

Entre narrativas: encontro com a infância em um revival histórico

Entre narrativas: encuentro con la infancia en un renacimiento histórico

José Guilherme de Oliveira Castro
Universidade da Amazônia (UNAMA)
Belém/Pa-Brasil

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Mônica Eliana e Oliveira Ferreira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém/Pa-Brasil

Resumo

O estudo apresenta um panorama histórico sobre as narrativas e a infância. Destaca-se, o universo mítico, religioso, cultural e identitário que são manifestos por diferentes modos de narrar o universo infantil, que remonta aos primórdios da humanidade e deságua no ideário adulto. O estudo é um recorte de uma pesquisa cujo objeto versa as narrativas lipmanianas e narrativas amazônicas. O estudo, de cunho bibliográfico, fundamenta-se nas contribuições dos teóricos Franz Pereira (1993), Walter Kohan (2004), Walter Benjamin (1987), Marcel Postic (1993), Philippe Ariès (1978) entre outros. Oportuniza uma ampla compreensão do objeto de estudo, cujo objetivo se instaura na compreensão da importância das narrativas em diversos contextos da civilização, assim como tais narrativas, de modo explícito ou implícito, constituem o universo infantil.

Palavras-chave: Narrativas; Infância; Imaginário.

Resumen

El estudio presenta un panorama histórico de las narrativas y la infancia. Destaca universo mítico, religioso, cultural e identitario que se manifiestan en diferentes formas de narrar el universo infantil, que se remonta a los inicios de la humanidad y desemboca en el ideario adulto. Este estudio es parte de una investigación cuyo objeto es sobre las narrativas lipmanianas y las narrativas amazónicas. O estudio, de carácter bibliográfico, se basa en las aportaciones de los teóricos Franz Pereira (1993), Walter Kohan (2004), Walter Benjamin (1987), Marcel Postic (1993), Philippe Ariès (1978) entre otros. Proporciona una comprensión amplia del objeto de estudio, cuyo objetivo se establece en la comprensión de la importancia de las narrativas en los diferentes contextos de la civilización, así como que dichas narrativas, explícita o implícitamente, constituyen el universo infantil.

Palabras llave: Narrativas; Infancia; Imaginario.

1. Introdução

O estudo se fundamenta nas contribuições dos teóricos Franz Pereira (1993), Walter Kohan (2004), Walter Benjamin (1987), Marcel Postic (1993) e Philippe Ariès (1978) e outros literatos que contribuíram para a composição dos argumentos da pesquisa. Tal estudo é um recorte da tese de Doutorado em andamento, em Comunicação, Linguagens e Cultura do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade da Amazônia - UNAMA, cujo o objeto de pesquisa versa sobre as “narrativas lipmanianas e narrativas amazônicas”. Nesse sentido, propõe-se apresentar as narrativas nos diversos contextos, sobretudo, o universo infantil como parte desse contexto.

As narrativas históricas, compreendidas aqui como ato de conceder, ou seja, consolidar significado, ler e entender o passado, leva-nos a um movimento realizado pelas diversas identidades culturais, das quais incluem crenças, valores, linguagens, imaginários entre outros. Na Amazônia as narrativas têm cores, sabores, cheiros, saberes e outros conhecimentos que compõe a trama e a urdidura, num entrelaçamento de combinações do físico e do metafísico.

Neste sentido, compreender o movimento das narrativas na vida da humanidade, requer analisar contextos históricos diversos, de memórias num *complexo* de finitude e infinitude, da oralidade, dos símbolos, da imagem, de múltiplas interpretações de narrativas, que se consolidaram na história e transcenderam, e ainda representam significados para a sociedade atual. As narrativas se consolidam nas imagens, por meio de obras de arte, artesanatos e em outras manifestações artísticas próprias da história e da cultura de uma sociedade. Tal conhecimento perpassa por gerações, que favorece pesquisas relevantes, a exemplo das “Cabeças da ilha de Páscoa”ⁱ, no Chile.

O estudo é de cunho bibliográfico, por oportunizar uma ampla compreensão do objeto de estudo, cujo objetivo se instaura na compreensão da importância das narrativas em diversos contextos da civilização, assim como tais narrativas, de modo explícito ou implícito, constituem o universo infantil e integram o ideário de educação de diversas sociedades. Tais narrativas permitem identificar as concepções culturais identitárias nos diversos momentos da história. Desse modo, em alguns momentos, as narrativas amazônicas não assumirão posição de destaque, embora saibamos que há uma infinidade de saberes, culturas, crenças, ⁱⁱlimitos, que tanto encanta como amedronta os que chegam ou os que moram nessa região.

Essas narrativas constituem um complexo de saberes, linguagens e identidade da cultura, bem como fortalece o imaginário do amazônida.

Apresentaremos um panorama sobre narrativas, os diversos conceitos e concepções de infância, assim como as narrativas fazem parte também do processo de educação, de forma implícita ou explícita, nos diferentes contextos sociais de cada época. Destacaremos que ainda que as narrativas fazem parte do universo mítico, religioso, cultural, identitário, da memória das diversas sociedades. Portanto, fazem parte da vida humana, desde a sua ancestralidade, representam forma cultural de relatar, fatos, acontecimentos narrados, e que muitas vezes esses acontecimentos ou “causos” eram e ainda são tidos como verdade instituída, pois são permeados de significações e crenças que estão entre a realidade e o imaginário do narrador.

A pesquisa permitirá analisar e compreender as inúmeras narrativas em contextos sociais diversos, enfatizando a infância como parte desse contexto, que será descrito obedecendo a uma ordem cronológica para facilitar a compreensão do leitor.

2. Narrativas e Infância nos contextos históricos

2.1 Nas sociedades Primitivas

Nas sociedades ditas primitivas, caracterizam-se pela predominância do mítico, embora haja outras características gerais e distintas. Aranha (1996, 26) as considera difícil de identificação, por apresentar distinções entre elas. Para a autora, essas sociedades têm sua própria identidade, costumes e valores importantes para o seu contexto. A partir desse entendimento, essas sociedades “são essencialmente míticas e de tradição oral”. Para o homem da tribo, a natureza está ‘carregada de deuses’ e o sobrenatural penetra em todas as dependências da realidade vivida (ARANHA, 1996, p. 26).

A crença nas divindades míticas, permite ao grupo uma coesão. Nesse sentido “[...] a verdade do mito não obedece a lógica nem da verdade empírica, nem da verdade científica. É verdade intuída, que não necessita de provas para ser aceita”. (ARANHA; MARTINS, 1992, p. 62). Logo, a vivência com o mito é uma relação que se estabelece, sem, portanto, necessitar de explicações.

Para Ponce (1998), não se estabelecem, nessas sociedades, os princípios de hierarquias, apesar de obediência e respeito aos mais experientes, bem como, se acreditava

que a natureza também se organizava desta maneira. O líder dessas sociedades tem como principal função estabelecer a paz, apaziguar os conflitos.

As crianças aprendem imitando os adultos, todo o aprendizado tem sentido utilitário. Para Morin (2002, p. 54) “No nível antropológico, a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade”. Assim, a integração entre os membros dessa sociedade se apresenta de forma harmoniosa para a perpetuar os valores ali vivenciados por todos.

O dever ser, no qual está a raiz do fato educativo, lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento. Com o idioma que aprendiam a falar, recebiam certa maneira de associar ou de idear; com as coisas que viam e com as vozes que escutavam, as crianças se impregnavam das ideias e dos sentimentos elaborados pelas gerações anteriores e submergiam de maneira irresistível numa ordem social que as influenciava e as moldava. Nada viam e nada sentiam, a não ser através das maneiras consagradas pelo seu grupo. A sua consciência era um fragmento da consciência social, e se desenvolvia dentro dela (PONCE, 1998, p. 21).

Nesta lógica, o ideário pedagógico representa um sentimento orgânico, que pretende alcançar as necessidades e os interesses dessa sociedade, que valoriza os princípios do respeito mútuo, essência norteadora do educar desde a infância. Como reforça Benjamin (1987, p. 198) “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorre todos os narradores”. Com isso, as experiências fazem parte também da memória coletiva. A memória coletiva para Hallbwachs (1968, p. 53) envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. “Ela evolui segundo as suas leis, e se algumas lembranças penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal”. Na perspectiva da memória coletiva, de pertencer a um determinado grupo:

[...] os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social. identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar (PONCE, 1998, p. 21-22).

As crianças eram vistas como pequenas criaturas incompletas, imperfeitas, que estavam ali para aprender com os adultos. “[...] Presa às costas de sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela,

ajustando-se ao seu ritmo e as suas normas [...]” (PONCE, 1998, p. 18). As crianças iam assimilando todo o processo de educação a partir das movimentações dos adultos, das normatizações de um sistema de agrupamento social.

Para Lipman (1990, p. 37), “O modelo tribal de educação, no qual a criança é iniciada na cultura, na verdade fornece a assimilação da criança pela cultura. Ao contrário, o modelo reflexivo de educação fornece a apropriação da cultura pela criança”.

Em algumas sociedades primitivas, destaca-se também a relação com o corpo, por estar relacionado ao sagrado, rituais que possuem o corpo como símbolo de sacrifícios. As torturas corporais nos ritos de passagem, demonstram o momento em que os jovens são iniciados à vida adulta. Podemos então dizer que este corpo é uma narrativa da representação cultural e de educação dessa sociedade.

Os signos, que compõem este corpo, apresentam-se pelas cicatrizes, sulcos, pinturas, que ficaram para sempre na memória individual e na memória coletiva. “Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva [...]” (HALLBWCHS, 1990 p. 51). Nesse sentido, pereniza-se o processo de aprendizado. Logo, a memória representada pelo corpo, compõe relações com o saber, identidade e cultura, faz parte, portanto, de um sistema de linguagem, uma narrativa que fala por si.

2.2 Nas sociedades tradicionais

As narrativas partem principalmente dos livros sagrados que orientavam a conduta moral a partir de um sistema religioso rígido e conservador. O acesso aos livros sagrados era restrito. No caso do Egito por exemplo, o faraó e seus súditos diretos como os escribas, cuja intenção é a perpetuação do poder. A escrita nesse período remonta a 3500 a.C., os *hieróglifos*, tal escrita era representada por figuras, e não por sons. “[...] Composta por cerca de 600 sinais, o que torna especialmente difícil, é utilizada pelos escribas, a minoria encarregada de exercer funções para o Estado e que, por isso, goza da condição privilegiada” (ARANHA, 1996, p.33). Essas narrativas destinavam-se àqueles que podiam interpretá-las.

O politeísmo marca a religiosidade e constituem parte das narrativas orais. Os deuses eram representados por imagens de animais e outras imagens criadas como símbolos de poderes sobrenaturais. Neste sentido, os sacerdotes também tinham como principal incumbência de representar os interesses faraônicos:

Entre narrativa: encontro com a infância em um revival histórico

Hornungⁱⁱⁱ concluiu que cada deus podia ter várias formas que refletiam aspectos diferentes de sua natureza e seus vários atributos e funções [...] deus habitaria uma gama de imagens em épocas diferentes [...] As representações visuais (ou, na verdade, as descrições literárias) não representam ou descrevem a aparência completa do deus, mas aludem a aspectos diferentes de sua natureza e funções. [...] A deidade em geral usava vários nomes para expressar facetas diferentes de sua personalidade ou para enfatizar poderes especiais [...] As imagens terrenas e os animais sagrados que agiam como manifestações do deus serviam para torná-lo mais acessível ao crente (DAVID, 2011, p.82 - 86).

As imagens dos deuses eram idealizadas e construídas a partir do imaginário do narrador. Neste caso, o exemplo clássico, diz aos sacerdotes do antigo Egito, homens que exerciam certo poder junto aos faraós, destacavam-se por sua inteligência, tinham o dom da cura, decifravam sonhos, eram responsáveis pelas cerimônias religiosas, incluindo a mumificação dos faraós. Neste sentido, os sacerdotes também tinham como principal incumbência de representar os interesses faraônicos.

A educação para a maior parte da população não tinha o caráter de instrução intelectual, mas as famílias ensinavam os filhos nas oficinas de artesãos, o ofício para sua sobrevivência, enquanto para os descendentes e súditos dos faraós, era reservado o aprendizado pela transcrição dos livros sagrados, os cálculos, entre outros além da música, da ginástica. Desse modo, o sistema de casta marca todo o processo de educação.

Desde a infância as crianças passam a assimilar as narrativas de forma natural, participam dos rituais de adoração aos deuses junto aos adultos. O principal era o deus do sol. Segundo Carvalho (2022, n.p) “Rá, o deus Sol era o principal deus”. O deus Rá, foi a principal divindade na época. Na narrativa, foi o criador do mundo, da humanidade e deu origem a outros deuses. Rá era responsável pela abundância dos alimentos nos campos. “Ísis [...] protegia a vegetação e era a deusa das águas e das sementes” (CARVALHO, 2022, n.p). Nesse cenário, a natureza era protegida pelos deuses que transitam entre o real e o imaginário e se institui como verdade, fizeram parte da cultura daquele povo. As narrativas e mitos da Amazônia, também fazem referência aos que cuidam da natureza e trazem significado para a vida dos amazônidas. O Curupira^{iv}, conhecido como guardião da floresta, é respeitado por muitos moradores dessa região:

Lá dentro das matas, à beira dos inúmeros lagos, rios [...], ainda existem aqueles que acreditam nos deuses e nos demônios [...] histórias que falam de pessoas que possuem o poder de invocar os *caruanas*, que são entidades protetoras e auxiliadoras (PEREIRA, 1994, p.11).

A dualidade do real e do imaginário ou do metafísico estão presentes desde o início da humanidade, por se apresentarem como alternativas para explicar a natureza, o mundo e conferi-lhes significados, e seguem na civilização grega.

2.3 Na Grécia Antiga

Em Atenas, uma das cidades mais importante da civilização grega, viveu o apogeu da democracia, o chamado Século de Péricles, para Chauí (1997 p. 36), “Surgia assim, a figura política do cidadão”. Outra questão é referente à representação nas decisões políticas para a *polis*, que eram representadas pelos magistrados eleitos, com a influência dos deuses:

Os magistrados eram apenas os executores das decisões da Eclésia e da Bulé. [...] podiam ser homens eleitos pela assembleia [...] ou escolhidos por sorteio entre os candidatos. Os gregos consideravam que o sorteio punha na mão dos próprios deuses a escolha, já que a sorte era uma deusa (Tykhé) (FUNARI, 2002, p. 29).

A representação e a crença nos deuses, nesse período, são vistas como natural e caminha junto ao pensamento razoado dos filósofos. Com a necessidade de chegar a uma explicação racional para a compreensão do mundo.

Chauí (1997) destaca que Sócrates defendia antes de qualquer coisa a necessidade do autoconhecimento, “conhece-te a ti mesmo”. Nesta perspectiva proporciona ao homem, a busca da reflexão. Assim, evitaria as injustiças, as falsidades e o erro, na perspectiva da busca e do respeito pela verdade.

O método socrático de educação foi apresentado em dois momentos. Primeiramente, o que foi chamado de ironia (do grego *eironeia*) que faz com que o indivíduo perceba sua própria ignorância, ou seja, no reconhecimento de sua própria superficialidade. O segundo chamado de maiêutica^v (*maieutiké*), que se refere a parto. Tal significado remete ao reconhecimento da ignorância, que conduz ao sentido de “dar à luz” a novas ideias.

Na dualidade platônica, a existência de dois mundos que definiu como: mundo inteligível e mundo sensível. O primeiro também conhecido como mundo ideal, seria o mundo perfeito, o mundo da razão, do 'logos'; no segundo, por sua vez, encontra-se o mundo sensível, material mundo das paixões, seria, então, o mundo imperfeito. Ghirdelli (2006), destaca que, para Platão, a educação deveria ser composta pela razão. Assim, para o filósofo a educação, a política e a ética representam a tríade fundamental à formação integral do homem. Todavia, para concepção platônica, a criança é desprovida da razão. “[...] A palavra

logos [...] significa narrar e pronunciar [...] Podemos notar que tanto mito como logos ou razão têm a ver com a narrativa, com o narrar” (GHIRALDELLI, 2006, p. 24). Assim, narrar está relacionado a um sentido lógico, envolvente, que articula com astúcia as palavras, habilidade racional dos homens, uma vez que, as mulheres e as crianças eram privadas desse conhecimento, por serem consideradas desprovidas da razão naquele período. “A criança carece de razão, por isso Platão considerava que as crianças eram modelos de apetite indomado e da vontade descontrolada [...]” (KENNEDY, 1999, p. 79).

As crianças eram vistas como pequenas criaturas que precisavam ser domadas, desprovidas da capacidade racional. As meninas aprendiam afazeres domésticos e os meninos seguiam formação militar, conforme modelos ideais manifestados nas grandes narrativas homéricas. Assim, as narrativas são apresentadas por meio de poemas, em especial, de Homero que traduziam, heroísmo, amor, sofrimentos, justiça, vida e morte. “[...] Os gregos, durante muitos séculos, gostaram de poesias, em forma de cânticos, dedicadas a temas míticos” (FUNARI, 2002, p. 16).

O narrador se destaca diante dos demais membros daquela sociedade, pela altiloquência. Assim, a gramática e a retórica faziam parte do sistema pedagógico, disciplinas que objetivavam o exercício de saber ouvir, a leitura, a memorização dos poemas (epopeias) homéricas, como em *Ilíada*, que narra a guerra de Troia, cujo principal mote é o rapto de Helena, esposa de Milenau, rei de Esparta. Aquiles se destaca pela sua bravura, mas também pela prudência, astúcia, inteligência, que somente os grandes heróis possuíam. Em *Odisseia*, a narrativa versa sobre as aventuras de Ulisses, ao retornar à sua cidade depois da guerra de Troia. Aquiles é visto como um dos maiores guerreiros, que ficou no imaginário das pessoas graças à eficácia do rapsodo homérico. Entre mito, razão e a realidade segue a antiguidade grega que traduz o princípio de democracia e deixa grande legado à humanidade. As narrativas expressas nos poemas serviram de modelos para a concepção de educação daquele povo.

2.4 No período medieval

O cristianismo foi o maior poder ideológico. A concepção ortodoxa, absolutista apresentava-se como a única forma de obter o conhecimento por meio dos livros religiosos, em especial a Bíblia, a qual apresenta as manifestações do bem e do mal desde a fundação do mundo. Nesse período, a concepção de infância não era bem definida, uma vez que as crianças estavam entre os adultos, participando de acontecimentos do cotidiano.

Para Ariès (1978), na arte medieval, até por meados do século XII a figura da infância não aparecia, ou seja, a não havia existência dos *enfants*, em uma sociedade que pouco se preocupou com esta fase da vida. “[...] Na Bíblia moralizada de São Luís, as crianças são apresentadas com maior frequência, mas nem sempre são caracterizadas por algo além do seu tamanho [...]” (ARIÈS, 1978, p. 51). O autor enfatiza que somente por volta dos séculos XV e XVI, as imagens das crianças começam a aparecer nas pinturas com sua família. Destaca-se também nas artes sacras, nesse período apresenta a representação do Satanás em várias pinturas. A descrição do inferno como lugares assombrosos, escuros, embaixo na terra, habitados por criaturas animais. Talvez esse imaginário tenha sido herdado da mitologia grega. Segundo Pouzadoux (2001) Urano e Gaia conceberam seres monstros como Ciclopes, só tinham um olho no meio da testa, e os Cem-Braços, monstros gigantescos e violentos que habitavam o submundo, nas trevas.

As narrativas nesse período tinham a intenção de explicar o além da morte, o outro mundo, que se dividia entre céu e inferno. Os puros destinados ao caminho do paraíso; os impuros, hereges, como no caso das bruxas, eram condenados à morte e às profundezas do inferno. O maior exemplo foi a Santa Inquisição, fatos que eram vivenciados pelas crianças. As bruxas eram em sua maioria, mulheres, idosas, viúvas, solteiras e um dos atributos dados a elas, era a leveza que as permitiam voarem. Todavia, não há definições e motivos precisos que levaram à construção desse perfil. Macedo (2002) esclarece que Deus criou duas mulheres: Eva, a pecadora, dissimulada e Maria, símbolo de toda virtude divina, a escolhida para gerar o Messias. Eva, foi criada a partir da costela de Adão, um ser inferior e imperfeito. Ela o seduziu e dois foram expulsos do paraíso. Assim, a mulher pode ter características satânicas e inclinação para o mal, para bruxarias.

A caça às bruxas deu origem a uma das principais produções literária dessa época, que trata da perseguição e morte de milhares de mulheres, “O Martelo das feiticeiras” escrito em 1487 pelos inquisidores Heinrich Kramer e James Sprenger. Há quem diga que realmente as bruxas existiram e existem, como por exemplo a Matinta Perera, uma das narrativas amazônicas, que para muitos é uma representação de uma bruxa da mata, que assombra os pescadores, ribeirinhos, moradores, especialmente, os da zona rural. Muitos acreditam que ela também voa, pois se transforma em um pássaro o “Rasga Mortalha”, quando passa

por cima de uma casa solta um grito ou ruído como se fosse um “rasgar de um pano”. Este evento anuncia a morte de algum morador da comunidade.

No entanto, algumas narrativas dos mitos e lendas sofrem modificações, pois ganham valor emotivos de acordo com o narrador. Destacaremos a narrativa de um belenense, cujo entretenimento se encontra na pescaria, o narrador transita entre a cidade e os municípios do estado Pará. Ele se debruça na contação de histórias e nas suas experiências com a Matinta Perera:

[...] tive uma visão no Acará, o galo cantou era mais ou menos meia noite e meia, quando o galo cantou ela apitou junto com o canto do galo por três vezes, estava eu e um irmão da igreja, [...] ela passou entre a minha rede e a dele, eu vi quando ela passou, era uma mulher de cabelo longo, eu vi ela com o cabelo no rosto [...] vi também na beira do igarapé [...] eu e um colega meu chamado João, estávamos no meio do rio aí da baía, pescando [...] escutamos o apito dela, aí ela se sacudiu em cima da gente, próximo da ilha das onças, na direção da canoa ela se balançou [...] ^{vi}.

A narrativa descrita, não só estão no campo do imaginário, mas também, a representação do real. O narrador, tem uma infinidade de histórias sobre a Matinta, ele já viu, já ouviu, já teve medo e já enfrentou a maldita. Não se trata de desmistificar, mas sim de dar sentido, significado, valorizar, aproximar desse universo de múltiplos saberes, que contribui para o universo infantil, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

[...] a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BNCC, 2017 p. 40).

Desta forma, aproximar a literatura amazônica da infância torna o processo ensino aprendizagem mais rico de significados, mergulhar no mundo do imaginário, especialmente do imaginário infantil, é encantador, deveríamos ser eternos “achadouros” de infância como diz o poeta Manoel de Barros. E desta forma, pensar o currículo mais rico de significações. “[...] Assim, ainda é possível encontrar lugares que preservam suas raízes culturais quase intactas, quase inalteradas através dos séculos, apesar de tudo. Há na Amazônia, regiões onde o progresso não penetrou [...]” (PEREIRA, 1994, p. 11). Neste sentido, mesmo no período moderno, as narrativas silenciaram, mas não deixaram de existir.

2.5 Na modernidade

Compreender as narrativas no período moderno, é romper com as narrativas mitológicas, com as crenças, com a filosofia, a partir de uma lógica racionalista. DUHART (2004, p. 176) faz a seguinte contribuição sobre a forma de pensar a infância moderna, “Recordemos que, para Locke, nossas mentes são em primeira instância tábulas rasas onde se gravam as impressões sensíveis, matéria prima da construção do conhecimento [...]” A infância fica à mercê de concepções como de Locke, no qual restringe a imprimir conhecimentos a partir da lógica adulta, a liberdade, o imaginário infantil escravizado por esse tipo de concepção, uma “nova ortodoxia” conforme Morin (2007, p.25).

A concepção racionalista cria uma cisão, rompe com outros saberes. Para Volker (2000, p. 140), a filosofia e a literatura expressam o homem livre “[...] capaz de requintar sua presença no mundo com o abstrato e o belo; capaz de espanto, maravilhamento; capaz de se sentir admirado e arrebatado com seu universo interior e o cosmo exterior” um encontro inevitável com sua condição existencial. Morin (2002), esclarece que o racionalismo exclui a subjetividade humana, enquanto a racionalidade dialoga com o real, compreende o “ir e vir” incessante entre instância lógica e instância empírica. Nesta lógica, “[...] A imaginação se processa em espiral, por alargamento de seu espaço. Ela não se dirige aos níveis mais diferenciados, mais especializados; estende-se por expansão e por conquista de novos territórios” (POSTIC, 1993, p. 19). Nesta lógica, a imaginação transcende o que foi posto, o que foi determinado por uma lógica subjetivista.

Nesse período, surge na França o romantismo. “O movimento romântico reclama vigorosamente a atenção de todos os estudiosos da mentalidade moderna” (PLOTZ, 1999, p. 161). Logo, o rigor do olhar científico é suavizado pelos romancistas, que defendiam a arte, a filosofia, o social, o psicológico, o imaginativo. Plotz (1999, p.163) diz que, “[...] os românticos voltaram-se frequentemente para dois tipos de seres: artistas e crianças.” Nota-se a sensibilidade dos romancistas em colocar no mesmo patamar as crianças e os artistas, por perceberem que ambos representam a leveza da vida, a sutileza dos gestos na relação com a alteridade, com a natureza, com o divino. Assim, o poeta encanta tanto quanto a alma translúcida de uma criança, que vive sua infância, em meio de sonhos, de devaneios, de imaginários e da realidade, que se que se permitem viver com toda a sua plenitude.

A dualidade entre o subjetivo e o objetivo, constitui nessa época paradigmas conflitantes, a ruptura com as narrativas e saberes populares marcou o período moderno,

assim como a “quase morte” da oralidade como o advento do surgimento da imprensa. “A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção [...]” (BENJAMIN, 1985, p. 200-201). Para o referido autor, o início da modernidade e o romance ganha difusão com o advento da imprensa. “O que separa o romance da narrativa - e da epopéia no sentido restrito- é que ele está essencialmente vinculado ao livro” (BENJAMIN, 1985, p 201).

Assim, as narrativas impressas em forma de romances ficam exclusivamente destinadas às pessoas letradas. Não queremos aqui denunciar ou criticar o surgimento da imprensa, compreendemos, que este trouxe muitos ganhos para a sociedade. Sabe-se, no entanto, que a oralidade não deixa de existir, porém passa a fazer parte de mundos de identidades diferentes. Parece que todas as formas de narrativas orais foram “afogadas”. Mas, as contribuições dos romancistas foram singulares para ver a infância com outros olhos. “Como artista, a criança representa a nobre excelência da natureza humana” (PLOTZ, 1999, p. 166). Esse olhar nos permite compreender que o mágico, o imaginário, podem estar na ciência e a ciência na arte, na filosofia.

2.6 Na contemporaneidade

As narrativas contemporâneas, apresentam-se entre o real e o enigmático. A infância, atualmente, é conduzida às narrativas de consumo; os pequenos são constantemente seduzidos pelos brinquedos eletrônicos, pelos jogos, pelos celulares e têm levado ao isolamento infantil. Assim, pouco desenvolvem a oralidade, o diálogo, como propõe Lipman (1990), Buber (2001), Freire (2005) e outros literatos que defendem o diálogo como possibilidade de encontros com outros saberes. Postic (1993), ressalta a necessidade de alimentar o imaginário das crianças. Nesta perspectiva, deslumbra-se o desejo de aproximar a ciência pós-moderna a outros saberes, a fim de postular a inevitável construção da consciência crítica, conforme ressalta Cotrim (2000), a consciência de si e a consciência do outro.

Mas como pensar a infância nesse cenário de dúvidas e de incertezas?

Para Kohan (2004, p.52) “A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores.” Logo, os sonhos das crianças são diluídos nos ideários adultos. O autor, ainda nos permite compreender a existência de duas infâncias:

[...] Uma é a infância majoritária, a da comunidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos [...] outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: uma infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação [...] a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância com intensidade [...], um sair sempre do “seu” lugar e se situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2004, p. 62-63)

Para Kohan (2004), somos habitantes desses dois espaços, em uma autêntica relação de ir e vir, uma potencialidade existencial. Contudo, há um processo de encantamento pela criação um novo tipo de imaginários narrativos, os mitos reais, como por exemplo: os jogadores de futebol, apresentadores de programas infantis e outros, símbolos que representam esperanças no mundo enigmático e incerto. Para Postic (1993, p. 19) “O imaginário baliza o itinerário interior. A coerência de um ser, a continuidade de si, provém mais da firmeza dessa construção interna do que do seu pensamento lógico”. Neste sentido, a criança está substanciada a compreender o mundo que a cerca pelo imaginário, que permite dar sentido e significação a infância. Assim a sociedade atualmente, aponta a inúmeros significados enigmáticos, por mais paradoxo que possa ser, enuncia os relatos das vozes oprimidas, de literaturas que dizem e falam de saberes daqueles que guardam as narrativas em suas memórias, e que ainda as disseminaram pela oralidade e, muitas dessas narrativas, fazem parte da literatura amazônica, a crença, as lendas e mitos dessa região:

[...] Mas, tanto o homem contemporâneo quanto seu ancestral, na busca ou tentativa de satisfazer suas inquietações interiores, de responder as indagações que os aflige, inventam suas soluções e seus meios para saciar a inquietude e pôr termo ao desassossego íntimo. [...]. Porém, não inventa o que não pode compreender ou entender [...] (PEREIRA 1994, p. 15).

Pereira (1994), chama atenção à questão do imaginário, uma vez que este faz parte da essência humana e logo as narrativas amazônicas expressam a criatividade do narrador, como acontecia nos poemas Homéricos. A infância não está distante disso, o imaginário infantil é rico de significações, mesmo aqueles construídos e apresentados pelos meios de comunicação de massa. As narrativas contemporâneas são enigmáticas e estão postas no universo infantil e adulto. As interpretações são constituídas por uma infinidade de sentidos e significados a elas atribuídas. Diferente das narrativas dos povos primitivos, pois a

compreensão do mito pelas narrativas orais era mais simples e tinham como intento a compreensão do mundo, da natureza. [...] O imaginário se cultiva. Admirar-se, maravilhar-se é espontâneo na criança pequena. Mas essa disposição logo desaparece no contato com as explicações lógicas trazidas pelos meios de comunicação, pela escola [...] (POSTIC, 1993, 20).

Compreender a infância e as narrativas contemporâneas é uma tarefa nada fácil. No entanto, torna-se desafiador as inúmeras possibilidades de compreender a infância, pois ela se encontra nas diversas obras, nas produções do campo da Educação, na Psicologia, na Arte, na Literatura e na Filosofia. Tais ciências constituem acervos de conhecimentos, que permitem aos pais, educadores e demais interessados a se debruçarem e explorarem esse período rico de significações, os quais nos orientam a entender o universo infantil de modo pleno, a fim de olhar o mundo com os olhos da criança, como no exceto do poema de Ademar Santos.

Não cobiço nem disputo os teus olhos
não estou sequer à espera que me deixes ver através dos teus olhos
nem sei tampouco se quero ver o que vêem e do modo como vêem os teus olhos
Nada do que possas ver me levará a ver e a pensar contigo
se eu não for capaz de aprender a ver pelos meus olhos e a pensar comigo
Não me digas como se caminha e por onde é o caminho
deixa-me simplesmente acompanhar-te quando eu quiser
Se o caminho dos teus passos estiver iluminado
pela mais cintilante das estrelas que espreitam as noites e os dias
mesmo que tu me percas e eu te perca
algures na caminhada certamente nos reencontraremos [...]
vii (Ademar Ferreira dos Santos).

Ademar Santos escritor, poeta, educador quando se refere ao poema aponta duas questões que considera importante e nos traz reflexões para a vida, para nossa prática como educadores:

Primeiro, pela conotação que do próprio poema emana se consultado pela fonte: "A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir" - Rubem Alves - Editora Papirus - 2004 - 7ª edição. A princípio, ela traz a ideia de mestres ensinando seus discípulos (nossos primeiros e últimos professores ensinando-nos, até hoje, inclusive). Uma homenagem aos professores, aos mestres de sala de aula e da vida. E aqui, dou-me ao luxo de acrescentar aqueles que não se detêm apenas às quatro paredes de um estabelecimento de ensino. Acrescento aqueles que vemos uma vez na vida apenas, aqueles que nos fazem lembrar a que viemos na vida. [...]

Segundo, minha denotação: lembra-me uma história de amor. Ou melhor, como deve ser um relacionamento baseado no amor. Quando dois se transformam em um novamente, depois que Zeus quis separar aqueles que eram quatro braços, quatro

pernas e dois corações. Lembra-me que um não pode entender o outro se não puder compreender a si mesmo primeiro. E não se pode obrigar o outro a ser o que não se é. Aprenda a ceder e a caminhar junto, olhando na mesma direção. Assim, o que você cedeu acaba se convertendo para seu próprio benefício. Isso é fácil? Claro que não é. [...] (<http://as-impressoes-da-luc.blogspot.com/2006/08/poema-de-ademar-ferreira-dos-santos.htm>)

Neste sentido, o poeta nos convida a um exame da consciência, de autocrítica, de reflexão individual (sem ser individualizante), cujo propósito direciona ao clarear da nossa visão diante do mundo, da vida, das diversas infâncias que coloremos nossas vidas, a fim de conduzir essa fase da vida com amor, poesia e encantamento. Para Cotrim (2000), o desenvolvimento da consciência crítica se dá pela relação entre a consciência de si e a consciência do outro. A consciência de si exige a reflexão, voltar-se para a interioridade, para o “eu”. A consciência do outro se efetiva pela observação do mundo exterior, da alteridade. No entanto, se desenvolvermos somente a consciência de si, podemos cair a um “labirinto narcisista”, iremos nos fechar em nós mesmos. E se desenvolvermos somente a consciência do outro, poderemos perder nossa identidade, nossa essência, o *self*, o eu, que na sua maioria está ancorado no imaginário e no transcender da existência humana.

3. Considerações finais

Partindo do objetivo do estudo, foi possível compreender a importância das narrativas em diversos contextos da história da humanidade, bem como as narrativas constituem o mundo infantil, e estabelecem sentido valorativo à vida, à educação e ao aprendizado. Assim, as discussões acerca das narrativas e infância apresentadas neste artigo, oportunizam compreender estes contextos que ocupam espaços no imaginário do ser humano, seja ele cidadão, seja ele rural, de modo implícito ou explícito na constituição do universo infantil, uma vez que as narrativas expressam identidades culturais e são apresentadas dentro de um campo de valoração real.

Apresentamos um recorte literário, a fim de termos uma visão geral do objeto de estudo, que oportunizou a compreensão, que desde a criação até os dias atuais, as inúmeras formas de narrativas marcam o ideário de educação de uma sociedade. A infância, parte fundamental nesse cenário. Assim, a pesquisa permitiu por meio de uma análise epistemológica compreender a necessidade de aproximar o conhecimento científico das diversas narrativas que são ancoradas nas realidades sociais diferentes, e assim, valorizar os saberes, a linguagem, valorizar a outra literatura, a literatura dos ribeirinhos, caboclos, índios,

quilombolas, que muitas vezes, encontram-se velados nas estruturas clássicas do saber científico. Ademais, a cultura do amazônida, que ainda é silenciada por concepções ingênuas, não científicas, não acadêmicas, porém conferem significados à vida, à existência na relação autêntica entre o real e o imaginário.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política** – Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução de Marta Ekstein de Sousa Queiroz e Regina Wein Berg. São Paulo: Centauro, 2001.

CARVALHO, Leandro. "**Faraós Negros do Egito Antigo**". Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/faraos-negros-egito-antigo.htm>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

DAVID, Rosalie. **Religião e Magia no Antigo Egito**. Tradução de Ângela Machado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

DUHART, Olga Grau. De tábulas rasas a sujeitos encarnados. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 176 a 184.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2002.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 2006.

HALLBWCHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vertice, 1968.

KENNEDY, David. Notas sobre filosofia da infância e a política da subjetividade. In KOHAN, Walter e KENNEDY, David (orgs.). **Filosofia e Infância**: possibilidades de um encontro. v. III, 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 75-87.

KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia Vai à Escola**. Tradução de Maria Alice de Brzezinsk Prestes; Lúcia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

MACEDO, José Rivair. **A Mulher na Idade Média**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleanora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, Franz Kreüther. **Painel de Lendas e Mitos da Amazônia**. Belém: Gráfica Falângola, 1994.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998

POSTIC, Marcel. **O Imaginário na Relação Pedagógica**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

POUZADOUX, Claude. **Contos e Lendas da Mitologia Grega**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Leiras, 2001.

PLOTZ, Judith. Romantismo, Infância e os Paradoxos do Desenvolvimento Humano. In: KOHAN, Walter; KENNEDY, David (orgs.). **Filosofia e Infância**: possibilidades de um encontro. v. III, 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999, p. 161-205.

SANTOS, Ademar F. dos. **As Impressões da Luc**. Disponível em: < <http://as-impressoes-da-luc.blogspot.com/> > Acesso em: 14 out. 2021.

VOLKER, Paulo. Filosofia e Literaturas ou as Relações Perigosas. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina. (orgs.). **Filosofia para Crianças em Debate**. v. IV, 2. ed. Petrópolis-RJ, 2000, p. 139-146.

Notas

ⁱ [...] A pesquisa mais recente, no entanto, revelou que as estátuas têm mais do que um corpo: elas carregam identidades. “Na base de uma das estátuas encontramos uma rocha de basalto com inscitos. Eram desenhos que lembravam canoas”, afirma Jo Anne Van Tilburg, pesquisadora do Instituto de Arqueologia da Universidade da Califórnia, e uma das responsáveis pelo estudo. Os

pesquisadores acreditam que os desenhos navais eram uma forma de identificar famílias e castas existentes dentro daquela sociedade. (<https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/as-cabecas-da-ilha-de-pascoa-tem-corpos/>)

ⁱⁱⁱ Egíptólogo e Professor da Universidade Basileia, um dos mais conceituados escritores modernos.

^{iv} O Curupira é uma figura lendária do folclore brasileiro, habitante das florestas protege a fauna e a flora, e faz parte do imaginário real dos amazônidas.

^v Maiêutica (do gr. Maieutiké: arte do parto) 1. No Teeteto, Platão mostra Sócrates definindo sua tarefa filosófica por analogia à uma parteira (profissão de sua mãe), sendo que, ao invés de dar à luz as crianças, o filósofo dá à luz as ideias. O filósofo deveria, portanto, segundo Sócrates, provocar nos indivíduos o desenvolvimento de seu pensamento de modo que estes viessem a superar sua própria ignorância, mas através da descoberta, por si próprios, com auxílio do “parteiro”, da verdade que trazem em si. 2. Enquanto método filosófico, praticado por Sócrates, a maiêutica consiste em um procedimento dialético no qual Sócrates, partindo das opiniões que seu interlocutor tem sobre algo, procura fazê-lo cair em contradição ao defender seus pontos de vista, vindo assim a reconhecer sua ignorância acerca daquilo que julgavam saber (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.175)

^{vi} Narrativa oral de um Pastor da Igreja Batista, morador da cidade de Belém, que vive entre a cidade e os interiores do estado.

^{vii} <http://as-impressoes-da-luc.blogspot.com/2006/08/poema-de-ademar-ferreira-dos-santos.html>

“Ademar Ferreira de origem portuguesa, nasceu em Braga, foi jornalista, professor e escritor, destacou-se como educador quando diretor da Escola da Ponte em Vila das Aves. É a instituição de ensino Rubens Alves se refere, em 2001, descrevendo-a no seu livro “A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir”. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Ademar_Santos)

Sobre os autores

José Guilherme de Oliveira Castro

Dr. em Letras (PUCRS/1997). Professor titular da Universidade da Amazônia – UNAMA, atua na Graduação e na Pós-Graduação. ORCID: 0000-0003-3602-7734.

E-mail: jgpsico.letas@gmail.com

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

Pós-Doutora (UFRGN/2021) Dr. em Semiótica e Linguística Geral (USP/2002). Professora Titular e pesquisadora da UEPA, atua na Graduação e na Pós-Graduação. ORCID: 0000-0002-2574-4183. E-mail: cardoso_socorro@yahoo.com.br

Mônica Eliana de Oliveira Ferreira

Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura – Universidade da Amazônia – UNAMA; Professora da Universidade do Estado do Pará. ORCID: 0000-0001-9718-7745.

E-mail: monicaeliana.ferreira@gmail.com

Recebido em: 04/06/2022

Aceito para publicação em: 27/01/2023