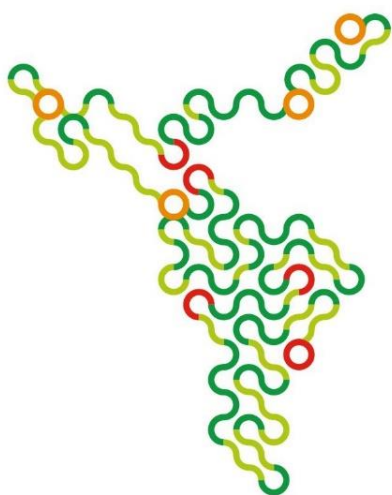


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

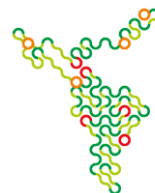


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

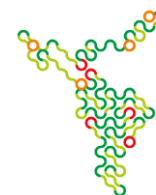




Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

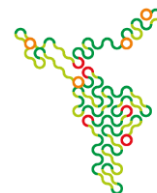


EDUCAÇÃO, ESCRITA DE SI E IDENTIDADE



TRABALHOS

MARLENE SOCCAS: NOS ESCRITOS SOBRE OS OUTROS: ESCRITA DE SI?	3
Rose Méri Nietto	
O PACTO AUTOBIOGRÁFICO NO LIVRO <i>NO CORPO E NA ALMA</i> , DE DERLEI CATARINA DE LUCA	12
Clarita Maria Torquato; Gladir da Silva Cabral	
ESCRITA DE SI: AS ALEGRIAS E ANGÚSTIAS QUE MARCAM A ENTRADA NO MUNDO DAS LETRAS.....	24
Schirlei Antunes dos Santos; Tatiane Machado Pontes; Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira	
OUTROS MODOS DE OPERAR A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A PARRESIA E A CULTURA DE SI NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	37
Valdenir Barbosa da Cruz; Marcelo Feldhaus	
A ESCRITA DE SI COMO FORMA DE POSSIBILITAR O CONHECIMENTO DA HISTÓRIA, DA CULTURA, DA MEMÓRIA E DA TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE	46
Margareth Maria Kanarek	
O PACTO AUTOBIOGRÁFICO NO DIÁRIO DE CAROLINA	56
Carina Fernandes de Andrade de Freitas	
A DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A REINVENÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	61
Jonas Tabacof Waks	
CONTAR HISTÓRIAS: EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS COM ADOLESCENTES E IDOSOS	71
Rita de Cássia Fraga da Costa; Letícia Caroline da Silva Jensen; Silvia Sell Duarte Pillotto	
COLETIVOS SEGREGADOS DO CURRÍCULO: O SABER DE SI COMO DIREITO AO CONHECIMENTO.....	83
Eduarda Maria de Souza Fernandes; Antonio Francisco Marques; Eliana Marques Zanata	
EDUCAÇÃO COM AMOR NÃO TEM COR: UM ENCONTRO DE ESTUDANTES AFRICANOS DA UFSC COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	93
Herculano Henriques Chingui Chitungo; Vanderleia Benedet Reus; Márcia Leandro Benedet	
NARRATIVAS TECIDAS NO BURACÃO.....	104
Luzia Renata da Silva	



MARLENE SOCCAS: NOS ESCRITOS SOBRE OS OUTROS: ESCRITA DE SI?

Rose Méri Nietto¹

Resumo: Este artigo apresenta o estudo de um livro escrito por Marlene Soccas, no intuito de perceber narrativas autobiográficas. O objetivo do trabalho foi investigar a presença da categoria “escrita de si” no romance “**Como ele veio e ficou**”. A metodologia utilizada foi a análise documental do livro. As categorias de análise são os conceitos “escrita de si” e “autobiografia”, bem como o contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Marlene Soccas, atualmente com 83 anos de idade, reside na cidade de Criciúma (SC) e participa ativamente de atividades políticas e de movimentos sociais. A sua militância iniciou-se no final da década de 1960, em São Paulo (SP), em movimentos de resistência à Ditadura Civil-Militar. Ela foi presa e torturada, permanecendo na prisão por mais de dois anos. Após sua saída da prisão, inseriu-se em vários movimentos políticos em defesa da democracia e dos direitos humanos. Foi candidata a diversos cargos eletivos em partidos de esquerda. Percebeu-se que, mesmo não sendo considerado, pela autora, como autobiográfico, o romance revela um pouco acerca de sua trajetória de vida e de suas concepções, principalmente políticas.

Palavras-chave: Marlene Soccas. Romance: “**Como ele veio e ficou**”. Escrita de Si. Autobiografia.

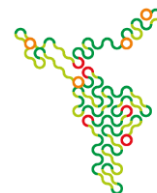
MARLENE SOCCAS: IN THE WRITINGS ABOUT OTHERS: SELF-WRITING?

Astract: This article presents the study of a book written by Marlene Soccas, in order to perceive autobiographical narratives. The objective of this work was to investigate the presence of the category "self-writing" in the novel “**How it came and stayed**”. The methodology used was the documentary analysis of the book. The categories of analysis are the concepts "self-writing" and "autobiography", as well as the context of the military civil dictatorship in Brazil. Marlene Soccas, now 83, resides in Criciúma city (Santa Catarina State) and actively participates in political activities and social movements. She began her militancy in the late 1960s, in São Paulo city (São Paulo State), in resistance movements to the Military Civilian Dictatorship. She was arrested and tortured, remaining in prison for more than two years. After her release from prison, she was involved in various political movements in defense of democracy and human rights. She was a candidate for several elective positions in leftist parties. It was noticed that, not being considered by the author as autobiographical, the novel reveals a little about its life trajectory and its conceptions, mainly political.

Keywords: Marlene Soccas. “**How it came and stayed**”. Self-writing. Autobiograph.

Marlene Soccas: uma trajetória de luta e de resistência

¹Acadêmica do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma (SC), Brasil.



Marlene de Souza Soccas Sazan, mais conhecida como Marlene Soccas, tem 83 anos, e, aposentada de suas atividades profissionais como cirurgiã dentista, dedica a maior parte de seu tempo à militância política, participando ativamente de movimentos políticos e sociais pelos direitos dos trabalhadores, pelos direitos humanos e pela democracia.

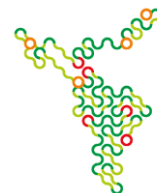
Ela nasceu na cidade de Laguna (SC), no ano de 1934, onde viveu parte de sua infância. Na juventude, estudou Odontologia, na Faculdade de Farmácia e Odontologia de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, tornando-se Cirurgiã Dentista, no ano de 1955. Começou a atuar nessa profissão na cidade de Joinville (SC), e, posteriormente, foi morar na cidade de Criciúma (SC), onde reside atualmente.

A sua militância política iniciou-se no final da década de 1960, no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, na cidade de São Paulo, após ter conhecido Paulo Stuart Whrigt. Nesse período, por atuar em movimentos de resistência ao regime militar, dentre eles a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), foi presa e torturada pelos órgãos de repressão da época, sendo posteriormente condenada à prisão, onde permaneceu por mais de dois anos. Ela ficou reclusa de maio de 1970 a julho de 1972, no Presídio Tiradentes, localizado na cidade de São Paulo.

Antes da sua condenação e reclusão no Presídio Tiradentes, Marlene Soccas ficou presa, por cerca de 12 dias, no DOI-CODI, considerado como um dos mais temíveis lugares de tortura em São Paulo, sendo torturada quase diariamente. Após, foi levada para a sede do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), outro centro de tortura, e ali ficou por cerca de 45 dias.

Após sua saída da prisão, no início da década de 1970, Marlene Soccas voltou para Criciúma e inseriu-se em vários movimentos sociais e políticos em defesa da democracia e dos direitos humanos. Nesta cidade, participou da fundação do “Centro de Defesa dos Direitos Humanos” e do “Comitê Brasileiro Pela Anistia”. Participou, também, do Movimento “*In Memoriam*” dos familiares dos “Mortos e Desaparecidos Catarinenses”, participando da recuperação do corpo de Ruy Pfützenreuter, de Orleans, e de Arno Preis, de Forquilha, e foi cofundadora do “Coletivo Memória, Verdade e Justiça João Batista Rita”, em Criciúma. Após 1980, filiou-se a partidos de esquerda, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB), sendo candidata a diversos cargos eletivos.

Ela tornou-se uma referência em Santa Catarina e, frequentemente, é convidada para proferir palestras em escolas de Ensino Médio e em algumas Universidades, bem como a manifestar-se em



programas de rádio e em jornais do Estado, acerca de suas experiências e reflexões sobre a Ditadura-Civil Militar no Brasil, sobre a política e outros temas sociais da atualidade.

Atualmente, Marlene Soccas participa ativamente de movimentos a favor da democracia e em defesa dos direitos dos trabalhadores, como a “Frente Brasil Popular”, o “Coletivo pela Democracia” e o “Fórum Catarinense de Combate à Reforma da Previdência”.

Narrativas autobiográficas de Marlene Soccas

Esse texto aborda um estudo do livro intitulado “**Como ele veio e ficou**”, escrito por Marlene Soccas, no intuito de perceber narrativas autobiográficas, por meio da investigação da presença da categoria “escrita de si”. A trajetória de vida de Marlene Soccas é objeto de estudo de minha dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESCO, sob a orientação da Dra. Giani Rabelo. Até o presente momento, realizei algumas entrevistas com a pesquisada, e o estudo que me proponho a fazer é baseado em suas narrativas orais registradas nessas entrevistas.

Na página “Esclarecimentos”, uma espécie de preâmbulo do livro “**Como ele veio e ficou**”, a autora refere-se ao seu texto como um “pequeno romance”, o qual, segundo ela, foi escrito em 1994, para um Concurso Literário Catarinense. Como o livro não foi premiado, e o manuscrito original foi-lhe devolvido, ela o editou e publicou com seus próprios recursos financeiros, no ano 2000, quando a autora tinha 66 anos de idade. O escrito possui 114 páginas e foi prefaciado por Vânia M.R. de Souza, professora de História.

Em “Esclarecimentos”, Marlene Soccas expõe que um dos requisitos exigidos para a participação no concurso literário era o ineditismo da obra. Por esse motivo, conforme a autora,

eu não poderia entrar em assuntos meus, não poderia assumir minha própria identidade, pois que, por diversas vezes, dei entrevistas a jornais ou programas de rádio e TV, onde abordei fatos ocorridos comigo durante a ditadura militar, inclusive minha prisão e tortura (SOCCAS, 2000, s/p).

Ainda nos “Esclarecimentos”, Marlene informa ao leitor, que Ana, a personagem feminina principal de seu romance, ao contrário dela própria,

não é dentista, não morou em São Paulo, não se filiou a nenhuma organização ou partido político, não foi presa nem torturada. Ela assume o papel de uma jovem de classe média baixa, estudante, que apenas toca tangencialmente, através de Pedro, os dramas relacionados à ditadura militar (SOCCAS, 2000, s/p).



Mas logo ela acrescenta: “porém os fatos históricos são verdadeiros e alguns personagens nomeados também”.

Ao final dos “Esclarecimentos”, Marlene Soccas escreve:

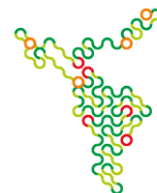
é meu projeto escrever o que ocorreu comigo e outros companheiros naquele período. [...] Não o farei achando que a minha vida seja algo importante. Mas o que passei durante o regime militar creio que deva ficar registrado como depoimento. Farei isso também porque muitas pessoas para quem eu relato os acontecimentos durante a ditadura, sempre me perguntam por que eu não escrevo um livro sobre o assunto. Tanta insistência acabou por me influenciar (SOCCAS, 2000, s/p).

Quando lemos um romance, como é o caso do livro **“Como ele veio e ficou”**, a ideia que se apresenta de imediato, na maioria das vezes, é de que o escrito é ficção, fruto da imaginação, uma invenção do autor. Geralmente, não pensamos nele como uma autobiografia, e parece-me que Marlene Soccas, nessa parte inicial de seu livro, ressalta e alerta o leitor para o aspecto ficcional de sua obra. Ela, por exemplo, informa algumas características de sua própria identidade, contrapondo-as às de Ana, a personagem feminina principal do romance. Parece-me também, que a autora, ao escrever, no final dos “Esclarecimentos”, projeta escrever sobre a sua própria trajetória de vida no período da Ditadura Civil-Militar, reforça ainda mais a ideia de que este é um livro de ficção e que em outro momento escreverá acerca de sua trajetória de vida.

Esses esclarecimentos iniciais escritos por Marlene Soccas reportam-me à ideia do “pacto autobiográfico”, cujo conceito foi desenvolvido por Philippe Lejeune (2014). Para ele, quando o autor escreve sobre a sua vida, propõe uma espécie de “pacto de verdade” por meio de um “certo tipo de discurso dirigido ao leitor,” geralmente por meio de um preâmbulo, o qual Lejeune denominou de “pacto autobiográfico” (Lejeune, 2014, p.83). Segundo ele, esse discurso é “uma promessa” do autor, um momento em que informa e prepara o leitor para a leitura de suas confidências, tentando “seduzi-lo” para um “pacto” de que o que está sendo narrado é “verdadeiro” (Lejeune, 2014, p.83).

No caso de Marlene Soccas, parece-me que ela propõe um pacto autobiográfico ao contrário, isto é, ela parece querer que o leitor creia que o seu escrito não possui características autobiográficas, propondo, assim, uma espécie de “contrato de ficção” (Lejeune, 2014, p.85).

No entanto, no meu entendimento, a própria capa do livro, o título do romance e a leitura de suas primeiras linhas anunciam algumas narrativas autobiográficas da autora. A capa do livro, por exemplo, mostra silhuetas de três pessoas, assemelhadas ao sexo masculino atrás de uma grade, e na frente desta, o recorte de uma metralhadora, fazendo alusão, talvez, à prisão de militantes dos



movimentos de resistência à ditadura civil militar, como foi o caso de Marlene Soccas. O título do livro: **“Como ele veio e ficou”**, provavelmente refere-se ao encontro entre Ana e Pedro, o par romântico do romance, e a relevância de Pedro na vida de Ana. Pode referir-se a si mesma e a Paulo Stuart Wright, com quem Marlene Soccas manteve relações afetivas e políticas, e segundo ela, foi o responsável pela sua inserção e participação nos movimentos de resistência da época. Inclusive, no ano de 2014, Marlene Soccas escreveu outro livro, **“Meu querido Paulo”**, em homenagem a Paulo Stuart Whrigt.

A história do romance **“Como ele veio e ficou”** é narrada em primeira pessoa por Ana, que, aliás, é o nome da filha de Marlene Soccas, e nas suas primeiras linhas, ela descreve como conheceu Pedro, no ano de 1963:

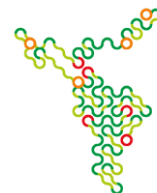
eu morava em Criciúma, mas tinha que fazer uma viagem a Florianópolis. Não me lembro da data nem do motivo da viagem porque ele, Pedro, roubou a cena de tudo o mais na minha vida quando o conheci [...] Engraçado como a nossa mente trabalha. O encontro com Pedro passou a ser a única coisa que me faz lembrar a tal viagem, nada mais (SOCCAS, 2000, p.1).

A partir daí, Ana descreve com detalhes esse primeiro e marcante encontro com Pedro: a forma como ocorreu (foram apresentados por um conhecido dela), o local do encontro (o ônibus no qual seguiam para Florianópolis), o percurso do ônibus, os diálogos ocorridos entre eles durante a viagem, as semelhanças entre as suas preferências musicais e por pintores clássicos com as de Pedro, algumas opiniões dele sobre questões políticas da época. “Enquanto conversávamos, ele ia me cativando com suas opiniões sobre vários assuntos, abordando-os de maneira simples, mas com conhecimento” (Soccas, 2000, p.3).

Ainda sobre esse primeiro encontro, Ana descreve com minúcias a sua despedida de Pedro, quando chegam ao destino final, Florianópolis. Narra também sobre o reencontro entre Ana e Pedro, na cidade de Criciúma um tempo depois.

Essas narrativas escritas por Marlene Soccas, em seu romance, se aproximam das suas narrativas orais das entrevistas que realizei, quando ela se refere a eventos que ocorreram com ela. Até mesmo algumas características, que no romance, Ana indiretamente atribui a si mesma, assemelham-se às características da identidade que Marlene Soccas confere a si naquele momento de sua vida:

[...] Continuei minha vidinha de sempre, trabalhando, divertindo-me, passeando, comprando minhas “lingeries”, joias, cremes lençóis bordados, tocando piano, pintando e lendo muito, o que sempre me fascinou desde criança [...]. Ganhava um bom salário, pois havia feito um concurso e passado com uma boa qualificação. Via a pobreza como se os próprios pobres



fossem os culpados, por não se esforçarem nem fazerem qualquer coisa para sair do atraso (SOCCAS, 2000, p.5-6).

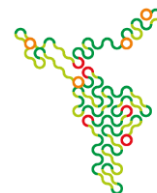
Em algumas entrevistas que realizei, Marlene Soccas referiu-se a si, no período anterior à sua inserção nos movimentos de resistência à Ditadura Civil-Militar, como uma mulher fútil, vaidosa, des preocupada com as questões sociais. Narrou, também, que gostava, e ainda gosta muito, de ler.

No romance, Ana, vai contando a sua história, narrando sobre seu envolvimento com Pedro e a influência do pensamento político dele em suas escolhas políticas da época, sobre a sua participação em alguns movimentos, como uma manifestação no dia 1º de maio de 1968, bem como sua avidez por conhecimentos. Tendo por base as narrativas orais de Marlene Soccas, percebo que a construção da personagem de Ana no romance escrito por Marlene Soccas, os eventos nos quais Ana se envolve e as relações que estabelece são baseados na trajetória de vida da própria autora. Ela modifica alguns nomes de pessoa e de lugares, mas a sua marca autobiográfica aparece. Embora a narrativa seja feita em primeira pessoa, para o leitor, não é Marlene Soccas que conta parte de sua própria história. Ela é contada por meio da história de outros, que são os personagens criados pela autora para dizer-se. Mas mesmo assim, pergunto-me: será que esse texto pode ser considerado autobiográfico?

Em seu artigo, “O pacto autobiográfico”, Lejeune definiu a autobiografia como “a narrativa retrospectiva em prosa que alguém faz de sua própria existência, quando focaliza especialmente sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (Lejeune, 2014, p.82). Alguns anos mais tarde o autor publicou outro artigo, “O pacto autobiográfico, 25 anos depois”, no qual reviu e ampliou esse conceito, incluindo na autobiografia, a ficção, a poesia, a história oral, dentre outros.

Conforme Bungart Neto, de acordo com essa definição apresentada por Lejeune, para um texto ser reconhecido como autobiográfico necessita da presença da “tríplice identidade do nome (autor/narrador/personagem principal)”, isto é, o autor, o narrador e a personagem principal devem ser a mesma pessoa (Bungart Neto, 2012, p.164). No caso do texto escrito por Marlene Soccas, o nome da autora e da personagem principal não coincidem. Somado a isso, a própria autora nos “Esclarecimentos” ressalta a ficcionalidade do seu texto.

Lejeune enfatiza, também, que a autobiografia, para além das narrativas de lembranças, “deve manifestar um sentido, obedecendo às exigências frequentemente contraditórias de fidelidade e coerência” (Lejeune, 2014, p. 83). Bourdieu ressalta, porém, que o sentido, o significado de uma “história de vida”, não é algo que exista em si mesmo. Ele é construído pelo próprio sujeito ao relatar a sua história. Esse autor questiona a concepção de “história de vida” como uma sequência de



acontecimentos lineares, uns dependentes dos outros, como se a vida tivesse um início, um meio, com etapas, e um fim. Para ele:

O relato seja ele biográfico ou autobiográfico, [...] propõe acontecimentos que, sem terem se desenrolado sempre em sua sucessão cronológica [...] tendem ou pretendem organizar-se em sequências ordenadas segundo relações inteligíveis. [...] Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário (BOURDIEU, 2006, p184-185).

A autobiografia está vinculada às “escritas de si”. De acordo com Philippe Artières, as escritas de si ocorrem no processo de arquivamento da própria vida. Arquivamos a nossa própria vida mantendo um diário, conservando alguns papéis em alguma pasta ou gaveta (Artières, 1998). Podemos arquivar nossa vida, também, por meio de outros registros como as cartas, as narrativas orais, e no caso de Marlene Soccas, por meio de seu romance.

Para Saramago, tudo o que falamos e fazemos durante a nossa vida, seja de modo intencional ou não, faz parte de nossa “expressão biográfica”.

Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos concluídos ou somente esboçados, que vamos fazendo, cada um deles todos juntos podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional que, embora involuntária, ou por isso mesmo, não seria menos sincera e veraz que o mais minucioso dos relatos de uma vida passada à escrita e ao papel. Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos são ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de ser, expressão biográfica, levou-me a sugerir um dia com mais seriedade do que à primeira vista possa parecer, que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escritos as suas vidas (SARAMAGO, 2009, p. 26).

No entanto, segundo Artières, ao narrarmos a nossa autobiografia, não só escolhemos os acontecimentos que queremos destacar como os ordenamos em uma narrativa sendo que a “escolha e a classificação dos acontecimentos determinam o sentido que desejamos dar às nossas vidas” (Artières, 1998, p. 11). Para o autor, não fazemos o arquivamento de nossa vida de qualquer jeito, “não pomos nossas vidas em conserva de qualquer maneira; não guardamos todas as maçãs da nossa cesta pessoal; fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos” (ARTIÈRES, 1998, p.11).

Penso que Marlene Soccas, por meio de seu romance (autobiográfico?), narra, de forma “romantizada”, cenas de sua própria vida que foram significativas para ela em sua trajetória de vida. Por meio da sua narrativa, a autora fornece, também, pistas sobre as leituras que realizou e a influência delas em seus escritos e nas convicções políticas da época e atuais.



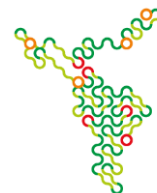
Comecei a juntar vários livros de esquerda. Sempre gostei muito de ler e agora devorava livros um atrás do outro [...] Alguns eu conseguia nos “sebos”, outros a ditadura não conseguia controlar, como livros de filosofia, sociologia de marxismo com título que não o identificava. [...] Aos poucos, fiquei freguesa de várias livrarias que vendiam livros impressos em Portugal ou mesmo no Brasil sobre vários temas relacionados com a realidade brasileira que eu tanto queria conhecer. Assim, fui reunindo uma quantidade de livros caros e de ótima qualidade que e eu não queria perder de jeito nenhum, além de um material de esquerda que não poderia justificar a procedência (SOCCAS, 20000, p. 31-32).

Marlene Soccas ainda hoje gosta da companhia dos livros. Em sua casa veem-se estantes repletas de livros dos mais variados assuntos, dos quais destacam-se aqueles relacionados à história, às lutas sociais e políticas e os que questionam a sociedade capitalista, propondo sua transformação, como os de Marx, Engels, Lenin, Rosa Luxemburgo, dentre outros. Marlene Soccas, parece, também gosta de escrever. Além do romance **“Como ele veio e ficou”**, escreveu o livro **“Meu querido Paulo”**, citado anteriormente. Quando estava na prisão, escreveu diversas cartas para a sua família e outras destinadas a juizes, à Igreja Católica e à Anistia Internacional, denunciando a situação da tortura na prisão. Atualmente, ela escreve com regularidade nas redes sociais, como no *Facebook* e no *WhatsApp*, emitindo suas opiniões e fazendo análises sobre a política nacional e internacional e sobre a realidade brasileira atual.

Essa faceta da vida de Marlene Soccas me reporta ao texto “A Escrita de Si”, de Foucault, em que o autor, com base no pensamento de Sêneca, afirma: “É preciso ler, dizia Sêneca, mas escrever também” (Foucault, 1992 p.134). Conforme Foucault, Sêneca insistia que a “prática de si” envolve a leitura, pois não conseguimos tirar tudo de nós mesmos: “guia ou exemplo, o auxílio dos outros é necessário. Mas não se deve dissociar leitura e escrita” (Foucault, 1992, p.140). Segundo o autor, Sêneca entendia que exercitar somente a leitura, dispersa e, somente a escrita, esgota. Ao pensar que não devemos dissociar a leitura da escrita, parece-me que a “escrita de si” está também vinculada às vozes e às escritas de outros, que influenciam na construção de nossa identidade.

Para finalizar, entendo que, embora o objetivo explícito do romance **“Como ele veio e ficou”**, escrito por Marlene Soccas, não tenha sido o de escrever uma autobiografia esse texto aproxima-se de uma “escrita de si”, pois nele é narrada parte da trajetória da vida da autora, que aparece de forma tangenciada, na narrativa da “história de vida” de outros, os personagens criados por ela.

Talvez esse texto possa ser nomeado como um “romance autobiográfico”, em que autobiografia e ficção se misturam. No entanto, considerando que a autora publicou o livro com



recursos financeiros próprios, questiono-me por que ela não anunciou nos “Esclarecimentos” um “pacto autobiográfico” em vez de optar por um “pacto de ficção”?

Penso, também, que Marlene Soccas, ao escrever esse romance, e talvez os seus outros escritos, encontrou um modo de fazer o “arquivamento” de parte de sua vida, deixando registrados vivências, pensamentos, opiniões, que, para ela, foram e são significativos, relacionados ao período em que militou na resistência à Ditadura Civil- Militar no Brasil.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. (8.^aed). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

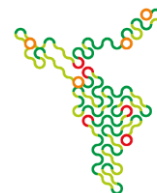
BUNGART NETO, Paulo. O reconhecimento tardio da autobiografia como gênero legítimo: Philippe Lejeune e seu “exército de um homem só.” In: _____ PINHEIRO, Alexandra Santos; BUNGART NETO, Paulo. **Estudos Culturais e Contemporaneidade: literatura, história e memória**. Dourados: UFGD, 2012. p.61-180.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor ?** Lisboa: Passagens, 1992. p.129-160.

LEJEUNE, Philippe. O Pacto autobiográfico, 25 anos depois. In: _____. **O pacto autobiográfico**. 2. ed. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha; Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 81-99.

SARAMAGO, José. In: _____. **O caderno**. São Paulo: Cia. das Letras, 2009, p.26

SOCCAS, Marlene. **Como ele veio e ficou**. Criciúma: Henrigraph Editora e Gráfica, 2000.



O PACTO AUTOBIOGRÁFICO NO LIVRO *NO CORPO E NA ALMA*, DE DERLEI CATARINA DE LUCA

Clarita Maria Torquato ¹
Gladir da Silva Cabral ²

Resumo

O presente estudo pretende investigar, no livro *No Corpo e na Alma*, de Derlei Catarina de Luca, a possível presença do *pacto autobiográfico* nos termos definidos por Philippe Lejeune. Para tanto, foram feitas leituras dos seguintes artigos: “Os professores e suas histórias de vida”, de Antônio Nóvoa (2000); “Notas sobre o saber da experiência e a experiência”, de Jorge Larrosa Bondía (2002); “A escrita de si”, de Michel Foucault (1992); “A ilusão biográfica”, de Pierre Bordieu (1986), entre outros textos debatidos na disciplina de “Educação e Escrita de Si” do Mestrado em Educação da Unesc, bem como dois artigos escritos por Lejeune, pesquisador francês que estuda o gênero autobiográfico (diários, autobiografias, cartas...) e fundador da Associação pela Autobiografia e o Patrimônio Autobiográfico (APA), com sede na França. A fonte primária desta pesquisa é o próprio livro *No Corpo e na Alma*, de autoria da professora Derlei Catarina de Luca. Derlei Catarina de Luca tornou-se conhecida por sua trajetória de militância política, prisão, exílio e pela luta para encontrar os desaparecidos políticos dos anos 1970. No livro *No Corpo e na Alma*, a autora narra sua história recorrendo aos seus diários, poemas e documentos oficiais, de forma a revelar como viveu e como sentiu o golpe militar de abril de 1964 e seus anos posteriores. A pesquisa revelou que a obra de Derlei Catarina de Luca traz em si todos os elementos do gênero autobiográfico, conforme são definidos nos termos de Philippe Lejeune.

Palavras-chave: Autobiografia. Pacto Autobiográfico. Narrativa.

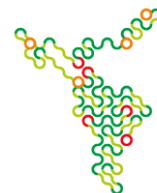
THE AUTOBIOGRAPHICAL PACT IN THE BOOK NO CORPO E NA ALMA, BY DERLEI CATARINA DE LUCA

Abstract:

The present study intends to investigate the possible presence of the autobiographical pact in the terms defined by Philippe Lejeune in the book *No Corpo e na Alma*, by Derlei Catarina de Luca. In order to do that, readings were made of the following articles: "The teachers and their life stories", by Antonio Nóvoa (2000); "Notes on the knowledge of experience and experience", by Jorge Larrosa Bondía (2002); Michel Foucault's "The Writing of Itself" (1992); "The biographical illusion" by Pierre Bordieu (1986), as well as two articles written by Philippe Lejeune, a French researcher who studies the autobiographical genre, journals, autobiographies, letters... and founding member of the

¹ Aluna do Mestrado em Educação da Unesc - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma-SC. Brasil.

² Professor do Programa de Mestrado em Educação da Unesc - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma-SC. Brasil .



Association for Autobiography and Autobiographical Heritage (APA), based in France. The primary source of this research is the book **No Corpo e na Alma**, by the teacher Derlei Catarina de Luca. Derlei de Luca became known for her political trajectory and militancy, imprisonment, exile, and the struggle to find the disappeared politicians of the 1970s. In the book **No Corpo e na Alma**, the author tells her story based on her diaries, poems and official documents in order to reveal how she lived and how she felt the military coup of April 1964 and following years. The research revealed that the work of Derlei Catarina de Luca has all the elements of the autobiographical genre as defined in the terms of Philippe Lejeune.

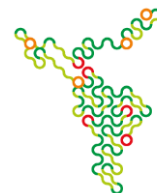
Keywords: Autobiography. Autobiographic Pact. Narrative.

Introdução

Este trabalho surgiu na disciplina de “Educação, Escrita de Si e Identidade”, do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc. Tem por objetivo refletir sobre a presença do *pacto autobiográfico*, conforme é definido por Philippe Lejeune, no livro **No Corpo e na Alma**, de Derlei Catarina de Luca. Para tanto, foram utilizadas como referência os seguintes artigos: “Os professores e suas histórias de vida”, de Antônio Nóvoa (2000); “Notas sobre o saber da experiência e a experiência”, de Jorge Larrosa Bondía (2002); “A escrita de si”, de Michel Foucault (1992); “A ilusão biográfica”, de Pierre Bordieu (1986), bem como artigos de autoria de Lejeune. **No Corpo e na Alma**, de Derlei de Luca, apresenta a autobiografia da autora, professora e ativista política de nossa região, em um período crítico da história do Brasil, os anos de governo militar, que começou em 1964 com o golpe civil-militar. O livro tem como foco a militância política de Derlei e se estende até seu exílio. A autora ainda retoma algumas narrativas quando do seu retorno ao Brasil e a Santa Catarina.

Phillipe Lejeune é um pesquisador francês que estuda o gênero autobiográfico e contesta o preconceito que existe a respeito dessa tipologia em relação à literatura canônica, oferecendo elementos que distinguem ou tentam distinguir a autobiografia de outros gêneros semelhantes tais como: a biografia, o romance autobiográfico, o diário, a autobiografia, entre outros (LEJEUNE, 2014). Ele é fundador da Associação pela Autobiografia e o Patrimônio Autobiográfico (APA), na França.

Na região sul de Santa Catarina, semelhantemente ao que acontece em outros lugares do País, percebe-se uma intensa produção de autobiografias, seja de personalidades ligadas a histórias

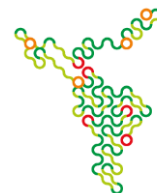


fundacionais dos povoados, empresários ou pessoas que de alguma forma desejam deixar registrada sua trajetória de vida. Derlei, professora de nossa região, inscreve-se nesse movimento e registra seu percurso como militante política. Ao fazê-lo, desenha também um pouco da história recente do País. Sua obra foi escolhida para ser objeto deste estudo por se tratar de um texto autobiográfico escrito por uma professora, apesar de ter como foco a dimensão política da autora. É difícil identificar a fronteira onde termina a professora e começa a militante. Derlei fez da militância uma experiência de formação e aprendizado, e fez da educação seu espaço de luta. Entendemos que nela se dá a síntese entre essas duas dimensões da sua existência, a mestre e a guerreira, agregando ainda outras dimensões da sua vida, como as relações familiares, sua ligação com o filho, seu exílio.

Como observa Lejeune, por ser uma narrativa que explora a subjetividade das experiências vividas pelo sujeito, o leitor se identifica com o vivido e não se sente só nas suas incertezas e inseguranças da vida (2014). Daí, sua força narrativa e sua importância histórica como ferramenta de construção da identidade. A obra de Derlei permite-nos a identificação com sua experiência de vida, seu ponto de vista e os desafios de sua ação na história do Brasil.

O interesse por Derlei de Luca surgiu na disciplina de “Educação, Escrita de Si e Identidade” do Mestrado em Educação da Unesc, pois falávamos de histórias de mulheres, mulheres professoras que contribuíram e continuam a contribuir para a região de Criciúma, com suas histórias, lutas e conquistas. O nome Derlei foi citado, surgiu a curiosidade e foi feita a leitura do livro **No Corpo e na Alma**, tentando conhecer um pouquinho da vida daquela mulher tão interessante.

Após a morte da professora Derlei, em 2017, a revista **Santa Catarina em História** lançou uma edição em memória a ela. Nessa revista, há um “Editorial In Memoriam” escrito pela professora Samira Peruchi Moretto, cujo título é “Derlei Catarina de Luca: poderia ter uma vida simples, como professora, mas não era esse o meu destino...”. No texto, a professora Samira afirma que decidiu ser historiadora porque foi aluna da professora Derlei, declarando que a professora era “comprometida, estimulava a crítica e acreditava que o aluno é agente ativo e capaz” (MORETTO, 2017, p. 108). Essa declaração faz lembrar o que escreveu António Nóvoa (2000, p. 16), segundo o qual “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, sendo dessa forma que se define o modo como a pessoa se “sente e se diz professor”. É isso o que se percebe nos registros autobiográficos da professora Derlei.



Para compreender melhor e analisar a obra de Derlei de Luca, o estudioso Philippe Lejeune foi escolhido por ser um pesquisador que há anos vem debatendo o assunto e argumentando que os textos autobiográficos também são objetos literários dignos de atenção. Bungart Neto (2012) comenta que Philippe Lejeune trabalhou heroicamente como “exército de um homem só” durante muitos anos; até que outros pesquisadores viessem a se juntar a ele. Seu trabalho teve repercussão inclusive no Brasil.

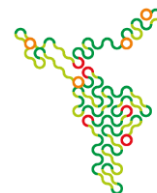
E finalmente, após o trabalho incansável de Philippe Lejeune e seus discípulos, o gênero memorialístico exige e obtém a consideração que lhe é devida, e então nós, brasileiros, podemos ver, por exemplo, as *Memórias do Cárcere* elevadas ao mesmo patamar de *Vidas Secas*. Terceiro e último grande mérito de Lejeune, também uma lição: não há gênero literário maior ou menor, e as escritas do eu, que nada tem de ingênuas, merecem o devido respeito. (BUNGART NETO, 2012, p. 178).

Derlei e sua História

Derlei Catarina de Luca nasceu em Içara (SC) em setembro de 1946 e faleceu em 18 de novembro de 2017. No espaço sob responsabilidade do colunista Rafael Martini do **Diário Catarinense** do dia 19 de novembro de 2017, a coluna trazia o seguinte título: “Morre Derlei Catarina de Luca, a voz de Santa Catarina na luta pelos direitos humanos”.

Derlei ficou conhecida por sua trajetória de militância política, sua prisão, seu exílio e pela luta para encontrar os desaparecidos políticos dos anos 1970. Publicou os livros **Os Jasmins do Jardim de Paolo** (2000), **À sombra da Figueira** (2006), **No corpo e na alma** (2002), **Além da Lenda** (2011) e **Içara: história e geografia** (2008). Graduada em História pela Universidade do Oriente, Faculdade e Universidade de Santiago, em Santiago de Cuba, Province, Cuba, atuou como professora durante muitos anos e na Comissão da Verdade em Santa Catarina até o seu falecimento em 2017.

No livro **No corpo e na alma**, a autora narra sua história, recorrendo aos seus diários, poemas e documentos oficiais, de forma a revelar como viveu e como sentiu o golpe civil-militar de abril de 1964 e seus anos posteriores. Sua narrativa está distribuída em 16 capítulos, agradecimentos especiais e bibliografia. Em tom confessional e memorialístico, a autora apresenta ao leitor os fios de sua narrativa autobiográfica desde a introdução, onde escreve: “Este livro foi uma catarse. Também foi uma necessidade” (LUCA, 2002, p. 21).



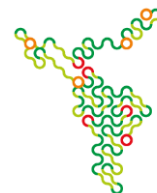
O capítulo intitulado “Clandestinidade”, ela inicia contando que ainda era estudante na Universidade Federal de Santa Catarina quando da publicação do Ato Institucional n. 5, em 13 de dezembro de 1968. Relata que teve de fugir e se esconder do exército brasileiro. A partir daí começou a sua peregrinação.

Em seu livro, Derlei descreve os lugares, os acontecimentos, as pessoas que a ajudaram (pessoas ligadas à Igreja Católica, à família, amigos, militantes etc.), a aprendizagem no contexto do trabalho numa fábrica, onde pode entender o que vem a ser “classe operária”. Derlei conta que mudou de nome, conseguiu documentos falsos e os utilizou. Passou a usar o nome de Leila, indicado por Paulo Stuart Wright, deputado estadual cassado em 1964 e membro da direção nacional da Ação Popular (AP), o qual era chamado de João.

Um cena muito reveladora de suas angústias, além da descrição das cenas de tortura, é quando ela encontra, em um restaurante em Criciúma, uma das pessoas que estavam junto aos seus algozes durante as sessões de tortura. Na ocasião, o homem falou com ela, dizendo que servia no Exército na época em que ela esteve na OBAN e que, cada vez que a via, tinha vontade de falar com ela. Ao que ela pergunta: “Quer pedir perdão?”. Ele responde: “Eu não tenho do que pedir perdão. Apenas era um sentinela” (LUCA, 2002, p. 90). Ela se apavorou e pediu para as amigas a levarem-na embora. Esse homem não a torturou, mas assistiu à sua tortura, tornando-se conivente. Na história humana não há posições neutras nem álibi, todos estamos envolvidos e somos corresponsáveis.

Derlei conta que precisou de medicação e tratamento médico para poder enfrentar seus medos e lembranças do que viveu nas dependências da OBAN. No capítulo da operação bandeirante é possível compreender o porquê do pânico em razão das torturas sofridas, que podem ser ilustradas no pequeno trecho a seguir:

As nove da manhã chega BENONE ALBERNAZ, Capitão da Artilharia do Exército. Chefe da equipe A de interrogatório. Tipo árabe. Metido a conquistador. Entrava com violão, cantando depois de horas de tortura. Gritava como louco. Emocionalmente instável, com sintomas de desequilíbrio mental. Manda-me levantar. Não posso, levantam-me e carregam para a sala de tortura. Conheço a cadeira de dragão. Amarram os meus pulsos nos braços da cadeira com tiras de couro. Travam as pernas com um sarrafo nos pés. Vão dando choques elétricos. A cada girada da maquininha o corpo estremece e salta. A cada salto a perna roça na quina da madeira. Rasga a pele. O Sangue escorre pela perna, o osso se esfacela. A dor é intensa. São horas e horas de tortura. Levam-me carregada para a cela. Depois de uma sessão de choque, o corpo fica entregue, sem força. A corrente elétrica atinge todo o corpo. A língua, cortada pelos dentes quebrados, arde. Os cortes na cabeça doem. Tudo escurece. (LUCA, 2002, p. 86).



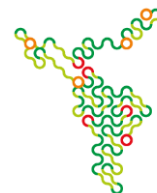
Nesse período, Derlei foi internada pela OBAN para tratamento, pois estava quase morrendo por causa do sofrimento físico e psicológico impingido nas sessões de tortura. Por conta dessas sessões, ela fez tratamento para os rins durante 20 anos.

A Ação Popular, movimento ao qual estava vinculada, não permitia ou desaconselhava a união entre membros, decisão que a autora questionava, pois acreditava que o relacionamento amoroso não impedia ou prejudicava o trabalho de militância. Derlei assumiu uma posição corajosa ao rebelar-se contra essas posições do partido e viver relacionamentos dentro do movimento. No entanto, acabou se casando na Bahia em 1971, com um não militante, após sua soltura. Engravidou, teve um filho e ficou com ele enquanto foi possível (outra de suas rebeldias, pois o Partido orientava o aborto no caso de gravidez). Depois, quando a situação se tornou insustentável, viu-se obrigada a entregar seu filho aos cuidados da sua família, momento extremamente doloroso em sua vida.

A saudade do filho é uma constante na narrativa, bem como a tristeza de ver o nome verdadeiro do pai na certidão de nascimento do filho, mas não o nome verdadeiro da mãe, pois estava utilizando outro nome quando ele nasceu. A narrativa de Derlei apresenta o drama que vivenciou naqueles dias de perseguição e clandestinidade. Derlei foi tirada do País em 1973, usando o nome de sua irmã Darci Terezinha, e foi levada para Santiago do Chile. Lá a vida também foi difícil devido à crise daquele país na época. Com a morte de Allende, ela foi para a embaixada do Panamá. A mãe dela, que foi visitá-la levando-lhe o filho, foi levada para um refúgio das Nações Unidas, até poder retornar ao Brasil. Depois de 46 dias, Derlei e seus companheiros foram levados ao Panamá e, de lá, ela foi para Cuba, onde ficou até a Anistia, em 1979.

No capítulo intitulado “Perfume de jasmim”, a autora utiliza de seus diários para contar como foram os acontecimentos em Santiago de Chile, no Panamá e na ida à Cuba. Encerra o capítulo utilizando anotações de um de seus diários:

O Exílio é insuportável.
As pessoas tratam-nos bem. São educadas, porém frias e distantes.
Somos folhas jogadas ao vento, não temos raízes.
O amor pela terra onde nascemos floresce e a saudade é algo concreto.
É uma dor fininha machucando o peito.
A gente só suporta pela certeza da volta.
Nas noites de desespero, lembrava das manhãs alegres na Içara, da subida no morro da igreja à tarde, dos finais de semana em São Roque, das férias no Sangão em casa de tia Irene.
– O trem, mãe, eu quero ver o trem! Dizia o Zé! E a dor apertava.
Só a força moral, recebida na infância, tornou possível manter a sanidade. (2002, p. 306).



Derlei desnuda sua alma quando descreve suas aventuras e desventuras. Se escolheu o que contar e de que forma contar, isso não diminui o impacto da história, pois o compromisso com a verdade parece ser o seu foco, o seu direcionamento, que é justamente o que caracteriza o estilo autobiográfico proposto por Lejeune.

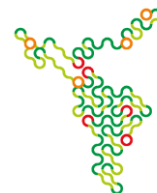
Lejeune e o livro autobiográfico

Para Lejeune, “a autobiografia se inscreve no campo do conhecimento histórico (desejo de saber e compreender), e no campo da ação (promessa de oferecer essa verdade aos outros) tanto quanto no campo da criação artística” (2008, p. 121). Portanto, essa escrita deve estar articulada com fatos históricos, vivências coletivas, para garantir seu caráter de verdade e, necessariamente, precisa ser bem contada, ou seja, para que possa ser considerada autobiografia, essa narrativa precisa ser autêntica, dentro das possibilidades da memória e da subjetividade da pessoa que a narra. Espera-se um índice de honestidade e veracidade nesse relato. No entanto, além disso, a narrativa autobiográfica utiliza-se de recursos de criação e estética, para poder alcançar e engajar o leitor de modo pleno.

A obra **No Corpo e na Alma** contempla as características da autobiografia postuladas por Lejeune, tendo em vista que a autora narra e confessa sua participação em meios aos fatos históricos ocorridos consigo e com os outros em determinada situação histórica. É também um momento em que a autora pode resgatar documentos da época, para reforçar ou validar e dar caráter de verdade ao que está narrando. É também uma forma de contar às pessoas o que aconteceu e como aconteceu.

Para a escrita da própria narrativa é necessária certa medida de criação artística, no sentido de formulação do texto, de como expressar esse ou aquele sentimento ou de como descrevê-lo sem fugir da realidade, mas tornando-a expressiva, vívida. Nesse sentido, Lejeune argumenta quanta revisão é necessária no processo de produzir sua autobiografia, pois “é claro que ao tentar me ver melhor, continuo me criando, passo a limpo os rascunhos da minha identidade e esse movimento vai provisoriamente estilizá-los ou simplificá-los. Mas não brinco de me inventar” (2008, p. 121). A dimensão criativa, imaginativa da escrita autobiográfica não elimina seu caráter de verdade existencial, verdade do sujeito que fala.

No capítulo “Perfume de jasmim”, a autora narradora utiliza-se do recurso de suas anotações em diários da época para narrar a história vivida.



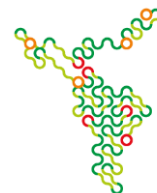
28/10/1973

Algumas vezes converso com Encarnación Lopez Perez, uma velhinha simpática que passa por esses problemas desde 1930. Já foi exilada outras vezes. Liderou muitas greves quando ainda as mulheres nem votavam no governo de Getúlio. É sogra de Eduardo Leite, mais conhecido como BACURI, assassinado pela repressão. Este é o nosso ambiente. Somos mais de 500 refugiados, com problemas similares. Um campo aparentemente fértil para fazer-se amigos, mas estamos todos calados, Cada um encerrado no seu drama pessoal. (LUCA, 2002, p. 297).

É importante mencionar que os arquivos pessoais são instrumentos que auxiliam na escrita autobiográfica. No caso específico de diários, estes podem ajudar a lembrar de situações e fatos, construindo junto à narrativa a afirmação de verdade, que neste caso a autora desejava relatar ao inserir este excerto de suas anotações em diário pessoal, recurso que confirmou muitas de suas passagens no texto, bem como permitiu compreender melhor aquilo que ela narrava ao leitor em seu texto autobiográfico. Foucault (1992, p. 133) argumenta:

A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira reflectida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso. (FOUCAULT, 1992, p.133).

A autobiografia, para Lejeune (2014), consiste num relato de casos passados, em prosa, que uma pessoa real faz de si, com foco em sua história e personalidade. O que caracteriza a autobiografia, segundo ele, é a forma de linguagem em prosa ou narrativa, é tratar-se de história individual do narrador e do autor, que deverá ser uma pessoa factual, concreta, mas que no texto opera como personagem. Além disso, o narrador e o autor deverão ser a mesma pessoa, ainda que seja possível o uso de um codinome ou apelido. Ao tomar o livro à mão, o leitor sabe que não se trata de um personagem de ficção, ainda que o relato comporte certa gama de criatividade e expressividade. O pacto autobiográfico, portanto, acontece nessa identificação entre autor, narrador e personagem principal, que permite ao leitor perceber que se trata de um relato de vida real. “Um autor não é uma pessoa. É uma pessoa que escreve e publica. Inscrito, a um só tempo, no texto e no extratexto, ele é a linha de contato entre eles. O autor se define como sendo simultaneamente uma pessoa real socialmente responsável e o produtor de um discurso” (LEJEUNE, 2014, p. 27). O pacto autobiográfico, às vezes, é explícito, na capa do livro, no Prefácio, na Apresentação ou mesmo dentro do texto; às vezes ele está implícito, visto que não se faz necessário, torna-se subentendido.



Distinguindo os limites da escrita de si, dos discursos sobre o eu, Pierre Bordieu (1986, p. 189-190) pontua:

Tentar compreender a vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito”, cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô, sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (BORDIEU, 1986, p. 189-190).

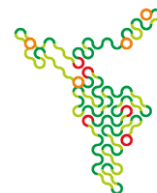
No caso do livro **No Corpo e na Alma**, a autora narra a história de si, ocupando os lugares de autoria, de narrativa e de ação como personagem. Também utiliza seu próprio nome para contar a história, e isso acontece mesmo quando descreve que se utilizou de outros nomes e identidades em sua jornada, como se percebe no trecho em que recebe um nome de “Paulo Stuart Wright” para utilizar na clandestinidade:

Ele não sabe exatamente qual é das quatro irmãs. Conheceu-nos usando uniformes de colégio, em sua campanha política e formação de sindicatos e cooperativas de pescadores no sul do estado. Chamo o dono da casa. Todos se levantam. Tomamos café juntos. Paulo alegra-se em saber notícias de SC. Vou contando, confundindo nomes quentes e frios, pouco acostumada com aquela situação. Paulo avisa para chamá-lo apenas de João e me batiza de Leila. (LUCA, 2002, p. 34).

Derlei é o personagem e o narrador. Ela narra em primeira pessoa: eu, expondo-se às percepções das pessoas que possivelmente leram/lerão o livro, firmando seu compromisso de verdade com o leitor. Em alguns momentos a primeira pessoa do plural aparece, como neste trecho do capítulo “A Clandestinidade”: “somos um pequeno grupo. Os dirigentes do movimento estudantil dos anos 67 e 68 na UFSC” (LUCA, 2002, p. 27).

Outro fator a ser considerado é que a autora também escreveu para dar uma resposta à sociedade sobre o seu vivido e sobre o seu compromisso de buscas de respostas e de demonstrar que aquilo que viveu não foi em vão, como se identifica no excerto a seguir, que pode ser tomado como uma declaração explícita de pacto autobiográfico:

Este livro foi uma catarse. Também foi uma necessidade. Cada pessoa que me conhece pergunta como foi a clandestinidade, quer saber da prisão e da experiência da nossa luta. Uns questionam se valeu a pena... Se não foi em vão, tantos mortos e desaparecidos. Mas, os heróis da pátria não morrem. Desaparecem fisicamente, vivem, no entanto, na lembrança. Só morrem se nós permitirmos que a memória nacional não se crie ou perca. (LUCA, 2002, p. 21).



A dimensão testemunhal está sempre presente na narrativa de Derlei de Luca. A questão de provar a verdade é muito forte no livro. A autora utiliza-se de documentos dos órgãos que em tese foram os responsáveis por sua prisão e torturas, de modo a esclarecer aos seus leitores que o que fala de fato ocorreu. Cita nomes de pessoas que de fato existem ou existiram, decretos, autorizações que permitem comprovar a veracidade do dito, confirmando dessa forma, ainda mais, o pacto autobiográfico nos termos em que é proposto por Lejeune (2014).

Considerações Finais

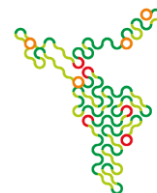
Lejeune, em entrevista para a revista **Criação e Crítica**, afirma que “estamos começando a viver, há um meio século, um movimento formidável de expansão da expressão autobiográfica, nas diferentes artes...” (apud COELHO et alli, 2010, p. 205). Nesse sentido, pode-se dizer que o livro de Derlei Catarina de Luca é uma dessas expressões. Entretanto, ao compará-lo à teoria de Phillipe Lejeune do pacto autobiográfico, alguns críticos ou leitores poderiam considerá-lo como ficcional, por não terem experimentado aquilo que a personagem/narradora/autora relata como suas experiências de vida. Sua obra é de grande relevância por tratar-se de um relato que expõe a história recente do Brasil e ainda mais quando, na atualidade, estamos em um tempo de ressurgimento de discursos autoritários ou de justificativa dos atos perpetrados pela ditadura civil-militar no País.

Alguns leitores poderiam objetar que a história narrada não se apresenta simplesmente como autobiografia, mas como ficção ou autoficção, voltando à velha discussão de como diferenciar a autobiografia da literatura de ficção. Outros poderiam olhar com certo ceticismo passagens como esta, tão dramáticas, intensas e perturbadoras:

A primeira noite é indescritível. Arrancam minhas roupas. Sou pendurada no pau-de-arara, recebo choques elétricos nos dedos, vagina, ouvido. Quebram meus dentes. A dor é lancinante. Tão intensa que nem dá para gritar. O sangue escorre pela cabeça, melando os cabelos e pescoço. Os braços, seios e maxilar recebem pancadas e coronhadas de revólver. São vários homens gritando. Ninguém pergunta objetivamente nada. Eles berram. (LUCA, 2002, p. 83).

Tais passagens trazem um forte caráter de denúncia e testemunho contra violações aos direitos humanos na história recente do Brasil.

Portanto, um aprofundamento da teoria de Phillipe Lejeune, um pesquisador que dedica sua vida aos estudos da literatura íntima, da memória, de textos autobiográficos, diários, bilhetes,



anotações, internet, ou seja, relatos de vida, narrativas de vida, escritas do eu, escritas de si etc. revela-se particularmente interessante na análise do livro de Derlei Catarina de Luca. Entretanto, numa leitura ainda que rápida, já se pode ver que a obra contempla aspectos da teoria do pacto autobiográfico, pois: a) trata-se de uma narrativa em prosa; b) relata a história de uma personalidade de uma vida; c) ocorre a identidade entre autor e narrador; d) o narrador e o personagem principal são a mesma pessoa; e) e por último, a autora utiliza seu nome próprio na obra. Tudo isso, mais as passagens do livro em que Derlei assume o pacto de verdade com o leitor, permite-nos considerar que sua obra atende aos requisitos básicos do gênero autobiográfico conforme são definidos nos termos de Lejeune.

Bondía (2002), em seu texto “Notas sobre o saber da experiência e a experiência”, afirma que, para viver a experiência, é preciso passar pela paixão, no sentido de entrega, de submissão, disponibilidade e abertura. Para ele a experiência não se dá pelo saber. Nesse sentido, pode-se inferir que a autora, ao descrever suas experiências, o fez com o sentimento guardado na memória do vivido, do aprendido, do sofrido, ou seja, da sua própria subjetividade. Partilhando seu eu com os possíveis leitores.

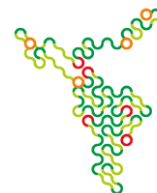
Como leitora, posso afirmar que o fator histórico e de memória narrado pela autora do livro **No corpo e na Alma** e as emoções evocadas durante sua leitura não serão facilmente esquecidos. Estudos posteriores poderão comprovar a força da narrativa autobiográfica como elemento de construção da identidade e como fio narrativo que contribui, com suas voltas, contornos e nós, para a grande narrativa da memória coletiva da comunidade e do país. Comprovarão também a contribuição da autobiografia para a formação humana dos leitores.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 19, pp. 20-28, Jan-Abr, 2002.

BORDIEU, Pierre. A ilusão Biográfica. In: AMADO, Janaina. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: F.G.V., 1996. 277 p. p. 183- 191.

BUNGART NETO, P. O reconhecimento tardio da autobiografia como gênero legítimo: Philippe Lejeune e seu “exército de um homem só”. In: _____; PINHEIRO, A.S. (Orgs.). **Estudos**



culturais e contemporaneidade: literatura, história e memória. Dourados-MS: Editora UFGD, 2012, p. 161-180.

COELHO, Ana Amelia; GAMA, Mônica; MURAD, Samira; PADILHA, Josias; PINO, Claudia Amigo; TOMMASO, Mario. Dúvidas, erros, surpresas, implicações: Entrevista com Philippe Lejeune. Tradução de Carolina Augusto Messias, Mario Tommaso e Ana Amelia Coelho. Apresentação de Ana Amelia Coelho. **Revista Criação & Crítica**, n. 4, p. 197-206, 2010. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlm/criacaoecritica/dmdocuments/16CC_N4_entPLejeunept.pdf> Acesso em: 23/03/2018.

FOUCAULT, Michel. A Escrita de Si. In: _____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Organizadora Jovita Maria Gerheim Noronha. Trad. Maria Inês Coimbra Guedes e Jovita M^a Gerheim Noronha. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____. Autobiografia e Poesia. In: **O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Organizadora Jovita Maria Gerheim Noronha. Trad. Maria Inês Coimbra Guedes e Jovita M^a Gerheim Noronha. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 100-119.

_____. Autobiografia e ficção. In: **O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Organizadora Jovita Maria Gerheim Noronha. Trad. Maria Inês Coimbra Guedes e Jovita M^a Gerheim Noronha. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 120-127.

_____. O Pacto Autobiográfico 25 anos depois. In: **O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Organizadora Jovita Maria Gerheim Noronha. Trad. Maria Inês Coimbra Guedes e Jovita M^a Gerheim Noronha. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 81-99.

LUCA, Derlei Catarina de. **No corpo e na alma**. Criciúma, SC: Ed. do Autor, 2002. 335 p.

MARTINI, Rafael. Morre Derlei Catarina de Luca, a voz de Santa Catarina na luta pelos direitos humanos. **Diário Catarinense**, 19 de novembro de 2017. Disponível em: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/colunistas/rafael-martini/noticia/2017/11/morre-derlei-catarina-de-luca-a-voz-de-sc-na-luta-pelos-direitos-humanos-10018655.html> Acesso em: 17/4/2018.

MORETTO, Samira Peruchi. Derlei Catarina de Luca: poderia ter uma vida simples, como professora, mas não era esse o meu destino. **Revista Santa Catarina em História** - Florianópolis - UFSC – Brasil. v. 11, n. 2 (2017). Pp. 107 -110. Disponível em: <http://seer.cfh.ufsc.br/index.php/sceh/issue/view/140/showToc> Acesso em: 17/4/2018.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. 215 p. (Coleção Ciências da Educação; 4).



ESCRITA DE SI: AS ALEGRIAS E ANGÚSTIAS QUE MARCAM A ENTRADA NO MUNDO DAS LETRAS

Schirlei Antunes dos Santos¹

Tatiane Machado Pontes²

Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira³

Resumo: “Escrita de si: as alegrias e angústias que marcam a entrada no mundo das letras” tem por objetivo refletir sobre diferentes experiências acerca do processo de alfabetização e letramento. Trata-se de uma pesquisa que aborda a aprendizagem da língua escrita sob dois olhares empíricos diferenciados, do ensino e da aprendizagem. O primeiro com relatos pessoais das três professoras-autoras sobre a entrada no mundo letrado, buscando decifrar e descrever formas e métodos utilizados na alfabetização na prática educativa das décadas de 1970, 1980 e 1990, pelas lembranças guardadas na (nossa) memória de alunas. O segundo vem do chão da sala de aula do tempo presente, na voz de duas professoras alfabetizadoras. Elas abriram a porta das suas salas, nos permitiram observar e responderam nossas perguntas. O estudo perpassa temas como linguagem, variação linguística, concepções de alfabetização e de letramento, vivências e práticas alfabetizadoras, em diálogo com Bakhtin (2011), Soares (2006, 2016), Bagno (2014), entre outros autores. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, dialética e exploratória. Os dados empíricos foram capturados em dezembro de 2017, por meio de entrevista, questionário e relato de memórias. A reflexão entretetece a empiria ao referencial teórico estudado na Unidade de Aprendizagem: “Língua e suas variações”, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

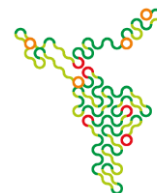
Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Métodos; Práticas; Vivências.

Abstract: "Writing for itself: the joys and anguishes that mark the entrance into the world of letters" aims to reflect on different experiences about the process of literacy and literacy. It is a research that approaches the learning of the written language under two different empirical views: of teaching and learning. The first with personal reports from three teachers-authors about the insertion into the literate world, they trying to decipher and describe forms and methods used in literacy in the educational practice of the 1970s, 1980s and 1990s, by the remembrances stored in our memories of students. The second comes from the floor of the present-day classroom, in the voice of two literacy teachers. They opened their classrooms, allowed us to observe and they answered our questions. The study covers topics such as language, linguistic variation, literacy concepts, experiences and literacy practices, dialoguing with Bakhtin (2011), Soares (2006, 2016), Bagno (2014) among other authors. The research is characterized as qualitative, dialectical and exploratory. Empirical data were captured in December 2017, through interviews, questionnaires and reports of memories. The reflection interweaves the empiria to the theoretical reference studied in the Learning Unit: "Language and its

¹ Professora da Rede Estadual de Santa Catarina, Balneário Gaivota SC, Brasil.

² Professora da Rede Municipal do Balneário Gaivota- SC, Brasil.

³ Professora da Universidade do Sul Catarinense (UNISUL/PARFOR), Campus Araranguá-SC, Brasil.



variations", in the Course of Degree in Pedagogy of the Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), National Plan of Formation of the Teachers of Basic Education (PARFOR).

Keywords: Literacy; Literature; Methods; Practices; Experience.

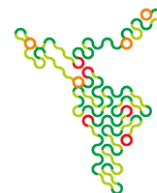
1 Introdução

“Escrita de si: as alegrias e angústias que marcam a entrada no mundo das letras” tem por objetivo refletir sobre diferentes experiências acerca do processo de alfabetização e letramento. Trata-se de uma pesquisa que aborda a aprendizagem da língua escrita sob dois olhares empíricos diferenciados, do ensino e da aprendizagem. Tanto o ensino quanto a aprendizagem da língua escrita são indagados nos relatos autobiográficos e nos diálogos estabelecidos com duas professoras alfabetizadoras. Os relatos autobiográficos das professoras-autoras apresentam suas histórias reais, ou melhor, uma versão destas sobre a entrada no mundo letrado, buscando compreender as formas ou métodos que foram utilizados por seus professores no momento da alfabetização.

Adotando um fluxo linear ascendente trazemos inicialmente a narrativa autobiográfica de Rosilene. Como filha de um professor alfabetizador, chegou à escola muito precocemente, mal conseguiu sentar-se num banco escolar, ganhou lápis e papel e antecipou o aprendizado da leitura e da escrita de forma naturalizada. O segundo relato é de Tatiane que hoje descreve sua experiência percebendo as feridas causadas pelo medo, pela angústia e pela vergonha que sentia ao se dar conta de ser uma menina com mais de oito anos de idade que não estava alfabetizada. A terceira narrativa é de Schirlei, cujo processo de alfabetização coincide com o acirramento das discussões sobre o letramento no Brasil que chega às escolas fazendo à crítica aos métodos tradicionais de ensino, propondo uma visão mais construtivista do aprendizado da língua sem apontar claramente quais estratégias de ação docente pautavam tais pressupostos teóricos.

A reflexão acerca da prática alfabetizadora vem do chão da sala de aula, na voz de duas professoras alfabetizadoras, trata-se do ponto de vista do ensino. As participantes responderam nossas perguntas, falaram de suas estratégias de trabalho, da atuação cotidiana, das atividades que propõe aos seus alunos e de uma prática que busca respeitar o aluno em todos os aspectos.

2. A escola e eu: hora de aprender a ler e escrever



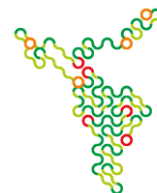
Os primeiros contatos com as letras começam muito cedo para a criança que nasce numa sociedade letrada. A sistematização do aprendizado é atribuída à escola, algumas vezes se constitui em fonte de prazer, curiosidades e descobertas. Outras, em situação de desconforto, frustração e sofrimento. O fato é que a criança que nasce num contexto letrado sabe, desde muito cedo, que terá que aprender a ler e escrever, tarefa realizada especialmente na e pela escola. Os professores alfabetizadores carregam para suas práticas educativas, ainda que de forma intuitiva, a experiência do aluno, da aluna que foi, no seu espaço-tempo. Aqui trazemos fragmentos das nossas memórias do ingresso na escola e da experiência de aprender a ler e escrever, buscando não apenas situar as diferentes sensações e sentimentos que marcaram esse tempo-espaço, mas também identificar os elementos incorporados à ação docência.

Segundo Bakhtin (2011) a linguagem é constituidora do sujeito. A construção do cotidiano (real) escolar, desde as percepções mais simples até as mais elaboradas, acontece na e por meio da linguagem. Nessa relação dialógica nós constituímos sujeitos e assumimos nossos papéis de aluno e de professor. A narrativa é plural. Mas, em alguns momentos, assumiu o viés singularizado para apresentar o registro individual da entrada no “mundo das letras” das três autoras.

2.1 A entrada precoce de Rosilene na escola: o bônus de ser filha de professor

Antes de olhar para as minhas memórias de alfabetização, faço uma breve incursão no caminho escolar de minha infância, retomando aspectos compartilhados na pesquisa de doutorado (SILVEIRA, 2016). A escrita autobiográfica é um movimento pelo qual se busca olhar para si mesmo como outro, descrevendo e interpretando os caminhos percorridos com os olhos do presente. Nesta narrativa busco perceber as relações estabelecidas entre a escola que frequentei como aluna e o que dela transporte para o exercício da docência. Uma relação marcada por aspectos culturais, sociais e afetivos que contribuíram para forjar uma identidade docente que é transitória e cambiante, mas que se posiciona de determinada forma alicerçada em valores, conceitos e vivências que, por sua vez, foram incorporados ao longo do percurso de aluno e legitimados ou questionados na prática docente.

Cheguei à escola do Ensino Fundamental assim que consegui, por conta própria, me colocar de pé. Era uma escola situada na zona rural do município de Canoinhas, em Santa Catarina. Eu e minha família morávamos na casa destinada ao professor, localizada no pátio da instituição. Ouvia a voz do meu pai dando aula e me convidava para entrar. As carteiras escolares da época eram de madeira e

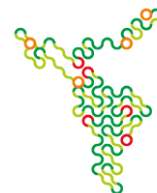


envernizadas, projetadas para duas crianças. Então eu me tornava a terceira a sentar numa daquelas mesas ocupadas por meninas. A cada entrada na sala obtinha novas companhias, que, por sua vez, me acolhiam com carinho e delicadeza. Assim, meu ingresso na escola foi bastante precoce e naturalizado. Antes de completar cinco anos de idade, estava alfabetizada, já sabia ler e escrever.

A minha matrícula oficial na escola encontrou obstáculos. O ano era 1972, eu completaria cinco anos em julho e a escola não estava aberta para as crianças desta idade. Mas os argumentos do professor à sua chefia imediata seguiram no sentido de que eu já sabia ler e escrever e deveria ser efetivada na turma, o argumento foi aceito. Pensando no processo de alfabetização e lembrando algumas estratégias utilizadas pelo professor Carlos posso identificar o método silábico utilizado por ele por mais de uma década. As letras do alfabeto escritas com pincel atômico (azul e vermelho) em cartazes afixados na parede, em suas quatro formas (cursiva, imprensa, maiúscula e minúscula) e respectivas sílabas eram lidas diariamente pela turma. Cada cartaz, elaborado com primor, continha uma palavra-chave (abelha, bebê, casa, dado, faca, outras) acompanhada de imagens, palavras que transitaram exaustivamente nos cartazes afixados nas paredes das salas de aula e nas diferentes cartilhas da época.

Além de exercitar a leitura das letras e sílabas diariamente, o professor nos propunha formar palavra oralmente, então surgiam muitas palavras cujos significados precisavam ser explicitados. Neste ponto percebo que este professor, lá na década de 1970, em sua escola do “pé-da-serra”, ultrapassava em muitos aspectos o método de alfabetização silábico do qual se declarava seguidor. Uma das atividades propostas para aprender as palavras eu achava muito divertida. Ele colava no peito das crianças as sílabas escritas em pedaços de cartolina e nos colocava em movimento na sala, estávamos em busca de um colega que formaria uma palavra conosco. Uma vez encontrado, dávamos as mãos e comunicávamos ao grupo a palavra formada. Em uma versão aprimorada da estratégia didática o professor propunha que a dupla que formou a palavra “casa” ou o trio que formou a palavra “boneca” por exemplo, inventasse uma história ou um poema (quadrinha) para dar sentido e significado a palavra formada, lida e agora transformada em eu lírico ou em protagonista de uma história inédita. A prosa era esticada e a tarefa ficava mais interessante. O exercício literário estava presente cotidianamente.

O aprendizado da língua (alfabetização) foi realizado no sentido de letramento, de seu uso social, antes que seus pressupostos teóricos (que vão emergir mais adiante) assim o convocassem. Na

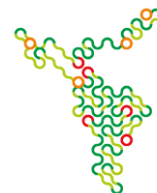


minha experiência de aprendiz, as imagens literárias da infância foram lançadas ao exercício profissional. Com essa fonte poética “nasceu” uma professora. Na minha experiência de professora alfabetizadora os poemas, oriundos de diversas fontes, sempre se fizeram presentes, as formas breves como as quadras, os haicais tinham espaço distinto não apenas como leitura, mas como criação, ensaio e brincadeira. O brincar de ser poeta, que escreve, que lê, inventa, imagina foi/é a minha estratégia privilegiada de ensino/aprendizado e exercício pleno e lúdico de linguagem. O texto poético meu grande aliado no processo de alfabetização e letramento.

2.2 Início da minha alfabetização: Tatiane com a palavra

Quando entrei na escola pela primeira vez, em 1985, tinha quase oito anos de idade, achava tudo muito deslumbrante. Salas enorme, classes enfileiradas com cerca de 45 alunos, crianças de todos os tipos. Mas, os laços familiares eram mais fortes do que a vontade de permanecer na escola, da metade do ano em diante me recusei ir para a escola. Eu estudava na Escola Isabel de Espanha em Viamão, RS. Além de ser muito distante de minha casa mais ou menos dois quilômetros e meio, tudo me parecia muito difícil e eu chorava constantemente, tanto na escola quanto em casa para realizar as atividades ou tema para casa, como se dizia na época. Nestas ocasiões, realizar as tarefas em casa, com auxílio do pai, tornaram minha alfabetização um tanto quanto traumatizante, não posso dizer que a didática utilizada por ele fosse adequada. A dificuldade que eu tinha em assimilar e me apropriar do que era ensinado era atordoante, principalmente ao realizar as atividades em casa. O pavor se ampliava por causa da rigurosidade dele. O medo, a angústia e a vergonha de tudo e de todos começaram a tomar conta de mim.

No ano seguinte, 1986, após ter passado por uma reprovação por não comparecer as aulas, retornei à escola. Minha irmã e eu fomos juntas. A companhia de minha irmã fazia tudo parecer mais aceitável. Fazíamos tudo junto na escola e em casa. Lembro-me muito bem de que minha mãe naquele ano estava em casa e ela era mais paciente que o meu pai ao nos ajudar com as tarefas. Lembro-me das minhas primeiras professoras. Eram duas, uma que ficava sentada no fundo da sala a professora titular e a estagiária Rosângela que ministrava as aulas na ocasião, uma mulher negra, pessoa com a qual eu me identificava talvez pela cor da pele, não sei ao certo. Ela é a professora que lembro até hoje. Foi ela que deu início ao meu processo de alfabetização. Para mim era instigante a maneira com que ela ensinava a letra “B”, a letra “A” e a resultante sílaba “BA” durante nosso período de aula. Eu



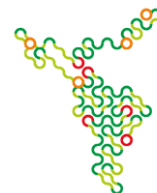
ainda não sabia ler, conhecia algumas letras, aprendi a identificá-las, mas era apenas isso. Contudo, para mim, aquele aprendizado não fazia sentido, pois mesmo sabendo que A era A que B era B e juntando (ba+ bá) resultava na palavra “babá”, eu não sabia o que era babá. Era muito difícil imaginar do que se tratava, como somente copiava letras e palavras sem compreender o significado, esse processo demorou bastante, era apenas decodificação.

Na escola eu ainda ficava triste, quando alguém me perguntava a idade e eu não sabia responder, pouco sabia de mim. Outras vezes ficava feliz por passar na rua e criar/modificar frases lidas de alguns *outdoors* quando voltava para casa. Frases essas, que só para mim fazia sentido, mais quando havia outras pessoas perto não conseguia ler uma só palavra. A minha alfabetização começou quando o letramento surgiu no Brasil, os docentes ainda não estavam preparados sobre o “como” fazer? Embora minha professora não tivesse essa clareza ao tratar das letras e palavras, ela exercitava, de certo modo, o letramento articulando o aprendizado com outras disciplinas.

Como (futura) pedagoga vejo a importância de contextualizar a aprendizagem à realidade do aluno, de olhar para ele, escutá-lo e acolher a sua forma de falar, de ler e escrever. Com Bagno (2014, p.206) vejo a defesa de um aprendizado respeitoso na voz de sua personagem Irene: “Afim, gente basta uma pequena semente para fazer brotar e crescer uma árvore enorme, que dará muita sombra, flores perfumadas e frutos saborosos [...] quem sabe cada uma de nós não é a generosa jardineira que vai plantar e regar com paciência e amor esta pequena semente? O autor faz referência especialmente ao professor sensível a realidade (linguística) de seu aluno.

2.3 O processo de alfabetização: as memórias de Schirlei

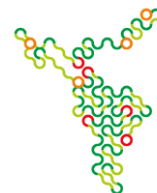
Ao rever minhas memórias de alfabetização, percebo que seu início foi muito antes de frequentar o Pré-Escolar. Foi nos momentos em que brincávamos de escolinha em casa, eu e minha irmã, eu adorava ser a professora, a que mandava na brincadeira. Segundo Lazaretti (2011) o brincar é uma atividade social por sua origem, e por isso seu conteúdo é social e é uma forma de vida e atividade da criança para orientar-se no mundo das ações e relações humanas. Assim, comecei a aprender as letras e palavras de forma lúdica. Aos quatro anos iniciei o jardim, no Centro Irmã Quinina, administrado pelas Irmãs Beneditinas da Divina Providência, no município de Balneário Gaivota, em Santa Catarina, Unidade Educativa na qual permaneci até os seis anos de idade. Não me adaptei no início, devido a isso fugia constantemente da instituição e muitas vezes chegava em casa



antes de minha mãe. Depois vi que não tinha jeito, pois minha mãe me levava de volta para o jardim, e somente me restava acatar sua resolução. Aos seis anos ingressei na primeira série, no Colégio Estadual Praia da Gaivota, localizado em Balneário Gaivota. A minha primeira professora era uma mulher com mais de quarenta anos de idade. O fato dela ser uma professora experiente não impedia que eu fizesse “birra”, com esse comportamento tive muitos problemas de relacionamento, principalmente com colegas. Eu brigava na escola e não gostava que os professores brigassem comigo, ainda mais se eu apenas estava me defendendo dos insultos que recebia, eu tratava os colegas com violência. Foi a maneira que encontrei de descontar a raiva, quebrando tudo e batendo nos outros colegas.

Devido minha forma agressiva fui expulsa na primeira série, perdi o ano, iniciando novamente com oito, fiquei um ano afastada da escola. Na minha volta à escola não fui mais expulsa, mas continuava agressiva até completar o Ensino Fundamental. O método de alfabetização usado pelas minhas professoras era uma tentativa de ser construtivista, porém as atividades propostas eram dos métodos tradicionais de alfabetização (silábico, fônico, etc.), uma vez que havia muito o uso da lousa e nós, os alunos, tínhamos que escrever bastante, ou melhor copiar muito. Segundo Soares (2006, p.16) até a década de 1980 “a alfabetização se fazia por meio de um método hoje considerados ‘tradicionais’; foi a partir da segunda metade dos anos 80 que se passou a questionar seus fundamentos e sua eficiência”. Porém, a mudança de posicionamento teórico para uma perspectiva construtivista não dispunha de uma orientação clara aos professores.

Minha professora do segundo ano, professora Marli, cobrava capricho nos cadernos. Lembro-me do alfabeto colocado nas paredes da sala com imagens abaixo, a maioria desconhecida por mim. Eu gostava da professora apesar de não manifestar o afeto. Ela era carinhosa e eu me sentia bem nas suas aulas, sempre mostrava interesse. Minha alfabetização ocorreu gradativamente, não tive dificuldade. Porém devido a minha postura inquieta, advinda dos meus problemas que vivencio até hoje, fui uma criança que deu muito trabalho aos professores e à escola, o que me rendeu a fama de aluna indisciplinada. Sempre tive facilidade com oralidade. Desde pequena adorava contar histórias e memorizava textos longos rapidamente, participando sempre dos teatros na escola e na igreja. Nesta narrativa busquei os elementos que marcaram a minha entrada na escola, olhei para eles de forma reflexiva e procurei entender minhas ações como aluna, influenciada pelo fato de ser filha e neta de professora. Sem dúvida esses fatores contribuíram para que eu me tornasse professora também.



3. *Conversa entre professoras*

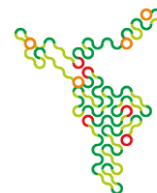
Nossas interlocutoras são duas professoras que, além de se dispor a responder nossas perguntas por meio de um questionário, contribuíram elucidando dúvidas e/ou complementando as questões que foram apresentadas na entrevista devolutiva, em abril de 2018. Essas participantes também nos autorizaram a publicar seus nomes: Rosimeri Sebolt Albino e Mariluci Antunes Alves. Apresentamos a seguir, as perguntas que fizemos à elas, seguidas das respostas dadas:

- Há quanto tempo você trabalha como professora alfabetizadora? Como descreve sua prática pedagógica?
- Trabalho como professora de ensino fundamental há mais ou menos 20 anos. Utilizo vários métodos na minha área de trabalho (tradicional, sócio-interacionismo), pois quando se trata de alfabetização deve-se utilizar e inovar várias metodologias que leve ao aprendizado. Mesmo utilizando várias estratégias para alfabetização, em sala, tenho mais segurança utilizando o método silábico, como principal recurso sem ser muito tradicional, pois acredito que esta maneira seja eficaz (Rosimeri).
- Há 20 anos já trabalho como alfabetizadora. Eu não tenho forma, eu crio a forma de acordo com a realidade do aluno. Aprimorando tudo que ele traz em sua bagagem (Mariluci).

As duas professoras têm em torno de duas décadas de trabalho com os pequenos. Elas têm acompanhado as reflexões teóricas e, a partir delas, fazem opções em sua prática cotidiana. Rosimeri prefere pautar sua prática no método silábico, que o considera mais “seguro” enquanto Mariluci afirma criar uma forma própria para atender a realidade de seus alunos. Na verdade, as duas professoras mesclam as suas práticas diárias com atividades e estratégias diversas com o intuito de atender à necessidade de seus alunos, procuram valorizar a bagagem que o aluno traz de fora da escola. Uma prática que busca unir o “tradicional” e “sócio-interacionismo” sem ter a plena certeza do que cada conceito pode representar para o campo da alfabetização.

Quando nós, enquanto docentes, voltamos intensamente o olhar para a prática educativa, impulsionados pelas exigências diárias do cotidiano, sem refletir em quais bases assentamos nossas ações, corremos o risco de adotar atitudes e propor aos nossos alunos atividades superficiais ou em demasiado, sem a devida reflexão, assim também corremos o risco de dissociar a alfabetização do letramento. Segundo Soares (2004, p. 14) isso é um equívoco pois:

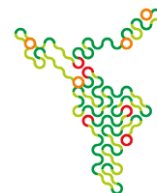
[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.



A criança ao se apropriar do sistema de escrita o faz sobre a perspectiva do letramento, ela faz uso da língua que aprende nas práticas sociais, num diálogo constante com sua realidade sociocultural, daí se faz importante que o professor proponha atividades de leitura e escrita que a façam pensar e ampliem sua experiência leitora. Precisamos propor atividades que ela possa interagir reflexivamente, que tenham sentido e significado ao contexto de inserção desses sujeitos aprendizes. Uma das questões que nos parece bastante clara, a nós e às professoras entrevistadas, é a ideia do texto como base de todo aprendizado com a língua. Quisemos saber quais gêneros textuais são mais utilizados na sala de aula por estas professoras e como elas articulam as modalidades oral e escrita.

- Quais gêneros textuais mais utiliza em suas aulas? Como trabalha a oralidade e a escrita?
- Utilizo diversos gêneros textuais, como textos simples, receitas, parlendas, poemas, histórias, teatro de fantoches, etc., na sala há um canto literário onde as crianças são livres para escolher os livros quando terminam as atividades. [Trabalho] com conversas, explicações, leitura e atividades, principalmente quando leio histórias fazendo comparação com o cotidiano, deixando que eles perguntem e façam suas próprias relações e questionamentos (Rosimeri).
- [Trabalho com] carta, receita, história, poemas, pequenos textos para serem interpretados no grande grupo. Trabalho de maneira dialógica, estimulando a aprendizagem usando aquilo que o aluno vivencia no dia a dia e por meio de histórias envolvendo o trava língua. Ex. O grande rabanete (Mariluci).

O trabalho em sala de aula destas professoras é realizado “de maneira dialógica” e “com conversas” de forma com que os alunos sejam participantes ativos nas interlocuções, eles podem e devem falar sobre as percepções de sua realidade e contextualizar a “vivência no dia a dia”. Segundo Soares (2006, p. 105): “Além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como discurso, isto é, como atividade real de enunciação” (2006, p. 105). A mediação do processo de alfabetização e de letramento requer avaliação constante e atenta. É preciso acompanhar a caminhada coletiva da turma, mas também os avanços e dificuldades individuais de cada criança aprendiz. As atividades de leitura e de escrita, os trabalhos com a diversidade textual se constituem instrumentos indicativos de interação e êxito, ou das dificuldades que ela possa apresentar. Precisamos lembrar ainda da relação variedade linguística e classes sociais vista (geralmente) como problema na escola, como explica Bagno (2014, p. 28). Segundo o autor esse “problema” tem origem histórica, pois no Brasil as classes mais prestigiadas da população utilizam a norma padrão da língua por terem tido a oportunidade de frequentar à escola, ao contrário da grande maioria que utilizam para falar a norma não-padrão. Nesse sentido: “– O português não-padrão [...] é a língua das crianças pobres e carentes que frequentam as



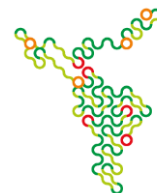
escolas públicas.” É com a variedade linguística que dialogamos diariamente e percebemos que o preconceito em nada contribui para o aprendizado, ao contrário coloca o sujeito na condição subalternizada e de menosprezo à sua linguagem e cultura. Perguntamos às professoras:

- Como você avalia as atividades orais e escritas de seus alunos?
- [Avalio] através da participação, interesse, capricho, organização, levo em consideração a individualidade do aluno, partindo do que ele conseguiu aprender neste processo.
- [Avalio] pedindo para que os alunos observem algo e falem sobre o objeto, e escrevam, um texto sobre esse objeto explicando suas características, sempre de acordo com o tema em questão, ou seja, de acordo com o que está sendo trabalhado com a criança, procuro observar sempre a realidade dos meus alunos valorizando o aprendizado que trazem de casa.

Aqui percebemos uma avaliação processual e atenta ao que o aluno mostra, “partindo do que ele conseguiu aprender neste processo” e “valorizando o aprendizado que traz de casa”. Os dois enunciados atuam no sentido de uma avaliação que considera os diferentes aspectos envolvidos no processo, que não pode ser somente mensurado em provas escritas. Mas, que está presente no modo como a criança participa, interage, como se interessa e organiza suas atividades escolares, o que traz “de casa” para partilhar com o grupo. Tudo isso, vai de certa forma, na contramão do preconceito linguístico, de tratar o que o aluno sabe como saber desprestigiado, errado, rude, entre outras adjetivações e, consequentemente ampliar a condição de injustiça social que impera no Brasil.

Sobre avaliação de textos escritos Leal e Brandão (2007), tratam, entre outras questões, da produção escrita com os alunos, indagando o que podemos fazer para que nossos alunos gostem de escrever? Que espécies de textos (gêneros e tipos) podemos propor? Como e por que articular o ensino de leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística? Para as autoras é preciso considerar, no cotidiano da sala de aula, trabalhar com objetivos que levem os alunos perder o medo de escrever, valorizar suas variedades linguísticas e a reconhecer as diferenças entre diversos contextos de interlocução, apropriando-se, gradativamente, das formas prestigiadas que são usadas na sociedade em diferentes situações de interação, sobretudo as mediadas por textos escritos.

Nos anos iniciais, com as turmas de alfabetização, todo o processo de trabalho com os gêneros textuais ocorre (ou pelo menos poderia ocorrer) levando em conta a forma interativa e lúdica da criança ser, estar e agir no mundo. A ludicidade é um dos eixos estruturadores das culturas da infância. Uma das formas de brincar (e aprender brincando) é entrar no terreno da fantasia e da ficção, contar, ouvir, inventar histórias e poemas. As professoras participantes haviam citado a linguagem literária. Quisemos saber se elas lançam mão da poesia e das histórias em sala de aula, então lhes fizemos a seguinte pergunta: Você conta histórias, lê poemas para seus alunos?



“Sim, quase diariamente tenho contado histórias ao iniciar a aula”, responde Rosimeri. “Sim” também é a resposta de Mariluci que complementa afirmando que “as histórias e poemas só existem se percebidos e sentidos. Isto é, que o aluno ou receptor, vivencie a história. Ela está se referindo à forma com que o texto literário precisa se fazer presente no chão da sala de aula, histórias que mexam com a imaginação, que despertem curiosidades, que contribuam para uma experiência plena de linguagem. Rildo Cosson (2012, p.120) se refere ao trabalho com a literatura na sala de aula como a “invenção da roda” que precisa ser reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula. Nessa reinvenção contínua, “o ensino de literatura passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (p. 120). A prática de contar histórias, ler poemas e inundar a sala de aula com diferentes textos literários favorece o aprendizado, nossas entrevistadas sabem disso. Perguntamos também sobre as atividades lúdicas:

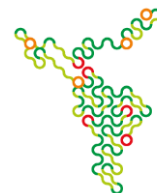
- Quais atividades lúdicas você propõe/ realiza na escola?
- Jogos, quebra-cabeça, brincadeiras de roda e canções, etc. (Rosimeri)
- Gincana, envolvendo a oralidade e a escrita por meio de perguntas e respostas, jogos da memória, soletrando. (Mariluci)

As professoras nos disseram que procuram articular o conteúdo de forma lúdica em sala de aula, através da brincadeira para atrair a atenção do aluno diante do conteúdo a ser apresentado, tornando, desta forma, a aula mais prazerosa e divertida, elas reconhecem o valor didático dos jogos e abrem espaço para o brincar.

4- Considerações

O processo de aquisição e aprimoramento da linguagem ainda está colocado como um grande desafio para os docentes, sejam eles experientes ou não. As reflexões sobre “alfabetizar letrando” são contundentes, mas nem sempre estão claramente colocadas para os professores em seu fazer cotidiano. Por outro lado, fica muito evidente o esforço das professoras participantes em dar conta de alfabetizar aquelas crianças que estão sob sua tutela, mediando o processo de forma significativa, buscando articular conteúdo e realidade sociocultural.

A constituição de um professor ou de uma professora se faz num contexto real, a partir da influência de diferentes fatores. Um deles é o modelo adotado a partir das vivências que tiveram enquanto alunos. Ao rememorar nossas experiências escolares da infância, percebemos que seus



resíduos se fazem presentes na forma de atuação e se reformulam nas “bandeiras” que assumimos no chão das nossas salas de aula. As reflexões nos levaram também a perceber que o sucesso (ou não) do processo alfabetizador depende da interação entre os sujeitos, o professor é o sujeito que oportuniza ao aluno a sistematização da linguagem escrita, propõe leituras e produção textual, procura ampliar o conhecimento, acolhe a voz do aluno, a sua história, aquilo que ele traz e trabalha com esta matéria prima. O aluno é o sujeito de sua aprendizagem, tem participação ativa, tem uma história, uma oralidade que anuncia quem ele é, o aprendizado da leitura e da produção escrita será muito mais sólido se tomar tudo isso como matéria prima. O professor precisa estar preparado para lidar com essa complexidade.

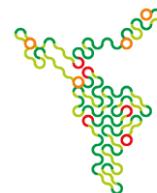
O professor alfabetizador precisa de aprimoramento contínuo, o ato de alfabetizar requer conhecimentos das várias facetas desta aprendizagem, requer sistematização e ressignificação de estratégias de trabalho consideradas tradicionais em constante diálogo com as pesquisas realizadas no campo e seus avanços. Percebemos que mesmo os nossos professores das décadas de 1970, 1980 e 1990 que se declaravam seguidores de um método de alfabetização buscaram ampliar as estratégias de trabalho e extrapolaram-no. O mesmo ocorre com as professoras entrevistadas. A prática educativa é dinâmica e mobilizadora, requisita ação e reflexão, o professor é impulsionado a agir. Quando este professor é requisitado a falar de sua prática procura, em primeiro lugar dizer o que faz, depois pensar em que bases assenta sua ação, esse diálogo potencializa o aspecto formador, mas principalmente dá visibilidade a histórica carência que temos de uma formação para os professores alfabetizadores. Aprendemos com a prática, lidamos com acertos e erros e assumimos o grande desafio de alfabetizar letrando, em condições bem distante das avaliadas como ideais. Nessa trajetória íngreme tomamos consciência da relevância que o domínio da escrita e da leitura assume na vida dos sujeitos para que estes possam exercer plenamente sua cidadania e realizamos o nosso trabalho, convivendo com uma história que poderia ser contada com um pouco mais de entusiasmo e satisfação.

4 Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LAZARETTI, Lucineia Maria. **D.B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: UNESP, 2011.



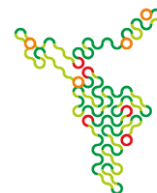
LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. **Infância e poesia:** encontros possíveis no espaço tempo da escola. 2016. 374 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006.



OUTROS MODOS DE OPERAR A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A PARRESIA E A CULTURA DE SI NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Valdenir Barbosa da Cruz¹

Marcelo Feldhaus²

Resumo: Esse texto tem como referência o último curso ministrado por Foucault no Collège de France, nos anos de 1983/84 denominado “A coragem da verdade”. É importante destacar que muitas vezes, no campo da educação, os conceitos foucaultianos são reducionistas e não demonstram a potência de sua pesquisa que traz como convite e desafio operar com as minúcias do presente entrelaçando a tríade saber/poder/sujeito relacionada e irreduzível entre si. Partimos do princípio de que cada sociedade diz o que pode dizer, e que é possível falar de determinadas pautas quando há ouvidos para ouvir. Atualmente estamos em face de um discurso conservador e podemos nos perguntar: que ouvidos escutam? O que nos convoca enquanto professores formadores? Pensando nestas e outras questões propomos neste exercício discorrer sobre que características teria um parresista, hoje, no campo da educação? Desse modo operar com uma via parresista no campo da docência universitária no momento presente vai ao encontro da prática da fala franca, o dizer-a-verdade sobre si. A parresia é uma noção política que tem seu duplo negativo e seu jogo envolve pelo menos duas forças agindo na medida em que o parresista fala a verdade ao outro, colocando sua própria existência em risco. Compreendemos que pensar a formação é um exercício parresiástico, em que “o cínico é, por conseguinte, aquele que, cuidando dos outros para saber de que esses outros cuidam, ao mesmo tempo e com isso mesmo cuida de si” (FOUCAULT, 2011, p.276).

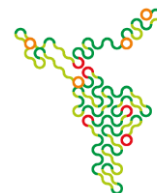
Palavras-chave: docência universitária; parresia; arte contemporânea;

OTHER WAYS OF OPERATING THE TEACHING IN HIGHER EDUCATION: PARRESIA AND THE CULTURE OF SI IN THE FIELD OF EDUCATION

Abstract: This text has as reference the last course taught by Foucault in the Collège de France, in the years 1983/84 denominated "The courage of the truth". It is important to note that often in the field of education, Foucauldian concepts are reductionist and do not demonstrate the power of their research that brings as an invitation and challenge to operate with the minutiae of the present intertwining the triad know / power / subject related and irreducible to each other. We assume that each society says what it can say, and that it is possible to speak of certain guidelines when there are ears to hear. We are Currently facing a conservative speech and we may ask ourselves: which ears do they listen to? What summons us as teacher trainers? Thinking about these and other questions we

¹ Professor do Curso de Artes Visuais – Bacharelado da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc – Criciúma-SC. E-mail: profbarbosa.cruz@gmail.com

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Arte, Linguagem e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Diretor de Ensino de Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc – Criciúma-SC. E-mail: profmarcelo@unesc.net



propose in this exercise to discuss what characteristics would a *parrhesia*, today, in the field of education? In this way, to operate with a parresiasta path in the field of university teaching in the present moment is in the encounter with the practice of frank speech, the truth-telling about itself. Parresia is a political notion that has its double negative and its play involves at least two forces acting in the measure in which the parresiasta speaks the truth to the other, putting its own existence at risk. We understand that thinking formation is a parresiastic exercise, in which "the cynic is therefore the one who, taking care of others to know what these others take care of at the same time and with that same cares for themselves" (FOUCAULT, 2011, p.276).

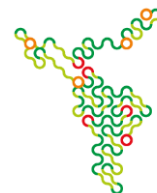
Keywords: university teaching; parresia; contemporary art.

A partir da ideia de que o indivíduo não nos é dado, acho que há apenas uma consequência prática: temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte. (Michel Foucault)¹

Esse texto é parte de uma pesquisa em andamento e tem como referência o último curso ministrado por Foucault no Collège de France, nos anos de 1983 e 1984 denominado "*A coragem da verdade. O governo de si e dos outros*" e como leitura complementar a obra do professor Frédéric Gros "*Foucault: a coragem da verdade*" envolvendo seis ensaios de diferentes pesquisadores. Com o acúmulo das discussões traçadas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência - Arteversa (FACED/UFRGS/CNPq), da Faculdade da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, é perceptível que muitas vezes, no campo da educação, os conceitos foucaultianos são tomados de forma reducionista, não demonstrando a potência de sua pesquisa, que traz como convite e desafio operar com as minúcias do presente entrelaçando a tríade saber/poder/sujeito relacionada e irreduzível entre si. Para Foucault, a ética está na base da relação entre história e filosofia, entre filosofia e política: pensar seu tempo é a tarefa filosófica (FOUCAULT, 2011).

Nesse viés procuramos aliar os escritos de Foucault com a pesquisa de doutoramento de um dos autores, que visa refletir sobre algumas questões referentes à formação de professores que atuam no Ensino Superior, nas dimensões ética, estética e política, problematizando os diferentes modos de

¹ FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma visão do trabalho em andamento. p. 50-51 (2011) Colocar essa referência ao final.



ser e fazer docência na universidade, tomando como dispositivo de potência algumas proposições da arte contemporânea.

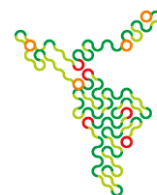
Partimos do princípio de que cada sociedade diz o que pode dizer, e que é possível falar de determinadas pautas quando há ouvidos para ouvir. Atualmente estamos em face de um discurso conservador e podemos nos perguntar: que ouvidos escutam? Quais as nossas militâncias atuais? O que me convoca enquanto professor formador? Que características teria um parresiasta, hoje, no campo da educação?

Inicialmente podemos considerar que uma das características é a necessidade de sair da polêmica e adentrar no campo da problematização envolvendo as questões que permeiam o nosso tempo. Ser um diagnosticador do presente no campo de nossas competências, neste caso, a educação e a docência universitária. Problematicar e aprofundar um campo específico de fatos, de práticas e pensamentos relacionados a uma certa forma política de exercitar a docência em diferentes áreas do conhecimento.

Foucault inquietava-se muito com o voltar-se para si mesmo, a cultura de si, e em seu último curso vai até os gregos e os romanos operando genealogicamente sobre o cuidado de si e dos outros por meio da parresia enquanto “ideia, um preceito, uma atitude e uma técnica: uma matriz prática da experiência de si” (FOUCAULT, 2017, p.74), uma das principais regras da arte de viver greco-romana.

Desse modo, ocupar-se de si não pode ser compreendido como uma forma momentânea para a vida, mais uma forma de vida, que aqui, interessa-me pensá-la associada à docência no ensino superior como uma função de luta, um combate permanente. “Não se trata apenas de formar, para o futuro, um homem de valor; é preciso dar ao indivíduo as armas e a coragem que lhe permitirão combater durante toda a vida” (FOUCAULT, 2017, p.78).

Pensar uma vida parresiasta voltada a cultura de si no exercício da docência do ensino superior requer refletir sobre a sociedade atual. As alterações que ocorrem no início do século XXI na estrutura de ensino nas universidades são fortemente marcadas pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, o que tem induzido à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo. (CUNHA, 2013).



Desse modo “refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade” (CUNHA, 2013, p.03).

Foucault foi um professor que estava inteiro, ou seja, havia uma relação direta entre seu corpo e os discursos da verdade, algo de irradiante e intenso no corpo de Foucault que o faz performático, presentifica a ação e não a representa.

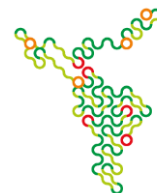
Desse modo operar com uma via parresíasta no campo da docência universitária no momento presente vai ao encontro da prática da fala franca, o dizer-a-verdade sobre si. Pensar sobre essa via nos convoca a suspender nossas verdades, ir em direção a uma estética da existência. A parresia é uma noção política que tem seu duplo negativo e seu jogo envolve pelo menos duas forças agindo na medida em que o parresíasta fala a verdade ao outro, colocando sua própria existência em risco. Falar (ser) com parresia é não esconder nada, não recuar diante de nada, nada dissimular, dizer tudo, enfrentar o risco de até ferir o outro que escuta, ter a grandeza da alma, dizer tudo anexando o que se diz a um princípio de verdade sem reservas. A parresia portanto, se diferencia da retórica, um retórico não precisa ser fiel a si mesmo.

Para aprofundar a problemática desse ensaio é preciso ainda discorrer sobre as aproximações e distanciamentos entre o sábio, o técnico, o profeta e o parresíasta, onde um relaciona-se com o outro, porém, um não é superior ao outro.

O profeta diz a verdade desvelando em nome do outro e por meio de enigmas, o destino do outro. O sábio em nome da sabedoria, diz quando quer e sobre o fundo do próprio silêncio, o ser e a natureza. Já o técnico, professor, instrutor, diz a verdade em nome de uma tradição. O parresíasta fala em seu próprio nome, não se ocupa em solidificar vínculos tradicionais (FOUCAULT, 2011). Dessa forma, na relação parresíastica não se trata da competência de um profissional, trata-se de um gesto, de uma atitude, de um modo de ser e existir próximo do que se chama virtude.

Foucault não fala de inverdades, mas dos processos que nos levam a pensar sobre as verdades. Ele propõe uma discussão sobre a transformação ética do sujeito pela parresia, numa relação de alteridade.

Mas como saber se o parresíasta diz de fato a verdade? Está em jogo o sujeito que fala, o modo como a pessoa está inteira no processo. A verdade tem a ver com o corpo uma vez que a história se inscreve nos corpos (FOUCAULT, 2011).



A coragem se apresenta nos dois lados da interlocução, de quem fala e de quem escuta. Foucault se concentra no cinismo do dizer a verdade corajoso e ilimitado. Para ele, o cinismo, é uma forma de filosofia no qual o modo de vida e dizer a verdade estão indiretamente ligados um ao outro. Seu modo de vida é condição absolutamente necessária para exercitar a parresia. Para os cínicos a parresia (dizer-a-verdade) encontra seu instrumento básico na emergência da própria vida, daquele que manifesta a verdade na medida em que manifesta a si mesmo, ou seja, o cínico produz a verdade na própria forma de vida que ele assume. Aquilo que tu decides fazer já és tu, o que pensas e fazes no silêncio tem que ser o mesmo que faço no meio coletivo.

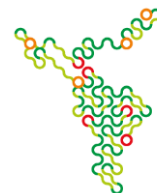
Diante do exposto podemos propor que o exercício da parresia no campo da docência universitária perpassa pelo cuidado de si e dos outros uma vez que a formação profissional do docente universitário pode ser operada como algo que deve emergir do meio em que ele vive e atua, colocando o docente como autor de sua trajetória, levando em conta as questões econômicas, sociais e culturais em que está inserido. Na voz de Foucault,

[...] tu te preocupas muito com a ordem cósmica, mas não te preocupas nenhum pouco com a tua desordem interior. Logo, se quisermos cuidar de nós mesmos, não é a ordem cósmica, não são as coisas do mundo, não são a gramática, a matemática ou a música que é preciso estudar, mas as coisas imediatamente úteis para a vida, isto é, para o cuidado de si mesmo. (2011, p. 209, 210).

Nesta direção no estilo de vida cínico a verdade é vivida como escândalo, o corpo se torna o espaço de manifestação da verdade, daquelas verdades que, como afirma Gros, todos conhecem e ninguém se dá o trabalho de viver, “[...] tornar a vida conforme aos preceitos que formula. [...] Só pode haver verdadeiro cuidado de si se os princípios formulados como princípios verdadeiros forem ao mesmo tempo garantidos e autenticados pela maneira como se vive” (FOUCAULT, 2011, p.210).

Logo, é fundamental compreendermos que na maior parte das vezes pensamos que aquilo que se deve fazer é revelar, libertar, desenterrar a realidade que está escondida do si. No entanto, Foucault destaca que o si não deve ser visto como uma realidade que está escondida, mas sim, considerado como o correspondente de tecnologias desenvolvidas a partir da nossa história. “O problema, portanto, não é libertar o si, mas ver como seria possível elaborar novos tipos, novos gêneros de relações conosco próprios” (FOUCAULT, 2017, p.82).

A partir destes elementos pensamos a temática da formação do professor do ensino superior numa perspectiva pós-crítica, envolve as dimensões ética, estética e política, vislumbrando na arte



contemporânea possibilidades de questionamentos e reflexões para pensar outros modos de ser e fazer docência.

A arte é um jogo/modo/modos de dizer de outras formas. Um corpo de qualquer produção social pode ser arte. Precisamos fazer uma história da arte da existência e não vinculá-la apenas a objetos e sim com a vida dos indivíduos. É necessário pensar outros modos de olhar para a arte na vida e por consequência a presença dela na formação do docente universitário. Acreditamos fortemente que algumas produções contemporâneas podem ser disparadores para produção de pensamento contaminado pelo pensamento filosófico, permeado por micronarrativas.

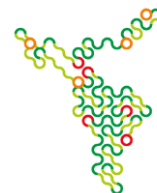
A vida do artista pode ser o testemunho de uma verdade da existência concebida como obra de arte, como percepção estética indo ao encontro de um estilo de vida, uma metafísica da alma, uma escolha de vida, uma vida bela. A vida feliz nos assegura liberdade e independência.

Sugerimos então que nossos já conhecidos argumentos sobre a docência no ensino superior sejam colocados em “suspensão” no sentido foucaultiano do termo, onde “suspender” envolve avaliar e problematizar o que compreendemos na perspectiva de abrir possibilidades de reflexão, reinvenção e análise para outros modos de pensar, sob novas envergaduras que tratem da potência da arte, enquanto exercício de parresia, na formação de jovens e adultos.

Dessa forma, poderíamos pensar a arte, em especial algumas produções de Arte Contemporânea como as de Lygia Pape, Cinthia Marcelle, Chiharu Shiota, o chinês Ai Weiwei ou a argentina Marta Minujín², dentre tantos outros, que propõem em suas produções a observação atenta da arte presente no cotidiano. Propomos nesta pesquisa refletir que as produções destes e outros artistas de nosso tempo podem habitar nossas práticas de ensino em diferentes áreas do conhecimento no ensino superior. Uma arte como presença no tempo e espaço, como potência de estranhamento, deslizamento, questionamento, que promove diálogos com o mundo contemporâneo. Não a entendemos aqui como salvacionista e redentora, mas como um dispositivo que aciona o pensamento, faz pensar em outros modos de fazer educação, de entender a docência universitária por meio de suas veredas. Sua relevância aproxima-se do pensamento de Mário de Andrade (apud COLI 2006, p. 89)³ “a arte não é elemento vital, mas um elemento da vida”, ou como diria Nietzsche, precisamos pensar “a vida como uma obra de arte”.

² Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=970>

³ COLI, Jorge. O que é arte? São Paulo: Brasiliense, 2006



A título de exemplo, artistas como os já citados anteriormente, dentre tantos outros, propõem em suas produções a observação atenta da arte presente no cotidiano. Nosso desafio enquanto professores/as é pensar que as produções destes e outros artistas de nosso tempo podem habitar nossos planos de ensino na universidade provocando um modo de vida parresíástico em meio há tempos sombrios.

Dentre os referenciais artísticos já citados neste artigo, elegemos neste ensaio, para problematizar as características de uma docência parresíasta na atualidade, o encontro com as produções da artista Cinthia Marcelle.⁴ A artista propõe em suas produções a observação atenta da arte presente no cotidiano. Poderia aqui aproximar sua produção, feitas as devidas reservas, nos estudos realizados por Foucault e Nietzsche tendendo

A artista justapõe, traz resíduos, encontra a formação de professores pelo viés da Arte Contemporânea. Suas imagens criam espaços de *entrelugares*⁵, representados pelo pó de giz e seus resquícios no quadro negro que logo serão esquecidos e levados como poeira.

O giz também protagoniza outro trabalho, quando o coloca como sustentação de cadeiras e apoio de paredes. Ele, um dos materiais mais simples presentes no corpo da universidade e da escola é mostrado como objeto principal de sua produção (imagem 02).



⁴ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=970>

⁵ Este conceito será aprofundado em pesquisa de doutoramento a partir dos estudos que envolvem o conceito de terceiro espaço e/ou espaço híbrido (BHABBA, 1990; ZEICHNER, 2010, JOVÉ, 2012) tendo como dispositivo a realização de uma experiência de formação continuada com docentes de diferentes áreas, que atuam no ensino superior de uma Universidade de Criciúma/SC.



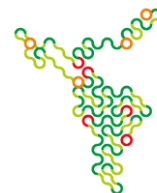
Imagem 02 - Educação pela pedra, 2016
 Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=970>

Essas são ressonâncias que nos fazem acreditar que a arte está no meio da vida e que com ela podemos problematizar a docência universitária e seus atores sobre diferentes prismas. A arte que perseguimos propõe encontros, dobras, recuos, avanços. Sai do acostamento e ganha a via principal, a autoestrada que se faz no exercício diário de uma estética da existência.

Na educação, e também em outros campos, falamos sempre de um futuro, esquecemos do agora, do presente. A educação é sempre uma promessa de futuro. Nas escolas e universidades acreditamos que o pedagógico não nos coloca em risco, em perigo, por isso muitas vezes deixamos para depois. Primeiro olhamos os aspectos jurídicos, administrativos, psicológicos, e depois o pedagógico. Encontro em Foucault modos de operar com a genealogia do presente num exercício de vida bela, sem separações entre ética e estética. Um professor com uma vida ética é belo, compõe uma verdade bela, uma parresia (FOUCAULT, 2011).

É comum atribuímos a escrita pessoal como uma invenção da modernidade, no entanto, a relação consigo próprio a partir da escrita foi uma longa tradição do ocidente. A cultura de si nesta época relacionava-se ao uso de cadernos pessoais, “cartas, anotações, diários, meditação sobre sonhos e outras experiências, são recomendações dos filósofos em torno do eixo: conhece-te a ti mesmo”. (FOUCAULT, 2011, p.6-7), portanto, pistas para que possamos refletir sobre nossa atuação no ser e estar no mundo e na construção de uma docência (*vida*) parresiasta uma vez que há “[...] momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir” (FOUCAULT, 1998, p.13).

Para isso, fizemos a aposta de que a arte contemporânea tem em seu cerne essa potência para deslocar nosso olhar de prerrogativas tradicionais, pois “o sujeito ético [...] se constitui numa



pluralidade de experiências e numa abertura ao mundo e ao outro para os quais a experiência estética, enquanto um horizonte aberto assume um sentido eminentemente formativo” (HERMANN, 2005, p. 110).

Compreendemos que pensar a formação é um exercício parresíástico, em que “o cínico é, por conseguinte, aquele que, cuidando dos outros para saber de que esses outros cuidam, ao mesmo tempo e com isso mesmo cuida de si” (FOUCAULT, 2011, p.276).

Contudo, pensar outros modos de compreender a docência universitária operada pela arte, é colocar em suspenso o que acreditamos e olhar crítica, ética e politicamente por outras vias. É impregnar-se, é constituir-se um professor/sujeito aberto a “aberturas” em suas aulas. Aberto a construir desvios que promovam mudanças de modos de vida.

Como eu me ocupo do que o outro faz? Como me modifico a partir do que o outro faz? Talvez possamos pensar que a decisão significativa e singular é aquela que os sujeitos tomam em relação a si mesmos e aos outros, a estetização da ética enquanto um processo de criação e construção de técnicas singulares, em que o sujeito gestione a própria liberdade constituindo-nos como professores/sujeitos em função de multiplicidades de experiências (HERMANN, 2005).

Referências:

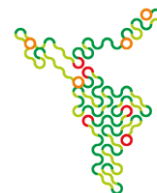
CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e pesquisa, Ahead of print, 2013

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade:** o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **O que é a crítica seguido de a cultura de si.** Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Lda, 2017

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida.** Porto Alegre: EDIPUCRS: 2005.



A ESCRITA DE SI COMO FORMA DE POSSIBILITAR O CONHECIMENTO DA HISTÓRIA, DA CULTURA, DA MEMÓRIA E DA TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

Margareth Maria Kanarek¹

RESUMO: Neste ensaio, demonstra-se, por meio da análise do livro *Bons Tempos: para os netos*, de Brigitte J. F. Gorini, que a escrita de si pode possibilitar o conhecimento da história, da cultura, da memória, da transformação da realidade e da construção identitária de um povo, de quem a lê ou escreve, e que o pacto autobiográfico figura como um elemento importante para a distinção do leitor quanto à narrativa ficcional e ao relato de vida como para a cumplicidade recíproca entre autor e leitor quanto ao crédito para o que foi narrado.

Palavras-chave: autobiografia, conhecimento, transformação, construção identitária, pacto autobiográfico.

THE WRITING OF ITSELF AS A WAY TO MAKE POSSIBLE THE KNOWLEDGE OF HISTORY, CULTURE, MEMORY AND THE TRANSFORMATION OF REALITY

ABSTRACT: In this essay, it is demonstrated, through the analysis of *Bons Tempos: to the grandchildren*, by Brigitte JF Gorini, that the writing of itself can make possible the knowledge of history, culture, memory, reality transformation and of the identity construction of a people, of those who read or write, and that the autobiographical pact is an important element for the reader's distinction as to the fictional narrative and the story of life as for the reciprocal complicity between author and reader regarding credit for what was narrated.

Keywords: autobiography, knowledge, transformation, identity construction, autobiographical pact.

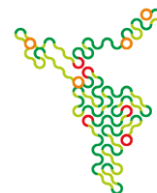
1 ESCRITA DE SI COMO FONTE E INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO

“Atônita, vi que o elevado nível de areia do cone inferior da ampulheta continuava a aumentar, enquanto o filete da vida escorria muito rapidamente, esvaziando o tempo que me restava.”

(Brigitte J. F. Gorini)

O registro da história, da cultura, da memória humana e da transformação da realidade, gerado por meio de documentos, fotografias, crônicas, cartas, narrativas memorialistas, escritas de si como,

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. E-mail: leti.k@unesc.net. Ensaio apresentado à disciplina de Educação, Escrita de Si e Identidade, ministrada pelos professores Gladir da Silva Cabral e Angela Cristina Di Palma Back.



por exemplo, os diários, dentre outras manifestações, é uma rica fonte de informação e formação, que necessita estar acessível, a qualquer tempo, a seus interessados, a fim de lhes servir como fonte de pesquisa e construção identitária.

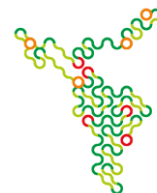
A escrita de si, narrativa em primeira pessoa, cujo narrador se identifica como seu autor biográfico, mesmo as situações por ele narradas figurando entre a realidade e a ficção, desenha-se, segundo Araújo (2011, p. 8), “[...] como um exercício literário típico da modernidade”, cujo escritor, como já acreditava Foucault (1992), constitui a sua própria identidade mediante a recolocação das coisas que diz. E essa construção da identidade também é considerada transformadora da própria realidade, tendo em vista que, segundo Cunha (1997, p. 187),

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Além disso, segundo Cunha (1997, p. 188), esse tipo de narrativa “[...] provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros”, ou seja, também transforma a realidade de quem a interpreta. Nesse sentido, busca-se expor a escrita de si de Brigitte J. F. Gorini, feita com a intenção de possibilitar aos netos o conhecimento da história e da cultura de sua família e de sua comunidade, além de sua memória e transformação da realidade. Na visão desta autora (2014, p. 136), “[...] não temos o direito de guardar somente para nós os ensinamentos, ditos e vivências que desfrutamos com essa gente maravilhosa e batalhadora que nos antecedeu.”, por isso ela decidiu deixar algo registrado para seus netos.

Sendo assim, para melhor compreender o valor de seu tipo de narrativa, ou seja, narrativa autobiográfica, inicialmente será apresentada uma explicação sobre o pacto autobiográfico, que, na visão de Philippe Lejeune (1994), é o que define um texto como autobiográfico. Na sequência, será discutido sobre a transformação da realidade por meio da escrita de si feminina e como Brigitte J. F. Gorini apresentou a sua realidade não apenas para os netos, mas também para um público muito maior do que aquele que havia planejado. Por fim, as considerações finais e as referências que serviram como suporte para este escrito.

2 O PACTO AUTOBIOGRÁFICO DE LEJEUNE EM GORINI



Compreende-se pacto como sendo um acordo, um compromisso entre duas pessoas. Philippe Lejeune – professor e ensaísta francês, especialista em autobiografia – fez uma análise da produção autobiográfica francesa e reconheceu nela um traço constante ao qual deu o nome de “pacto autobiográfico” (elemento textual que permite ao leitor distinguir entre a narrativa ficcional e o relato de vida). Tempos depois, Lejeune reviu e também rediscutiu seus escritos, marcando diferenças sutis e revendo ambiguidades nas quais o gênero está envolvido.

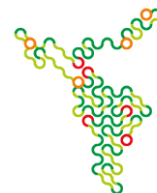
Em “O pacto autobiográfico, 25 anos depois”, o autor afirma que, ao ler uma autobiografia, o leitor se envolve no processo, tendo em vista que alguém pede para ser amado, para ser julgado, ou seja, o autor obriga o leitor a pensar na hipótese de uma reciprocidade. Depois disso, Lejeune fez uma confissão de que em *L'autobiographie em France*, um parágrafo seu o envergonha até hoje, pois nele o autor afirma ser “[...] praticamente impossível que alguém que não tenha nenhuma experiência de composição literária, e cuja vida não tenha sido expressa por algum tipo de criação, escreva uma autobiografia tal como a definimos.” (2014, p. 87), coisa que mais tarde ele percebeu ser um erro, e que, assim como seu avô e ele próprio, Gorini também provou ser uma afirmação falsa.

De acordo com Silva (s.d., p. 1), na visão de Foucault, o leitor também “[...] busca a presença do sujeito criador nos textos que lê para estabelecer diálogo, ainda que seja para questioná-lo e/ou negá-lo”. Nesse sentido, segundo Coelho Pace (2012, p. 60),

O pacto age como elemento fundamental, em torno do qual gravitaria a autobiografia. Mais do que olhar para o passado, para recuperar lembranças daquele tempo, o autobiógrafo deve colocar-se como tal ao longo de todo o texto, evocando o presente de sua escrita, assumindo sua presença e questionando-se sobre os limites de seu empreendimento.

Em sua obra, Brigitte Gorini, inicialmente, justifica que havia pensado em escrever para os netos curiosidades como nomes de seus antepassados e narrativas de árduas condições enfrentadas na construção de suas vidas. Mas, depois, percebeu que os vários fatos vivenciados por sua geração também não poderiam se perder no tempo. Desse modo, apesar da hesitação inicial, optou por citar nomes de famílias em suas narrativas e, como explicou, os pensamentos foram registrados sem ordem cronológica, pois

Como uma matraca, na nossa cabeça vão se misturando os fatos, as datas, os lugares. [...] Narramos o que vimos e vivemos; narramos as interpretações e os pensamentos da nossa cabeça de criança ou adolescente e o que mais se passava no desenrolar dos carretéis e dos romances da existência. (GORINI, 2014, p. 17).



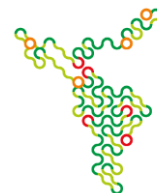
Além disso, a autora também apresenta seu objetivo ao escrever a narrativa: “[...] conscientizar os jovens estudantes de hoje das lutas e dificuldades das gerações que as antecederam.” (GORINI, 2014, p. 260). Objetivo descortinado, como se estivesse pedindo ao leitor para ser aceita e compreendida, ou seja, para que houvesse a tal reciprocidade explicada por Lejeune. Sua justificativa acabou firmando o tal pacto autobiográfico com seu público.

3 A ESCRITA DE SI FEMININA E A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

A escrita feminina foi, por muito tempo, desprezada por se tratar de uma escrita em primeira pessoa, produzida por mulheres, desprestigiada e não merecedora de atenção. A verdade é que ela, ao longo dos anos, tem se constituído em uma forma de rompimento do silenciamento dessas mulheres, pois, segundo Silva e Moreira (2016, p. 26), “[...] tem contribuído para uma guinada na subjetividade das mulheres, que tomam a palavra para si, assim também a direção das suas vidas, das suas histórias de lutas [...]”, uma escrita que as empodera em um processo de fortalecimento de si mesmas.

Como Marguerite Grépon (1897-1980), jornalista e poetisa francesa que escreveu durante toda a sua vida um diário publicado em forma de coletânea apresentada como história em forma de poesia, ou Carolina Maria de Jesus, que foi catadora de papéis, morou na Favela do Canindé (SP), é autora do livro autobiográfico “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada” e hoje é considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras negras do Brasil, Brigitte Josepha Felita Gorini também promove com sua obra a transformação da realidade. Uma realidade que para muitos se apresentava de um jeito, mas que após sua narrativa tomou outra forma, talvez mais poética e bela, talvez mais injusta e feia. Não se quer aqui colocar esta autora no mesmo patamar das outras duas citadas, tendo em vista que ambas estão muito à frente de Gorini no quesito escrita autobiográfica já analisada e estudada, mas defender o merecimento e o respeito à sua escrita, à sua narrativa autobiográfica. Defender também a transformação de sua própria realidade, pois desvelar-se aos olhos dos outros, mostrando opiniões, sentimentos e fraquezas como Brigitte Gorini e as outras tantas autoras autobiográficas fazem e fizeram não é para qualquer um.

Em sua obra, Gorini, que tem formação em jornalismo, retrata os tempos vividos por ela em sua terra natal, Nova Veneza (SC), a qual considera o “[...] berço mágico de uma infância feliz” (GORINI, 2014, contracapa). Momentos que revelam como foram seus estudos e suas férias; o esplendor do Rio Mãe Luzia antes da exploração do carvão; alguns tabus; cartas escritas por sua avó



paterna e por sua mãe; as brincadeiras de criança; sua árvore genealógica; a autoridade e também a cumplicidade de seu pai, renomado médico; como eram seus vizinhos e sua vizinhança; a dificuldade enfrentada por seu pai, que era italiano, para naturalizar-se no Brasil devido à burocracia; bem como o sofrimento das mulheres, mães solteiras, apontadas e difamadas como desonradoras da família.

Em um dos trechos de sua narrativa, Gorini mostra sua visão quanto ao tratamento dado a essas mães solteiras no tempo de sua juventude:

Como se para toda mãe não existisse um futuro pai... Recaiã sobre a mulher as piores acusações. Em geral, os que mais as condenavam eram exatamente os futriqueiros de plantão, conhecidos pela desocupação laboral, mau-caratismo, por terem um rabo bem comprido e serem portadores da mais absoluta mediocridade intelectual. Esse tipo, comum em algumas comunidades interioranas, compraze-se com a desgraça alheia, muitas vezes fantasiando sobre a moral geral, batendo no peito, arrogando-se impune e dono de uma autoridade justiceira, oposta ao seu próprio comportamento. (GORINI, 2014, p. 95).

Também narra sobre a coragem de algumas mulheres, revolucionárias para a época, que iam contra os costumes e a sociedade patriarcal, em busca da realização de seus sonhos e da felicidade. Sua mãe foi uma dessas mulheres, cuja prova foi apresentada pela autora, colhida de antigas páginas de um diário, incomum para aquela sociedade cujas mulheres, a maioria, eram analfabetas. Segundo sua descrição, a mãe desafiou a comunidade ao não se importar em demonstrar os sentimentos pelo namorado (pai da autora) em público:

Ele apeou a montaria, abraçou-a no meio da rua e lhe deu o maior beijo na boca. Ela descreve esse momento em seu diário: *“Me senti livre como um pássaro na amplidão do espaço e olhando para certas pessoas que assistiam à cena pensei comigo ‘Se me ne freggo!’ (tou me lixando) para os comentários que ainda surgiam pela minha atitude”*. (GORINI, 2014, p. 171. Grifos da autora).

Brigitte Gorini admirava a capacidade intelectual e a coragem de sua mãe, a qual viveu em uma época em que eram “[...] poucos os recursos no tempo de dificuldades pós-Primeira Guerra Mundial”. Na colônia (como eram chamados os povoados de outrora, antes de se tornarem distritos e municípios), os livros, as revistas e os jornais também eram escassos; mesmo assim, conta a autora, sua mãe “[...] manteve uma curiosidade constante que a fez acumular conhecimentos variados.” (GORINI, 2014, p. 203). Para a autora (2014, p. 206. Acréscimos meus), “[...] Num tempo em que as mulheres eram submissas, ela [sua mãe], apoiada pelo marido, era independente. Aprendeu a dirigir o jipe e não se vexava de tomar iniciativas que contrariavam os costumes da época”.



A abordagem autobiográfica, na visão de Silva e Moreira (2016, p. 20), tende a “[...] possibilitar o entrelace das histórias individuais com as histórias sociais, pois a singularidade e o coletivo pluralizam os discursos e, por sua vez, o modo de pensar e atuar dos sujeitos na sociedade”. Esse entrelace está bem enraizado no escrito de Brigitte Gorini, que o deixa transparecer por diversas vezes, como na citação acima e quando narra sobre o que vivenciou quando Getúlio Vargas, à época presidente do Brasil, suicidou-se, ou quando trata sobre o preconceito sofrido pelas mulheres quanto ao uso de calças:

A rotina foi alterada traumáticamente, em agosto de 1954, quando o presidente Getúlio Vargas se suicidou. Seu gesto desencadeou tumultos em várias cidades e ataques a empresas e instituições americanas, uma vez que ele as denunciava entre as “forças ocultas” que entravavam seu governo. [...] A crise política direcionou a fúria dos descontentes para a sede dos Diários Associados de Porto Alegre, sendo destruída e incendiada a rádio Farroupilha [...] e atacadas as lojas Americanas. O colégio passou incólume, apesar das ameaças. (GORINI, 2014, p. 246-247).

Voltando à nossa infância, o conservadorismo era grande em Nova Veneza, e consideravam escandaloso usarmos calças compridas no inverno, pois era roupa de menino. Berenice foi se confessar devidamente agasalhada e o confessor, em vez de se ocupar em ouvir os pecados da criança, disse com a carranca amarrada: “*Não aceito ouvir menina vestida de calças de guri*”. (GORINI, 2014, p. 293. Grifos da autora).

Desse modo, esse tipo de abordagem permite ao leitor não apenas visualizar as trajetórias pessoais, mas as marcas discursivas que se expressam nesse tipo de escrita, as quais demonstram a transformação de uma realidade e também a construção identitária.

4 A ESCRITA DE SI ALÉM DE SEU PÚBLICO-ALVO

Como a autora conta em sua obra, sua intenção, ao escrevê-la, foi providenciar o registro de histórias de sua família e da comunidade onde nasceu e viveu, que havia planejado deixar para os netos, pois, na sua visão (2014, p. 10), “[...] à medida que vamos partindo”, elas podem se perder. Isso demonstra a preocupação da autora em deixar para os netos uma herança histórica e cultural que considerava muito importante. O que Brigitte Gorini não imaginava é que sua obra ultrapassaria os limites de seu público original, alçando voo e chegando à segunda edição, sendo, inclusive, objeto de pesquisas, como a realizada por Carlos Renato Carola e Nilso Dassi, e apresentada no livro “Era uma vez o Rio Mãe Luzia...” (2014).



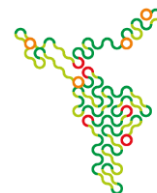
Isso demonstra o quanto as narrativas autobiográficas são importantes, mesmo que, injustamente, “[...] escritores, críticos e leitores sempre negaram [...]” (BUNGART NETO, 1998, p. 162) a elas o mesmo valor artístico que é concedido à ficção (NORONHA, 2008), porque podem possibilitar o conhecimento da história, da cultura, da memória humana, da transformação da realidade e da construção identitária de um povo e de quem as lê e as escreve. Neste sentido, para Lejeune (2008, p. 41), nem o romance nem a autobiografia são mais verdadeiros, “[...] à autobiografia, faltam complexidade e ambiguidade; ao romance, falta exatidão”. E é essa exatidão, inicialmente esculpida pelo pacto biográfico, que torna esse gênero uma rica fonte de informação e formação. Um exemplo quanto a ser uma fonte que contribui para a formação, segundo Bragança (2011), temos quando as narrativas autobiográficas são utilizadas em contextos de formação de professores(as), colocadas no sentido ontológico de construção de si, em um movimento de formação que articula memória, narração e reconstrução identitária.

A obra de Gorini também poderia ser utilizada nesse contexto de formação, uma vez que em sua narrativa a autora também apresenta fatos vividos durante o período em que frequentava a escola e a faculdade, mesmo não tendo sido professora. Em dois dos muitos trechos onde a autora retrata seu tempo de estudante, por exemplo, Brigitte nos emociona com a narrativa da inesperada visita de seu pai ao internato onde estudava e sua reação a isso, como também nos faz refletir sobre o castigo sofrido por um dos colegas.

Na primeira vez que meu pai foi me ver, avisaram-me que havia uma visita. Mas não disseram quem era. Dirigi-me à sala destinada a receber visitas, um ambiente amplo, com os móveis de cana da Índia, no qual eu nunca havia entrado. Com a insegurança típica de uma criança ante o desconhecido, cautelosamente abri a porta e ele lá estava e enlaçou-me num abraço apertado. Tive um ataque de choro tão grande que ele se comoveu. (GORINI, 2014, p. 242-243).

Uma vez, a professora chamou a atenção de um garoto que, envergonhado, baixou a cabeça e, debruçado, mostrou a língua, a qual foi parar dentro do tinteiro. Saiu da aula com a língua azul. Como a tinta demorava a secar, usava-se um mata-borrão, que era um tipo de papel absorvente de líquidos [...]. (GORINI, 2014, p. 32-33).

No curso ginasial e científico, como eram conhecidos à época, Gorini foi aluna regular. Segundo ela (2014, p. 264) “[...] muito dispersiva e sonhadora [...]”, e suas notas não eram das melhores. Já na faculdade, mais amadurecida, foi muito boa aluna, ela gostava de saber de tudo. De classe média alta, diferentemente de Carolina Maria de Jesus, Brigitte Gorini aprendeu francês, teve



acesso à leitura e apaixonou-se por muitas obras, como pelas de Machado de Assis, Eça de Queiroz, Gustave Flaubert, Lamartine, Paul Verlaine, dentre outros(as) autores(as). Sua linguagem entrega esse seu lado culto, de leitora assídua, e pode servir de objeto de estudo para muitos estudantes de linguística, por exemplo.

Sobre como eram as aulas e as atitudes de seus(uas) professores(as), justamente por se ter a intenção de motivar a leitura de sua obra, especialmente por professores(as), não será apresentado aqui nenhum trecho, o qual é merecedor de uma leitura na íntegra, pautada, como já dito antes, no sentido ontológico de construção de si, em um movimento de formação que articula memória, narração e reconstrução identitária.

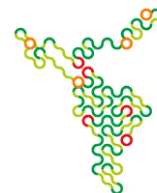
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, procurou-se demonstrar, por meio da análise do livro *Bons Tempos: para os netos* (2014), de Brigitte J. F. Gorini, que a escrita de si pode possibilitar o conhecimento da história, da cultura, da memória humana, da transformação da realidade e da construção identitária de um povo, de quem a lê e de quem a escreve, e que o pacto autobiográfico figura como um elemento importante tanto para a distinção do leitor quanto à narrativa ficcional e ao relato de vida como para a cumplicidade recíproca entre autor e leitor quanto ao crédito para o que foi narrado.

A escrita de si alcançou o mundo feminino, vem crescendo e tornando-se objeto de estudos, os quais nos mostram sua importância tanto para o empoderamento da figura feminina quanto para a obtenção de informação e formação. Ela retrata medos, anseios, críticas, tabus, e é um gênero movido pelo desejo nostálgico de rememorar fatos e acontecimentos que de alguma forma foram marcantes para um indivíduo e para a sociedade que o rodeou/rodeia.

Apesar de em alguns momentos, como no caso dos diários, não parecer ter sido escrita para o olhar do outro, em muitos outros possui um público-alvo definido, como no caso da obra de Brigitte Gorini. Independentemente disso, quando valorizada e compreendida, a escrita de si alcança outros públicos e pode se tornar um objeto precioso de análise, construção identitária e transformação intelectual.

A obra de Brigitte Gorini mostra o quanto esse tipo de escrita é rico e valioso, pois também retrata o modo de pensar, falar e escrever de um indivíduo que representa uma geração e um período que podem explicar coisas do hoje que, talvez, não tivéssemos acesso nem poderíamos, por causa



disso, compreender. É um tipo de obra que deve estar acessível e deve ser utilizada não apenas para a formação de professores, como também de acadêmicos e de outros tipos de estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Pedro G. **Trato desfeito**: o revés autobiográfico na literatura contemporânea brasileira. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BRAGANÇA, Inês F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BUNGART NETO, Paulo. O reconhecimento tardio da autobiografia como gênero legítimo: Philippe Lejeune e seu “exército de um homem só”. In: PINHEIRO, Alexandra S.; BUGAR CALLIGARIS, Contardo. Verdades de autobiografias em diários íntimos. **Estudos Históricos**, v. 21, p. 43-47, 1998.

CAROLA, Carlos R.; DASSI, Nilso. **Era uma vez o rio Mãe Luzia...** Criciúma: Unesc, 2014. 160 p.

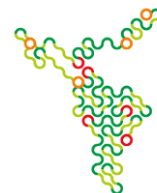
COELHO PACE, Ana A. B. **Lendo e escrevendo sobre pacto autobiográfico de Philippe Lejeune**. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CUNHA, Maria I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Traduzido por António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 3. ed. Lisboa: Passagens, 1992, p. 129-160.

GORINI, Brigitte J. F. **Bons Tempos**: para os netos. 2. ed. revisada e ampliada. Criciúma: Unesc, 2014. 338 p.

LEJEUNE, Philippe. **El pacto autobiográfico y otros estudios**: la autobiografia. Tradução de Ana Torrente. Madri: Megazul-Endymion, 1994. 441 p.



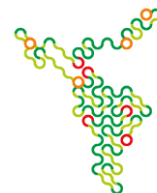
LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico 25 anos depois**. In: LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico 2. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 81-99.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Organizado por Jovita Maria Gerheim Noronha. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 41.

NORONHA, Jovita M. G. In: LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 7-10.

SILVA, Gislene A. da; MOREIRA, Jailma dos S. P. A escrita de si de sujeitos femininos e sua diferença cultural. **Pontos de Interrogação**, v. 6, n. 1, p. 11-28, jan.-jun. 2016.

SILVA, Marcia S. da. **O que é um autor?** Salvador: [s.n.], s.d. [Resenha].



O PACTO AUTOBIOGRÁFICO NO DIÁRIO DE CAROLINA

Carina Fernandes de Andrade de Freitas¹

Alimentei, eduquei e amei meus três filhos. Catei papel, revirei lixo. Do papel também tirei meu alimento: a escrita.
- Carolina Maria de Jesus

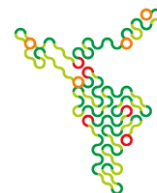
“**Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada**”, livro da autora Carolina Maria de Jesus, trata-se de um relato escrito por uma mulher moradora da antiga favela do Canindé, em São Paulo, na década de 1950. No diário, a autora descreve o cotidiano miserável de uma mulher negra, pobre, mãe, escritora e favelada. Carolina conta sua dura realidade: tentar garantir, sozinha, o sustento de seus três filhos - João José, José Carlos e Vera Eunice - e, assim ela faz por meio de seu trabalho, pois era catadora de papel. Em sua jornada, ela reunia tudo o que encontrava pelas ruas e pelos lixos, e depois revendia tudo. Em meio às suas andanças, Carolina encontrava livros e cadernos, os quais foram essenciais para a escrita de sua história, assim como, foram por meio deles que ela relatou e denunciou a violência, miséria e fome, bem como a dificuldade para se ter o que comer.

O livro é escrito em dois momentos: o primeiro momento centra-se nos registros do ano de 1955, nessa parte do diário a autora descreve os problemas a partir das questões individuais do eu que narra. Nesse primeiro momento, Carolina registra o sonho de se mudar da favela e tornar-se escritora.

Eu não tenho homem em casa. É só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela (JESUS, 1960, p.23)

O segundo momento da narrativa foi retomado após o encontro com o jornalista Audálio Dantas, que incentivara a não o abandonar sua escrita, visto que a autora ficara

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC ; PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação



um tempo sem escrever em seu diário. Audálio Dantas fora designado a escrever uma matéria sobre uma favela que vinha se expandindo próxima à beira do Rio Tietê, no bairro do Canindé. Dantas conheceu Carolina e, logo, percebeu que ela tinha muito a dizer, pois segundo o jornalista “repórter nenhum, escritor nenhum poderia escrever melhor aquela história - a visão de dentro da favela” (JESUS, 2004, p,5).

As narrativas, escritas no segundo momento, ultrapassam a narrativa centrada no eu, e, passam a enfatizar, também, a crítica social da favela e da cidade. Todavia, a separação é sutil, pois os registros mais íntimos estão na segunda parte do livro. Há uma oscilação que vai do caráter mais pessoal e individual para o social, ressaltando a fome e a cidade (MIRANDA, 2003,).

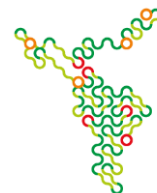
[...] ... O tenente interessou-se educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas têm mais possibilidades de delinquir, do que tornar-se útil a pátria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, porque não fez um relatório e envia para os políticos? O senhor Jânio Quadros, o Kubistchek e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades. O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças (JESUS, 1960, p.26).

Assim, percebe-se no livro que há relatos que são considerados autobiográficos, que por sua vez, pertencem ao gênero literário legítimo. Ao registrar suas vivências diárias, quer seja focada no eu, quer seja enfatizando problemas da sociedade, a autora escreve com o desejo de relatar suas experiências próprias (SANTOS, 2015).

Desse modo, Carolina narra fatos importantes da vida social e política do Brasil, em uma escrita na qual há reflexões sensíveis em que se voltam para o íntimo da autora, ou seja, a escrita de si em um ambiente social. Há, porém, um detalhe no diário de Carolina, ele não é confidencial, pelo contrário ela escreve para que alguém o leia.

Para Lejeune (2008, p.14 apud NETO, 2012 p.164) “a autobiografia é uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”.

Diante do exposto, o livro de Carolina de Jesus relata fatos que enfatizam a personalidade da autora, personagem e narradora o que o torna uma autobiografia:



Amanheceu chovendo. E eu tenho só 4 cruzeiros, e um pouco de comida que sobrou de ontem e uns ossos. Fui buscar água para por os ossos ferver. Ainda tem um pouco de macarrão, eu faço uma sopa para os meninos. Vi uma vizinha lavando feijão. Fiquei com inveja... (...) Faz duas semanas que eu não lavo roupas por não ter sabão. Vendi umas taboas por 40 cruzeiros. A mulher disse-me que paga hoje. Se ela pagar eu compro sabão... Há dias não via a polícia aqui na favela, e hoje veio, porque o Julião deu no pai. Deu-lhe uma cacetada com tanta violência, que o velho chorou e foi chamar a polícia (JESUS, 1960, p.39).

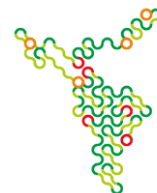
Assim, Carolina ao escrever sua autobiografia respeita algumas características essenciais, uma delas é ser sujeito da enunciação. Logo, a autora torna-se; autor, narrador e personagem, assumindo a tripla identidade, conforme o pacto autobiográfico mencionado por Lejeune (2008, p.36 apud NETO, 2012, p.167).

O Quarto de Despejo é um diário autobiográfico e não uma mera narrativa de lembranças, pois segundo Lejeune (2014) uma autobiografia deve manifestar um sentido, e, esse sentido precisa seguir regras que, frequentemente, são contraditórias da fidelidade e coerência. Nesse sentido, Carolina de Jesus vai escolhendo o que escrever em seu diário, destacando fatos mais importantes por meio de reflexões e críticas.

Dessa forma, a autora escreve com um discurso que é dirigido ao leitor, ela sabe que terá leitores, dessa forma a escrita da autobiografia faz com o leitor um pacto autobiográfico. O pacto autobiográfico é uma manifestação do engajamento pessoal do autor com o leitor, nesse caso ele torna-se contagioso, pois desperta no leitor reciprocidade, e assim faz com que os leitores acionem suas defesas com as promessas feitas pelo autor (LEJEUNE, 2014).

Em Quarto de Despejo, a autora escreve como se estivesse se olhando em um espelho e ao mesmo tempo ela olha as pessoas que estão em sua volta, nesse contexto Carolina faz análises de sua vida, da vida em sociedade e das condições miseráveis de uma vida na favela.

[...] Chegaram novas pessoas na favela. Estão esfarrapados, andar curvado e os olhos fitos no solo como se pensasse na sua distinta por residir num lugar sem atração. Um lugar que não se pode plantar flor para aspirar o seu perfume, para ouvir o zumbido das abelhas ou o colibri acariciando-a com seu frágil biquinho.



O único perfume que exala na favela é a lama podre, os excrementos e a pinga.
(JESUS, 1960, p.42).

Nesse contexto de favela, a autora vai descrevendo os dias tristes e cruéis de um favelado. Carolina relata em linguagem simples, o que viu, viveu e sentiu nos anos em que morou na favela de Canindé - em São Paulo - e, ao ir relatando torna-se sujeito da enunciação, que é responsável pelo texto. Nesse sentido, Carolina é reconhecida como um “eu”, que ao mesmo tempo em que narra aparece como personagem principal. Logo, para Philippe Lejeune (2014) a identidade do sujeito como autor, no caso da autobiografia, torna-se um instigante meio para se refletir acerca de obras que possuem teor autobiográfico.

Portanto, em *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* percebe-se a existência mantida entre a semelhança do enunciado com a verdade, com o mundo real. Há, sem dúvidas, um “eu” que é autor e um “eu” que é narrador, isso torna o relato a imagem do real. Por conseguinte, manter a verdade, a semelhança com real é o que torna visível o pacto autobiográfico no diário de Carolina. Sobretudo, há na autora o compromisso em dizer a verdade, o que segundo Lejeune (2014) é uma forma de juramento em dizer a verdade.

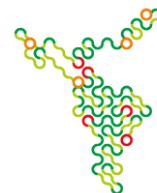
REFERÊNCIAS

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: Diário de uma Favelada. 1ª Ed, São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI – SP, 2004

JESUS, CAROLINA. **Papo de Homem**. Disponível em: <<https://papodehomem.com.br/carolina-maria-de-jesus-or-mulheres-que-voce-deveria-conhecer-8/>> Acesso em: 03 out. 2017

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. **Os caminhos literários de Carolina Maria de Jesus**: experiência marginal e construção estética. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de estudos comparados e literários da Língua Portuguesa, 2003.



SANTOS, Lara Gabriella Alves dos. **Carolina Maria de Jesus**: análise identitária em Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada. Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem -UFG Regional Catalão – Catalão – GO: UFG, 2015.

BUNGART NETO, Paulo. **O Reconhecimento tardio da autobiografia como gênero legítimo**: Philippe Lejeune e seu “exercício de um homem só.” In: PINHEIRO, Alexandra Santos Bungart - organizadores. – Dourados: Ed. UFGD, 2012. 226 p.

LEJEUNE, Philippe. Poesia e ficção. In: _____. **O pacto autobiográfico**. 2ed. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha; Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2014, p.120-127.



A DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A REINVENÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Jonas Tabacof Waks¹

Resumo: A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP) é um dispositivo de formação continuada de educadoras/es, realizado em diversas regiões da Argentina, inclusive na capital, Buenos Aires. Em oposição às tendências tecnocráticas em educação, que atribuem às/aos docentes o mero papel de aplicadoras/es de materiais concebidos por "técnicos especialistas" e se fundamentam nas "teorias dos déficits", este dispositivo convida as/os educadoras/es a narrarem experiências pedagógicas significativas, por meio de processos coletivos de escritura. Interpela, assim, as/os docentes como trabalhadoras/es intelectuais (Giroux, 1992), cujos saberes e experiências são valorizados, e como protagonistas nos processos de produção e circulação do saber pedagógico. Contribui, deste modo, ao avanço de outra "política de conhecimento" (Suárez, 2004) para a educação, ou seja, para a vivência de outra lógica de elaboração, validação e disseminação de saberes, cujos efeitos se observam nas relações de poder no campo pedagógico e na identidade profissional docente. Este trabalho apresenta as principais características do dispositivo e analisa alguns de seus resultados, considerando minha própria experiência como coordenador de oficinas de escritura de relatos de experiências pedagógicas e a minha dissertação de mestrado, defendida na Universidade de Buenos Aires.

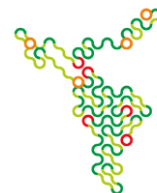
Palavras-chave: Narrativas – Experiência – Identidade docente

NARRATIVE DOCUMENTATION OF PEDAGOGICAL EXPERIENCES AND THE REINVENTION OF TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY

Astract: The Narrative Documentation of Pedagogical Experiences (DNEP) is a device for the continuing education of educators, held in several regions of Argentina, including the capital, Buenos Aires. In opposition to the technocratic tendencies in education, which attribute to teachers the mere role of applicators of materials conceived by "expert technicians" and based on "deficit theories," this device invites educators to narrate significant pedagogical experiences through collective writing processes. In this way, teachers are called as intellectual workers (Giroux, 1992), whose knowledge and experiences are valued, and as protagonists in the processes of production and circulation of pedagogical knowledge. In this way, it contributes to the advancement of another "knowledge policy" (Suárez, 2004) for education, that is, to live another logic of elaboration, validation and dissemination of knowledge, whose effects are observed in power relations in the pedagogical field and teachers' professional identity. This oral communication presents the main characteristics of the device and analyzes some of its results, considering my own experience as coordinator of writing workshops of DNEP and my master's dissertation, defended at the University of Buenos Aires.

Keywords: Narratives – Experience – Teachers' identity

¹ Jonas Waks é mestre em Educação pela Universidade de Buenos Aires, Argentina.



Introdução

A realidade educacional brasileira está marcada por ataques à autonomia docente¹ e por tentativas de controle e silenciamento desses profissionais. Movimentos contrários à dita “ideologia de gênero” e os defensores de uma suposta “escola sem partido” tentam impedir que sejam discutidos nas escolas temas como a diversidade sexual e de gênero ou aqueles relativos às desigualdades históricas do país. Sob falsas alegações de “estímulo à homossexualidade” ou “doutrinação dos estudantes”, promovem perseguições a professores, cerceando seus direitos, como no caso paradigmático em que o vereador paulistano Fernando Holiday (DEM) foi “inspecionar” escolas públicas municipais².

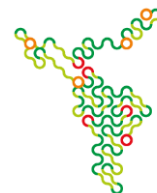
Além disso, está em voga no país um amplo movimento de centralização curricular, que também afeta diretamente a autonomia docente. Por um lado, a aprovação da Base Nacional Curricular Comum, cuja última versão é extremamente prescritiva. Por outro, verifica-se o avanço dos ditos “sistemas apostilados de ensino”³, que são ainda mais prescritivos, pois definem todas as atividades a serem “aplicadas” pelos docentes. Em ambos os casos, os educadores são vistos mais como “facilitadores” do que como trabalhadores intelectuais (Giroux, 1992), cujos saberes e experiências devem ser considerados como relevantes nos processos de ensino-aprendizagem escolares.

Apesar da conjuntura adversa, existem estratégias que fomentam a autonomia, o empoderamento e que os docentes se afiancem de sua posição de sujeitos políticos. É justamente uma dessas estratégias que pretendo apresentar neste trabalho, a saber, a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, da qual fui formador quando vivi na Argentina.

¹ A legislação educacional brasileira prevê que os professores tenham liberdade de ensinar e que participem da elaboração da proposta pedagógica das escolas. Ver artigo 206 da *Constituição Federal/1988*; artigos 12 a 15 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; e a Lei nº 8.069/1990: *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

² Ver <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,vereador-fernando-holiday-faz-blitz-em-escolas-para-verificar-doutrinação,70001726796> Acesso em 10/12/2017.

³ Para mais detalhes sobre o processo de expansão dos “sistemas apostilados de ensino”, ver Arelaro, L. *et al* (2009) e Adrião, T. *et al*. (2013).



A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas⁴ (DNEP)

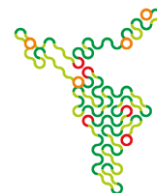
Todos os que trabalhamos cotidianamente na escola sabemos em que medida é importante para os docentes falarem com seus pares sobre o que acontece na sala de aula e em outros espaços da escola. Em todas as aulas aparecem ou podem aparecer situações com as quais é preciso lidar de imediato, sem tempo para reflexão prévia ou para consultar colegas e coordenadores. É na sala dos professores, contando o ocorrido, que o evento passa a ter sentido. Cada um começa a entender melhor o que aconteceu e como reagiu na medida em que conta o fato, vê as reações de seus colegas e escuta os relatos de outros casos.

O gesto de relatar, contudo, não é exclusivo do âmbito escolar ou da docência. Experimentamos o mundo narrativamente, somos narradores: ao contar e escutar histórias outorgamos sentido a nossas experiências e construímos narrativamente nossa identidade, nosso discurso sobre nós mesmos e sobre os outros. Todos somos “especialistas” em narração, pois trata-se de uma experiência cotidiana que praticamos desde a infância. É a partir desse reconhecimento que se estrutura a proposta da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas

No entanto, o processo não se estrutura a partir da redação livre e desinteressada; tampouco se trata de falar de si e reconstruir narrativamente a vida do docente. A ideia é promover a reflexão sobre problemas pedagógicos, explicitar saberes e aprendizagens profissionais e caracterizar os sujeitos e ambientes institucionais. Os relatos devem tentar responder ao imperativo teórico e metodológico de contar o que foi feito, como foi feito e para que foi feito. Para isso, a narração costuma seguir um itinerário preestabelecido com etapas e modos de trabalho específicos, que busca preservar, dessa forma, uma ampla margem de possibilidades para a auto-organização institucional, grupal ou individual.

Por tratar-se de uma estratégia de formação docente inicial e contínua, a primeira etapa de trabalho consiste em *tornar viável e sustentar as condições institucionais e operativas* para que se possa desenvolver o trabalho. Isso inclui convidar os docentes e gerar, além de interesse, espaços e tempo para sua participação, estabelecendo acordos com as equipes de gestão escolar e do sistema

⁴ Para essa descrição do itinerário da DNEP utilizei especialmente os textos: *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares* (Suárez, 2007); e os fascículos 2 e 3 de *Documentación Narrativa de experiencias y Viajes Pedagógicos* (Ministerio de Ciencia, Educación y Tecnología y Laboratorio de Políticas Públicas, 2007, 2008).



educativo. Além disso, é necessário recrutar coordenadores para os trabalhos, tarefa que não é simples, como revelam as experiências prévias de oficinas de formação.

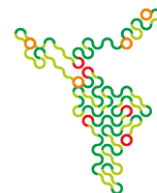
Uma vez garantidas as condições institucionais e operativas, começam as oficinas propriamente ditas. A primeira atividade é *identificar e selecionar as práticas pedagógicas e as experiências a relatar*. Trata-se de um momento chave para garantir a relevância dos relatos e assegurar que as narrações explicitem os saberes profissionais dos docentes e contribuam para caracterizar e refletir sobre sujeitos, instituições e problemas pedagógicos.

Depois chega o momento de *escrever e reescrever distintos tipos de texto e versões sucessivas dos relatos*, até alcançar a versão para publicação. Na sequência do trabalho de escrita e reescrita do relato, há uma edição coletiva e pedagógica do documento narrativo, por meio de leituras e releituras individuais e grupais entre pares. Essa etapa inclui a interpretação, reflexão e conversas do autor com seus pares e coordenadores em uma “clínica de edição”. São as diferentes instâncias de *diálogo* com os coordenadores e colegas e as sucessivas reescrituras do relato que dão ao dispositivo sua dimensão coletiva, um de seus elementos estruturantes.

Para orientar os trabalhos da “clínica de edição”, os coordenadores e participantes das oficinas são estimulados a *formular comentários em três “tons”*. Os comentários de “tom 1” são aqueles que habilitam a primeira entrada ao trabalho de edição do coletivo docente, promovem laços empáticos de confiança mútua em um treinamento persuasivo e encarregam-se da necessidade do autor de ser escutado, para que seu texto comece a girar e vá se aproximando da versão desejável. Esses comentários podem ser orais ou compor um texto escrito breve, que anime a relação entre editores e autores que acabam de começar o trabalho. Os comentários de “tom 2” são aqueles que entram em extensão e profundidade no texto. Têm como propósito provocar algumas reescritas e modificações no relato escrito e sugerem operações de expansão, supressão ou permuta de aspectos do texto. O último “tom” de comentários são aqueles que têm como objeto o corpus de produções e que dizem algo de um conjunto de relatos à espera de publicação ou já publicados, aportando uma visão panorâmica dos resultados do trabalho desenvolvido em algum projeto ou contexto determinado.

Findo o processo de escrita e edição do relato da experiência pedagógica, a última etapa é sua *publicação* – feito que o transforma em documento pedagógico e proporciona a oportunidade de fazê-lo circular em diferentes formatos e circuitos.

A dimensão artesanal da docência

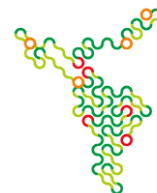


Ao resgatar e documentar experiências pedagógicas, a Documentação Narrativa recupera um pouco dessa lógica que é própria não só da vida, mas também das dinâmicas escolares, nas quais experiências são vividas e comunicadas diariamente. É uma forma interessante de trazer à luz a “caixa-preta” da sala de aula e da escola e de opor-se a um pensamento estrutural e macrológico que costuma chegar a conclusões abstratas, de que a escola é um espaço de mera reprodução social e cultural. Além de documentar aquilo que por muito tempo ficou não-documentado (Rockwell, 2009), a incorporação da dimensão subjetiva e micrológica permite visibilizar, por um lado, as pautas de comportamento e pequenas injustiças incorporadas no cotidiano (o chamado “currículo oculto”) e, por outro, as dinâmicas de resistência e construção de contra-hegemonia que se produzem na sala de aula.

Além disso, se temos visto que as reformas tecnocráticas promovem a fragmentação entre concepção e execução do ensino e impõem um carácter quase-industrial e “proletário” ao trabalho docente, resgatar experiências através de relatos permite também dar relevo à dimensão *artesanal* da docência. O professor concebe cada um de seus artefatos, dá forma à matéria-prima e transmite-a, sempre em diálogo com a tradição e deixando visível a marca de sua singularidade. Nas palavras de Walter Benjamin: “A narrativa é ela própria, em um certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. [...] a marca do narrador é imprimida na narrativa, como a mão do oleiro na argila do vaso (Benjamin, 1996: 205)”.

A narração é, pois, um modo de dar forma à matéria bruta da experiência (Gagnebin, 1996), na qual se identificam os vestígios do narrador. Se no fetichismo da mercadoria ao que se referia Marx (1968) apaga-se o processo de produção e exploração do trabalho, nas formas de reprodução técnica da arte – e do conhecimento – ocorre o mesmo: as marcas do fazedor são apagadas, gerando perda da memória do processo de produção e consequentemente do sentido das práticas.

Recuperar a singularidade e as formas como lidar com situações complexas na escola pode ser entendido, portanto, como parte do projeto de pôr marcha uma “sociologia das ausências” (Sousa Santos, 2006), na medida em que esta identifica aquilo que a racionalidade hegemônica e nossas formas de pensar a docência não levam em conta, para depois ser incluído em uma nova epistemologia menos colonizadora e mais plural. A sistematização dos relatos pode construir uma história da educação a contrapelo, polifônica, plural, dispersa e muito distante do jargão tecnicista e prescritivo: histórias do fazer e pensar a escola contadas na linguagem familiar da narrativa. Permanecer atento



ao domínio da experiência é uma forma privilegiada de ampliar o presente, dar-lhe (outro) sentido e fugir do pensamento único para recriar a imaginação pedagógica.

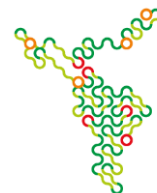
Esse processo ativa, no entanto, novas questões. Ainda que o resgate e a documentação de experiências pedagógicas transpareçam a dimensão artesanal da docência e se oponham à “proletarização” (que rejeita o saber docente) e ao estruturalismo simplificador (que nega a escola como espaço de produção e resistência), alguém poderia se perguntar: qual é o sentido de documentar experiências? Falar de experiências pessoais não seria outra expressão do privilégio pós-moderno do *eu* frente à dimensão coletiva da política? Que efeitos “públicos” pode produzir essa estratégia, além de algo como uma “terapia” individual ou coletiva, que inclusive poderia ser funcional ao sistema? Não seria fomentar a psicologização, o solipsismo, o narcisismo, a individualização?

Em direção a outra política de conhecimento e à reinvenção da identidade docente

Supõe-se que colocar em circulação experiências de documentação narrativa e uma proposta de prática colaborativa entre docentes pode gerar efeitos “públicos”. Mas quais são as potencialidades transformadoras da DNEP? Em que sentido se pode dizer que a estratégia contribui para a construção de outra política de conhecimento para a escola e a reinvenção da identidade docente?

Para muitos de nós, formados e acostumados ao paradigma positivista de conhecimento, pode parecer pouco comum qualificar as narrativas de experiências pedagógicas como processos de produção de saber. Se o princípio da objetividade moderno-positivista está na despersonalização e na “des-subjetivação” – “*de nobis ipsis silemus*”, diziam Bacon e Kant: “sobre nós mesmos calamos” (Bolívar, 2002) – que sentido pode ter narrar experiências que são necessariamente subjetivas, parciais, provisórias?

A forma de abordagem da experiência que propõe a DNEP está baseada na perspectiva da etnografia. Assim como as descrições etnográficas, os relatos de experiência são uma forma de preservar a riqueza do que é particular e de visibilizar alguns dos aspectos não documentados das práticas e dinâmicas escolares, contribuindo a localizá-las historicamente. Incorporar os relatos à prática escolar permite ver, por exemplo, o modo pelo qual a escola influi na mudança das pautas culturais e de comportamento, como modifica os parâmetros de validação de saberes, reforça relações de poder e abre espaços de (re)significação e luta. Além de recuperar a dimensão local e a incidência

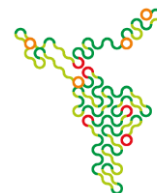


capilar do poder, onde se dão as transformações e resistências, os relatos possibilitam uma aproximação ao saber docente sem o olhar prescritivo (ou avaliador) da pedagogia.

Na proposta da DNEP, o trabalho de capacitação docente é constituído como uma indagação narrativa e etnográfica do professor sobre sua própria prática. A partir daí, o docente produz documentos narrativos que expressam seus saberes e contribuem para a diminuição da brecha entre a prática docente e os estudos sobre ela. O processo permite também a aproximação entre a pesquisa e a prática, na medida em que muitos dos coordenadores de oficinas são pesquisadores que também desenvolvem seus trabalhos vinculados a essa experiência (como no meu caso, na presente pesquisa), que por sua parte pode se converter para eles em uma estratégia de pesquisa-ação participativa. Assim, são gerados outros vínculos entre os pesquisadores e os docentes – não prescritivos, senão *colaborativos*–, que proporcionam a aproximação da universidade à escola e o reconhecimento de outros contextos fora do ambiente acadêmico como espaços de produção de saberes pedagógicos legítimos.

Depois de publicados, os documentos narrativos podem ser utilizados como materiais pedagógicos para a formação e o desenvolvimento de professores, como insumos para a tomada de decisões político-pedagógicas ou ainda como documentos de campo a serem analisados e interpretados pela coordenação da pesquisa e eventualmente por outros pesquisadores. São, em suma, “materiais empíricos” significativos para a investigação narrativa e interpretativa dos mundos escolares e práticas de ensino. Fica o desafio de objetivar, sistematizar, fazer circular, debater, criticar e reconstruir de forma democrática esse saber sobre a experiência escolar, momento no qual o aporte dos pesquisadores profissionais pode ser valioso, já não como a palavra prescritiva do especialista, mas de modo colaborativo com os docentes.

Um dos aspectos mais notáveis da DNEP é considerar o docente como um *trabalhador intelectual*. Enquanto na lógica tecnocrática a professor é concebido como transmissor do saber gerado em outra parte (muitas vezes isolado da escola), aqui o docente aparece como sujeito da produção de saberes. A proposta de que investigue sua própria prática tem como efeito a valorização de seus saberes e uma mudança em sua relação com o conhecimento. Isso rompe com a lógica excludente e autoritária na qual o saber docente é subjugado pelos técnicos especialistas ou os “analistas simbólicos”. Ao considerar o docente como um trabalhador intelectual e produtor de saberes vinculados à prática escolar, reconhece-se também a escola como espaço de produção de



saber pedagógico. Esse novo olhar gera outro tipo de vínculo entre especialistas e docentes, já que rompe com a subordinação dos educadores à lógica tecnocrática.

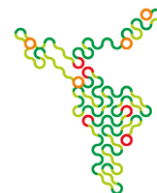
Resulta interessante pensar quais são os efeitos políticos dessa “democratização epistemológica” da escola, pois se os docentes são tidos como produtores de saber e já não estão subordinados aos técnicos especialistas, senão em diálogo com eles, o horizonte sugere a ampliação de sua participação nas dinâmicas escolares e também na elaboração, gestão e controle das políticas públicas educativas. Com o (re)conhecimento de novas posições de sujeito, os docentes passam a figurar como protagonistas dos processos de reconstrução democrática da escola.

Outro aspecto notável é a dimensão *coletiva* dos trabalhos da DNEP. Além da dinâmica dialógica das sucessivas reescritas e edições dos relatos, depois de terminadas as oficinas, muitos dos participantes formam redes de docentes narradores. Assim são articuladas novas formas de *associativismo*, vinculadas à produção de saber e à geração de uma nova linguagem para a educação, alternativa às prescrições externas e centralizadas das políticas tecnocráticas (como vimos no caso paulista, baseado no discurso empresarial do *management*).

A estratégia da DNEP propõe a produção dialógica de saber a partir da *experiência*. Não só abre um espaço para as vozes silenciadas dos protagonistas dos processos escolares, mas também visibiliza toda uma dimensão da vida escolar preterida pela maioria das teorias pedagógicas. É na experiência que residem a riqueza e as possibilidades de resistência e de construção de contra-hegemonia. Deixar-se surpreender pela experiência é, ao mesmo tempo, abrir-se a possíveis mudanças na teoria e à renovação de categorias que muitas vezes engessam o olhar e colonizam o pensamento.

Conclusão

Em um contexto educacional marcado pela centralização curricular e por ataques aos professores, é fundamental visibilizar estratégias como a DNEP, que se contrapõem às tendências tecnocráticas em educação e à concepção da docência como mera aplicação de materiais concebidos por “técnicos especialistas”. Ao contrário, este dispositivo convida os educadores a narrarem experiências pedagógicas significativas, por meio de processos coletivos de escritura. Interpela, assim, os docentes como trabalhadores intelectuais, cujos saberes e experiências são valorizados, e



como protagonistas nos processos de produção e circulação do saber pedagógico. Contribui, deste modo, ao avanço de outra "política de conhecimento" para a educação, ou seja, para a vivência de outra lógica de elaboração, validação e disseminação de saberes, cujos efeitos se observam nas relações de poder no campo pedagógico e na identidade profissional docente.

Referências

ADRIÃO, T. et al. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. In: *Revista e-Curriculum*, 2 (11), 434-460, 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/16616/12479> (Último acesso: 03/10/2017).

ARELARO, L. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de 'sistemas de ensino' por municípios paulistas. In: *Revista Educação & Sociedade*, 30 (108), 799-818, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf> (Último acesso: 21/09/2017).

BENJAMIN, W. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas**. Pg. 197-221, vol. I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

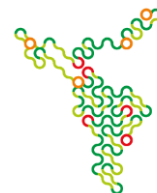
BOLÍVAR, A. '¿De nobis ipsis silemus?': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". In: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), s/p., 2002.

GAGNEBIN, J. M. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas**. Pg. 7-19, vol. I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

GIROUX, H. **Teoría y resistencia en educación**. México: Siglo XXI, 1992.

MARX, K. **El Capital** (Livro I). México DF: Fondo de Cultura Económica, 1968.

MINISTERIO DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA y LABORATORIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Colección de materiales pedagógicos: Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos (8 fascículos). Buenos Aires: Siglo XXII, 2007 e 2008.

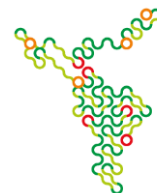


ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.** Buenos Aires: Paidós, 2009.

SOUSA SANTOS, B. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires).** Buenos Aires: CLACSO, 2006

SUÁREZ, D. La reforma educativa de los '90 en Argentina: política de conocimiento y efectos pedagógicos. In: *Propuestas para una Educación Liberadora*, pp. 73-90. Lima: Instituto de Pedagogía Popular, 2004.

_____: Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLIK, I. (comp.) **La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción.** Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007.



CONTAR HISTÓRIAS: EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS COM ADOLESCENTES E IDOSOS

Rita de Cássia Fraga da Costa ¹
Letícia Caroline da Silva Jensen ²
Sílvia Sell Duarte Pillotto ³

Resumo: Qual o papel da narrativa em grupos com alta vulnerabilidade social? Esta pergunta perpassa duas pesquisas em andamento no Programa de Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville (Univille), no mestrado em Educação, na linha de Políticas e Práticas Educativas e no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE. O objetivo é perceber como as narrativas, escritas e faladas, auxiliam na construção de si e da identidade de grupo com dois públicos: um de idosos e outro de adolescentes, frequentadores do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), em Joinville, Santa Catarina. Para mobilizar as narrativas dos idosos utilizamos as artes visuais, a partir da artesanaria, e com os adolescentes a literatura, por meio de oficinas com leitura e escrita. O estudo contou com o aporte teórico de Alves(2005), Duarte Jr. (2010), Larrosa (2001), Meira e Pillotto (2010), Bock (2007), Barthes (2006), entre outros, no que diz respeito às experiências sensíveis, à literatura e à adolescência; somados às contribuições teóricas em artesanaria, Petrykowski Peixe et al (2014); terceira idade, Bosi (1994) e Almeida (1998); educação não formal, Gohn (2011; 2014); formação cultural e construções identitárias, Hall (2006), Bauman (2012) e Adorno (2005). Além disso, o estudo parte do método da cartografia e da pesquisa narrativa baseando-se em Passos, Kastrup e Escóssia (2014), Clandinin e Connelly (2015) e Martins, Tourinho e Souza (2017).

Palavras-chave: Experiências sensíveis. Artesanaria. Literatura. Narrativas.

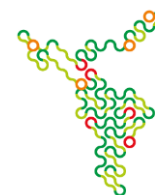
STORY TELLING: SENSITIVE EXPERIENCES WITH ADOLESCENTES AND ELDERLY

Abstract: What is the role of narrative in groups with high social vulnerability? This question pervades two ongoing researches in the Postgraduate Program of the University of the Region of Joinville (Univille), in the Masters Program in Education, in the line of Policies and Practices in Education and in the center of research in Art in Education – NUPAE. The objective is to understand how narratives, both written and spoken, help to build self and group identity within two publics: one comprised of elderly individuals and the other of adolescents, attending the Center of Social Service (CRAS) in Joinville, Santa Catarina. In order to mobilize the narratives of the elderly we used the visual arts based on handcrafting, whereas with the adolescents we used literature by means of reading

¹ Mestranda em Educação, Bolsista FAP-UNIVILLE, integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE / Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville SC, Brasil. E-mail: ritadacosta08@gmail.com.

² Mestranda em Educação, Bolsista FAPESC, integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE / Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville SC, Brasil. E-mail: leticiacaroline.jensen@gmail.com.

³ Pós-Doutora no Instituto Estudos da Criança - IEC na Universidade do MINHO - UMINHO, Braga/Portugal. Professora titular nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE e no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação. Pesquisadora e Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE / Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville SC, Brasil. E-mail: pillotto0@gmail.com



and writing workshops. The study had the theoretical contribution of Alves (2005), Duarte Jr. (2010), Larrosa (2001), Meira and Pillotto (2010), Bock (2007), Barthes (2006), among others, concerning sensitive experiences, literature and adolescence; in addition to the theoretical contributions about craftsmanship of Petrykowski Peixe et al (2014); about third age, Bosi (1994) e Almeida (1998); non-formal education, Gohn (2011; 2014); cultural formation and identity constructions, Hall (2006), Bauman (2012) and Adorno (2005). Furthermore, the study was developed through the method of cartography and narrative research based on Passos, Kastrup and Escóssia (2014), Clandinin and Connelly (2015) and Martins, Tourinho and Souza (2017).

Keywords: Sensitive experiences. Handcrafting. Literature. Narratives

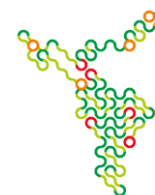
Introdução

Narrar é um dos métodos mais antigos de se repassar histórias. É a partir desse método que o ser humano começou a se diferenciar, constituindo-se como ser de experiência, repleto de significados, memórias e afetamentos. Mas, assim como nos fala Walter Benjamin (1994), estamos perdendo a capacidade de contar histórias. A modernidade transformou o dia a dia, extinguindo a experiência e nos deixando vazios. “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Nesse sentido, somos provocados a pensar: *como as narrativas poderiam auxiliar em um trabalho com públicos em vulnerabilidade social?*

Este artigo é parte de duas pesquisas desenvolvidas do Programa de Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville (Univille), no Mestrado em Educação, articuladas a linha de Políticas e Práticas Educativas e ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE.

A pesquisa narrativa foi a abordagem escolhida para auxiliar o público envolvido na pesquisa: adolescentes e idosos a dialogar entre si, constituindo-se como sujeitos de direito, além de repassar as histórias de vida e as experiências durante as oficinas propostas.

A narrativa surgiu, a partir do momento em que, Clandinin e Connelly (2015), ao estudar a educação, perceberam que é uma abordagem que se preocupa com as pessoas e que, mesmo no campo científico, não deve perder essa característica de vista. “A vida das pessoas e como elas são compostas e vividas é o que nos interessava observar, participar, pensar sobre, dizer e escrever sobre o fazer e o ir e vir de nossos colegas, seres humanos” (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p. 22). Não se pode perder de vista, para os autores, o caráter da experiência envolvido nos processos educacionais. A



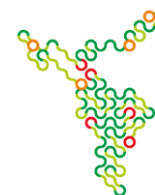
experiência, para eles, trata-se do que ocorre não só com o sujeito, mas com seu ambiente social. Não é mais possível distinguir o que a constitui, os fragmentos se unem a partir de uma força intrínseca para formar o todo que chamamos experiência.

Para isso, Clandinin e Connely (2015), conceituam três pressupostos que envolvem a pesquisa narrativa: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); noção de lugar (situação). Em nossa imersão com a turma de adolescentes e idosos do CRAS, foi possível ver esses três itens se combinarem para dar vida às experiências. A interação pessoal entre nós e eles, entre eles e os colegas e entre eles e seu meio social caracteriza um tipo de discurso. Ao mesmo tempo em que as histórias vêm cheias de cenas do passado, que se intercalam com o presente e, em algumas vezes, explicitam desejos de futuro. Tudo isso imbricado à situação e ao lugar, que em se tratando de uma entidade do governo que os abriga e promove um tipo de pesquisa acadêmica que, em suas cabeças, pressupõe um modelo de comportamento.

Esse espaço "tridimensional", como chamam Cladinin e Connely (2015), em que tanto as experiências dos pesquisados quanto dos pesquisadores vão se fundindo é que se complementam a narrativa e dão vida a uma história futura ainda a ser contada. “Quando os pesquisadores entram no campo de pesquisa, eles experimentam mudanças e transformações, constantemente negociando, reavaliando e mantendo flexibilidade e abertura para uma paisagem que está sempre em transformação” (CLANDININ, CONNELLY, 1997, p. 108).

A abordagem narrativa, submergindo subjetividades, auxilia na análise das histórias de vidas, tanto nossas quanto dos adolescentes e idosos envolvidos na pesquisa. A junção de histórias de vida, arte e educação vai ao encontro com a ideia de Martins, Tourinho e Souza (2017, p. 14): “Histórias de vida, arte e educação formam um tríptico no qual encontramos imagens de convergência, algumas apontando em direção ao comum e outras expandindo e abrindo para pontos que podem ser constantemente interrogados, transformados, rearranjados”.

A partir da abordagem narrativa, se torna possível explorar mudanças sociais que envolvem os adolescentes e idosos participantes do estudo, além das alterações emocionais tão frequentes nessas fases da vida. “[...] a pesquisa narrativa nos oferece a possibilidade de deixar vazios, de evitar a ficção perfeita, de tornar visível o metarrelato, de dar a possibilidade ao leitor de completar o relato” (HERNÁNDEZ, 2006, p.184 apud HERNÁNDEZ, 2017, 53).



Mais do que um método, assim como nos falam Clandinin e Connely (2015), a pesquisa narrativa é abordada como uma forma de viver. “Viver em seu sentido mais geral e ilimitado” (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p. 129). É nessa forma de viver que mergulhamos, em uma busca constante pelos olhares mais delicados, aqueles que não vemos na primeira mirada; atenção total às palavras menores, que consideramos insignificantes, mas que chegam grávidas de significados; foco nas pessoas também consideradas inacessíveis e excluídas da sociedade, tais como os adolescentes e idosos.

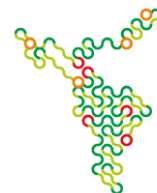
Artesania

Artesania é uma expressão com significado mais amplo do que artesanato. É palavra de origem espanhola, ainda pouco utilizada no Brasil. De acordo com Petrykowski Peixe et al (2014, p.41), artesania faz referência “as complexidades e a amplitude, tanto dos processos reflexivos e manuais que envolvem os fazeres artesanais, quanto dos produtos resultantes pelo uso de tais habilidades, nesse caso, o artesanato”. Também para Santos et al (2016, p.15) “a produção artesanal é parte da cultura e dos saberes e fazeres locais”. Diante disso, podemos afirmar que artesanizar é ação de homens e mulheres, artesãos e artesãs, que misturam além da matéria prima e da técnica: saberes, ritos e crenças, revelando suas práticas sociais.

Todo artesanato comunica. Traz, elementos culturais, ambientais, históricos e sociais, que permitem ao consumidor, conhecer além da história do produto, acessar o seu produtor, pois o resultado produzido está amarrado as suas escolhas e aos seus processos de desenvolvimento (KRUCHEN, 2009).

O conhecimento herdado e/ou construído, do saber-fazer artesanato, requer preservar a memória, disponibilidade para o exercício constante do fazer e ressignificar aquilo que já se sabe ao longo da vida. O artesão experimenta, repete, ensaia, testa, constrói e reconstrói uma tradição de saber, a partir de uma pedagogia de aprender-fazendo, construindo conhecimentos, métodos e fazeres quase sempre relacionados ao saber lidar com os recursos humanos e naturais do espaço onde habita (RUGIU, 2001; NORONHA, 2016).

Experienciar artesanias, respeitando o contexto cultural dos idosos, é possibilidade de trazer o artesanato como recurso, como linguagem, numa ação geradora de experiência e educação. E, pela



natureza desse fazer, possibilitar a ativação de memórias ou ressignificações, que nos permita acessar múltiplas identidades e culturas, por meio das narrativas de vida.

Nesse cenário, artesanizar pode ser um exercício ou uma ação, que nos permite encontrar e revisitar saberes e conhecimentos que façam parte de muitas gerações do nosso patrimônio imaterial. Também é experiência sensível devido a sua intrínseca necessidade de entrega ao fazer, ao aventurar-se a construir memória, ao experimentar com a integralidade de seus sentidos e percepções e a disponibilidade do diálogo com o objeto desenvolvido e através deste (imaginação) (VOGEL, s.d; READ, 2001).

Nesse sentido, o artesanizar, na pesquisa com os idosos, foi se dando a partir da construção coletiva de um panô¹, em que cada idoso expressou suas memórias, por meio da técnica artesanal escolhida e posteriormente narrando para si e para o grupo o que havia pensado durante a produção da produção, trazendo, principalmente, narrativas do passado, do tempo na roça, das histórias de pescador, das muitas aventuras vivenciadas por cada um deles.

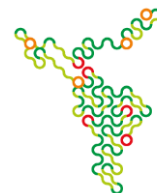
Literatura

Definir literatura é uma tarefa difícil até para os teóricos da área. Compagnon (2001) vai expressar essa dificuldade, tentando delimitar algum sentido para o conceito. Ele parte do princípio de que a literatura está fundamentada em dois pilares: o contextual — que envolve a história, as instituições e os fatores psicológicos e sociológicos, — e o textual, que dá conta da abordagem linguística e relaciona a literatura como a “arte da linguagem”.

A literatura, ou o estudo literário, está sempre imprensada entre duas abordagens irreduzíveis: uma abordagem histórica, no sentido amplo (o texto como documento), e uma abordagem linguística (o texto como fato da língua, a literatura como arte da linguagem) (COMPAGNON, 2001, p. 30).

A literatura precisa ser estudada de acordo com a época e com o contexto em que é aplicada. Por isso, Compagnon (2001) faz uma reconstituição dos conceitos, partindo do período das “belas-letras” no qual literatura era tudo o que era impresso ou manuscrito, além da literatura oral. Assim, a história, a filosofia e a ciência também produziram literatura.

¹ Panô, de acordo com o Dicionário Aurélio ([2017], on-line), é painel decorativo de tecido liso, estampado com aplicações ou pintado, etc., com ou sem moldura, usado em paredes, para guarnição, complemento de cortina, etc.



Ao se separar das belas-letas, a literatura ocidental vai se constituindo em uma perspectiva moderna, após o declínio do sistema de gêneros poéticos, criado por Aristóteles. A literatura passa a incluir o romance, o teatro e a poesia. Sua extensão vai além dos gêneros épico e dramático, explorados por Aristóteles. Atrelada ao romantismo, a literatura no sentido moderno, será de caráter nacional e o que a legitima é o nome que vem acima do texto, ou seja, se um grande escritor escreveu a obra ela, conseqüentemente, é literatura. Compagnon (2001, p. 32) afirma que “[...] a literatura é concebida, além disso, em suas relações com a nação e com a história. A literatura, ou melhor, as literaturas são, antes de tudo, nacionais. Mais restritamente ainda: literatura são os grandes escritores”

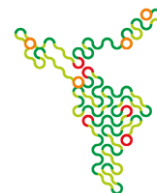
Lajolo (1995, p. 16) também conceitua a literatura como uma obra social. “O finalmente é que a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social.”

Por outro lado, a autora afirma que, para além de renomes da literatura ou obras inalcançáveis, a ideia é despertar o interesse por esse tipo de texto que mistura real e fictício, criando mundos e aventuras. Para ela:

A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividades (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana (LAJOLO, 1995, p. 38).

Roland Barthes (2006) vai além e nos traz o conceito de fruição. Esse tipo de escrita que não leva em consideração um objetivo específico e sim a plena fruição e a entrada no mundo literário que aquele texto propõe. Tal texto deixa espaços, as chamadas “fendas”, onde o leitor pode articular seu conhecimento e sua cultura, dialogando com a narrativa.

É nesse diálogo entre texto e leitor, proposto por Barthes (2006) que entra outro conceito — o da leitura como um jogo, uma brincadeira. A partir do momento em que o leitor faz o movimento de sair do texto, ir para outra instância e voltar para o texto com outras concepções, ele está jogando com a narrativa. Quando o texto permite esse movimento, o leitor passa a sentir prazer com a leitura, a se deliciar com aquilo que lê. Barthes (2006) fala em uma “cintilação que seduz”, ou seja, é na relação de aparecimento-desaparecimento, do saber-não saber, que o texto torna-se interessante. O autor continua esse pensamento, afirmando: “[...] é essa cintilação mesma que seduz, ou ainda: a encenação de um aparecimento-desaparecimento” (BARTHES, 2006, p.16).



Nesse sentido, Larrosa (2001) vai dizer que ler o mundo de uma nova forma é se descolar dos padrões, em busca de uma experiência sensível. É nos romances de formação, conceito criado na Alemanha, que o autor vai buscar um exemplo para demonstrar a “viagem” necessária quando se quer entrar de cabeça na experiência. “Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma” (LARROSA, 2001, p. 52).

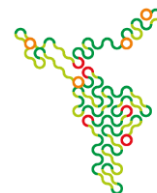
A leitura é uma viagem para um espaço desconhecido. O sujeito já não é mais sujeito. O leitor se abandona de tudo. Ao voltar o olhar novamente para o mundo, o vê de forma diferente. Mas, de acordo como autor, isso é possível quando o texto não se pretende pedagógico ou quando não há a pedagogização da novela.

Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo o texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição; mas é, também, uma gramática ideológica (LARROSA, 2001, p. 117).

Nesse sentido, nossa proposta, ao trabalhar com adolescentes, não era ensiná-los a ler, interpretar ou até mesmo gostar de textos literários. Em três oficinas, envolvendo poesia, conto e crônica, pretendíamos que eles imergissem nas histórias propostas, a fim de que despertassem para suas próprias narrativas, perpassando suas experiências e intercambiando ideias com os colegas. Pretendíamos mexer com seus sentidos, promovendo afetos e percepções para além das que já eram comuns e que, posteriormente, poderiam ser expressas em narrativas escritas por eles mesmos. Trabalhamos a literatura, a partir do que nos diz Larrosa (2001, p. 126): “A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se impõe sem reflexão”

Experiências sensíveis

As oficinas de nossas duas pesquisas basearam-se na experiência sensível que, de acordo com Duarte Jr. (2010), é uma capacidade que possibilita um modo de saber-perceber o mundo, e pode ser alcançada. Para Meira (2014), as experiências sensíveis são movimentos que exploram os sentidos, e assim o sujeito experimenta o controle e a intensidade de todas as formas de percepção, processo este



que contribui com o seu desenvolvimento intelectual. A mesma autora, em depoimento narra bem a questão acima: “[...] minha experiência de muitos anos com a arte/educação trouxe a convicção de que possibilitar experiências sensíveis com diferentes realidades é sua maior riqueza” (MEIRA, 2014, p. 53).

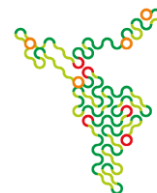
Sugere então a autora, que diferentes e variadas interações (na ideia da exploração dos sentidos), juntamente com a ampla frequência das experimentações, em práticas educativas, garantem a ampliação das decodificações e sínteses dos sujeitos em seus processos de aprendizagem, visto que possibilita um processo contínuo de compreensão do seu imaginário, na construção de seus processos de significação e representações de suas experiências (MEIRA, 2014).

É assim que, por meio das narrativas e das experiências sensíveis, fomos conhecendo tanto os adolescentes quanto os idosos envolvidos na pesquisa. Em suas histórias, apareciam a vulnerabilidade social, os dilemas com a idade, a família e os sentimentos. Para os idosos, o que ficava mais forte era um tempo passado, onde o mundo era melhor. A saudade de uma memória que não retorna, mas que colore os dias atuais. Para os adolescentes, apareciam os problemas de adultos já enfrentados com idades tão precoces, o medo de errar, a negação em participar das atividades em grupo que, aos poucos, ia se desfazendo e demonstrando múltiplos talentos presentes na sala.

Em nossas atividades, procuramos não dissociar o sensível do intelectual, da narração oral da escrita, das histórias de vida e dos conteúdos previstos. Estávamos imbricados em um processo que envolvia a todos, sem distinção de conhecimento, sem certo e errado. Assim como Meira, Pillotto (2010, p.48) destacam: “o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para e comunicar no mundo das ideias, das sensações e das emoções”.

Percebemos que as narrativas só viriam à tona se deixássemos nos envolver pelas relações afetivas, muitas vezes excluídas da prática pedagógica. Foi preciso nos colocar em momentos de experiência que renovassem corpo e mente, que permitisse nos envolver, a partir do afeto. “[...] colocar o afeto numa relação pontual é sempre apostar na reinvenção do amor, buscar o sentido da experiência sensível que o corpo renova e a mente procura converter em tempo e lugar de aparições” (MEIRA, PILLOTTO, 2010, p. 11).

Desenvolver práticas educativas com arte e educação requer partilha, criação de pontos de intersecção entre diversas áreas que, unidas, darão vida aos gestos criadores, alimentando corpo e



mente dos combustíveis dos quais precisam. As relações afetivas não envolvem só questões boas, mas também as decepções e desencantamentos. De acordo com Meira, Pillotto (2010, p.13) “Desencantar-se também é parte do inventário das relações afetivas. O importante, nesse momento, é buscar ‘forças’ que façam com que o desencanto se transforme em virada criativa”.

Muitos pensam que a criação é qualidade e privilégio apenas de artistas, mas a verdade é que todos os seres possuem potenciais criativos, especialmente o educador, como afirmam as autoras “Quando o [educador] é aberto à vida e receptivo às novas experiências, quando é capaz de diferenciar-se e reintegrar-se, de amadurecer e crescer, terá condições para criar e amar, possibilitando esses mesmos sentimentos aos estudantes” (MEIRA, PILLOTTO, 2010, p. 29).

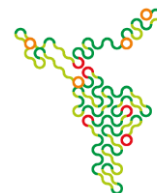
Foi assim, por meio de textos, narrativas e práticas artesanais que, tanto idosos quanto adolescentes, foram se abrindo para suas histórias antigas e para a construção de novas narrativas, envolvidos pelas experiências sensíveis que lhe eram propostas. Foi assim também que íamos nos constituindo como educadoras, produzindo nossas autobiografias com o auxílio de todos ao nosso redor.

Últimas Considerações

Nossas pesquisas ocorreram de forma conjunta, com as pesquisadoras participando ativamente e conjuntamente de cada processo. Por meio das narrativas e das experiências sensíveis, já podemos perceber alguns pontos, mesmo que os estudos ainda não estejam concluídos.

A narração, como processo de resgate de memória e de identidade cultural, é um agente importante para os idosos que, por meio das histórias de vida passam a fortalecer a identidade como pessoas da terceira idade, sujeitos de direito que ainda têm muito pela frente e que podem sonhar com novas oportunidades. A artesanaria, nesse sentido, auxilia no contar as histórias, no se ver na produção e no repassar das memórias.

Em nossa sociedade, ser velho é lutar para continuar sendo homem [...]. Ser velho, numa sociedade capitalista, é sobreviver. Sem projeto, impedido de lembrar e de ensinar, sofrendo as adversidades de um corpo que se desagrega à medida que a memória vai se tornando cada vez mais viva, a velhice, que não existe para si mas somente para o outro. E este outro é um opressor (CHAUÍ, 1979 apud BOSI, 1994, p.18).



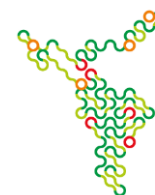
Para os adolescentes, as narrativas se tornam mais truncadas, precisando de estímulos maiores para que eles se sintam à vontade em contar suas histórias. A vulnerabilidade social aparece de forma mais forte nesse grupo. O trabalho com a literatura, com textos que permitiam a expressão de sentimentos, vai soltando as opiniões e as histórias de vida. Mas, primeiro é preciso se desfazer dos vícios e dos medos trazidos de uma prática pedagógica que vai em busca somente dos acertos, excluindo os que querem tentar ou aqueles que erram na primeira palavra. “Mesmo os grupos que, como os nossos, dividem e hierarquizam tipos de saber, de alunos e de usos do saber, não podem abandonar por inteiro as formas livres, familiares e/ou comunitárias de educação” (BRANDÃO, 1995, p. 31).

Tínhamos em nossa presença dois grupos totalmente diferenciados, com idades longínquas, mas que, em determinados momentos, se aproximavam, tanto pelas suas características sociais quanto psicológicas. Percebemos que o contexto do CRAS também os determinava, assim como a participação em uma pesquisa acadêmica. Nos idosos, para os quais a caminhada já era maior, não se via timidez ou reticência para contar suas histórias. Nos adolescentes, por outro lado, tais características se mostravam mais fortes e frases do tipo: “não sei”, “não vou conseguir”, “não quero fazer”, eram mais frequentes.

Nesse sentido, a experiência sensível por meio da artesanaria ou da literatura, o contar histórias ou escrevê-las, tornaram-se peças importantes para a pesquisa, permitindo reconhecer cada sujeito envolvido na pesquisa, assim como nos constituir como educadoras, como nos fala Hernández (2017, p. 71) sobre a abordagem narrativa:

Nesse encontro, o outro não é um sujeito estudado, objetivizado; somos ambos sujeitos em aproximação mútua, tentando nos compreender a nós mesmos como sujeitos que pensam e geram modos de compreensão — a partir de formatos narrativos — sobre as relações de poder hegemônicas que se dão na profissão docente, na relação com as crianças e jovens e, em geral, na pesquisa educativa.

À medida em que nos envolvíamos, em que também trazíamos nossa história e em que, ao mesmo tempo, construíamos nossas autobiografias, os participantes da pesquisa se sentiam mais próximos. Eram os momentos nos quais um olhar expressava mais do que uma página cheia, um abraço apertado vinha carregado de significados e um sorriso demonstrava mais um território conquistado.



Nesse sentido, a experiência com pesquisa narrativa no trabalho com adolescentes e idosos, envolvendo a arte, a partir da artesanaria e da literatura, mobilizou experiências inesperadas que irão ecoar não só nessas pesquisas, mas nos trabalhos futuros em nossas vidas como pesquisadoras e educadoras.

Referências

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Apresentação. (texto de janeiro de 1979). In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p.11-33.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COMPAGNON, Antoine. Literatura. In: COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2001.

DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5.ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

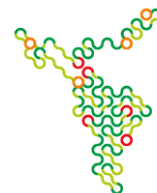
HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: MARTINS, R. TOURINHO, I. SOUZA, E. (orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

KRUCHEN, Lia. **Design e território: Valorização de identidades e produtos locais**. São Paulo: Stúdio Nobel, 2009.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** 17. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4.ed. tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte; Autêntica, 2001.

MARTINS, R. TOURINHO, I. SOUZA, E. (orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.



MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILOTTO, Silvia S. Duarte; BOHN, Letícia Ribas D. (Orgs.). **Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville: Editora Univille, 2014. p. 53-62.

MEIRA, M. PILLOTTO, S. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

NORONHA, Raquel. Corpo e saber-fazer: da Cosmologia à Política. In: SANTOS, Denilson et al (org). **Artesanato no Maranhão: práticas & sentidos**. São Luís: EDUFMA, 2016. p. 17-43.

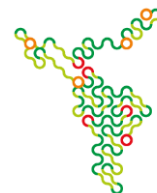
PETRYKOWSKI PEIXE, Rita I. et al. Projeto Desol na promoção da inovação social de empreendimentos em artesanaria. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE DESIGN SUSTENTÁVEL, 5º, 2014, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, **Anais do 5º Simpósio Paranaense de Design Sustentável**, 05 de dezembro 2014, p. 41-47. Disponível em: <
http://media.wix.com/ugd/1c59dd_80ca92a1c5834b6594197c5fdf73ce1f.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 37.40

RUGIU, Antonio Santoni. Nostalgia do mestre artesão. Campinas: Editora Autores Associados, 1999. Resenha de: PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. Nostalgia do mestre artesão. **Revista brasileira de história da educação**, nº1, jan. / jun., 2001. p. 214-218. Disponível em: <
www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/282/290>. Acesso em: 14 abr. 2017

SANTOS, Denilson et al (org). **Artesanato no Maranhão: práticas & sentidos**. São Luís: EDUFMA, 2016.

VOGEL, Daisi. Mãos em obra. In: VOGEL, Daisi; ANDRADE, Jeni Joana de. **Feito a mãos: O artesanato em SC**. Florianópolis: Governo de Santa Catarina; Tempo Editorial, s.d, p.7-15.



COLETIVOS SEGREGADOS DO CURRÍCULO: O SABER DE SI COMO DIREITO AO CONHECIMENTO

Eduarda Maria de Souza Fernandes¹

Antonio Francisco Marques²

Eliana Marques Zanata³

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo identificar o processo de ocultamento e a discriminação sofrida pelos alunos sem-teto dentro das instituições de ensino, bem como analisar os documentos curriculares oficiais para identificar se a estrutura escolar reproduz ou não um núcleo segregador no que diz respeito ao direito ao conhecimento. As crianças sem-teto enfrentam a discriminação dentro da instituição de ensino, dificultando a construção de sua identidade social, prejudicando a sua permanência na escola e a apropriação dos conteúdos do saber sistematizado. A pesquisa de cunho qualitativo envolveu o levantamento bibliográfico sobre o tema e a análise documental do currículo Oficial do Estado de São Paulo. Revelou-se o caráter neoliberal do currículo paulista, ajustado aos interesses do mercado, favorecendo a homogeneidade e impossibilitando a reflexão sobre as diversas realidades sociais, econômicas e culturais. O estudo evidenciou que o ocultamento de grupos sociais como os ligados aos movimentos de ocupação urbana é intencional e impede que os sujeitos segregados não saibam de si, perpetuando assim o status quo. É urgente revelar o ocultamento do currículo, e reconhecê-lo, para que possamos construir uma escola participativa, democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Currículo. Ocultamento. Identidade.

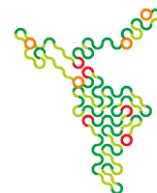
SEGREGATED COLLECTIVES OF THE CURRICULUM: THE KNOWLEDGE OF ONESELF AS A RIGHT TO KNOWLEDGE

Astract: The present study aims to identify the process of concealment and discrimination suffered by homeless students within educational institutions, as well as to analyze the official curricular documents to identify whether or not the school structure reproduces a segregating nucleus with respect to right to knowledge. Homeless children face discrimination within the educational institution, hindering the construction of their social identity, impairing their permanence in school and appropriation of the contents of systematized knowledge. The research of qualitative nature involved the bibliographical survey on the subject and the documentary analysis of the Official curriculum of the State of São Paulo. The neoliberal character of the São Paulo curriculum, adjusted to the interests of the market, has been revealed, favoring homogeneity and making it impossible to reflect on the different social, economic and cultural realities. The study showed that the concealment of social groups such as those associated with urban occupation movements is intentional and prevents segregated subjects from knowing about themselves, thus perpetuating the status quo. It is

¹ Mestranda no Programa Docência para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Bauru/SP. Brasil.

² Professor no Departamento de Educação nas licenciaturas e Mestrado em Docência Para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Bauru/SP. Brasil.

³ Professora no Departamento de Educação nas licenciaturas e Mestrado em Docência Para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Bauru/SP. Brasil.



urgent to reveal the concealment of the curriculum, and acknowledge it, so that we can build a participatory, democratic and inclusive school.

Keywords: Curriculum. Concealment. Identity.

Em nossa trajetória docente, encontramos muitas inquietações sobre a educação das minorias e como educadores, sabemos da necessidade de garantir aos alunos oriundos dos segmentos sociais marginalizados uma educação escolar que corresponda as suas necessidades concretas, além da oferta de um ensino que promova o desenvolvimento da cidadania de maneira livre e crítica.

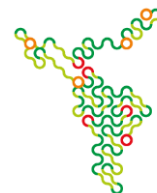
Nas últimas décadas, os movimentos sociais apontam para a necessidade de reconfiguração das identidades sociais e da cultura escolar. Arroyo (2013) aponta que esses movimentos pressionam por uma educação básica que reafirme as identidades coletivas, trazendo novas indagações na construção dos currículos e do ensino.

O presente artigo tem por tema o resgate da identidade social das crianças que vivem em ocupações ligadas ao MSTs (Movimento Social dos Trabalhadores Sem-teto) e o estigma que sofrem no interior da instituição escolar, bem como pelo currículo, núcleo estruturante da escola.

O MSTs é um movimento de luta por moradia e pelo avanço de seus direitos. Essa experiência chega à escola através dos filhos desses militantes. Porém, as suas experiências estão ocultadas nas práticas escolares, e, é urgente dar visibilidade aos seus rostos, suas vivências e suas origens.

Charlot (2013) considera que a educação é um fenômeno social e que é preciso pensá-la com referência a um projeto de sociedade. Portanto, sendo a escola uma instituição social e cultural, se faz necessário abrir espaços para mapear o que as crianças acampadas/assentadas e suas famílias esperam da escola, e para narrativas de suas histórias, para que se possam abrir caminhos na construção de um ensino que garantam a esses sujeitos o direito de saber de si e a possibilidade de transformação social e conquista da cidadania.

Nos impacienta a falta de uma construção curricular que articule as vivências sociais e o conhecimento, bem como a carência de propostas de ensino e aprendizagem que sejam mais integradoras de diferentes identidades dos sujeitos que frequentam as escolas. Essas “ausências” afetam diretamente os alunos ligados aos movimentos sociais – já tão estigmatizados na sociedade atual –, dificultam a sua permanência na escola, gerando altos índices de frequência irregular e evasão, criando barreiras para a construção do conhecimento, e consequentemente, a transformação social.



Incorporar no currículo a cultura, os saberes e os anseios desses sujeitos é urgente para que possam construir sua identidade, superar os estigmas e vislumbrar possibilidades reais de futuro.

No bojo dessas colocações, concentram-se as proposições: As crianças sem-teto enfrentam a discriminação dentro da instituição de ensino, dificultando a construção de sua identidade social, prejudicando a sua permanência na escola e a apropriação dos conteúdos do saber sistematizado; o ocultamento das crianças sem-teto no currículo e no material didático é intencional e não permite que esses sujeitos saibam de si mesmos.

A literatura historicamente construída tem apontado o ocultamento escolar de alguns grupos sociais. Porém respostas que viabilizem a sua reversibilidade, a literatura ainda não aponta, sendo urgente a necessidade de se pensar em práticas de ensino que dê visibilidade a esses sujeitos que têm ficado à margem da dinâmica curricular.

A pesquisa de cunho qualitativo envolveu o levantamento bibliográfico sobre o tema e a análise documental do currículo Oficial do Estado de São Paulo. Revelou-se o caráter neoliberal do currículo paulista, ajustado aos interesses do mercado, favorecendo a homogeneidade e impossibilitando a reflexão sobre as diversas realidades sociais, econômicas e culturais.

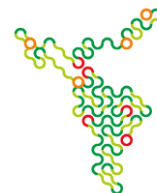
O estudo está estruturado em duas partes: 1. **Escola, currículo e identidade**, apresentação da concepção de currículo que fundamenta a análise do trabalho, bem como as implicações acerca da construção das identidades sociais; 2. **O currículo não reconhece os “outros”. Como saber de si?**, apontamentos sobre os materiais que integram o currículo oficial paulista, suas características e contribuições ao processo de ocultamento dos alunos sem-teto.

Escola, currículo e identidade

A escola, enquanto instituição social deve ser democrática, tanto em suas práticas quanto em seu acesso, deve garantir instrumentos básicos de participação social. Porém, muito chegam aos bancos escolares numa situação de encobrimento, classificados por Goffman (1988) como sujeito *desacreditável*.

O *desacreditável* é aquele com um estigma que não está imediatamente aparente e nem se tem dele um conhecimento prévio, fazendo com que elas escondam sua verdadeira identidade social:

Exibi-lo ou ocultá-lo; contá-lo ou não contá-lo; revelá-lo ou escondê-lo; mentir ou não mentir; e, em cada caso, para quem, como, quando e onde. (...) Ao invés de encarar o preconceito, esconde informações sobre sua identidade social verdadeira, recebendo e



aceitando um tratamento baseado em falsas suposições a seu respeito.” (GOFFMAN, 1988, p. 51).

Machado (2016) também identifica no ambiente escolar situações de estigmatização, tratado como “*fenômeno caótico ressonante*”, isto é, um determinado fenômeno social discriminatório, elaborado pelo senso comum e transferido do meio social para o interior do ambiente escolar.

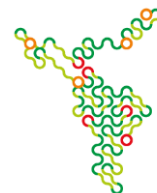
A superação dos estigmas pressupõe um reconhecimento da identidade social do estigmatizado. Bhabha (2013) e Hall (2006) constroem o conceito de identidades a partir de construções culturais, defendendo que as identidades são móveis e flexíveis, fazendo com que o sujeito carregue consigo várias identidades. É na superação da ideia de que as identidades são fixas que podemos defender que nos grupos marginalizados, que são permeados por estruturas de poder, se realizam a todo tempo, negociações nas relações interpessoais e são nesses espaços que surgem os signos da identidade.

A escola promove o encontro de diversas culturas, e, se torna um espaço conflituoso, pois conduz ao monoculturalismo, reduzindo a cultura popular e convergindo para a cultura dominante, levando também a uma construção de identidade padronizada, criando cenários que reforçam os estigmas de alguns grupos. Grignon (1995) reforça que a escola ajuda a “(...) interiorizar a ideia de superioridade dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais (...)” (Grignon, 1995, p. 181).

Considerando que a identidade é uma construção cultural, fomentadas por relações de poder e que as questões multiculturais são tratadas de forma natural na escola, há que se analisar o currículo e os documentos oficiais que o norteiam. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, aprovada em 1996, estabeleceu a obrigatoriedade de um currículo de base comum com parte diversificada que atenda as especificidades locais:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 2010, p. 26).

No entanto, esse currículo de base nacional não atende às especificidades de determinadas regiões e dos grupos sociais não hegemônicos, principalmente aos ligados aos movimentos sociais. Assim, a escola passa a funcionar como uma instituição que internaliza os valores e normas das



classes dominantes para assegurar a ordem por ela estabelecida. Esses currículos, segundo Apple (2001) tem provocado uma alteração nas identidades sociais:

O objectivo é alterar o que pensamos que somos e como é que são as nossas grandes instituições sociais para responder a esta identidade alterada. (...) o que somos e como pensamos sobre as instituições encontra-se intimamente relacionado com quem tem o poder para produzir e circular novas formas de compreensão das nossas identidades. Tanto as políticas educativas (e curriculares), quanto a construção do senso comum desempenham neste contexto um papel preponderante. (APPLE, 2001, p.9).

Sacristán (1998) define que o currículo é algo intencional, produtor de identidades sócias pré-estabelecidas, portador de uma herança cultural, pois define objetivos, conteúdos, metodologia e proposta de avaliação, ou seja, um instrumento de poder:

O currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo (...) para uma escola de forma concreta. (...) Propomos definir currículo como projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividades escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. (SACRISTÁN, 1998, P.34)

Nesse contexto, precisamos refletir sobre qual currículo iremos construir nossa prática educativa, considerando que o currículo enquanto expressão de poder dominante torna-se uma estrutura fechada, onde nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências tem visibilidade. Arroyo (2013) aponta:

Será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, desapareçam. (...). (ARROYO, 2013, p. 262)

Os currículos incorporam essas visões da história e do conhecimento, consequentemente incorporam como normal a ausência dos sujeitos. (...) É preocupante, porque esses coletivos existem, com ele convivemos nos campos, nas cidades, nas periferias e nas escolas. Seus filhos e suas filhas ocupam como maioria as escolas públicas (...). Seus rostos não podem ser apagados nos currículos, nos conteúdos, no material didático (...). (ARROYO, 2013, p. 263)

Como vemos, a escola beneficia os grupos dominantes e não é um espaço neutro, mas ao mesmo tempo é articuladora de diferentes saberes, segundo Libâneo (2002):

O saber escolar é entendido como o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais. Longe de ser caracterizado como conjunto de informações a



serem depositadas na cabeça do aluno, o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida (LIBÂNEO, 2002, p. 12 e 13).

Pensando que um dos objetivos da escola é tornar o indivíduo autônomo, capaz de participar plenamente e colaborar na transformação da sociedade em que vive, é fundamental ressignificar o currículo e as práticas de ensino, superando a educação bancária, característica do ensino tradicional que não é significativa para o aluno, denunciada por Freire (1987):

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (FREIRE, 1987, p.57).

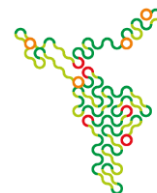
A superação dessa pedagogia tradicional implica dar voz às classes populares e aos seus interesses, valorizando o conhecimento historicamente construído pela humanidade. Saviani (2007),

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; (...) estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, (...). Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2007, p.79)

Entendemos que, a pedagogia tradicional evidencia a manutenção dos mecanismos contraditórios e antagônicos de exclusão social, produzidos pelas relações de poder de uma classe sobre outra. Há a urgente necessidade de se produzir um currículo desenvolvido pela prática docente investigativa no universo temático das classes populares.

O currículo não reconhece os “outros”. Como saber de si?

As escolas estaduais paulistas trabalham com um currículo prescrito desenvolvido pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica em 2008. Para viabilizar o currículo e implantar em quase cinco mil escolas paulistas, uma rede articulada, pautada pelos mesmos objetivos, criou um



material chamado de “São Paulo faz Escola”⁴, composto por Caderno do Professor e Caderno do Aluno e pautado num ensino por habilidades e competências.

Esses cadernos são constituídos por planos de aulas, denominados Situações de Aprendizagem⁵, nos quais são apresentados os temas e os conteúdos específicos que devem ser estudados em cada bimestre do ano letivo, segundo uma determinada sequência didática apontada pela equipe técnica da SEE/SP, responsável pela elaboração desses cadernos.

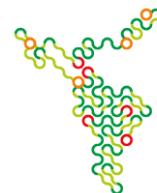
Os cadernos que integram a área de Ciências Humanas não reconhecem os diferentes sujeitos que compõem a diversidade social, econômica e cultural. Exclui as minorias, não lhes dá voz e, portanto, não contribui para a formação da identidade. Os cadernos de História, tanto do Ensino Fundamental como Ensino Médio, não fazem menção às minorias e sua história de luta. O caderno de Sociologia, da 3ª série do Ensino Médio, refere-se de maneira generalizada aos diferentes movimentos sociais em uma única situação de aprendizagem. A que se deve esse ocultamento? Por que não saber-se de si, para muitos, não é possível nos bancos escolares estaduais paulista?

Devemos para tanto considerar que o currículo paulista foi elaborado para se adequar às ideologias do capitalismo e neoliberalismo, como afirma Novais (2009). Ancora-se na ideologia capitalista e neoliberal, porque, entre outras características, fomenta a reprodução da desigualdade social, pois, assim como discorrem Bourdieu e Passeron (2014), o sistema reproduz as desigualdades sociais pela vertente da educação ao mostrar um caminho e omitir outros. Assim, ao valorizar uma cultura, um conhecimento, pratica a centralização do poder, porque a/o cultura/conhecimento com maior valor é sempre aquele que não é atingido por todos, e mesmo assim, por força da ideologia, todos aceitam que essa cultura/conhecimento tenha mais valor e que pode ser seguido/tomado como modelo.

Os materiais curriculares ocultam os alunos ligados aos movimentos por luta à moradia, porque como observa Arroyo (2012) o pensamento educacional prefere ver o “outros” como desiguais, excluídos e mostram que em nossa história os processos foram mais brutais: tratá-los como inexistentes, logo inincluíveis nas formas aceitas de inclusão. Inexistentes, logo impossibilidade de

⁴ O Programa São Paulo faz Escola é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. O material é disponibilizado nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Química, Física, Biologia, Inglês, Geografia, Sociologia, Arte e Educação Física, nas versões aluno e professor.

⁵ Indica quais são as estratégias metodológicas, os recursos didáticos e o tempo que o estudo de cada conteúdo escolar deve usar, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e as estratégias para a avaliação e a recuperação da aprendizagem.



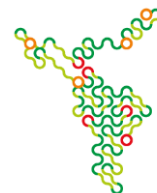
presença e copresença nas instituições sociais, políticas, econômicas, da justiça, do conhecimento e da cultura, inincluíveis nos padrões de direito ao conhecimento e a escolarização.

Os movimentos sociais vêm experimentando o papel do direito, da justiça na repressão a suas lutas pelos seus direitos. Essas representações e práticas exigem ser aprofundadas quando se pensa em currículos que garantam o direito ao conhecimento. Desse modo, o currículo do paulista precisa ser repensado e reelaborado para que se construa uma escola verdadeiramente democrática e que permite a emancipação de seus alunos.

Como repensar e elaborar currículos que consigam superar esse ocultamento? Aproximando-os dos movimentos sociais e dos seus processos de resistência e desconstrução dessa classista do conhecimento. É urgente trazer para os currículos os “outros”, mostrando-os como existentes, copresentes e reagindo. Mostrar nos diferentes materiais didáticos suas lutas de presenças afirmativas, suas marchas, seus símbolos, suas ocupações, seus projetos de sociedade. Suas lutas de classes e suas reações as representações que decretam suas existências. Assim, a escola terá uma chance de produzir uma nova cultura escolar, de construir uma nova identidade e aprendizado.

Considerações finais

A ocultação e a discriminação de estudantes de segmentos sociais marginalizados dentro das instituições de ensino dificultam a construção de identidades coletivas e a apropriação dos conteúdos do conhecimento sistematizado, e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo contribui para essa dissimulação. A escola como instituição social deve ser democrática e garantir instrumentos básicos de participação social. No entanto, a ocultação no currículo dificulta a construção de uma escola democrática porque favorece a saída de alguns rostos. Alunos ligados a movimentos sociais chegam aos bancos escolares em uma situação de mascaramento e estigmatização. A superação do estigma pressupõe um reconhecimento da identidade social do estigmatizado e como as identidades são móveis e flexíveis faz com que os sujeitos carreguem consigo múltiplas identidades. A ocultação é intencional e impede que os sujeitos segregados saibam sobre si mesmos. O caráter neoliberal do currículo paulista é mostrado, ajustado aos interesses do mercado, favorecendo a homogeneidade e impossibilitando a reflexão sobre as diferentes realidades sociais, econômicas e culturais. É urgente



revelar o encobrimento do currículo e reconhecê-lo para que possamos construir uma escola participativa, democrática e inclusiva.

Referências

APPLE, M.; BEANE, J. O argumento por escolas democráticas. In: M. APPLE; J. BEANE (Orgs.) **Escolas Democráticas**. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. 1ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 1ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2ª Edição. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão; revisão técnica Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. Edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2010.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 1ª Edição. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

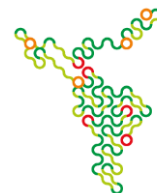
GRIGNON, G. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 1ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MACHADO, V., NAPOLI, P.H. **Estigma e discriminação no ambiente escolar: uma proposta para a construção da práxis docente no ensino de sociologia**. Disponível em <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i2.29911>, acesso em 01 de junho de 2017

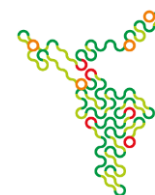
NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 5, p. 12-13, jan./jun. 2009



SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 4ª Edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo.** Ciências Humanas e suas tecnologias. Coordenação Geral. Maria Inês Fini. Coordenação de Área Paulo Miceli. 1ª Edição. São Paulo, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.



EDUCAÇÃO COM AMOR NÃO TEM COR: UM ENCONTRO DE ESTUDANTES AFRICANOS DA UFSC COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Herculano Henriques Chingui Chitungo¹

Vanderleia Benedet Reus²

Márcia Leandro Benedet³

Resumo: Este relato apresenta uma atividade que foi desenvolvida em uma escola pública do Município de Sombrio, no intuito de celebrar o dia nacional da “Consciência Negra”. Trata-se da E.E.B. Municipal “Professora Nilza Matos Pereira”. As atividades foram realizadas em 22/11/2017, a partir das 14h. Desenvolveram-se a partir do contexto e da triste realidade do país, uma vez que observamos a grande discriminação e dificuldade que as pessoas negras (crianças, adolescentes, jovens e adultos) enfrentam na integração social, econômica e educativa. Sabemos que a cor da pele no Brasil é um fator determinante na sociedade, onde os negros sofrem com o racismo. Assim, é importante ressaltar que Deus fez pessoas e não raças, o amor não tem cor. Diante desta realidade, tomamos como viés metodológico inicialmente uma conversa prévia com uma professora e a diretora para nos subsidiarmos sobre os diferentes saberes existentes na escola e as dificuldades enfrentadas por elas para superar o preconceito racial que os alunos negros sofrem. Os resultados obtidos foram notados após o final da atividade, a alegria dos alunos e professores foi incrível. O trabalho foi publicado no “Jornal Correios do Sul”, como capa, onde foram mencionadas as falas de cada estudante estrangeiro da UFSC Araranguá presente na atividade da escola. Tudo foi registrado em fotos e vídeos. A matéria do Jornal pode ser vista no seguinte link: <http://www.grupocorreiososul.com.br/jornal/escola-promove-conversa-sobre-preconceito/>.

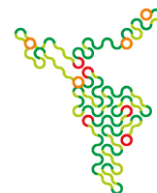
Palavras-chave: Consciência negra; Educação.

Abstract: *This report presents an activity that was developed in a public school in the Municipality of Sombrio, in order to celebrate the national day of the "Black Consciousness". This is E.E.B. Municipal "Professor Nilza Matos Pereira". The activities were held on 11/22/2017, starting at 2pm. They have developed from the context and the sad reality of the country, since we observe the great discrimination and difficulty that black people (children, adolescents, young people and adults) face in social, economic and educational integration. We know that skin color in Brazil's a determining factor in society, where blacks suffer from racism. Thus, it is important to emphasize that God made people and no traces, love has no color. Faced with this reality, we take as a methodological bias initially a previous conversation with a teacher and the director to subsidize the different knowledge existing in the school and the difficulties they face in overcoming the racial prejudice that black students suffer. The results obtained were noticed after the end of the activity, the joy of the students and teachers was incredible. The paper was published in the "Jornal Correios do Sul", as cover,*

¹ Mestre em Tecnologias de Informação e Comunicação, UFSC. E-mail: herculano.henriques@gmail.com.

² Mestranda em Tecnologias de Informação e Comunicação, UFSC. E-mail: leiareus@gmail.com.

³ Mestranda em Tecnologias de Informação e Comunicação, UFSC. E-mail: marciapro11@hotmail.com



where the speeches of each foreign student of UFSC Araranguá were present in the school activity. Everything has been recorded in photos and videos. The story of the Journal can be seen in the following link: <http://www.grupocorreiodosul.com.br/jornal/escola-promove-conversa-sobre-preconceito/>

Keywords: *Black consciousness; Education*

Introdução

A identidade cultural dos povos no Brasil revela a passividade histórica com que fora construída. Inicialmente, a cultura indígena foi desrespeitada com a colonização portuguesa, com a escravidão, a catequização e até extermínio de muitas tribos. Posteriormente, posicionou-se de forma passiva diante da escravidão dos povos africanos, edificando a diferença entre as pessoas, apenas na observância da cor da pele.

Para Guimarães (2017), o preconceito de cor tem uma longa história em nossa sociedade, tendo sido muitas vezes negado, como também objeto de lei que buscava coibi-lo. Está em toda parte e em todos os tempos, até os atuais. A cor branca sempre simbolizou valores positivos, virtudes, diferente da cor preta, também chamada, pelos brancos, de negra tem um significado de coisas ruins e sinistras.

Até os dias atuais, percebe-se uma postura pouco ativa diante da discriminação e do racismo. O que nos remete a reflexão da importância de discutir a identidade de forma dialética. “A identidade não é algo inato” (Gomes, 2005, p. 41). Ela é construída considerando muitos aspectos, com base nas relações sociais construídas pelos grupos. “A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.” (Munanga, 1994, p. 177-178).

Assim, a trajetória do negro no Brasil foi difundida nas escolas pelo viés do Eurocentrismo. “O mais grave equívoco nesta associação está na minimização do eurocentrismo como sistema de dominação” (Vieira, p.101). A cultura africana foi desvalorizada.

Os conhecimentos oriundos dos povos africanos foram “ocultados para justificar a colonização, a apropriação de riquezas e do conhecimento e a destruição daquele continente por parte do ocidente” (Fusconi e Guimes, 2010, p.39).



Apesar de ser instituída no país a Lei nº 10639/2003 – “[...] incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade temática *História e Cultura Afro-Brasileira* [...]”, ainda observa-se que é necessário discutir a lei. Assim, no artigo 26-A observa-se: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. ”

No inciso primeiro observa-se: “§1º O conteúdo pragmático incluirá o estudo da História da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil. ”

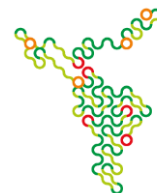
A BNCC, Base Nacional Comum Curricular é um documento que norteia todas as Propostas Pedagógicas do país, no sentido de desenvolver um conjunto de aprendizagens mínimos que todos os estudantes da Educação Básica têm o direito de se apropriar. São os direitos de aprendizagem que devem ser desenvolvidos, ao longo da educação básica. A BNCC aponta que os estudantes devem também desenvolver dez competências gerais, dentre elas destaca-se a valorização da diversidade dos indivíduos.

“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer ” (BNCC, 2017, p.10).

De acordo com a BNCC fazem parte da Educação Básica os temas integradores, que perpassam todos os objetos de aprendizagem de todos os componentes curriculares. São temas que fazem parte do contexto atual que dizem respeito às experiências dos alunos e intervêm na construção de sua identidade e no modo como interagem com os outros e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre o mundo.

Um dos temas integradores a serem trabalhados em toda a Educação Básica diz respeito à educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Entretanto, a problemática de como aplicar a leis e documentos oficiais de educação no cotidiano das turmas do ensino fundamental ainda, reside nas salas de aula. Educadores indagam:



Qual o objetivo da aplicação desta lei? Quais os trabalhos pedagógicos podem ser realizados para diminuir as diferenças gritantes entre negros e brancos?

Para atender as estas questões, este estudo explicita a discussão da diversidade étnico cultural, a identidade do povo negro, como a organização social as crenças, os costumes, as tradições, as contribuições para o Brasil, bem como para o Estado de Santa Catarina. Assim, com o intuito de realizar a promoção do respeito às diferenças, e valorizar a identidade cultural do povo brasileiro, os professores da rede Municipal de Sombrio-SC, Murilo Garcia (professor de História), Rúbia de Freitas Gonçalves Stuart (professora de Geografia) e Taline Paulo da Cunha (professora de História) reuniram-se para realizar um projeto capaz de proporcionar um novo olhar para a história dos negros. Assim este trabalho visa relatar às disciplinas trabalhadas, os conteúdos abordados, as ações realizadas, bem como enfatizar a atividade realizada no dia 22/11/2017, para a culminância do projeto, que resultou em um Encontro de Estudantes Africanos da UFSC com Alunos do Ensino Fundamental da escola De Ensino Básico professora Nilza Matos Pereira, Sombrio-SC.

Este artigo está estruturado em quatro partes: introdução, procedimentos metodológicos, resultados e discussão e considerações finais.

A cor da raça

Refletir o significado de raça e compreende-la em sua dimensão mais ampla. Existe apenas uma raça, a raça humana (Homo Sapiens Sapiens).

Existe apenas uma raça, a raça humana (Homo Sapiens Sapiens).

Dessa forma as pessoas são diferentes por sua etnia, cultura e pela cor de pele. Mas não há razão para a cor da pele ser fator determinante da inferioridade.

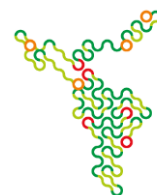
Para tal faz-se necessário compreender o conceito de etnia¹.

Nas salas de aula, é importante indagar: O que sabemos sobre a História da África e da cultura afro-brasileira? O que sabemos sobre a história dos negros em Santa Catarina?

Levar os alunos do Ensino fundamental a refletir sobre estas questões e principalmente de onde vem o preconceito, é fundamental para a construção da cidadania.

De acordo com Lima (2016),

¹Etnia – conjunto de pessoas unidas por valores comuns se diferenciando por sua especificidade sociocultural, refletida principalmente, religião e maneiras de agir. (Dicionário Houaiss).



“A escola, nesse contexto, é concebida como uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros(as) e por uma educação que estimule o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Os(as) que estão engajados(as) na luta contra a desconstrução do preconceito racial acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista” (LIMA, 2016, p. 49).

Assim, a atividade aqui relatada, partiu de um projeto maior, realizado na Escola de Educação Básica Professora Nilza Matos Pereira, situada no município de Sombrio–SC.

Metodologia

Os professores Murilo Garcia (professor de História), Rúbia de Freitas Gonçalves Stuart (professora de Geografia) e Taline Paulo da Cunha (professora de História), reuniram-se nos meses de agosto, setembro e outubro para desenvolver as atividades do projeto de forma interdisciplinar. Nas diversas áreas do conhecimento o tema foi abordado. Na disciplina de História os objetivos consistiram em:

- Refletir como surgiu o racismo no Brasil e explicitar a opinião sobre as contribuições do papel do negro na formação da sociedade Brasileira;
- Reconhecer a herança cultural dos negros para o Brasil;
- Debater sobre o preconceito racial e o processo de abolição;
- Apresentar personagens negros ilustres da História brasileira e catarinense.

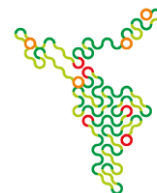


Luiz Delfino



Cruz e Souza

Na disciplina de Geografia os alunos conseguiram:



- Localizar comunidades negras no Brasil;
- Compreender a formação do povo brasileiro;
- As migrações;
- Contextualizar os temas: África, apartheid, preconceito racial;
- Construção e análise de gráficos.

Artes e educação física:

- Observar manifestações de arte realizadas pelos povos afro-brasileiros;
- A influência africana na nossa culinária, na dança, na música, na vivência religiosa e no jeito de ser brasileiro.

As demais disciplinas abordaram textos informativos, construíram outros textos, como Língua portuguesa, problematizaram situações - problemas em matemática. No dia 25/10/2017, os alunos e os professores organizadores do projeto realizaram uma visita a comunidade Quilombola, em Praia Grande-SC. Nos dias 01 a 20 de novembro, os professores realizaram a organização das apresentações.

No dia 22 de novembro de 2017 ocorreu a culminância do projeto. Foram expostos livros confeccionados nas aulas de Geografia, desenhos sobre a escravidão nas aulas de História, apresentação de vídeos, danças afro-brasileiras, exposição de fotos da visita a comunidade Quilombola, degustação de um prato afro-brasileiro, o angu, e a interação com alunos da UFSC-Araranguá -SC. Sob a mediação da Psicopedagoga da escola e mestrande da UFSC Vanderleia Benedit Réus, os alunos africanos da UFSC, foram convidados para compartilhar suas experiências no nosso país, com os sujeitos participantes da pesquisa alunos da escola de Educação Básica Nilza Matos Pereira –Sombrio SC, assim como duas turmas convidadas da escola Nair Alves Bratti e assim debater sobre o racismo e preconceito existentes no Brasil. Participaram ainda, professores e funcionários da escola “Professora Nilza Matos Pereira e uma jornalista do “Correio do Sul”.

Dessa forma, no dia 22 de novembro, a partir das 14 horas, os professores da escola trataram de mostrar a cultura brasileira, a diversidade e identificar a cultura afra, derrubando as barreiras ainda presentes na sociedade. Em seguida, os estudantes estrangeiros da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Araranguá-SC, tomaram o palco. Dentre eles, estavam presentes três alunos de nacionalidades distintas: Herculano Henriques Chingui Chitungo, natural de Angola, que na altura era mestrando e atualmente Mestre em Tecnologias da Informação e Comunicação; Juary Costa

Rocha, natural de Cabo Verde, graduando em Engenharia de Energia; e Josue Mupenza Mupenza, natural da República Democrática do Congo, graduando em Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os estudantes estrangeiros da UFSC apresentaram a geografia, a história, a culinária e a diversidade cultural de seus países, onde foram feitas comparações de aspectos socioculturais entre Brasil e seus países de origem. Posteriormente, cada um relatou sobre as experiências vivenciadas no Brasil, bem como o racismo sofrido. Foram utilizados os seguintes instrumentos na exposição: imagens, vídeos e exemplos reais, como mostram as figuras abaixo.



Finalmente, o evento terminou com a demonstração de uma dança típica de Angola, chamada Kizomba, seguida de sessão fotográfica.

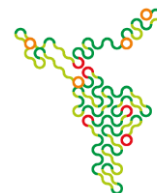
Resultados

Desenvolveram-se a partir do contexto e da triste realidade do país, uma vez que observamos a grande discriminação e dificuldade que as pessoas negras (crianças, adolescentes, jovens e adultos) enfrentam na integração social, econômica e educativa. Sabemos que a cor da pele no Brasil é um fator determinante na sociedade, onde os negros sofrem com o racismo. Assim, é importante ressaltar que Deus fez pessoas e uma só raça, a humana, assim o amor não tem cor.

Tendo em vista à interação entre os alunos e professores da escola junto estudantes estrangeiros da UFSC, buscou-se disponibilizar aos alunos imagens de cidade de cada país, de comidas típicas, de escolas, vídeos, entre outras coisas. A comunidade escolar ficou sensibilizada.

Segue o relato de dois alunos estrangeiros:

- *“Sou de São Tomé e Príncipe, cursando Fisioterapia na UFSC Araranguá. Residindo a 3 anos no Brasil, infelizmente me deparei várias vezes sendo vítima do preconceito racial. Já me aconteceu, de eu chegar perto da pessoa e ela esconder sua bolsa, com medo de que eu lhe roubasse. Tem acontecido direto, de eu entrar numa loja e o segurança ou um dos atendentes*



me seguir ou ficar atento em mim.... Ainda neste ano, houve um caso de eu e a minha irmã sermos confundidas como empregadas de uma loja, sendo que assim como a cliente que nos abordou também estava para fazer suas compras. Aqui no Brasil é comum associarem os negros a haitiano. Todo negro é haitiano. Pensam que Haiti faz parte do continente africano. Por outro lado, o que pude constar é que maiores números de negros brasileiros não se assumem ou não se identificam como negros. ”

- *“Sou angolano, residi no Brasil a 3 anos. Quando falamos de racismo, sinceramente, é uma coisa muito forte. Eu sofri preconceito racial quase todos os dias, seja de forma direta ou indireta. Na universidade por exemplo, colegas se afastavam de mim por ser negro. Era novidade para mim, pois nunca tinha passado por situações de gênero. Infelizmente, Brasil é um país racista. Apesar disso, também é um país com pessoas maravilhosas e agradáveis, com pontos turísticos espetaculares, ensino superior melhor que do meu país quando se trata em cursos de engenharias e tecnologias. De onde vim todos são considerados pessoas, no Brasil eu sou um preto”.*

Os resultados obtidos foram notados após o final da atividade, a alegria dos alunos e professores foi incrível. O trabalho foi publicado no “Jornal Correios do Sul”, como capa, onde foram mencionadas as falas de cada estudante estrangeiro da UFSC Araranguá presente na atividade da escola. Tudo foi registrado em fotos e vídeos. A matéria do Jornal pode ser vista no seguinte link: <http://www.grupocorreiosdosul.com.br/jornal/escola-promove-conversa-sobre-preconceito/>.

Fotos do encontro realizado.



Considerações Finais

Educação com amor não tem cor. A sociedade brasileira precisa parar com qualquer tipo de discriminação, e que o governo brasileiro trace mais políticas ou programas de integração do negro no mercado de trabalho, nas instituições de ensino, e que sempre haja educação sobre a consciência negra em todas as escolas do país.

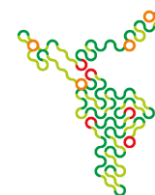
Enfim, foi possível compartilhar informações relevantes entre Brasil, Angola, Cabo Verde e República Democrática do Congo, acima de tudo, ensinar as crianças que o racismo é um coisa ruim e que não devemos julgar as pessoas pelo tom da pele, nem pela condição social e nem pela estatura. Racismo é crime. Devemos dizer não ao racismo ou a todo tipo de preconceito. Afinal, somos todos iguais diante de Deus, pois, Ele fez pessoas e não raças.

“Ninguém nasce racista”.

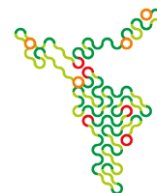
REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rogério Andrade. **Contos Africanos para crianças Brasileiras**. Paulinas, 2004

DOS SANTOS CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2001.



- DA SILVA, Nelson Fernando Inocencio. **Consciência negra em cartaz**. Editora UnB, 2001.
- GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Editora 34, 2001.
- JÚNIOR, Eduardo Fonseca. **Dicionário Antológico da Cultura Afro-brasileira**. RT, 1998.
- LEITE, Ilka Boaventura (Org.). **Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Ilha de Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1996. 284 p.
- LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo:Selo Negro 2004, 720p.
- MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.
- MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estudos avançados, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004.
- PEREIRA, Amauri Mendes. **Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, p. 35-48, 2005.
- SILVA, Denise Almeida. **“Para gostar de ser”**: literatura negra, racismo e autoestima. Signo, v. 1, n. 1, p. 88-94.
- Cultura negra e educação**. Revista brasileira de educação. n. 23. Rio de Janeiro, mar-ago 2003.
- SILVA, Ana Maria et al. **Gostando mais de nós mesmos: perguntas e respostas sobre autoestima e questão racial**. São Paulo: Editora Gente, 1999.
- SOBRAL, Cristiane. **Para gostar de ser**. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. (Org). Cadernos negros 24: contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2001, p. 13-17.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Ciências sociais hoje, v. 2, p. 223-244, 1983.



Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura; v.4)

VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira. **Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03**. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9317/9317>>. Acesso em: 14/05/2018.

<https://www.jusbrasil.com.br>

LIMA, Marcos Gonzaga de. **O Preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros**. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento. Dissertação de Mestrado. 2016. Brasília DF.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo. Cortez. 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.>>. Acesso em: 17 maio. 2018.



NARRATIVAS TECIDAS NO BURACÃO

Luzia Renata da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
lurenata@yahoo.com.br

Resumo: Inspirada nos escritos de Walter Benjamin acerca da memória e seus esquecimentos, ensaio formas de pensar as articulações entre passado e presente no desenvolvimento de uma escrita narrativa que visa apresentar o lugar de onde venho, o Buracão, em Londrina, no Paraná. Na primeira parte do artigo apresento o Buracão tecido em uma narrativa, um desenho e uma fotografia, em seguida, discorro brevemente sobre a formação do lugar para, em seguida, abordar os caminhos metodológicos apontados por Walter Benjamin ao escrever “Infância em Berlim por volta de 1900”, o qual, o autor apresenta as transformações da cidade de Berlim através de mônadas, fragmentos de sentido que revelam o todo, ou seja, lembranças de menino impressas no corpo do adulto.

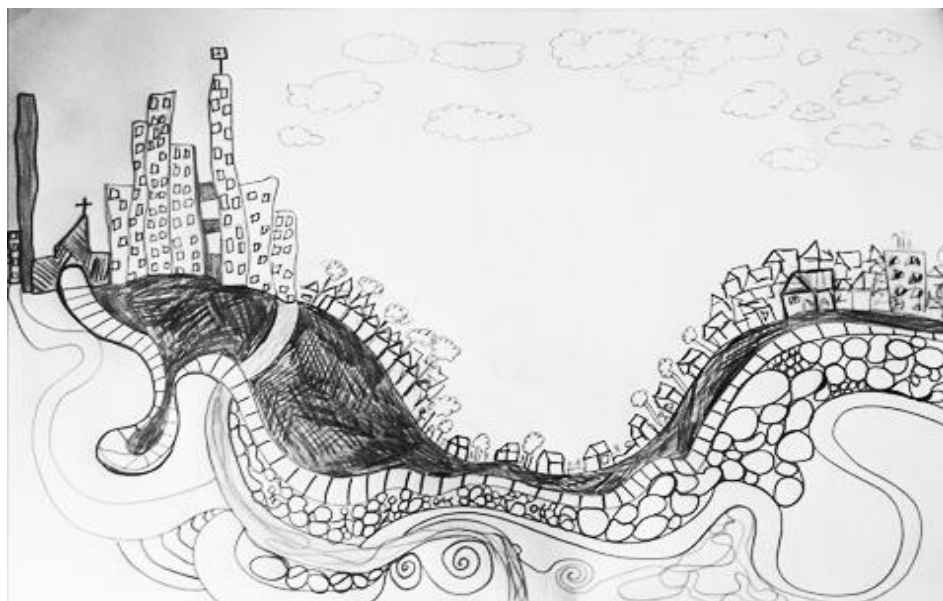
Palavras-chave: Narrativa. Memória. Imagem.

NARRATIVE SPEAKING IN BURACÃO

Inspired by Walter Benjamin's writings about memory and its forgetfulness, I try to think of the links between past and present in the development of a narrative writing that can be translated to the place from where I come, the Buracão, in Londrina, Paraná. In the first part of the article, I present the Buracão weaved in a narrative, a drawing and a photograph. Then, I briefly discuss the development of the of area, to finally address the methodological paths discussed by Walter Benjamin when writing "Childhood in Berlin around 1900," where the author presents the changes in Berlin through monads, fragments of meaning that reveal the whole, in other words, remembrances of a boy in an adult's body.

Buracão, assim é conhecida a Vila Portuguesa em Londrina - Paraná, o lugar de onde venho. Era fácil orientar-me naquele lugar, bastava olhar para cima para avistar os bairros de cima, o centro e as nuvens. Não sei dizer sobre o relevo, os processos físicos e urbanos que auxiliaram na composição da paisagem, nem mesmo sobre inclinação exata que fez com que a Vila viesse a ser conhecida como Buracão, mas conhecia cada curva que levava aos recantos mais sombrios do lugar: a casa da benzedeira que se camuflava entre as plantas, a pequena moradia do policial que cuidava da mãe cega, as conversas misteriosas das mulheres que moravam na minha casa. Cenários cravados em um palco, o qual, os espectadores eram protagonistas, iluminadores, maquiadores, bilheteiros, zeladores, todos atuando ao mesmo tempo. Sob esses cenários se espalhavam os labirintos

subterrâneos que levavam a água pluvial do centro da cidade para a Vila, ouvíamos a água escorrer debaixo do asfalto, e quando ela transbordava pelos bueiros, tornava realidade o sonho de morar próximo à uma cachoeira. Desde logo percebi que no alagamento das ruas de baixo e do riozinho, havia um significado que me escapava.

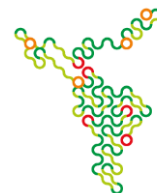


Desenho do Buracão: Lu Renata. Ano 2017.



Título: Minha casa em ruína. Foto: Lu Renata. Ano 2017.

Um fragmento de narrativa, um desenho e uma fotografia, estas três imagens podem ser lidas como um convite de entrada no Buracão, o lugar de onde venho, uma pequena Vila localizada na



cidade de Londrina, Norte do Paraná. Destaco por meio desta reflexão o Buracão em suas dimensões memorialísticas, por esse viés, trago rememorações e imagens ausentes na atual historiografia do lugar, perfazendo uma rota de pesquisa comprometida com as “pequenas” narrativas, os detalhes, e as histórias que emanam das frestas.

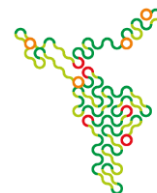
Nessa perspectiva, a base teórica que acolhe minhas indagações aposta na transgressão como possibilidade de transformação criadora, por acreditar nessa condição, estabeleço um diálogo com o filósofo alemão Walter Benjamin, dono de uma escrita antidogmática, alegórica e fragmentária que vem, nos últimos anos, despertando interesse de pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento.

Ao que parece, o contexto social, político, cultural em que viveu não apenas contribuiu para a formulação de sua obra, mas foi seu principal alimento. Benjamin viveu as transformações causadas pela modernização, ouviu os discursos do progresso, do nacionalismo fascista, viveu a riqueza e a pobreza, o amor proibido, o divórcio, o marxismo e a teologia judaica, a arte e a cultura de seu tempo e de outros tempos. Tramado em um contexto entre guerras, na Europa, ele escolheu olhar para o detalhe, para o pequeno, para aquele que não tem um lugar estabelecido, o trapeiro, lembrando Baudelaire, poeta das Flores do Mal.

Com esse estofo, Benjamin (2012, p. 245) questiona o predomínio da história única que avança em linha reta numa ode ao progresso, deixando para traz, o infinitamente pequeno.

Originária de um lugar como o Buracão, e hoje, enleada em diversas camadas temporais e espaciais, tento afugentar meus próprios fantasmas que ressuscitam da história dominante à qual fui formada. Assustadoramente os ouço perguntar: porque escrever sobre um lugar sem heróis, sem uma referência de cultura popular tradicional, um artesanato local, uma dança folclórica ou uma comida típica, mitos, uma poetisa, uma artista, uma bomba. O Buracão não teve uma guerra, nem uma revolução, não passou por grandes mudanças nas casas ou traçado das ruas, não teve fábricas desativadas ou desemprego em massa. O Buracão é o Buracão. Composto por algumas casas que expõem o rastro do tempo, bares que acolhem o cansaço, acontecimentos cotidianos que alimentam o imaginário local, conversas de portão, cachorros, carros estacionados no mesmo lugar há quinze anos e pessoas.

Daqui emergem as memórias e esquecimentos dos quais pretendo falar. Para tanto busco em arquivos fotográficos, em textos teóricos e em narrativas orais, a memória do lugar construída por



seus próprios sujeitos. Isso não pressupõe a banalização do conhecimento científico tampouco se liga ao discurso do irrelevante, e sim, procura valorizar diferentes vozes que, a seu modo, ao falar de seu contexto tocam em questões sociais mais amplas.

Um Buracão numa cidade chamada Londrina

O Buracão localiza-se ao lado da Vila Casoni, a mais antiga e até pouco tempo a mais populosa vila de Londrina. Fundada em 1936, dois anos depois da municipalização da cidade, a Vila Casoni leva o nome de seus fundadores, uma família vinda de São Paulo. Na amplitude de suas ruas, ela ainda exhibe as casas de madeira do início da colonização, muitas em ruína.

Apenas uma rua separa as duas Vilas, imagino que a proximidade física e relevância histórica da Vila maior, contribuiu para que a Vila Portuguesa fosse apagada da memória dos londrinenses. Isso justifica o fato de que, por muitos anos, quando fora do meu lugar, se alguém perguntasse onde eu morava, a resposta ficava mais ou menos assim “Moro na Vila Portuguesa, ao lado da Vila Casoni”.

Tanto a Vila Casoni quanto a Vila Portuguesa localizam-se abaixo da atual avenida Leste Oeste, por onde corria a antiga linha férrea. Numa perspectiva social e geográfica, podemos dizer que essa linha/avenida/fronteira divide Londrina em duas partes, a de cima e debaixo da linha. São duas cidades diferentes e distantes social e culturalmente. Do lado de baixo da linha, vários bairros se estendem até os cinco conjuntos, do lado de cima da linha, o centro e os bairros se estendem até os novos condomínios residenciais denominados por Gleba Palhano, a parte nobre da cidade.

Londrina nasceu na primeira metade do século XX, quando andava pela cidade via em sua arquitetura o desejo de modernidade expresso nas largas avenidas, nas casas e nos prédios do centro. Ao iniciar a busca por documentos históricos acerca da formação da cidade, uma das primeiras referências que encontro é a Paraná Plantations Ltd. empresa inglesa que, com incentivo do governo Federal, foi responsável pelas transformações territoriais sofridas na região no início do século XX. Mais tarde ela criaria sua subsidiária a Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), a empresa colonizadora.

Com um ideário voltado para a expansão da economia capitalista, os processos de ocupação incluíam propagandas de venda de lotes disseminando a ideia de que a terra era virgem, fértil e não haviam indícios de ocupação humana (GOMES, 2015).

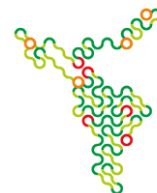


Figura 04: Propaganda da Companhia de Terras, rumo à colonização.
<http://historiadelondrina.blogspot.com.br/2013/08/fotos-raras-de-londrina-novas.html>

É evidente que os anúncios omitiam a presença dos povos indígenas: Guarani, Kaingang, Xokleng e Xetás que ocupavam a terra há muitos anos, bem como os caboclos e posseiros que haviam se fixado ali num período exatamente anterior à colonização, realidade contrária à divulgação de vazio demográfico amplamente disseminada no Brasil e no exterior (GOMES, 2015).

Atraídos pela agricultura e pela possibilidade de ascender financeiramente numa terra desconhecida e virgem, mineiros, nordestinos e paulistas migraram para a região, seguidos por italianos, alemães e japoneses, que acabaram comprando as terras que foram loteadas pela empresa colonizadora.

Considerando que a terra já era habitada por povos originários, caboclos e posseiros, acreditamos que possa ter havido conflitos na disputa por territórios, e se considerarmos que na formação da sociedade londrinense não se percebe a presença de traços indígenas nas feições da população, esses conflitos podem ter gerado a expulsão e/ou dizimação dos povos.



É notório que história oficial de Londrina se confunde com a história da empresa colonizadora CTNP e dos desbravadores pioneiros que vieram para a região atraídos pelos folhetins que vendiam uma imagem de progresso. Porém, uma recente historiografia vem sendo escrita por pesquisadores que não aceitam a predominância da história única, entre elas destacamos o livro do jornalista José Jofilly, citado no trabalho “Memórias e esquecimentos sobre a cidade” de Claudia Fortuna, professora do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, em sua fala,

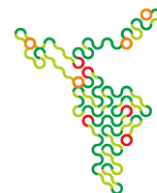
Somente na década de 1980, o livro do jornalista José Jofilly, “Londres, Londrina”, surge como sendo o primeiro texto a realizar um questionamento destas representações oficiais. O autor fez pesadas críticas ao papel da CTNP como empreendimento imobiliário de sucesso e denunciou um processo de colonização marcado pela dizimação dos indígenas e pela destruição predatória da mata (FORTUNA, 2013, p. 6).

O questionamento da história única, nos mais distintos campos do conhecimento e da vida, vem oxigenando o debate e trazendo para historiografia uma pluralidade de sentidos até então descartados pela história dominante. Nessa perspectiva, trabalhos fundamentados tanto em bibliografias quanto nos rumores das memórias, na criação de imagens e nas narrativas dos diferentes sujeitos, contribuem para o tensionamento do campo ao qual se inserem, e exigem seu alargamento para que a haja o reconhecimento histórico de outros saberes.

A recusa em seguir uma base epistemológica baseada no discurso científico e historicista, demonstra a insatisfação com o predomínio da voz que grita ao descrever os “fatos” do passado elevando uns, soterrando outros. Nessa perspectiva, me aproximo de Walter Benjamin que, na eminência de tirar sua própria vida, nos tornou herdeiros de uma obra crítica que se contrapõe aos regimes de poder que se erguem a cada tempo.

Com esta herança em mãos, arriscamos entrar num labirinto de imagens aberto ao erro e ao desvio, em suas múltiplas saídas, a esperança da insurreição presente em cada singularidade que cintila iluminando nossos caminhos. As incertezas que nos constituem enquanto sujeitos são bem vindas, assim como os fragmentos e insignificâncias que se costuram para compor o todo formando um caleidoscópio de imagens que se modificam a cada giro.

A filósofa Jean Marie Gagnebin, têm dedicado grande parte de seus estudos à obra de Walter Benjamin, segundo a autora, a recusa a seguir uma ciência histórica, qualificada por Benjamin como historicista e burguesa:



[...] fundamenta-se em razões de ordem epistemológica e, inseparavelmente, ético-política. Ele denuncia primeiro a impossibilidade epistemológica de tal correspondência entre discurso científico e "fatos" históricos, já que estes últimos adquirem seu *status* de "fatos" apenas por meio de um discurso que os constitui enquanto tais, nomeando-os, discernindo-os, distinguindo-os nesse magma bruto e não linguístico "que, na falta de algo melhor, chamamos de real" (GAGNEBIN, 2006, p.40).

O discurso científico que sustenta os fatos históricos não é neutro, impresso em distintos suportes, desde os pergaminhos até os écrans de nossas telas, têm-se predominado a fala dos vencedores sobre silêncio dos vencidos. Como resultado, presenciamos a desigualdade social, o racismo, a homofobia, o machismo e tantas outras formas de exclusão flagrantes nos dias tristes que atravessamos nesse início de século.

Na contramão dessa narrativa, Benjamin (2012, p. 245) indica uma possibilidade: a de "escovar a história à contrapelo", com essa frase luminosa, andamos nas brechas que se abrem entre os pelos e tentamos trazer para a história, outras histórias.

O Buracão

O Buracão carrega um estigma de marginalização que foi a ele atribuído por uma configuração física, política, econômica e social. Poucos documentos são encontrados acerca de sua formação, de início, algumas imagens me veem por meio de narrativas de pessoas mais velhas, outras por reportagens em jornais, outras por pesquisas acadêmicas. Saliento que não é objeto deste estudo fazer uma análise da constituição do lugar, mas sim, observar algumas centelhas que possam iluminar as singularidades que compõe o lugar como espaço de habitar. Por meio dessas centelhas buscarei pensar o Buracão carregado de "agoras" numa perspectiva em que passado, presente e futuro se cruzam.

Nessa aventura, alguns dizeres sobre o lugar compartilharam comigo possíveis reconhecimentos, no entanto, ao buscar os trabalhos acadêmicos, acessei pesquisas deterministas e excludentes que em nada contribuem para a melhoria, ou inclusão do Buracão nos espaços sociais e culturais da cidade. Ao contrário, como hoje pertencço ao universo acadêmico percebi como, de nossos pedestais, é fácil homogeneizar os lugares, as pessoas e as atitudes se apenas os tornamos nossos objetos de pesquisa.



É preciso ter um olhar atento quando se escreve "sobre" as comunidades, e não "com" as comunidades, pois trabalhos legitimados pela academia tornam-se fontes de pesquisa, portanto precisamos ter cuidado com o que escrevemos nesse campo, ou cairemos no mesmo historicismo que criticamos.

A academia está repleta de trabalhos com esse viés, por meio de algumas entrevistas direcionadas e editadas conforme a fundamentação teórica escolhida, algumas pesquisas realizam descrições e observações de sobrevoo que definem sentidos, e, de um pedestal fixado sobre nuvens dizem: o que é o outro, quem é, como vive, do que vive, o que come, o que faz e como são desfavorecidos e violentos. Tais trabalhos desconhecem, e/ou não estão interessados na complexidade existente nas redes de convivência, nas entrelinhas e nas memórias dos moradores.

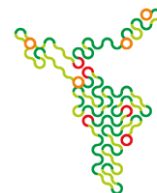
Nesta leitura, percebi o quão é influente é a presença das primeiras escritas etnográficas do século XIX, para especificar, cito a obra de *Malinowski, Argonautas do Pacífico Ocidental*¹, onde o autor, de sua tenda, observa os trobriandeses e diz o que eles são. Citando Malinowski, James Clifford (2008, p. 25) nos dá a imagem do antropólogo do século XIX que “acocorando-se junto à fogueira; olhando, ouvindo e perguntando; registrando e interpretando a vida trobriandesa” definia os outros povos a partir de sua cultura. Quanto a isso, preciso ficar atenta.

Nas leituras que fiz não me reconheci, não reconheci meu lugar, tampouco as pessoas que o habitam, ou seja, a voz do morador foi silenciada ao ser interpretada conforme o interesse da pesquisa que, por mais bem intencionada que tenha sido, na ânsia em defender seu ponto de vista contribuiu para colocar o Buracão num lugar marginalizado.

Nesse lugar de estranhamentos e contradições posso, igualmente, não ter me reconhecido porque, de certo modo, já não pertencço mais ao Buracão, pois as camadas de tempo que nos separam ultrapassam os vinte anos, de modo que o vejo com os olhos de hoje, mas com o coração de ontem. Duas realidades inseparáveis que me fizeram entender o sentido de algumas imagens escritas por Benjamin cito "O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história" (BENJAMIN, 2012, p. 242).

Acredito que isso signifique que mesmo a mais humilde, a mais simples das pessoas é igualmente importante para a história, e que em suas lembranças podem cintilar fragmentos

¹MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do pacífico ocidental*.



reveladores do todo, ou ainda, tão importante quanto a historiografia, são os significados impressos pelos sujeitos nos espaços habitados, o desenho das casas, suas cores, as plantas que ornaram os jardins, a apropriação do território, os costumes, as pessoas, suas memórias.

De modo que volto ao meu lugar de origem na tentativa de compreender, através de uma proposição artística e reflexiva, o que é habitar um lugar, o que levamos das relações afetivas possibilitadas pelas trocas de experiências e como os acontecimentos da minha história funcionam nos desdobramentos artísticos que se adensam ao corpo de meu trabalho.

Assim como a história do lugar é obscura, também o são suas ruas. Notadamente, nas periferias do Brasil a iluminação pública é fraca, e o que ilumina os caminhos, tão periféricos quanto os lugares, é a luz da lua e o que encontro em minhas pesquisas é vácuo tão grande quanto seu apelido.

Me lembro de que a baixa luz que iluminava o Buracão favorecia pensamentos sombrios, talvez este breu tenha assustado alguns pesquisadores ou mesmo moradores do lugar, pois era difícil enxergar além dos cinquenta metros de distância. Situação que alimentava o imaginário de alguns habitantes e amedrontava os estrangeiros que se arriscavam a atravessá-lo à noite.

Tramados em uma socialização espacial e temporal que beirava o lúdico e o proibido às crianças, experimentavam o mundo com tudo o que lhes era permitido. Na brincadeira, jogos de adultos ganhavam novos contornos ao serem interpretados pela ingenuidade da infância.

Narrativas e mônadas na escrita do Buracão

A construção desta pesquisa tem como particularidade sua constituição pelas narrativas de vida de diferentes sujeitos; um processo artístico desencadeado a partir de narrativas e memórias; e uma base teórica fundamentada em alguns conceitos, ou melhor, em algumas imagens apontadas por Walter Benjamin.

A pesquisa encontra nas narrativas de pessoas comuns o desafio de reconstruir seu próprio lugar a partir de memórias, assim, apresento o Buracão imerso em uma zona turbulenta de conceitos e práticas de vida usando como caminho metodológico as mônadas como pensadas por Benjamin.



A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 2012, p. 221).

A frase citada explicita com clareza o que Benjamin entende por narrativa, ou seja, em quais contextos ela surge com mais eficácia, as formas assumidas na comunicação, o que ela transmite, quais implicações ela assume com o acontecido, as relações que ela mantém com a experiência, o que ela carrega do narrador e o que este imprime na narrativa que se desdobrará e sobreviverá aos que contam e aos que escutam.

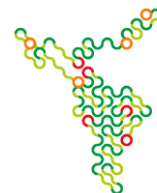
A narrativa como o autor citado a entende relaciona-se diretamente com a experiência de vida, nesse caso, explicita sua eficácia nas figuras do viajante e do sedentário como bons exemplos de narradores (2012). O primeiro por ter andado em terras desconhecidas e o segundo por ter permanecido no lugar. Ambos repletos de experiências distintas, mas que teriam muito saber para compartilhar.

Ao que parece, tanto a narrativa quanto a perda experiência estavam fundamentalmente relacionadas à I Guerra Mundial, que aconteceu na Europa. Nas palavras de Benjamin "os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis" (BENJAMIN, 2012, p. 124) observação que coloca na mesma importância a narrativa e a experiência, dois conceitos fundamentais na obra de Benjamin.

Amalgamado a esse contexto, Benjamin pensava a influência da tecnologia que, por meio da prensa tipográfica e da reprodutibilidade técnica, tornou possível a disseminação da informação e a leitura do romance, modalidades individuais de leitura e de transmissão de informação que tornaram o encontro, uma ação desnecessária. Observação que nos faz ver a influência dos aspectos materiais e simbólicos circundantes em seu projeto intelectual.

No entanto, diversas formas de narrar sobreviveram ao modo de vida europeu citado por Benjamin. Inúmeras sociedades mantiveram seus saberes ancestrais e os transmitiram oralmente, a exemplo de sociedades indígenas, ribeirinhos, agricultores, moradores de vilas periféricas que ainda se juntam em rodas de conversas e, especificamente nesta pesquisa, na fala mães que narram histórias para suas filhas.

Nessa conjunção consigo pensar os caminhos desta pesquisa como algo que se revela a cada passo, enquanto artista e pesquisadora em processo, penso que é importante apontar algumas



possibilidades metodológicas que considere relevantes na formação daquilo que eu entendia por uma pesquisa destinada a escrever a partir do próprio processo artístico, das narrativas e memórias sem com isso perder o rigor da pesquisa.

Por caminhos outros que não o da racionalidade instrumental, procurei entender o modo pelo qual as memórias e narrativas se mostrariam na pesquisa sem que os sujeitos fossem omitidos, sem que a pesquisa se fechasse em uma interpretação única, e principalmente, sem que a repetição automática de conceitos velasse o Buracão, ou seja, era preciso entender que o Buracão é o espaço desde onde as questões filosóficas surgiriam, o lugar onde é possível criar caminhos para a produção de conhecimentos a partir do sujeito que tece suas lembranças e esquecimentos.

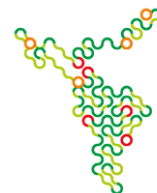
A abordagem metodológica segue a opção monadológica inspirada em Benjamin, especialmente no ensaio “Infância em Berlim por volta de 1900” em que o autor traz suas memórias por meio de fragmentos de narrativas denominadas: mônadas, miniaturas de sentidos que contém o todo. Para o autor,

A ideia de mônada. O ser que nela penetra com sua pré e pós-história traz em si, oculta, a figura restante do mundo das ideias, de mesma forma que, segundo Leibniz, em seu Discurso sobre a Metafísica, de 1686, em cada mônada estão indistintamente presentes todas as demais. A ideia é mônada, nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] na perspectiva dessa tarefa, não surpreende que o autor da Monadologia tenha sido também criador do cálculo infinitesimal. A ideia é mônada, isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo (BENJAMIN, 2007, p. 69)

Ao que parece nesses pequenos fragmentos que contém o todo estão presentes as tensões inscritas no campo social, e que ao saltarem da linha cronológica do tempo, nos assustam com suas urgências.

Referências

BENJAMIN, Walter. ***Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação***. São Paulo: Summus, 1984 b.
_____. ***Rua de Mão Única***, II Obras Escolhidas - São Paulo, 2000.



_____. **Magia e técnica, arte e política:** Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **Passagens.** Belo Horizonte: ed. da UFMG/ Imprensa Nacional do Estado de São Paulo, 2007.

CORREIA, Jorge Luiz; STEINKE, Rosana. **Colonização do Norte do Paraná (1925 –1960):** apontamentos acerca de seu estudo e da produção de um material didático. Acesso em 02/02/2018. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2424-8.pdf>.

CLIFFORD, James. **Experiência etnográfica:** antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

FRANÇA, Cyntia. **O Canto da Odisseia e as narrativas docentes:** dois mundos que dialogam na produção do conhecimento histórico-educacional. UNICAMP, 2015, p. 249. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/321385> . Acesso em 27\07\2017.

GAGNEBIN, Jean Marie. **Lembrar, escrever, esquecer.** São Paulo: Editora 34, 2006.

LÖWI, Michel. **Aviso de incêndio.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, V.II, 1978.

OLIVEIRA, Maria. A. **O Centro Social Urbano da Vila Portuguesa. Londrina: UEL,** 1991. 125f. Trabalho de conclusão de curso (Monografia), Curso de Geografia, Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina, 1991.

ZANI, Antonio Carlos. **Arquitetura em Madeira.** Londrina: Eduel, 2013.