

# EDUCAÇÃO HISTÓRICA: o uso de ferramentas culturais relacionadas com a diversidade de experiências e atitudes dos estudantes

---

Irene Nakou

Universidade de Tessália  
Grécia

## Resumo

O texto discute três questões básicas referentes à educação histórica, nos dias de hoje, relativamente aos usos que o público em geral faz da história: Porque podemos considerar que as competências de interpretação histórica são fundamentais para a literacia histórica? Em que bases poderão os novos tipos de educação histórica, formal e informal, facilitar a construção de conhecimento histórico e de consciência em termos históricos? Poderemos prever a diversidade de experiências e de atitudes dos estudantes em relação à História? A discussão fundamenta-se essencialmente a) numa análise teórica acerca das condições educativas nas quais o uso de ferramentas culturais alternativas permite aos sujeitos uma abordagem da História em termos históricos, e b) nos resultados preliminares de um estudo acerca da diversidade de atitudes dos sujeitos em relação à História, às realidades passadas e presentes, com base em diferentes experiências relacionadas com diferentes infâncias.

**Palavras-chave:** Educação Histórica; usos públicos da História; ferramentas culturais; diferentes infâncias; diferentes atitudes em relação à História.

## Abstract

The paper discusses three basic questions referring to history education today in relation to the broad public uses of history: Why can we consider skills for historical interpretation important for historical literacy? On what basis new types of formal and informal history education could enable subjects construct historical knowledge and consciousness in historical terms? Can we predict the diversity of students' experiences and attitudes towards History? The discussion is primarily based a) on a theoretical analysis of the educational terms in which the use of alternative cultural tools could enable subjects to approach History in historical terms, and b) on the preliminary results of a study of the diversity of subjects' attitudes towards History, towards the past and present realities, on the basis of different experiences related to different childhoods.

**Keywords:** History education; public uses of History; cultural tools; different childhoods; different attitudes towards History.

## **Introdução**

Actualmente, a discussão em educação histórica, entre outros aspectos, está relacionada com o uso que o público em geral faz da História, através de diversos meios impressos ou electrónicos, livros, jornais, filmes, séries televisivas, vídeos, CD ROMs e Internet, assim como de lugares de referência cultural e museus, que permitem abordar o passado e obter experiências significativas. No entanto, nem os tipos formais de educação histórica, nem os vários usos informais da história, parecem promover competências de interpretação e de literacia históricas, através da utilização da tecnologia actual e do desenvolvimento de projectos de património cultural.

Mas, por que é que a interpretação histórica será importante, especialmente para a literacia histórica?

Em que bases, os novos tipos de educação histórica, formal e informal, poderão favorecer a construção, pelos sujeitos, de conhecimento e consciência históricos úteis para a sua orientação no tempo em termos históricos?

Poderemos prever a diversidade de experiências e de atitudes dos estudantes em relação à História?

Vamos abordar estas questões, sobretudo no sentido de enriquecer uma discussão pertinente, e não tanto com o objectivo de formular respostas fechadas.

## **O significado do passado no presente: A disciplina de História e a construção da consciência histórica**

O conhecimento do passado não se relaciona essencialmente com o passado, mas com o presente. Segundo a análise da consciência histórica de Jörn Rüsen (1994), o tempo, à medida que transcorre, provoca pequenas e grandes mudanças que são vividas pelos sujeitos nas suas práticas quotidianas (*lebenpraxis*). A experiência do tempo, e o nosso desejo de prever as mudanças no futuro, causam a necessidade de orientação no tempo relativamente à interpretação do passado.

Porém, os grupos sociais e culturais não utilizam os mesmos meios e procedimentos para se orientarem no tempo. Na actualidade, pelo menos no mundo ocidental, a disciplina de História é o melhor recurso de que dispomos neste âmbito, pela análise de experiências relevantes e de fontes do passado (escritas, visuais, vestígios materiais e “intangíveis”) com pesquisa, normas teóricas e ferramentas especiais relativamente a hipóteses ou questões específicas. Este trabalho científico conduz à construção do “passado histórico”, na forma de narrativas históricas”, que são testadas e aceites intersubjectivamente. Assim, a História oferece as bases científicas para a formação de modelos contemporâneos de consciência

histórica que, entre outros aspectos, permitam aos sujeitos a orientação no tempo, no contexto da sua vida quotidiana, e o confronto com as mudanças que o tempo cria, interpretando-as em termos históricos.

Segundo a teoria de Rüsen, a consciência histórica está directamente relacionada com a experiência do presente e o seu significado no contexto da orientação no tempo pelos indivíduos. Mas, como argumenta Lee (2006, p. 4), embora pareça que a nossa necessidade de orientação no tempo, no dia-a-dia, cria o interesse acerca do passado e reforça a História, a história académica “produz um acréscimo teórico para além da necessidade de identidade dos sujeitos activos” e este “acrécimo teórico deve ser visto como a produção racional específica da pesquisa orientada em narrativa histórica; a História transcende a particularidade da orientação de senso comum para a acção no mundo”<sup>1</sup>. A História é, ela própria, uma produção histórica, com as suas próprias normas metodológicas e práticas guiadas pela teoria, e pode, em consequência, assumir uma postura crítica em relação aos interesses e demandas da ‘*lebenspraxis*’.

Tal como foi já referido, há diferentes tipos de consciência histórica, que se distinguem sobretudo no que diz respeito ao seu suporte científico ou não científico<sup>2</sup>. Os tipos de consciência histórica construídos com base nos conhecimentos dos sujeitos acerca dos aspectos disciplinares da História, podem ser considerados de nível superior àqueles que não se baseiam num suporte científico relevante e que se formaram a partir da lógica comum, da memória colectiva e de pressupostos considerados válidos.

Estudos reconhecidos a nível internacional (Lee, 2006; Barca, 2006) esclarecem que, em muitos países, a educação histórica formal não teve, até agora, sucesso suficiente para possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de padrões críticos de conhecimento e pensamento históricos e de competências para a interpretação histórica. Com refere Apostolidou (2006), os estudantes gregos de 15 anos tendem a considerar que partilham uma relação privilegiada com o passado, devido à sua longa história nacional e à continuidade da cultura grega desde a antiguidade até aos nossos dias, pelo que o presente estará directamente relacionado com o passado remoto. Eles parecem construir uma identidade nacional específica, isolada das outras identidades, dado que não reconhecem elementos culturais comuns a diferentes sociedades e culturas, mas apenas aqueles que distinguem os Gregos dos outros povos.

Na sequência desta discussão, podemos colocar a hipótese de que as diversas ferramentas históricas de que dispomos para abordar o passado, tanto formal como informalmente, não suscitam por si só o desenvolvimento da literacia histórica, e este facto parece referir-se quer aos meios tradicionais quer aos electrónicos, uma vez que os resultados educativos do seu uso parecem relacionar-se maioritariamente com as condições epistemológicas e históricas da sua estrutura e utilização.

Em consequência, podemos dizer que, quando abordamos o passado com diferentes meios educativos, devemos tirar partido da natureza de todas as ferramentas e utilizá-las de acordo com as concepções epistemológicas e históricas contemporâneas, oferecendo aos estudantes, e ao público em geral, a possibilidade de abordar, compreender e construir conhecimento e consciência históricos que lhes permitam orientarem-se no tempo em

termos históricos.

Mas a construção de conhecimento histórico pressupõe a compreensão e a aquisição de factos históricos ‘académicos’ ou de experiências significativas, assim como de métodos disciplinares de História, com os quais se podem elaborar as interpretações históricas (Nakou, 2000). Neste contexto, muitos investigadores de educação histórica concordam com Rüsen quando este afirma que devemos oferecer aos jovens a oportunidade ‘de pensarem acerca da sua história, [...] de fazerem com que a sua história constitua parte do seu “equipamento intelectual”, para que não se fique pelo nível de informação inerte’ (Lee, 2006, p. 42), mas possa ser utilizada na sua orientação no tempo, na sua vida quotidiana, no presente e no futuro. Neste sentido, ‘o conhecimento histórico não deve ser visto como um dado fixo, estático, absoluto, da consciência e da cognição humanas, mas como um processo dinâmico (Lee, *ibid*).

Além disso, podemos argumentar que diferentes experiências, narrativas ou representações do passado, não podem, por si próprias, ajudar os indivíduos a construir a consciência histórica, porque para tal são necessárias competências de interpretação histórica; de compreensão das formas de construção das interpretações históricas, dos processos através dos quais podemos observar, verificar, testar, analisar e interpretar mudanças no tempo e experiências relevantes, narrativas e representações do passado, reconhecendo a sua natureza no que respeita aos procedimentos da disciplina de História.

Neste sentido, as diferentes ferramentas que usamos para abordar o passado e, mais genericamente, o tempo histórico, não devem oferecer apenas experiências do passado na sequência de narrativas ou representações seleccionadas, mas devem também revelar as fontes dos argumentos históricos nos quais se fundam as narrativas ou representações relevantes, e elucidar as possibilidades de interpretações alternativas.

### **Abordar a História com diferentes ferramentas culturais**

Como já se fez referência, actualmente podemos utilizar numerosas e distintas ferramentas culturais para abordar a História, o tempo histórico e o passado em termos históricos. Vygotsky (1978) foi o primeiro a falar de ferramentas mediadoras no contexto da Psicologia Histórico-Cultural. Wertsch (1991), um dos principais representantes contemporâneos da Psicologia Histórico-Cultural, e que se baseou no trabalho de Vygotsky, defende a existência de diversas ferramentas mediadoras que constituem uma parte essencial de qualquer contexto e situação cultural ou histórica. A própria cultura pode ser considerada o produto de um conjunto dessas ferramentas culturais (kit de ferramentas culturais).

Analisando a acção humana (intelectual e prática) mediada pelo uso de diversas ferramentas, Wertsch (1998) articulou dez teses ou princípios essenciais, alguns dos quais serão referidos aqui, uma vez que estão directamente relacionados com o nosso tema.

Wertsch afirma que a acção mediada serve muitos objectivos e, em alguns casos, eles podem ser controversos. Além disso, as ferramentas mediadoras podem, quer reforçar, quer

limitar, a acção (intelectual e prática) na qual são utilizadas.

De acordo com estas duas teses, e com a experiência internacional relevante, podemos afirmar que a existência de numerosas ferramentas culturais parece possibilitar-nos, por um lado, a produção de diversas experiências do passado, mas, por outro lado, pelo menos em alguns casos, parece limitar ou constranger a construção de conhecimento histórico, pela sua forma ou pelo seu conteúdo, sobretudo devido à projecção de ideias unidireccionais ‘simples’ acerca do passado e das mudanças no tempo.

Como refere MacLuhan (1967), a tecnologia actual afecta a comunicação, quer pela sua forma, quer pelo seu conteúdo. Oferecendo representações visuais da realidade, as ferramentas electrónicas dão uma configuração visual relevante às nossas produções e formas de conhecimento. Um dado característico do uso da tecnologia actual é a formação de uma forte consciência de vida que parece estar relacionada com as implicações educativas, positivas e negativas: se, por um lado, a percepção de uma experiência de vida auxilia a aquisição de factos relevantes, por outro lado, a ilusão de uma experiência autêntica não parece ajudar a construção do pensamento crítico e do conhecimento, mas apenas a construção de conhecimento factual absoluto, não testado e inquestionável, sem relação com as dimensões complexas e alternativas da própria realidade, ou com as diversas competências complexas de que dispomos para a investigar.

Analisando os textos narrativos como ferramentas culturais, relativamente ao seu papel na descrição de eventos históricos e à forma como medeiam a memória colectiva, Wertsch (1998, 2002) afirma que a narração faculta aos seus utilizadores diversas possibilidades tais como a ligação de diferentes elementos num todo coerente, mas, por outro lado, apresenta algumas limitações ou constrangimentos. De acordo com os resultados da pesquisa acerca do uso do texto narrativo como ferramenta cultural para abordar a história do seu país (1998), todos os estudantes parecem tender a utilizar o texto narrativo nas suas descrições, sem terem em consideração se concordam ou não com o conteúdo.

São sobretudo as crianças que tendem a considerar as narrativas como o próprio passado, como uma representação objectiva e não como uma reconstrução do passado (Barton & Levstik, 2004). Por isso, muitos investigadores de educação histórica defendem que devemos possibilitar às crianças o contacto com os procedimentos através dos quais se constroem as narrativas históricas. Elas devem compreender o que faz com que uma narrativa seja histórica, como se constrói, como funciona em relação a outras narrativas históricas, quais os suportes dos argumentos históricos (Lee, 2002).

Como exemplos, podemos referir também as representações cinematográficas do passado e as representações electrónicas tridimensionais, que, apesar do uso da tecnologia actual, se baseiam em ideias tradicionais acerca da História e do passado. Neste sentido, estas ferramentas culturais actuais parecem limitar, mais do que facilitar, a construção de conhecimento histórico, uma vez que tenderão a desenvolver tipos tradicionais de ideias históricas com recursos actuais, dando a ilusão de que a realidade visual que projectam corresponde exactamente à realidade do passado que representam.

Wertsch também defende que a utilização de novas ferramentas na acção mediadora reformula a estrutura existente e a sua organização. Relativamente a esta tese, a discussão

não foca a forma, a estrutura, a base epistemológica e a natureza geral das ferramentas culturais, mas sim as formas como os diferentes sujeitos compreendem as ferramentas culturais mediadoras, durante o processo de construção do conhecimento, pensamento e consciência históricos.

Esta discussão é, hoje, crucial, devido à quantidade e diversidade de ferramentas culturais. Como afirma Seixas, (2002, p. 7), o uso crítico e a ‘leitura’ de diversas ferramentas culturais pressupõe uma literacia geral e histórica especialmente desenvolvida, cuja construção não parece ser suscitada pela maior parte das abordagens de educação histórica. Neste contexto, Denis Shemilt, John Hamer e Peter Lee (Lee, 2006, pp. 63-65) defendem que a educação histórica deve possibilitar aos estudantes o uso de diferentes ferramentas culturais com vista à construção de conhecimento e pensamento históricos e de competências para a interpretação histórica, assim como de quadros de referência histórica flexíveis nos quais o novo conhecimento possa ser confirmado, ajustado ou omitido, e até levar à reconstrução de toda a estrutura.

Wertsch sublinha também as dimensões políticas das ferramentas mediadoras, argumentando que elas estão relacionadas com o poder e a autoridade. Elas não são neutras e o seu uso está relacionado com a aplicação do poder, com o contexto no qual são utilizadas.

Esta tese implica as dimensões sociais e culturais de qualquer abordagem interpretativa e uso de História e cultura, e acrescenta alguns argumentos contra as concepções tradicionais de neutralidade e de objectividade histórica, de abordagens educativas neutras e objectivas em História (Nakou, 2001).

Como afirma Lowenthal (1985, p. 258), ‘cada conquista do nosso conhecimento do passado tornou-no paradoxalmente mais remoto, menos renovável. Poucos, até este século, se aperceberam que o passado não pode ser directamente confrontado, que ele é em grande parte inacessível, apesar das evidências confirmadas, e que nós, inevitavelmente, transformamos o que aprendemos, segundo as nossas necessidades’.

Outra teoria de Wertsch com implicações significativas na pesquisa em educação refere-se às fortes interrelações entre sujeitos e ferramentas mediadoras. Esta relação não pode ser quebrada pois a realização do trabalho (intelectual ou prático) faz-se, em comum, pelos sujeitos e as ferramentas mediadoras que eles utilizam. O estudo da acção mediadora, focando apenas os indivíduos ou as ferramentas mediadoras utilizadas, pode alterar ou transformar significativamente o fenómeno em análise.

Na linha da tese de Wertsch, o debate internacional sublinha a importância da investigação das ideias dos indivíduos acerca da História e do passado, relativamente ao uso de diferentes ferramentas culturais, de forma a que os processos pelos quais o conhecimento e consciências históricos são construídos sejam melhor compreendidos. Aquela tem como base a abordagem, a análise, a compreensão e a interpretação de experiências, representações e narrativas significativas, no que respeita aos ‘contributos’ específicos e às fraquezas de cada ferramenta.

No caso específico das crianças, muitos investigadores defendem que as suas experiências e ideias não podem ser previstas, e que as concepções de criança ‘normal’ e de

uma infância partilhada por todas as crianças são mitos construídos com dados estatísticos e hipóteses num contexto histórico e cultural específico. Há crianças muito diferentes, que vivem diferentes infâncias, relacionadas com diferentes experiências, apresentações, preconceitos e ‘teorias-mundo’. As crianças e as infâncias são diversas, diferentes e exclusivas (Penn, 2005; Riley, 2003).

De acordo com Husbands (2004, p. 88), o interesse e os objectivos do momento, as diferentes experiências e ‘microteorias’ dos sujeitos no presente, as suas ideias acerca do mundo, o seu conhecimento, as suas interpretações pessoais e incertezas acerca das sociedades do passado e do presente, tal como os seus juízos de valor sobre o comportamento humano, constituem uma parte orgânica do processo através do qual compreendem a História. Assim, se pretendemos ajudar os diferentes indivíduos a abordarem o passado, e mais genericamente, as mudanças no tempo, em termos históricos, devemos oferecer-lhes a possibilidade de falarem, de expressarem os seus pensamentos e ideias de forma a revelarem as suas ‘microteorias’, para que estas possam ser transformadas em conhecimento histórico. Isto porque as ‘microteorias não podem transformar-se em conhecimento histórico pela simples substituição dessas concepções absolutas por outras ideias históricas, ‘académicas’ ou ‘objectivas’, absolutas, que não tenham sido previamente analisadas e compreendidas pelos indivíduos, pois, desta forma, a barreira que separa os indivíduos do *topos* da História, será reforçada em vez de ruir.

O método de pensamento científico não pode ser desenvolvido se as pessoas não se libertarem dos primeiros processos pelos quais procuraram compreender as suas experiências<sup>3</sup>. O desenvolvimento de competências de compreensão e de interpretação históricas, entre outros requisitos, pressupõe a compreensão e a aplicação do princípio básico de qualquer trabalho científico, de que a base de cada nova parcela de conhecimento é uma nova questão e que, à luz de novas questões e factos, cada nova parcela de conhecimento está aberta à avaliação, à mudança e, até, à rejeição.

Estas ideias, no entanto, levam-nos a questionar onde e como os estudantes, e especialmente as crianças mais novas, podem abordar e compreender as bases epistemológicas disciplinares da História. A sua adequação à idade e às aptidões subjectivas, sociais e culturais específicas dos estudantes, poderá levá-los a interessarem-se pela História dado que, desta forma, a História ganha significado. Como refere Chris Husbands (2004, p. 46), o uso de fontes do passado e a sua interpretação como evidências históricas, deveria ser envolvido no processo através do qual os estudantes abordam o passado, não tanto porque desta forma aprendem a trabalhar como historiadores, mas porque a prática da interpretação de fontes favorece o desenvolvimento de certas acções intelectuais que tornam possível a aprendizagem histórica. A utilização de fontes históricas constitui a base da História, produzindo uma rede de materiais que tornam possível o desenvolvimento da compreensão histórica.

Mais genericamente, o reconhecimento da importância do sujeito/‘leitor’ activo na produção de significados a partir do uso de diferentes ferramentas culturais, como a ‘leitura’ e a interpretação de textos, todo o tipo de narração, quer escrita quer oral, cultura, visão ou experiência tangível ou intangível, refere-se tanto à abordagem da História como à

abordagem da cultura. Assim, um tema essencial na discussão actual refere-se à análise da relação entre a forma, a estrutura e o conteúdo das ferramentas culturais e da acção dos indivíduos que utilizam essas ferramentas, e através das quais os significados, as concepções e subjectividades são incorporados num processo de relação dialéctica. Sem as estruturas culturais, os objectos sociais não existiriam, e sem objectos sociais não existiriam estruturas culturais, salienta Tudor (1999, p. 194). E Tilley questiona: “serão os objectos sociais os construtores da cultura, ou serão construídos por ela?”.

Além disso, o processo de interpretação revela que a realidade (do passado e do presente) não é absoluta, mas vai sendo construída com base nas características sociais e culturais dos sujeitos e nas relações específicas que desenvolvem com elas (Nakou, 2001). Em consequência, o processo de interpretação pode funcionar quer como processo de estudo sociológico da realidade, quer como forma de auto-conhecimento. Como refere Leach (1994, p. 58), a experiência quotidiana mostra claramente que as pessoas não concebem o seu ambiente natural tal como ele é realmente. Elas organizam as suas experiências de forma a atingirem o que pretendem, com base nas categorias da sua mente. Mas, quer os indivíduos, quer as categorias do seu pensamento, são construídas social e culturalmente.

Mais precisamente, e no que respeita à interpretação histórica, Jenkins (1995, pp. 178-179) afirma que os historiadores e, em geral, todos aqueles que pensam historicamente, constroem as suas Histórias no presente, de acordo com as suas teorias ideológicas e os seus interesses. O passado ‘histórico’ construído não está relacionado com o passado ‘real’, mas é um passado reformulado em historiografia, como uma construção do presente, como uma referência textual não sobre o quê mas sobre o que é.

Quando planeamos ferramentas educativas para abordar a História e a cultura em termos actuais, não podemos ignorar as novas ideias da História: a divisão da História em Histórias e a sua distinção de histórias, o seu relativo (moderno) ou geral (pós-moderno) divórcio em relação ao passado e a sua interrelação com o presente, as suas formas alternativas de interpretação e de representação, a discriminação de ‘real’ e passado ‘histórico’. Não podemos cultivar a ilusão de que o passado ‘histórico’, a construção do passado que cada narração histórica propõe, corresponde, de um modo directo e absoluto, ao passado ‘real’, ao passado tal como ‘realmente’ aconteceu. Qualquer abordagem educativa actual, formal ou informal, deveria clarificar a diferença entre mito e História, entre História e estória<sup>4</sup>.

Devemos, também, tirar partido do alargamento do objecto temático da História e dos novos métodos de pesquisa histórica e de compreensão histórica – História popular, História oral, História local, História familiar, género e História – que abrem novos caminhos que podem potenciar uma educação histórica mais próxima, investigadora e interessante para os estudantes, pois não envolve apenas homens famosos, acontecimentos significativos e obras de arte, mas também pessoas comuns, diversos grupos sociais e culturais, trabalhadores, escravos, minorias, mulheres, crianças, objectos e situações quotidianas, elementos do ambiente natural e construído, narrativas orais e experiências do passado, que nos levam a abordá-los e interpretá-los com meios, processos e competências



alternativas.

Tais abordagens educativas auxiliam os sujeitos a utilizarem os seus processos sociais, culturais e pessoais de aprendizagem, a reconhecerem o seu direito à História<sup>5</sup> e à cultura, e a seguirem procedimentos transtematizados e multiculturais alternativos, que a comunicação global e o diálogo aparente requerem.

Neste sentido, as actuais abordagens de educação histórica deveriam procurar a qualidade (não a quantidade) dos resultados educativos relativos à produção de modelos de trabalho, a formulação e investigação de questões históricas, mais do que de narrativas fechadas, a leitura crítica de textos escritos, tal como de objectos, filmes, imagens em movimento, narrativas orais..., desenvolvendo competências significativas de interpretação que têm em conta a relação de cada representação da realidade com esta mesma, e outros aspectos específicos da interpretação, como o ponto de vista, a focagem do autor, os direitos do texto, a focagem do leitor... (Eco, 1993). O diálogo crítico e a aceitação de interpretações alternativas assentam na função de uma mente fértil, e não estéril, que reforça e é fortalecida pela imaginação e pelas competências físicas, emocionais, sociais e culturais do indivíduo (Gardner, 1983; Goleman, 1996).

Mais precisamente, o desenvolvimento de uma postura crítica acerca da realidade visual está directamente relacionado com o poder da tecnologia actual para alterar filmes, imagens visuais, testemunhos orais e escritos. Por isso, o exame da autenticidade da realidade, e especialmente da realidade visual, assim como da fiabilidade das fontes históricas, durante os processos de interpretação histórica e de exame crítico dos usos da História na esfera pública (entre outros, pelos jornais, documentários, vídeos, televisão, notícias, museus, e por outras formas de informação) ganha um grande significado (Burke, 2003). Nesse sentido, o desenvolvimento de competências para testar a autenticidade dos factos históricos e das representações da história deveria ser o principal objectivo da educação histórica actual.

O envolvimento de diferentes ideias num diálogo fértil possibilita a construção e a aceitação de interpretações alternativas, assim como o reconhecimento da polissemia da cultura e dos parâmetros sociais, culturais, históricos e políticos de cada interpretação da realidade<sup>6</sup>, desde que, entre outros aspectos, elucide que a cultura tangível e intangível possui significados que estão para além do sentido limitado de qualquer interpretação (Bell, 1996, p. 39), e que os significados surgem tanto dos silêncios como das palavras que usamos (Kavanagh, 2000, p. 17).

Utilizando métodos que levem ao enriquecimento do conhecimento histórico, colocando questões, dúvidas e hipóteses acerca de diversos aspectos do passado e da sua relação com o presente, num contexto de pensamento crítico, de diálogo e de entretenimento, diferentes abordagens educativas do passado podem estimular diversas e complexas aptidões dos estudantes para investigarem a realidade. Tais métodos educativos podem criar vários níveis de leitura e de compreensão, e paralelamente, atingir diferentes grupos e indivíduos, embora de forma distinta. Isto vai de encontro às recentes ideias educativas que sublinham a importância da investigação da realidade por indivíduos e grupos de diferentes idades, com aptidões e competências diversas, e origens educativas,

sociais e culturais distintas.

Neste contexto cultural, a História e a cultura ganham alguns significados alternativos e tornam-se potencialmente interessantes para todos, podendo ser abordadas com base em questões referentes ao presente e à nossa orientação no tempo em termos históricos. Isto porque, como salienta Lowenthal (1985, p. 412), algumas pessoas ‘acreditam que salvaram o passado real ao preservá-lo de ser alterado. Porém, não podemos evitar o refazer do nosso património, pois cada acto de reconhecimento altera o que subsistiu. Poderemos usar produtivamente o passado quando percebermos que herdar é também transformar. Devemos respeitar o que os nossos antecessores nos legaram, mas um património simplesmente preservado torna-se um fardo intolerável; o passado é melhor usado se for domesticado – e pela nossa concordância e satisfação em fazê-lo. O passado permanece integral para todos nós, individual e colectivamente. Devemos conceder aos antigos o seu lugar, como referi. Mas, o seu lugar não é apenas lá atrás num local afastado e estranho; ele é por nós apropriado, e renasce num presente sempre em mudança.

## **A diversidade das experiências dos alunos, na relação com diferentes contextos históricos**

### *Os resultados preliminares de um estudo piloto*

A investigação que decorre no âmbito do projecto “Early Childhood and Material Culture” é, entre outras, baseada nas narrativas de adultos sobre as suas primeiras experiências. Embora, o enfoque inicial fosse investigar como e quando os parâmetros materiais, tais como espaço e objectos se relacionam com as primeiras experiências dos participantes, as primeiras leituras dos dados coligidos apontavam fortemente para a relação entre as experiências dos participantes com o contexto histórico e social das suas infâncias. Este resultado preliminar é o foco principal do presente trabalho.

A discussão será centrada no primeiro conjunto de dados, coligidos através do pedido feito a (52) participantes para descreverem as suas primeiras experiências da infância, das quais tinham memória, as mais recuadas e as mais recentes. Vinte e dois participantes eram do sexo feminino, estudantes da Universidade de Tessália (Departamento de Educação Pré-Escolar), na disciplina de “Material Culture Theory”, durante o semestre de Inverno do ano de 2005-2006. Foi pedido aos mesmos alunos para coligirem narrativas relevantes colocando a mesma questão a outras pessoas. A idade dos 52 participantes situou-se entre os 17 e os 81 anos.

Os dados recolhidos proporcionaram múltiplas alternativas de leitura em várias dimensões da infância, por isso, o estudo adquiriu um âmbito interdisciplinar, combinando diversas perspectivas sobre a significância de espaços e processos transitivos na infância em relação com as variações históricas e sociais ao longo do tempo, considerando os processos complexos da memória.

Usando a idade e as condições históricas e sociais enquanto categorias de análise

estruturais, exploraram-se os dois padrões comuns e as particularidades dos participantes apresentados ao longo das suas narrativas, na perspectiva das suas primeiras experiências pessoais. Os participantes lembravam-se, entre outras, de experiências que implicam a significância de processos transitivos nas suas histórias de vida, em interrelação com as recordações das suas primeiras experiências com espaços e objectos transitivos. De uma forma geral, as primeiras experiências dos participantes parecem relacionar-se com parâmetros psicológicos e sócio-históricos, resultado que permitiu a combinação de um conjunto de concepções numa abordagem interdisciplinar. Neste sentido, considerou-se a imprevisibilidade da experiência e o mito da criança e da infância “normal”, construída com base em dados estatísticos e em julgamentos de valores especificamente históricos. Crianças e infâncias emergem como distintas e únicas.

### ***Observações gerais***

Uma primeira análise dos dados permitiu uma observação geral, considerando as duas tendências e diferenças significativas entre as situações ou os acontecimentos que os participantes vivenciaram na sua primeira infância e que ainda recordavam em adultos como sendo as suas primeiras experiências.

### ***Padrões comuns***

Uma das observações é que, de acordo com a maioria das narrativas dos participantes, as suas primeiras recordações de experiências estão relacionadas com situações ou acontecimentos nas quais estiveram pessoalmente envolvidos. Outro padrão comum diz respeito à tendência dos participantes para recordarem situações e acontecimentos com um carácter claramente transitivo, uma vez que, na maioria dos casos, as experiências recordadas foram causadas ou estão relacionadas com mudanças significativas nas suas vidas pessoais. Em alguns casos, o carácter transitivo das experiências recordadas relaciona-se com medos ou com acontecimentos relevantes que causaram fortes sentimentos e que, por sua vez, parecem ter influenciado as suas personalidades e vidas. Assim, não é surpreendente que essas situações ou acontecimentos difíceis, vividos na adolescência (com 12 ou 13 anos de idade), sejam recordados por dois participantes com sendo as suas primeiras experiências, como se o seu forte impacto tivesse apagado todas as recordações anteriores.

*“Eu tinha 13 anos quando o acontecimento que eu recordo ocorreu. Todos os dias eu ajudava a minha família com os animais que tínhamos num estábulo na montanha. Um dia tive de fazer sozinho o caminho que descia a montanha em direcção à povoação. No caminho passei por outros estábulos com animais. Lembro-me especialmente do momento em que passei por um estábulo e vi dez cães pastores a correrem na minha direcção. Não tive tempo para reagir e os cães caíram em cima de mim. Mordiam-me as pernas, um deles tentava morder-*

*me a cara e eu tentava impedi-lo defendendo-me com ambas as mãos. Um homem que vinha da povoação viu e correu para mim, então os cães fugiram. O homem estava tão assustado que chorou.” (Homem, 49 anos)*

Podemos afirmar que a memória selecciona e mantém vivas para sempre as experiências da infância que são significantes para as pessoas; ou, por outras palavras, as experiências da infância são recordadas na idade adulta com base na sua significância através de um percurso pessoal transitivo da infância para a idade adulta e vice-versa.

### ***Principais diferenças entre os dois grupos etários***

Partindo da idade experiencial enquanto categoria de análise, observam-se diferenças significativas nas narrativas dos participantes: desde as suas primeiras recordações de experiências em diferentes idades; desde a idade de um 1,5 ano e meio até aos 13 anos; um conjunto de participantes refere a origem das experiências na infância em geral; outros não referem nenhuma idade particular quando falam das suas experiências. Contudo, é importante referir que 50% das narrativas recolhidas referem-se à idade dos 3 aos 5 anos. Este resultado sublinha, uma vez mais, a importância crucial deste período da vida para a construção da identidade pessoal e das características da sua maneira de ser.

Os dois participantes, cujas experiências nos foram relatadas com origem nas idades de um ano e meio e dois anos, parecem ter construído as suas recordações através das referências relevantes feitas pelos seus familiares em diferentes ocasiões ao longo da sua vida.

*“Quando eu era muito pequena, com um ano e meio de idade, o meu pai subiu as escadas para o terraço para dar de comer aos patos levando com ele o meu irmão, dois anos mais velho do que eu. Ao ouvir o meu pai dizer aonde ia e aproveitando um momento de desatenção da minha mãe, consegui escapar-lhe e subi as escadas sozinha e pela primeira vez, porque queria ver os patos. Eu ainda não sabia andar bem e, por isso, trepei pelas escadas, Os meus pais ficaram chocados. Mesmo hoje, quando subo as escadas de minha casa tenho esta doce recordação.” (Mulher, 20 anos)*

*“A minha memória mais antiga é do tempo em que eu tinha dois anos. Lembro-me que a minha mãe me deixou sozinha em casa durante algum tempo. Quando acordei fiquei tão assustada que saí de casa e gritei até que ela voltou.” (Mulher, 20 anos)*

Nas narrativas acima transcritas observa-se um padrão característico que é evidente nos dados analisados – o papel central dos espaços transitivos: no primeiro caso, as escadas que levam do interior da casa para o terraço; no segundo caso, a saída da casa.

Outro dos padrões comuns observado em muitas das narrativas é que os participantes parecem “recordar” acontecimentos em que participaram pessoalmente, ou sentindo muito

orgulho no feito, como no primeiro caso, ou relacionando-o com um sentimento muito forte, o medo de estar sozinho, como no segundo caso. As duas citações, cuja referência está relacionada com o microcosmos das crianças, levam-nos a uma outra observação geral de investigação: os parâmetros sócio-históricos conduzem à construção e experiência de diferentes infâncias (Zuckermam, 1993).

A ideia de que a infância é algo comum, que todos partilhamos, não existe independente dos parâmetros pessoais e/ou sócio-históricos e culturais. Ao comparar as narrativas dos participantes mais velhos com as dos mais novos, observa-se que as variações sócio-históricas que surgiram na Grécia, no séc. XX, especialmente entre os anos da Segunda Grande Guerra Mundial e a actualidade, construíram diferentes tipos de infância. O ambiente dos anos 30, 40 e 50, período no qual os participantes mais velhos (hoje entre os 51 e os 81 anos) viveram a sua infância, é diferente do ambiente sócio-histórico dos anos 70 e 80, nos quais os participantes mais jovens (hoje entre os 20 e os 30 anos) viveram. Aparecem diferenças significativas nas narrativas entre os dois grupos etários correspondentes a diferentes parâmetros sócio-históricos, que apontam para a construção de diferentes infâncias.

A maioria dos participantes mais jovens relatam, entre outras, experiências em espaços urbanos, enquanto os mais velhos relatam experiências relacionadas com espaços rurais. Esta diferença reflecte as variações sócio-históricas na Grécia, especialmente a partir dos anos 60 e, em particular, o fenómeno da urbanização, através do qual a maioria da população migrou das zonas rurais para as zonas urbanas durante as décadas do pós-guerra. As recordações dos mais velhos tendem a referir-se a situações e acontecimentos vividos num ambiente social mais vasto e sobretudo ao ar livre, enquanto as recordações mais relevantes dos participantes mais jovens (72%) referem experiências de situações ou acontecimentos que tiveram lugar em ambientes fechados; na família (49%) ou nas instituições pré-escolares (23%).

Como consequência destas diferenças, a maioria das narrativas dos participantes mais jovens relacionam-se com os microcosmos das crianças: com a sua família; a sua casa; a sua vizinhança; a escola primária e a televisão. Enquanto as experiências pessoais dos mais velhos são relativas a um ambiente social mais vasto, apontam para situações e acontecimentos tais como a guerra civil e a pobreza. As narrativas dos participantes mais velhos referem-se a situações ou acontecimentos difíceis ou mesmo violentos, enquanto as narrativas dos mais jovens referem-se a situações “superficiais”, não dolorosas, a conquistas pessoais, sentimentos, ou necessidades. Surgem diferenças significativas nas narrativas dos participantes dos dois grupos etários, mesmo quando se referem a experiências comuns, como por exemplo, a vida da família no local onde viviam:

*“Em 1940 eu tinha dez anos. Havia pobreza naquele tempo. Os meus pais não tinham o que comer ou o que vestir. O meu pai levou-nos embora da aldeia porque a situação era desesperante. Ele caminhou durante dias na neve sem comida. É a única coisa de que me lembro.” (Mulher, 75 anos)*

*“A recordação mais antiga da minha infância é a de eu estar a dançar na festa de baptizado do meu irmão. Eu devia ter cerca de três anos, naquela altura. Lembro-me de me ter perdido nesse dia, após a cerimónia ter terminado, e de me terem encontrado a brincar na água de um pequeno ribeiro da aldeia.”* (Mulher, 20 anos)

*“Lembro-me, com a idade de quatro ou cinco anos, de estar a comer em casa, à volta de uma mesa ou sentado no chão, com os meus pais e irmãos. No chão de madeira havia um colchão. A luz vinha de um tronco de madeira de pinho. Lembro-me dos meus pais nos dizerem para fazermos o sinal da cruz antes de comermos. Lembro-me que a lareira nos aquecia.”* (Homem, 70 anos)

*“A memória mais antiga da minha infância é dos dias que eu passei com os meus avós na aldeia. Lembro-me de jogar vários jogos com a minha irmã e de passear com outras amigas no parque de jogos perto de casa.”* (Mulher, 20 anos)

*“Eu tinha seis anos. Fui com o meu irmão ao rio pescar peixes. O meu irmão mais velho caminhava na frente e eu seguia-o. O meu irmão saltou para uma pedra e eu fiz o mesmo. Ao saltar para a pedra uma cobra mordeu-me na perna. Eu comecei a gritar e chorar. O meu irmão cortou um pedaço de uma peça da sua roupa que amarrou à volta da minha perna. Alguém que passava levou-me num burro para sua casa. Os meus pais foram lá ter e engoliram o veneno.”* (Homem, 52 anos)

*“Tinha quatro anos quando fui com os meus pais para o campo onde eles cultivavam melões. Ainda me lembro do momento em que tentei colher um melão. Puxei com tanta força que caí com o melão nos braços.”* (Homem, 21 anos)

As melhores condições de vida na Grécia, verificadas últimas décadas, comparadas com as condições de vida das décadas anteriores, durante e depois da Segunda Guerra Mundial, e as implicações nas vidas das crianças e nas suas experiências, revelam que mesmo as experiências que os participantes mais novos têm de áreas mais rurais não se relacionam com o tipo de situações ou acontecimentos das experiências dos mais velhos.

### ***Espaços transitivos, objectos e processos***

As observações feitas acima apontam para um contexto geral no qual se pode discutir a importância dos espaços transitivos, objectos e processos nas narrativas dos adultos acerca das suas recordações da infância.

Como já se referiu, e apesar das diferenças significativas ao nível das características das recordações de experiências entre os dois grupos etários, aparece um padrão comum na maioria dos dados e que se relaciona com a tendência dos participantes para recordarem

situações ou acontecimentos com um claro carácter transitivo, uma vez que, na maioria dos casos, as experiências recordadas correspondem a processos transitivos que conduzem a importantes mudanças nas suas vidas pessoais. Assim, é possível argumentar que as experiências transitivas podem ser cruciais para a infância e, por isso, as experiências transitivas da infância “são mantidas vivas” ao longo da vida nas memórias dos participantes.

Discutir-se-ão, seguidamente, alguns processos transitivos básicos que parecem ser significantes para as crianças, independentemente do seu meio sócio-histórico.

### ***O nascimento de um irmão ou irmã***

Muitos participantes referem o nascimento de um irmão ou irmã. O nascimento de outra criança na família parece ser um processo transitivo crucial para as crianças mais pequenas, porque, entre outros factores, afecta o seu auto-conceito e o seu sentido de pertença. Não é surpreendente que, nas narrativas mais relevantes, seja o nascimento e não o bebé por si próprio que desempenha o papel principal nas recordações dos participantes. Muitos participantes referem o tempo antes e depois do nascimento, nomeadamente a sua ida e vinda do local do nascimento.

*“A minha recordação mais longínqua da infância está relacionada com o nascimento da minha irmã mais nova. Eu tinha quatro anos nessa ocasião. Lembro-me claramente do dia em que eu, o meu pai, a minha outra irmã e a minha tia visitámos o hospital. Lembro-me muito bem da estrada que seguimos, do caminho que fizemos e do quarto do hospital. Eu estava muito ansiosa para ver a minha nova irmã. Ainda guardo na memória alguns dos diálogos desse acontecimento. Lembro-me do copo de sumo de laranja que bebi nessa manhã e do meu entusiasmo quando vi a Christina.” (Mulher, 20 anos)*

Podemos ver nesta narrativa a importância da estrada que conduzia ao hospital, que parece simbolizar o processo transitivo anterior e posterior ao encontro com a nova irmã. Também podemos verificar que um objecto, o copo de sumo de laranja, desempenha um papel particular, dando cor e sabor a toda a recordação, por razões tácitas e inconscientes.

*“A minha recordação mais antiga da infância é o nascimento do meu irmão. Tenho recordações de mim próprio quando não tinha três anos. Isto é verdade, penso que não tenho recordações de mim próprio antes deste nascimento, nem da minha mãe estar grávida, etc. Lembro-me do meu pai a conduzir o carro no caminho para o hospital, onde encontramos a minha mãe com o bebé, no quarto. Então o meu pai e eu voltamos para casa, mas antes disso o meu pai comprou-me presentes na estrada. Quando chegamos a casa abrimos os brinquedos. Alguns dos brinquedos eram para rapaz e foi com esses que brincamos mais tempo. Para além das bonecas, brincamos com carros e estradas, etc. Isto aconteceu provavelmente para prevenir os ciúmes que eu*

*podia ter com a chegada de um novo elemento à família. É um facto que este tratamento me fez sentir sempre muito amor pelo meu irmão, uma vez que nunca senti que o amor dos meus pais estivesse em perigo.” (Mulher, 20 anos)*

A estrada tem um papel importante nesta narrativa enquanto espaço transitivo que está interrelacionado com o processo transitivo do caminho para o hospital e no regresso a casa. Os brinquedos também têm um papel importante, uma vez que uma parte significativa da narrativa é dedicada a estes. Os brinquedos e o seu papel importante na infância é um aspecto central na nossa investigação, embora estes não sejam objecto de discussão no presente trabalho. Atente-se agora como uma mulher mais velha, de 56 anos, descreve a sua mais antiga recordação da infância, o nascimento do seu irmão.

*“A minha recordação mais antiga é o nascimento do meu irmão, a última criança a nascer na família. Eu tinha cinco anos na altura. Uma vez que já existiam três raparigas na família havia uma grande ansiedade sobre o sexo da quarta criança. Era 25 de Março de 1954. Eu estava a dormir na casa da minha avó quando a minha tia( irmã da minha mãe)chegou às seis da manhã e nos deu a feliz notícia. A minha tia disse-nos que tinha sido um parto muito difícil mas que o bebé estava bem. Lembro-me que nessa ocasião todos os familiares estavam muito entusiasmados pelo facto do bebé ser um rapaz e de haver já três raparigas. Lembro-me que o meu pai estava realmente muito feliz e dizia com orgulho que todos lhe tinham dado parabéns.” (Mulher, 56 anos)*

Nesta narrativa podemos observar claramente alguns traços de uma experiência na idade de cinco anos, que se interligam com informações ou pensamentos originários de outros períodos da vida dos participantes.

De alguma forma, as temáticas ligadas ao género, que as últimas narrativas anunciam, colocam algumas questões que serão exploradas mais tarde. É o nascimento de um irmão mais importante para as raparigas do que o nascimento de uma irmã? É o nascimento de um irmão ou irmã tão crucial para os rapazes como parece ser para as raparigas? Qual o peso desta importância se considerarmos a situação sócio-histórica.

### ***Dos espaços privados aos espaços públicos***

Outro processo transitivo que parece ser significativo para as crianças, especialmente para aquelas que viveram em cidades contemporâneas, é a primeira vez em que elas conseguem escapar de casa e da família e andar sozinhas num espaço público. Esta questão está provavelmente relacionada com a progressiva separação dos locais nos quais as crianças passam a sua vida, sobretudo no mundo ocidental. Embora estas recordações pareçam sobreviver na memória de participantes através, quer da importância das suas experiências, quer da informação que mais tarde obtiveram através dos comentários dos seus familiares, parecem revelar o quanto é importante para as crianças pequenas fazerem coisas sozinhas, desenvolvendo a sua auto-estima, a sua responsabilidade, tomando conta



de si próprias e desenvolvendo o seu sentido de comunidade, um direito que nas grandes cidades lhes parece estar vedado. O que conseguiram sozinhos, especialmente na esfera pública, parece originar sentimentos de orgulho e de auto-estima.

*“A primeira experiência que recordo é a seguinte: Eu tinha três anos naquela altura peguei no criado da minha mãe para brincar. Levei-o para o chão do pátio. Ele ficou toda sujo e a minha mãe começou a gritar alto comigo. Eu comecei a chorar, e então vi uma porta aberta e fugi. A minha avó vivia quatro ruas abaixo da nossa casa. Quando cheguei perto da casa da minha avó ela viu-me e ficou assustada. Perguntou-me onde estava a minha mãe e ficou muito perturbada com a minha resposta negativa. Como estava muito assustada telefonou à minha mãe que também estava muito assustada porque não sabia que eu tinha fugido. Esta foi a primeira vez que fiz algo do género. Quando cheguei a casa da minha avó sentia-me muito orgulhoso e crescido. Esta havia sido a distância mais longa que eu percorrera sozinho.”* (Homem, 19 anos)

*“Quando tinha quatro anos e vivia na Alemanha com os meus pais, quando viajávamos numa grande auto-estrada eu larguei a mão da minha mãe e consegui atravessar seis ruas sozinha. Foi um milagre ter sobrevivido. Os meus pais estavam muito zangados comigo por ter atravessado as ruas sozinho, mas estavam felizes por eu ter sobrevivido.”* (Mulher, 45 anos)

### ***A ida para a Pré-Escola***

*“A minha recordação mais antiga é do primeiro dia em que fui para a pré-escola com a minha avó. A nossa professora distribuiu-nos por pequenas mesas, disse-nos o seu nome e que iríamos passar o ano todo juntos.”* (Mulher, 20 anos)

*“O que recordo mais intensamente da minha infância era quando, por um lado queria ir para a pré-escola e, por outro, sempre que ia com os meus pais tinha receio e queria ir embora. Com a ajuda da professora acostumei-me.”* (Mulher, 20 anos)

*“A recordação mais antiga que tenho é a da ida para a pré-escola. Mais precisamente, lembro-me de ir para a pré-escola com a minha irmã mais nova. Lembro-me da distância percorrida de mão dada com a minha irmã e da despedida da minha mãe quando chegávamos ao Infantário. A pré-escola era perto de nossa casa, do outro lado da rua, podíamos ver a nossa mãe na varanda. Lembro-me de pôr a minha pasta e a da minha irmã no sítio certo.”* (Mulher 20 anos)

*“Quando tinha quatro anos e ia para a pré-escola, lembro-me da primeira festa de Natal. No teatro que fizemos eu era um pequeno anjo. Foi um dia que esperei com muita alegria. Infelizmente, os meus pais não puderam estar presentes, por*

*causa do seu trabalho. Por isso a minha avó foi comigo ao infantário nesse dia, mas eu senti a falta dos meus pais. Durante toda a apresentação eu estive constantemente a olhar para a porta à espera deles. Ao ver os pais das outras crianças eu estava muito triste por eles não terem podido ir.” (Mulher, 20 anos)*

Não é surpreendente que o participante mais velho que se refere a uma experiência ligada à pré-escola tenha 41 anos de idade. Os participantes mais velhos não podiam ter referido este tipo de experiência considerando as condições sócio-históricas da sua infância. O infantário e a pré-escola são instituições escolares recentes na Grécia, pelo menos para a maioria das crianças. Mesmo que a pré-escola tivesse existido noutros tempos na Grécia, a maioria dos participantes mais velhos, provavelmente, não se teria referido a esta como um espaço transitivo crucial, à semelhança dos mais jovens, sobretudo porque os participantes mais velhos eram mais independentes relativamente aos locais familiares, socializando no seu ambiente social mais alargado, comunicando com muitas pessoas de diferentes idades, brincando com crianças da vizinhança, longe da sua casa. Por contraste, as referências às experiências dos participantes mais novos na pré-escola parecem reflectir a grande transição que fizeram, separando-se do ambiente familiar e da segurança dos adultos da sua família, para um ambiente social mais abrangente que é o da pré-escola.

Muitas narrativas que referem as experiências na pré-escola como sendo as recordações mais antigas da infância, provavelmente implicam que para a maioria das crianças, até para as mais confiantes, pelo menos no mundo ocidental, a entrada na pré-escola é mais do que um passo num novo mundo [...]; é uma saída do mundo familiar da sua casa e comporta inúmeras ansiedades [...]. O “Eu” que muitas crianças desenvolvem gradualmente, separando-os através de pequenos passos dos outros que os rodeiam e envolvem, tem agora que assumir uma identidade independente, espelhada nos olhos e acções de novas companhias de “outros significantes” (Riley, 2003, pp.33-34).

Aliás, observamos que as recordações relacionadas com a pré-escola podem estar mais ligadas às experiências da primeira infância do que à informação ou aos pensamentos construídos mais tardiamente na vida destes participantes. Assim, é importante sublinhar as referências detalhadas a objectos nas narrativas, que provavelmente implicam um papel importante da cultura material para a primeira infância e para as tentativas das crianças para se situarem em relação ao seu ambiente social e natural.

A pré-escola e a escola em geral são uma transição crucial para as crianças, é através destas que as relações humanas básicas se desenvolvem, ficando em perigo ou mudando.

*“A minha recordação mais antiga é sobre o primeiro ano da escola primária. Porque éramos muitas crianças na classe, que se dividia em duas, o que levou a que eu não ficasse com todos os meus amigos. A acrescentar a isto, não ficamos com o professor com quem tínhamos estado até aí, ficamos com uma professora de quem não gostávamos. Felizmente, por qualquer razão que desconheço isto não durou muito e acabamos por voltar a ficar todos juntos.” (Mulher, 20 anos)*

Como Faulkner e Miell (1993, p.25) referem, as amígdalas desempenham um papel de suporte providenciando “recursos emocionais e cognitivos necessários para uma adaptação com sucesso” na transição para uma nova classe.

A pré-escola pode ser; entre outros, o local do amor e da dor.

*“Lembro-me muito bem de, um dia, estar a brincar na pré-escola. Estávamos a brincar no pátio. Lembro-me muito bem porque na pré-escola apaixonei-me por um colega da minha classe, um rapaz que nesse dia brincou comigo desde que chegamos até que fomos embora.”* (Mulher, 20 anos)

*“Eu tinha quatro anos de idade. Estava no primeiro ano da pré-escola. Havia um rapaz apaixonado por mim que passava o tempo a correr atrás de mim para tentar dar-me um beijo, mas eu não queria. Um dia, um homem chegou e pediu à nossa professora para o acompanhar ao gabinete. Eu estava vestida com um pequeno vestido cor-de-rosa e enquanto fiquei ali parada o rapaz aproximou-se de mim e puxou o meu pequeno vestido para cima e viu a minhas cuequinhas. Eu comecei a chorar e, como a minha professora não estava, fui a correr para a classe da minha irmã que estava no segundo ano da escola primária. Abri a porta a chorar e contei tudo à minha irmã. Mas eu falei muito alto e todos começaram a rir.”* (Mulher, 20 anos)

As particularidades que aparecem nos dados recolhidos questionam a ideia da infância como uma experiência geral de descuido. O carácter “superficial e indolor” das recordações dos participantes mais jovens é questionado pelas narrativas anteriores bem como pelas seguintes:

*“Fui para o infantário, seguramente, antes dos cinco anos. Lembro-me, sobretudo, da minha professora me bater na mão com uma longa peça de madeira rectangular amarela. Também me lembro que parecia uma perna de uma cadeira do infantário. Era relativamente pesada e grande para a minha mão, naquela idade.”* (Mulher, 25 anos)

### ***A morte***

A morte e, em especial, a morte de um familiar durante a infância é uma experiência extrema com muitas implicações para o desenvolvimento da identidade, do auto-conceito, para a ideia de pertença, para as relações humanas e história de vida. Como podemos observar pelas narrativas seguintes, até o tipo de expressões que os dois participantes usam para descrever as recordações relacionadas com a morte de familiares sublinham a importância destes acontecimentos nas suas histórias de vida.

*“Quando tinha quatro anos e meio ia com os meus pais para a aldeia, no Natal. No caminho tivemos um acidente em que os meus pais morreram. A única coisa*

*que me lembro é da minha mãe a chamar muito alto pelo meu pai, do carro bater na barreira da ponte e cair.” (Mulher, 18 anos)*

*“A minha experiência mais antiga da infância que me lembro é da última vez que vi o meu pai. Lembro-me de estar perto da janela a olhar para a praça em frente à nossa casa e de ver o meu pai a cair das escadas da estação de comboios. Se fechar os olhos vejo-o, ainda hoje, a cair e levantar-se, várias vezes, num movimento contínuo como se não tivesse desaparecido e fosse voltar para mim. Tinha quatro anos na altura e, passados tantos anos, tenho a sensação de que foi ontem que vi o meu pai pela última vez.... Durante toda a minha infância costumava sentar-me perto da janela, várias horas, olhando as escadas da estação de comboios e os buracos nos edifícios à volta da praça, os buracos que as balas da guerra civil deixaram nas paredes. Mais tarde pensei que aqueles buracos simbolizavam o fim da minha infância.” (Mulher, 57 anos)*

Sem mais comentários, é de sublinhar o significado de transição simbólica da barreira da ponte, o objecto fatal, no primeiro caso, as escadas e os buracos nas paredes, no segundo.

### ***Situações e acontecimentos transitivos***

A narrativa seguinte mostra a importância das histórias de vida para uma melhor compreensão de situações e acontecimentos históricos e, simultaneamente, a significância dos parâmetros históricos para a construção de diferentes infâncias, diferentes histórias de vida e diferentes identidades.

*“Quando tinha cinco anos lembro-me de um corredor estreito do orfanato. Lá fora havia neve e muito frio, e nós, as crianças, estávamos sentadas perto de uma grande lareira a ouvir histórias de fadas...  
Com oito anos, em 1954, fomos transferidos do orfanato na Roménia, em muitos comboios, para a Rússia. Éramos muitas crianças.” (Mulher, 60 anos)*

O corredor e os comboios nesta narrativa apontam para a importância da cultura material na modelação das nossas experiências, especialmente nas situações transitivas que parecem desempenhar um papel central nas nossas histórias de vida e na construção do nosso auto-conceito. O corredor, um típico espaço transitivo, que atravessamos para ir de um quarto para o outro, está de acordo com o período transitivo na vida de uma criança num orfanato, onde a criança sabe e sente que não é a sua casa, nem é um sítio onde pode ficar até quando quiser. Especialmente no que respeita ao contexto transitivo da guerra civil da Grécia, a referência ao espaço transitivo do “corredor estreito” é bastante clara, simbolizando uma experiência da primeira infância no contexto de um processo histórico transitivo crucial.

Também os comboios, nos quais as crianças foram transferidas da Roménia para a

Rússia, durante a guerra civil na Grécia, se relacionam com as condições cruciais transitivas e com os processos que essas crianças experienciaram ao irem de um país estrangeiro para outro. O uso do plural ao longo da narrativa, ‘*nós as crianças*’, ‘*muitos comboios*’, ‘*muita gente*’, ‘*muitas crianças*’, pode implicar o contexto social desta experiência pessoal, em tempos e espaços onde as vidas das crianças estavam – e em alguns espaços ainda estão – entrelaçadas com situações e acontecimentos sociais e históricos.

## **Conclusão**

Podemos usar narrativas de adultos para compreender melhor a infância? Ou, como defende Helen Penn (2005, p.4) “Aprendemos realmente de uma forma clara com as nossas experiências, analisando as memórias da nossa infância? Podemos, enquanto adultos, sentir o que é a infância para uma criança?”

As memórias dos adultos podem lançar alguma luz nos múltiplos processos transitivos que todos tivemos durante a nossa vida, da infância à idade adulta e vice-versa. Juntamente com a investigação sobre as ideias dos jovens em História, será possível compreender melhor a complexidade das atitudes dos estudantes para com a História, para com as realidades do passado e do presente, considerando diferentes experiências em diferentes infâncias.

## **Notas**

<sup>1</sup> Rüsen, J., *Zeit und Sinn: Strategien historischen Denkens*, Frankfurt am Main, 1990, pp.119-20, referido por Megill, A., ‘Jörn Rüsen’s Theory of Historiography’, 1994, *History and Theory*, 33, 1, 51.

<sup>2</sup> Rüsen refere quatro tipos diferentes de consciência histórica: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética.

<sup>3</sup> N. Elias, *The Development of Civilization*. Referido por Liakos (2004, p. 61).

<sup>4</sup> Na língua Grega a palavra ‘história’ usa-se para ambas: História e estória.

<sup>5</sup> De acordo com o Artigo 1 da directiva Europeia 1283 (22.1.1996) do Conselho da Europa, ‘todo o indivíduo tem o direito de conhecer o seu passado, tal como o de negar um passado que lhe seja forjado’.

<sup>6</sup> Cf. Vergo, 1989; Hooper-Greenhill, 1992; Eco, 1993; Pearce, 1994; Bennet, 1995; Tudor, 1999; Witcomb, 2003)

## **Referências**

- APOSTOLIDOU, E. (2006) *The Historical Consciousness of 15-year-old Students in Greece*. Unpublished PhD Thesis London: University of London, Institute of Education.
- BARCA, I. (2006) A view from Portugal – Research in learning and teaching History. In KOKKINOS, G. and NAKOU, I. (eds.) *Approaching History Education in the Beginning of the 21<sup>st</sup> Century*. Athens. Metaixmio, pp. 161-184.
- BARTON, K. & LEVSTIK, L. (2004) *Teaching History for the Common Good*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- BELL, J. (1996) Making rural histories. In KAVANAGH, G. (ed.) *Making Histories in Museums*. London-New York. Leicester University Press.
- BENNETT, T. (1995) *The Birth of the Museum – History, Theory, Politics*. London-New York: Routledge.

- BURKE, P. (2003) *Autopsy – The Uses of Icons as Historical Evidence*. Greek edition. Athens: Metaixmio.
- ECO, U. (1993) *The Limits of Interpretation*. Greek edition. Athens: Gnessi.
- FAULKNER, D. & MIELL, D. (1993) Settling into school: the importance of early friendships for the development of children's social understanding and communicative competence. *International Journal of Early Years Education*, 1 (1), pp. 23-45.
- GARDNER, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1996) *Emotional Intelligence*. Greek edition. Athens: Hellenika Grammata.
- ELIOPOULOU, I. (2006) Jörn Rüsen's theory about historical consciousness. In KOKKINOS, G. & NAKOU, I. (eds.) *Approaching History Education in the Beginning of the 21<sup>st</sup> Century*. Athens. Metaixmio, pp. 73-103.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1992) *Museums and the Shaping of Knowledge*, London-New York: Routledge.
- HUSBANDS, C. (2004) *What does History Teaching mean? Language, Ideas and Meanings*. Greek edition. Athens: Metaixmio.
- JENKINS, K. (1995) *On 'What is History?' From Carr and Elton to Rorty and White*. London-New York: Routledge.
- KAVANAGH, G. (2000) *Dream Spaces – Memory and the Museum*. London-New York : Leicester University Press.
- LEACH, E. (1994) A view from the bridge. In PEARSE, S. (ed.) *Interpreting Objects and Collections*. London-New York. Routledge, pp. 53-58.
- LEE, P. (2002) *Walking Backwards into Tomorrow: Historical Consciousness and Understanding History*, <http://www.cshc.ubc.ca> (last visit 13/4/2006).
- \_\_\_\_\_ (2006) Approaching the concept of historical literacy. In KOKKINOS, G. & NAKOU, I. (eds.) *Approaching History Education in the Beginning of the 21<sup>st</sup> Century*. Athens. Metaixmio, pp. 37-70.
- LIAKOS, A. (2004) To ask or to listen carefully? The policies of cultural heritage. *Cogito*, 1, pp. 60-61.
- LOWENTHAL, D. (1985) *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACLUHAN, M. (1967) *Understanding Media: The Extensions of Man*. London: Sphere Books.
- NAKOU, I. (2000) *Children and History – Historical thinking, knowledge and interpretation*. Athens: Metaixmio.
- \_\_\_\_\_ (2001) *Museums: People, Objects and Culture*. Athens: Nessos.
- PEARCE, S. (ed.) (1994) *Interpreting Objects and Collections*. London-New York: Routledge.
- PENN, H. (2005) *Understanding Early Childhood – Issues and Controversies*. Berkshire: Open University Press.
- RILEY, J. (ed.), 2003, *Learning in the Early Years*. Paul Chapman Publishing, London.
- RÜSEN, J. (1990) *Zeit und Sinn: Strategien historischen Denkens*. Frankfurt am Mein.
- SEIXAS, P. (2002) The purposes of teaching Canadian History. *Canadian Social Studies*, 36/2, pp. 3-14.
- TILLEY, C. (1984) Ideology and the legitimation of power in the middle Neolithic of southern Sweden. In MILLER, D. and TILLEY, C. (eds.) *Ideology, Power and Prehistory*. Cambridge. Cambridge University Press, pp. 70-71.
- TUDOR, A. (1999) *Decoding Culture - Theory and Method in Cultural Studies*. London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE Publications.
- VERGO, P. (ed.) (1989) *The New Museology*. London: Reaction Books.
- VYGOTSKY, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

- WERTSCH, J., V. (1991) *Voices of the Mind. A Socio-Cultural Approach to Mediated Action*. London: Harvester-Wheatsheaf.
- \_\_\_\_\_ (1998) *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2002) *Voices of Collective Remembering*. New York: Cambridge University Press.
- WITCOMB, A. (2003) *Re-Imaging the Museum – Beyond the Mausoleum*. London-New York: Routledge.
- ZUCKERMAN, M. (1993) History and developmental psychology: a dangerous liaison. In G. ELDER, J. MODELL & R. PARKE (eds.) *Children in Time and Space: Developmental and Historical Insights*. Cambridge: Cambridge University Press.

### ***Correspondência***

**Irene Nakou**, professora da Universidade de Tessália, Grécia.  
E-mail: inakou@uth.gr

---

Texto traduzido por Helena Pinto e Júlia Castro,  
publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.

---