 Na ficha referente à foto existente na instituição: **não há**
- 1.2 No envelope ou pasta em que a foto se acha armazenada: **não há**
- 1.3 Na própria foto: **não há**

2.Se o documento for parte integrante de um álbum ou de uma publicação – em que foram utilizadas cópias fotográficas originais ou reproduções sob diferentes meios, a título de ilustração – é necessário recuperar os dados bibliográficos: **não é o caso.**

V. Informações referentes ao assunto (Tema representado na imagem fotográfica):

* As informações concernentes às coordenadas de situação (ESPAÇO, local onde se deu o registro, e TEMPO, data, época em que se deu o registro) estão implícita ou explicitamente evidenciadas no documento.

1. Arrolamento dos elementos icônicos que compõem o conteúdo da imagem (pesquisa iconográfica e histórica: levantamento junto às mais diversificadas fontes),

considerando inclusive: os títulos e/ou legendas impressas ou manuscritas referentes à identificação do ASSUNTO; e as notas marginais, comentários dedicatórias, data e local, e outras informações anotadas.

Local: Quintal dos fundos da casa onde a família Oliveira morava, no Cachambi: Rua Getúlio, nº 452.

Data: Final de semana do ano de 1966, aproximadamente.

Obs: Informações colhidas junto à proprietária da foto.

VI. Informações referentes ao fotógrafo:

1. Fotógrafo e/ou estabelecimento autor do registro: a filha do personagem que, na foto, encontra-se com um bastão na mão.

1.1. Endereço(s) do fotógrafo e/ou estabelecimento (se o endereço não constar do documento, pode o mesmo ser determinado pela pesquisa relativa à época em que o fotógrafo atuou no local em que a foto foi produzida: **o endereço é o local onde a foto foi tirada.**

2. Autoria por atribuição (no caso de não se achar inscrito o nome do fotógrafo ou estabelecimento fotográfico no documento em estudo, verificar algum indício que possa mostrar-se revelador através do estudo comparativo com outras fotografias cuja autoria é conhecida; as informações obtidas conforme roteiro abaixo poderão fornecer pistas para a determinação da autoria).

2.1. Tipo de montagem da fotografia

2.2. Cenários de estúdio no caso de retratos (verificação do mobiliário e das peças que compõem a decoração: mesas, cadeiras, colunas, cortinas, cenários pintados de fundo e demais elementos).

2.3. Características de estilo (verificação de alguma peculiaridade na tomada do registro – composição, iluminação, ângulo de tomada etc. – que se assemelha ou lembre algum fotógrafo cuja autoria é conhecida).

2.4. Fotógrafos atuantes no local à época em que a fotografia foi produzida (esse levantamento, associado às informações dos subitens anteriores, poderá levar, por eliminação, ao fotógrafo cuja autoria pretendemos atribuir).

3. Pistas que levem à determinação do contratante do serviço fotográfico.

VII. Informações referentes à tecnologia (Processos e técnicas empregados na elaboração da fotografia, incluindo detalhes de acabamento e características físicas:

1. Quando se tratar de um original fotográfico de época:

1.1. Equipamento utilizado (tipo de máquina, modelo, objetiva, acessórios diversos etc.): **Máquina fotográfica caseira Kodac**

1.2. Natureza do original (negativo ou positivo): **positivo**

1.3. Suporte da superfície fotossensível (metal, vidro, papel, outros materiais): **papel**

1.4. Processo fotográfico empregado (daguerreótipo; calótipo; ferrótipo; negativo com chapa de vidro: base de albúmen, colódio úmido ou seco, gelatina; negativo filme: nitrato de celulose, filme de segurança, poliéster; positivo em papel: base de albúmen, carbono, gelatina, platina, outros materiais): **positivo em papel**

1.5. Textura da superfície do papel fotográfico (mate, semi-mate, seda, brilhante, outros): **brilhante**

1.6. Tonalidade (sépia, marrom, arroxeadas, preto e branco, cores; viragens em diferentes cores; aplicação manual de cores): **preto e branco**

1.7. Formato da imagem (altura X largura, em centímetros): **11,5 cm x 8,5 cm**

1.8. Características da montagem: : materiais, adornos e formato do produto final (tipo de estojo e demais detalhes de acabamento no caso de daguerreótipos e ambrótipos; passepartout de cópias fotográficas: desenho e cor; acabamento de cartes-de-visite e cabinet-portraits etc): **acabamento da foto irregular**

2. Quando se tratar de uma reprodução (em papel fotográfico, impressa ou por outros meios), fornecer indicações sumárias referentes à:

2.1 Características técnicas de reprodução;

2.2 Pistas que possam levar à identificação da tecnologia empregada no original (objeto da reprodução em estudo).

Referência: KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001, pp. 90-95.

Agora a narrativa:

“Paella: una delicia preparada para ellas por los hombres”

Um simples pedaço de papel em formato 9 cm x 12 cm e de textura brilhante guarda doces lembranças da minha infância. Uma fotografia em preto e branco que registra o preparo de um almoço, num final de semana, em minha antiga casa, onde passei, talvez, os melhores anos de minha vida. Um tempo de inocência, de despreocupação, da mais pura e sincera alegria.

Era um domingo de sol e meus avós paternos, Amparo e Rafael, resolveram visitar meus avós maternos, meus pais, meu bisavô, meus irmãos e eu. Isso mesmo! A família era grande e morávamos todos numa enorme casa com quatro quartos, copa, cozinha, ampla sala e um quintal generoso, que acompanhava três lados da casa. Meu recanto preferido era, justamente, o quintal, mais precisamente, a parte que se acomodava aos fundos de nossa moradia.

A visita de meus avós contava com uma novidade. Meu avô Rafael trazia consigo uma enorme panela com duas alças e uma outra de igual aparência, porém menor. E antes que minha curiosidade de menina de cinco anos me inquietasse ainda mais, meu avô foi logo esclarecendo que as tais panelas tratavam-se de “paellas” e que os homens nelas preparariam a comida daquele domingo.

Lembro-me de ter achado graça e não ter acreditado no que ele disse. Afinal, na minha casa, só as mulheres cozinhavam. Na verdade, considerava, naquela época, que homens nem sabiam cozinhar. Só acreditei quando meu avô convocou os homens para realizar a empreitada por ele idealizada. Meu pai, muito sem jeito, ocupou-se logo do fogo montando uma espécie de fogueira no quintal, no meu recanto preferido, auxiliado por meu bisavô, ambos tentando escapar dos afazeres culinários. Meu irmão correu para dentro de casa e escondeu-se no quarto prometendo de lá sair somente depois que a comida estivesse pronta. Meu avô materno, ao contrário dos demais componentes da ala masculina, aderiu prontamente à ideia, logo providenciando aventais e juntando-se ao meu avô Rafael, a fim de iniciar o preparo daquela, para mim,

estranha iguaria. Meus dois avôs, o espanhol Rafael e o português Antônio fariam uma paella valenciana. Com toda essa animação, eu também quis ajudar, mas o organizador dos trabalhos culinários vetou minha presença dizendo carinhosamente: “paella es una delicia preparada para ellas por los hombres”.

Não me lembro se foi nessa ocasião ou em outra que ouvi de meu avô as explicações sobre essa comida típica valenciana, mas sei que nunca me esqueci da forma poética que ele escolheu para me informar sobre essa tradição. Contou-me que a paella era um prato originário de sua cidade natal, Valência, que acabou por se espalhar por outras localidades tornando-se a iguaria mais festiva e famosa da culinária espanhola. Ele ainda acrescentou que ela era saboreada em datas importantes como casamentos, batizados, feriados santos e em finais de semana, como aquele registrado nessa foto, em que as duas famílias, a de meu pai e a de minha mãe, se reuniram para simplesmente celebrar a harmonia presente entre seus integrantes.

Segundo meu avô Rafael, a paella remontava a um tempo muito antigo. Uma época em que os camponeses da região de Valência se ausentavam de suas casas para se dedicarem ao trabalho campesino e ao regressarem para junto de suas esposas faziam questão de preparar “para ellas” uma refeição feita com arroz e outros ingredientes que eles traziam do campo: animais de caça, como o coelho ou o pato, açafraão e vagens. Era uma forma de agradarem as mulheres e demonstrarem sua afeição..

Os historiadores precisam esse “tempo muito antigo” a que meu avô se referiu como o século XV. Os pesquisadores também afirmam que “paella” vem do latim “Patella”, uma bandeja usada na antiga Roma destinada às oferendas dos deuses nos rituais para garantir a fecundidade da terra e não confirmam essa versão romântica de meu querido avô. Assim, não sei se, de fato, os antigos valencianos agradavam desse jeito suas mulheres, só sei que naquele domingo, no quintal da minha infância, as mulheres da minha família foram agraciadas com esse gesto singelo de seus maridos.

Um simples pedaço de papel em formato 9 cm x 12 cm e de textura brilhante: uma foto! E quantas lembranças! Sou capaz de sentir o cheiro do açafraão e do azeite se misturando ao aroma das folhas de mangueira queimando na fogueira improvisada para

cozinhar o arroz. “Nas lembranças mais próximas, aquelas de que guardamos recordações, os pontos de referencia [...] são de ordem sensorial: o barulho, os cheiros, as cores.”³⁶ Ao observar essa imagem, as memórias da minha infância se afloram: o quintal, a casa enorme, as brincadeiras, o sol procurando adentrar pelas folhagens das árvores copadas, as festas, os entes queridos que já partiram e a saudade que teima em ficar. “No culto da lembrança dos seres queridos, afastados ou desaparecidos, o valor de culto das imagens encontra seu último refúgio.”³⁷

A diferença de leitura da mesma imagem, exposta nos dois modos de abordar a fotografia, mostra que, no primeiro caso, a foto é tomada como um documento material com características próprias e, no segundo, como matéria de relação afetiva, familiar, de construção de significados que não se entregam de imediato ao observador que não partilhou a experiência registrada na foto. Neste texto, a presença da historiadora emerge e ela coteja a memória da infância com dados retirados da sua pesquisa sobre o tema, disponibilizando ao leitor informações que se reúnem por contraste e, simultaneamente, são complementares. Esta forma de escrever coloca um desafio: conciliar uma escrita implicada e desenvolvida na primeira pessoa com uma escrita mais distanciada, aproveitando o que há de melhor em ambas, transitando da implicação à explicação de uma maneira fluida.

Na foto, a representação imagética de um elemento exterior e descontínuo se inscreve na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio da memória da autora, revelado na narrativa. A memória, neste ponto, não é só individual. Ela é também coletiva, forjada desde os campos valencianos na Espanha até um bairro carioca, da zona norte, no Brasil. É ainda a memória de uma prática de homens num território quase exclusivamente feminino e em homenagem das mulheres, na explicação afetuosa do avô, cozinheiro pontual de momentos decisivos na vida do grupo do qual faz parte. Estabelece-se, nos dois registros, o da análise iconográfica e o da narrativa, uma nova relação: a da imagem com o texto.

³⁶ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989, p.11.

³⁷ KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001, p.101.

3. A relação com a palavra do Sensível

Desde o momento em que ingressei no meu Curso de Doutorado preocupei-me com a relação que estabelecia com a palavra escrita. Naquela ocasião, um dos meus trabalhos finais da disciplina Filosofia transformou-se em artigo e recebeu o nome de *A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador*³⁸. Nele, eu procurava refletir sobre minha experiência profissional como professora e pesquisadora em História da Educação. Sem dúvida, usava aí a memória individual mas tocava em pontos que pertenciam a toda uma geração, aquela que Luciano Martins (1979), num ensaio sobre autoritarismo e alienação, denominou de Geração AI 5. Sentia-me insatisfeita com a narrativa ascética dos textos acadêmicos. Queria a vida de volta aos textos e busquei escrever em direção a esse objetivo na minha produção. Intuitivamente eu procurava uma discussão sobre a escrita que só encontrei muitos anos depois. Refiro-me à palavra do Sensível.

Num artigo especialmente destinado a identificar e avaliar os desafios da escritura em pesquisa qualitativa, de autoria de Eve Berger e Pierre Paillé³⁹, encontrei uma reflexão me ajudou a entender melhor o que buscava há tantos anos atrás. É sobre ele que me apoio para falar da relação com a palavra escrita.

Os desafios de uma escrita do Sensível⁴⁰ colocam em evidência, segundo os autores, como lidar com a natureza e a implicação de quem escreve, associando de um modo fértil e válido esta escrita à uma outra que tem como propósito realizar a análise do que estuda. Os níveis de implicação de quem escreve são inúmeros e aparecem na escolha dos temas, nas características da experiência humana que estuda, nas escolhas epistemológicas e metodológicas que conduzem sua escrita, na formação inicial do autor.

³⁸ NUNES, Clarice. *A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.61, p. 72-80, maio de 1987.

³⁹ BERGER, Eve; PAILLÉ, Pierre. *Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique: de l'implication à l'explication*. *Recherches Qualitatives – Hors Série – n. 11*, p. 68-90, 2011.

⁴⁰ Uma tese de doutorado escrita inteiramente sob esta perspectiva é a de BERGER, Eve. *Rapport au corps et création de sens em formation d'adultes – Étude a partir du modèle somato-psychopédagogique*. Paris. Université Paris 8, outubro de 2009.

Esta escrita implicada do autor só é possível com a garantia de que seus riscos serão controlados, isto é, negociados por ele mesmo no texto, com o objetivo de não renegar a crítica aos dados, as ferramentas metodológicas produzidas no âmbito da área que o formou nem os avanços que ela proporciona. Em nosso caso, as fontes históricas são fundamentais para o historiador e representam uma espécie de porto seguro no qual se instala, sobretudo quando já adquiriu faro e competência para trabalhar com elas. No entanto, este porto seguro pode se transformar numa armadilha, quando o historiador não ousa ir além do que as fontes mostram em sentido literal. E este ir além implica não só o cruzamento de fontes diferenciadas e sua crítica, mas também uma perspectiva teórica que o ajude a escapar das redes simbólicas dos eventos e das versões dos fatos criadas pelas pessoas que estuda. Este é um exercício e tanto!

A questão que se colocou para os pesquisadores no artigo anteriormente citado é como passar de uma escritura de implicação à uma escritura de explicação. Se púséssemos utilizar metáforas, diríamos que a primeira é o mergulho e a segunda, o vôo.

Evidentemente que, nesse trânsito, um primeiro passo é instaurar entre nós e nosso objeto de estudo uma problematização teórica. Como afirmam os autores, o fato de problematizar uma questão particular num campo teórico mais vasto do que aquele que se colocava no ponto de partida, paradoxalmente, permite a apropriação vantajosa das implicações individuais porque nos faz descobrir e apreciar aspectos antes não vistos ou não valorizados. Mas há outros procedimentos que nos ajudam, como, por exemplo, redigir um diário do processo da elaboração da pesquisa. Lembro que intuitivamente, durante a elaboração da minha tese de doutorado escrevia o que denominei *Diário de Viagem*, bastante útil dentro do meu processo de criação. Nele registrei como identifiquei o aporte teórico decisivo no confronto com os arquivos; de que modo construí minhas hipóteses, tanto quanto meus sentimentos na relação com os acervos. Também descrevi aspectos do meu processo de decisão durante o gesto da escrita e produzi uma memória do meu movimento de construção da tese.

Descrever cuidadosamente o que se trabalha e como se trabalha é uma maneira de se distanciar da experiência vivida, não no sentido de uma separação, mas

da capacidade de efetuar um recuo sobre o que se passou no intuito de ver o que as fontes não entregam de imediato. Esta atitude interna pode ser denominada de consciência testemunha. Ela permite ao historiador mergulhar na experiência dos arquivos e das fontes sem se fundir com elas, mas ao mesmo tempo sem estar distante ou abandoná-las.

Nesse processo é importante estabelecer uma relação consigo mesmo a partir do Sensível, instituindo uma espécie de “distância de proximidade” que participa plenamente e, de uma maneira original, de uma “metodologia da proximidade” com aquilo que estudamos. Não se trata apenas de uma interação com os dados, mas com o que o processo de trabalho e nossos próprios achados provocam dentro de nós, sobre nós e para nós. É o que Danis Bois chama de ressonância. Em outros termos, trata-se de observar, durante todo o processo, as variações internas em nossa atenção e pensamento que aprendemos a acolher. A reciprocidade que estabeleço entre o que pesquiso e a ressonância em mim do que pesquiso é que guia minha escrita, sustenta minhas descrições e revela, mesmo na experiência da escrita, que esse processo de escrever ainda pode alterar o modo como percebo os dados que recolhi.

A passagem da implicação à explicação solicita que eu trabalhe não apenas com os eventos que estudo, mas recupere sua dinâmica. Evidentemente, não é possível conseguir isso de uma vez. Essa recuperação da dinâmica exige um trabalho deliberado de escritura e reescritura para reformular, explicitar, interpretar ou, em outras palavras, teorizar o material empírico. É claro que é necessário identificar qual é o leitor de uma escritura analítica. O destinatário alvo das nossas dissertações de mestrado e doutorado é o pesquisador. É uma escritura dinâmica. Seu discurso é indireto. Apresenta uma lógica própria de desenvolver, de reconstruir os sentidos a partir das hipóteses que testamos. Ela exige o uso de proposições lógicas que procuram provocar a adesão do leitor à nossas interpretações.

Talvez pudesse resumir esta perspectiva que apresentei, da seguinte forma: nós partimos de uma pesquisa produzida na primeira pessoa para progressivamente incorporar uma análise cada vez mais sintética e teorizante, o que comporta vários momentos: escritura de si e a pesquisa de uma distância justa; escritura teórica e o

apoio sobre o problema que construímos; escritura de uma subjetividade ancorada em si e de ressonância fiel ao que vivemos no processo de pesquisa, mas ao mesmo tempo que nos ajuda a tomar consciência do ponto de vista que forjamos e que queremos transmitir, sabendo que aquilo que transmitimos não é apenas resultado da aplicação de recursos técnicos da pesquisa, mas uma forma de estar no mundo.

Conclusão

Se a consciência não escapa aos condicionamentos sociais sua grande necessidade é possuir uma formação teórica que lhe permita visualizar esses condicionamentos para superar seus efeitos. Essa formação teórica, por sua vez, não está isenta dos condicionamentos que sofre a consciência. Logo, a superação dos limites da subjetividade é infinito, assim como a apropriação do que apresenta como potencialidade. Trata-se de um esforço contínuo do pesquisador para desaprender o aprendido e abrir novos espaços para o seu pensamento e sua reflexão.

A experiência de produzir narrativas a partir da relação com o Sensível permitiu problematizar a memória como movimento que sofre diversas intervenções, além de colocá-la em foco a partir de diferentes ângulos: memória enquanto armazenamento, memória individual, memória social ou coletiva, memória de práticas, mas, sobretudo a relação da nossa experiência com a memória.

Suponho que, no fundo, a discussão da relação da memória com a história nos leve a problematizar as versões ortodoxas da produção do conhecimento que funcionam como medida para avaliação de outras propostas e de tudo que consideramos correto, ou não, no ensino de uma disciplina. Para escapar da ortodoxia e assumir a responsabilidade pela versão que institui, o professor precisaria vivenciar em si mesmo o processo implícito no modelo de modificabilidade cognitiva, o que o levaria certamente a desaprender algumas representações cristalizadas sobre a sua própria tarefa e sobre as prioridades que elege num conteúdo previamente estipulado. Só avançaremos no sentido de uma aprendizagem viva, isto é carregada de sentidos,

escapando à rigidez da cronologia e do desejo de ensinar tudo, quando enfrentarmos corajosamente a questão: daquilo que pretendemos ensinar o que é de fato significativo para os estudantes?

Propor atividades à luz do Paradigma do Sensível exige do docente que o tenha vivido. O que pude oferecer neste texto, de uma forma evidentemente inacabada, é um breve relato que evidencia o uso de uma ferramenta potencialmente enriquecedora de nossas práticas em sala de aula. Aponto uma possibilidade que nos ajuda, como professores, a cultivar uma compreensão profunda e humana do gesto de aprender, a conjugar pensamento e sentimento e a levantar perguntas que movem as ideias.

Referências

BARROS, M. M. L. de. *Memória e Família*. Revista de Estudos Históricos. RJ, v.2, n.3, 1989, pp. 29-42.

BERGER, E. *La somato-psychopédagogie: ou comment se former à l'intelligence du corps*. Paris: Point d'Appui, 2007.

_____. *Rapport au corps et création de sens em formation d'adultes – Étude a partir du modèle somato-psychopédagogique*. Paris. Université Paris 8, 2009.

_____. *Le premier instant de la promesse*. In: Danis Bois et alii. *Identité, altérité et réciprocité. Articulation au coeur des actions d'accompagnement et de formation*. Québec: Les éditions Ibuntu, 2013.

BERGER, E. et PAILLÉ, P. *Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique: de l'implication à l'explication*. Recherches Qualitatives – Hors Série – n. 11, p. 68-90, 2011.

BOIS, D. *Le sensible et le mouvement. Essai philosophique*. Paris: Editions Point D'Appui, 2001.

_____. *Le moi renouvelé. Introduction à la somato-psychopédagogie*. Paris: Editions Point D'Appui, 2006.

_____. *L'accordage introspectif*. In: Danis Bois, *Le moi renouvelé. Introduction à la somato-psychopédagogie*. Paris: Point d'Appui, 2006, pp. 106-110.

BOIS, D. e AUSTRY, D. *"A emergência do paradigma do sensível"*. *Reciprocités*, n. 1, novembro de 2007. Tradução de Maria do Carmo Monteiro Pagano. Download do site www.cerap.org. Acesso em 15/02/2008.

BOIS, D. et HUMPICH, M. *"Pour une approche de la dimension somato-sensible em recherche qualitative"* *Recherches Qualitatives – Hors Série- n.3*, 2007, p. 483.

BURKE, P. *A história como memória social*. O mundo como teatro. Lisboa, Difel, 1992.

COLINVAUX, Dominique. *Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas*. *Pro-Posições*, v. 18, n.3 (54), set./dez., 2007, pp. 29-51.

DAVALLON, J. *A imagem, uma arte da memória*. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, 1999, p. 23-38.

FENTRESS, James e WICKHAM, Chris. *Memória social*. Lisboa: Teorema, 1992.

GOMES, Angela de Castro (org.). *Escrita de si. Escrita da história*. RJ: FGV, 2004.

HUMPICH, M. e LEFLOCH-HUMPICH, G. *O emergir do sujeito sensível: itinerário de um encontro no âmbito do próprio ser*. In: BOIS, D. et al. *Sujeito sensível e renovação do eu*. São Paulo: Paulus, 2008, p. 75-110.

HUSSERL, Edmundo. *Les méditations cartésiennes*. Paris: Vrin, 1947.

KOSSOY, B. *A fotografia como fonte histórica*. SP: SICCT, 1980, pp. 13-44.

LAGÔA, A. M. *Sous-venir de classe (memórias do curso Política de Formação de Professores)*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Curso de Pós-Graduação/Mestrado, 25/07/1995.

LAROSA, J. *Palavras desde o limbo*. Notas para outra pesquisa em Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa em Educação. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, pp. 287-198, 2012.

MARTINS, L. *A geração AI5 (um ensaio sobre autoritarismo e alienação)*. *Ensaios de Opinião*. Rio de Janeiro, Paz e Terra (2): 72-103, 1979.

MOTTA, M. *História e Memórias*. In: *História – Pensar e fazer*. Laboratório Dimensões da História, Niterói, UFF, 1998.

NUNES, C. *A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.61, p. 72-80, maio de 1987.

_____. *Paradigma do Sensível: alternativa teórico-prática para o ensino de História da Educação na formação de professores e pesquisadores*, In GONDRA, José et alii. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, no prelo, 2013.

ORLANDI, Eni P. et al. *As formas do silêncio – no movimento dos sentidos*. SP/Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

POLLAK, M. *Memória, esquecimento e silêncio*, In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

STALIBRASS, P. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

YUNES, Eliane. *Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo*. RJ, mimeo., s.n.t.

ANEXO
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Profa. Clarice Nunes

Ementa:

Trabalhar teoricamente as categorias de memória e narrativa dentro do Paradigma do Sensível. Focalizar e problematizar os suportes individuais e coletivos da memória. Refletir sobre o processo de construção das memórias relativas aos hábitos de classe social, de gênero e/ou etnia em algumas trajetórias de intelectuais e/ou educadores. Por contraste com a memória, discutir os seus silenciamentos constitutivos e as políticas de silenciamento. Apresentar o silêncio como constitutivo da experiência de consciência, conhecimento e memória.

Unidade I

O Paradigma do Sensível

1. O que é? O que pretende?
2. Quais os instrumentos internos e atitudes de pesquisa a serem desenvolvidos nesse Paradigma?
3. Como o conhecimento é produzido no Paradigma do Sensível?
4. As categorias de movimento, tempo, espaço e memória

Unidade 2

Memórias e Identidade

1. As memórias como construção da identidade e da subjetividade
2. O corpo como objeto de comunicação e memória.
3. Memórias de si e escrita de si: o corpo vivido e o corpo falado.

Unidade 3

Memórias e Construção Social

1. Qual a relação da memória com a construção de um grupo?
2. Quais os conflitos que as memórias podem revelar ou ocultar na história de diferentes grupos?
3. Como se produzem as memórias de família e as memórias da escola?
4. O que essas memórias revelam e/ou escondem?

Unidade 4

Memórias, Formação e Narrativas

- 1.As relações das memórias com a escrita.
- 2.A narrativa como problema teórico.
- 3.O corpo evocado nos relatos: o corpo falado.
- 4.Narrativas e sua importância na formação contínua dos educadores: Os Memoriais

Metodologia

Os encontros da disciplina serão dados predominantemente a partir da concepção de *atelier*, na qual a partir de experiências vividas com a memória e sua narrativa constituiremos a problematização da categoria memória e das categorias a ela relacionadas e citadas anteriormente nas unidades. Estão previstas, neste semestre, quatro oficinas: com objetos; com álbuns de famílias; com fotografias pessoais; com cartas. Nelas, os estudantes vão desenvolver instrumentos internos para a elaboração de uma escuta sensível e uma palavra sensível através de um processo de introspecção conduzido. Vamos exercitar a flexibilidade com relação ao conteúdo, no que diz respeito ao aprofundamento e à ordenação dos temas.

Cronograma

Serão 16 encontros ao todo, realizados às quintas-feiras, das 9:00 hs. às 12:00 hs, com início em 11 de agosto.

Bibliografia Básica*

AGUIAR, T. B. Jan Hus: *As cartas de um educador*. São Paulo, 2011, mimeo.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BERGER, È. "Le corps sensible: quelle place dans la recherche en formation? *Corps et Formation*. Revue Internationale. Pratiques de formation. Université Paris 8, n. 50, décembre 2005, p. 51-64.

BOIS, D., et AUSTRY, D. "A emergência do Paradigma do Sensível". *Reciprocités*, Point d'Appui, n. 1, novembro de 2007. Texto traduzido por Maria do Carmo Monteiro Pagano.

BRASIL. Rio de Janeiro. CPDOC/FGV. *Estudos Históricos (número especial sobre Memória)*. Rio de Janeiro: FGV, n. 3, 1989.

BUENO, B.; CATANI, D. SOUZA, M. C. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação dos professores. *Revista de Psicologia*, USP, ns. 1/2, v. 4, p. 299-318, 1993.

FISCHER, T. D. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

GOMES, A. C. "Em família: a correspondência entre Oliveira Lima e Gilberto Freyre". In: A.C. Gomes (org) *Escrita de si. Escrita da história*. RJ: Editora da FGV, 2004, p. 51-76.

* Como a bibliografia sobre a temática é ampla, estão elencadas apenas indicações básicas. Uma bibliografia complementar será indicada de acordo com a necessidade e o interesse.

HUMPICH, M. et BOIS, D. "Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative". In: *Recherches Qualitatives – Hors Série- n. 3. Actes du colloque Bilan et Perspectives de la recherche qualitative*, 2007, p. 461-486.

JOBIM, S. E KRAMER, S. *Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores*. São Paulo: Ática, 1996.

JOSSO, M-C. "Le corps biographique: corps parlé et corps parlant". *Reciprocités*, Point d'Appui, n. 3 mai 2009, p. 16-20.

_____. "As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras". *Educação e Pesquisa*, SP, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006.

MOTTA, M. M.M. "História e Memórias". In: Vários autores. *História – pensar e fazer*. Laboratório Dimensões da História, Niterói, UFF, 1998, p. 73-133.

NOVOA, A e FINGER, M (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa. M. Saúde/DRH do S/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 51-61.

NUNES, C. E LINHARES, C. *Trajetórias de Magistério: Memórias e lutas pela reinvenção da escola pública*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

NUNES, C. "Biografias de educadores gonçalenses: a luta contra a invisibilização e o esquecimento". In: ARAUJO, M. da S. E outras (org.) *Vozes da educação. Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Petrópolis: DP et Alii; RJ: FAPERJ, 2008, p. 67-84.

NUNES, C. *Articulação entre a concepção teórica e o universo empírico da pesquisa*. Texto apresentado no Seminário História da Educação Brasileira: a ótica dos pesquisadores. Belo Horizonte, 17 a 20 de maio de 1994. Série Documental. Eventos, n. 6, abr., 1995.

NUNES, C. E MAURÍCIO, M. L. *O passado manda lembranças: memórias de uma ex-presa política numa vila militar*. Rio de Janeiro, 2010, mimeo.

KOSSOY, B. *A fotografia como fonte histórica*. SP: SICCT, 1980, p. 13-44.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1996.

ORLANDI, E. P. *Efeitos do verbal sobre o não verbal*. *Rua*, Campinas, n. 1:35-47, 1995.

PÉREZ, C. L. V. *Alfabetização, memória e história: cartilhas – um passado ainda presente*. In: ARAUJO, M. da S. E outras (org.) *Vozes da educação. Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Petrópolis: DP et Alii; RJ: FAPERJ, 2008, p. 103-122.

SOUZA, E. C. "A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto)biográfica". In: ARAUJO, M. da S. E outras (org.) *Vozes da educação. Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Petrópolis: DP et Alii; RJ: FAPERJ, 2008, p. 85-102.

SOUZA. M. C. C de. *Escola e Memória*. Bragança Paulista. EDUSF, 2000.

STALYBRASS, P. *O casaco de Marx – roupas, memória, dor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.