

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



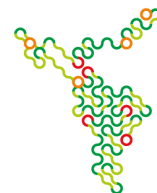
GT30

Educação, Escrita de Si e Identidade

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO A PARTIR DE SUAS MEMÓRIAS NARRATIVAS**
Adriane dos Santos Silva Soltau
- 15 A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA NA RECONSTRUÇÃO DE SI MESMO E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO GRUPO**
Zélia Medeiros Silveira
- 23 DIÁRIO DE ÍNTIMO DE VOVÓ IRONITA**
Viviane Maria Candiotto
Gladir da Silva Cabral
- 42 FRAGMENTOS DE MEMÓRIA: CONSTRUINDO SUBJETIVIDADES DOCENTES E DISCENTES NO TRÂNSITO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE**
Kelly Christina Mendes Arantes



A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO A PARTIR DE SUAS MEMÓRIAS NARRATIVAS

Adriane dos Santos Silva Soltau ¹

Resumo: Este estudo refere-se à escrita de si, por meio de narrativas que constituem o sujeito na experiência da escrita e da leitura nas obras de Paulo Freire e outros autores. Para tanto, foi realizado um estudo com caráter exploratório, no intuito de aproximar esses autores no que diz respeito às elaborações da palavra escrita e às suas composições na experiência de ler e escrever. Assim, por meio de uma breve pesquisa sobre a literatura na modernidade que concebe o indivíduo como um ser único e singular, sua mobilidade no tempo, sua constituição como sujeito político e moral pertencente a uma cultura pré-existente, pretendeu-se constituir as técnicas que expressam as relações de interpretação e significado durante a experiência de leitura e escrita no cotidiano. Segundo os autores aqui citados, o interesse de críticos e leitores por depoimentos, testemunhos e textos memorialísticos, que tinham sido excluídos por muito tempo do cânone literário, tem crescido. Hoje os textos memorialísticos despertam o interesse acadêmico e encontram espaços em cursos, livrarias e editoras universitárias.

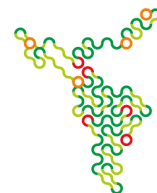
Palavra-chave: Memória. Leitura. Escrita. Sujeito Moderno.

The construction of the subject from his narrative memories

Abstract: This study refers to the writing of oneself, through narratives that constitute the subject in the experience of writing and reading in the works of Paulo Freire and other authors. Therefore, an exploratory study was carried out, in order to bring these authors closer with regard to the elaborations of the written word and their compositions in the experience of reading and writing. Thus, through a brief research on literature in modernity that conceives the individual as a unique and singular being, his mobility in time, his constitution as a political and moral subject belonging to a pre-existing culture, the intention was to establish the techniques that express the relations of interpretation and meaning during the daily reading and writing experience. According to the authors mentioned here, the interest of critics and readers in testimonies, testimonies and memorial texts, which had long been excluded from the literary canon, has grown. Today, memorial texts arouse academic interest and find space in courses, bookstores and university publishing houses.

Keywords: Memory. Reading. Writing. Modern Subject.

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC, Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pela Faculdade de Ensino Superior Bom Bosco.
E-mail: adrianesoltau@hotmail.com



Introdução

De acordo com Foucault (1992), havia tanto na Antiguidade Grega quanto na Idade Média a utilização da escrita de si como recursos para fins que se diferem da Modernidade. Isso porque, para o autor, os gregos utilizavam os cadernos de anotações e a correspondência num movimento de autorregulação, voltado para o aprimoramento ético, tendo em vista que sua ética era social. Ou seja, não havia a noção de sujeito, de indivíduo como passa a existir na Modernidade. Os valores, os sentidos e emoções não eram encarnados por uma consciência individualizada, por uma individualidade. Já na Idade Média a escrita de si tem fins de revelação da alma à Deus, de limpeza da alma e etc.

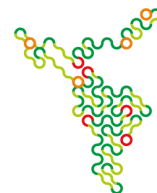
É apenas na Idade Moderna que surge um indivíduo, uma consciência individualizada que se preocupa em se colocar diante de si. Como fato histórico, a sociedade passa a valorizar a escrita pessoal, que ganhou destaque desde o final do século XVIII, e Artières (1998) ilustra bem essa valorização.

Segundo Artières (1998), no século XVIII se multiplicam o interesse pelos textos autobiográficos e no século XIX cresce ainda mais a procura pelas folhas escritas e desponta um verdadeiro comércio. Os textos autobiográficos são tidos como objeto de cobiça de muitos pesquisadores e passam a fazer parte de coleções, são adquiridos por um alto preço no mercado. Os fragmentos de escrita provocam uma corrida à procura de escritos bibliográficos impressos.

Essa valoração provocou uma profunda mudança da produção de muitos escritores. Victor Hugo tomou a iniciativa e foi o primeiro a entregar os seus manuscritos à Biblioteca Nacional, em 1880, e após essa data cada escritor determina o futuro destino de seus papéis preciosos.

Além disso, nas nossas sociedades ocidentais, desde o fim do século XVIII estabeleceu-se gradativamente um grande valor e poder para a escrita que descreve o sujeito na vida cotidiana. Na verdade, a escrita está em toda parte da vida do cidadão. Para existir, é necessário inscrever-se nos registros civis, nas fichas médicas, nas escolas e nas fichas bancárias (ARTIÈRIES, 1998, p. 12).

Logo, a memória do sujeito moderno se configura em torno de uma individualidade. Pensar a memória narrativa e a constituição desse sujeito passa pela compreensão da transformação da palavra na história ocidental, bem como a transformação das condições sociais e das novas significações a partir dos novos modos de sociabilidade.

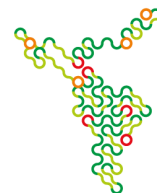


Assim sendo, num primeiro momento, este estudo propõe a reflexão sobre a produção da palavra escrita e suas significações para o escritor e para o leitor no contexto moderno. Ambos possuem uma relação interdependente, com sentidos desiguais, que são manifestos a depender do contexto social em que tais experiências acontecem. Tais ensaios podem contribuir na formação de um sujeito conhecedor dos seus limites e capacidades dentro de um espaço social. O pertencimento a este ou aquele espaço social pode também divergir e possuir diretrizes que contemplem sua disparidade ou especificidade.

Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1999) se ocupou em compreender a relação entre o pensamento que o indivíduo desenvolve e o que fala e escreve, durante as fases do desenvolvimento humano. O autor nos lembra de que a principal função da linguagem é a comunicação. Assim, o intercâmbio social que a partir das experiências podem ampliar/expandir, no sujeito, comportamentos comuns e diferenciados que, de certa forma, foram diretas ou indiretamente absorvidos pelo ser humano em suas atividades cotidianas.

Experiência, como nos lembra Larrosa (2002), é o que nos passa, o que nos acontece. A experiência é produtora de significados. Os sentidos produzidos pela experiência constituem o cerne do sujeito. Assim, podemos pensar em sentido quando ele é expresso/ organizado pela palavra. A palavra está no centro da vivência, da experiência. A palavra entendida, segundo Larrosa, como produtora de sentido, de realidade e mecanismo de subjetivação é o que “nos possibilita nos colocarmos diante de nós mesmos, dos outros do mundo em que vivemos” (LAROSSA, 2002, p. 21). Assim, dentro do desenvolvimento humano, as experiências de escrita e leitura são fundamentais na constituição do sujeito moderno, visto que a palavra está internamente relacionada com a experiência. É por meio da palavra que o sujeito pode se colocar não apenas diante de si, mas colocar-se diante de suas memórias, de sua história de vida.

Nesse sentido, a memória é constituída de palavra pensada ou escrita. É possível imaginar por alguns minutos um lugar preservado na memória, arquivos da vida, ou um lugar onde estivessem reunidos os rascunhos ou os textos de cada existência, pois quase tudo na vida passa por um registro num pedaço de papel, bloco de notas, agenda e, sem perceber a importância dada a cada um desses registros, eles podem estar carregados de sentido e concepções que refletem de alguma forma a nossa personalidade. (ARTIÈRIES, 1998).

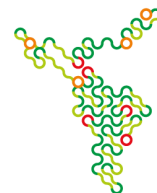


Paulo Freire, em sua conferência “A importância do Ato de Ler”, realizada em Campinas na década de 1980, aborda a experiência da leitura por meio das suas próprias memórias. O autor traz memórias afetivas e descreve sua experiência de leitura do mundo e da palavra como um processo único e atravessado por mediações significativas. Ele avalia que a leitura ou escrita sem significação, feitas quantitativamente, de maneira mecanicista, apenas para cumprir com etapas dentro de um processo formativo, revelam uma visão equivocada da palavra, definida pelo autor como palavra mágica, no sentido de ser uma palavra que está descolada das experiências e significações autênticas. Uma palavra que não possibilita o processo de empoderamento do sujeito. Freire (1981) explicita importância da leitura na sua experiência,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 19810).

Freire, ao fazer seus registros, revive os acontecimentos preciosos da sua prática de modo organizado e relembra suas experiências vividas, dando ênfase à sua trajetória como leitor desde muito menino, e suas memórias lhe são valiosas. Ao escrever sobre “A importância do ato de ler”, ele faz uma reflexão sobre a sua história de vida, buscando momentos inesquecíveis desde sua meninice vivenciadas no Recife até aquele dia em que se preparava para palestrar sobre o tema no Congresso Brasileiro realizado em Campinas.

Freire evidencia episódios marcantes em alguns períodos de sua vida, cujos eventos dialogam através de suas memórias mais íntimas, acontecimentos de seu convívio com a família, onde aprendia com a mediação dos mais velhos. Também recorda de datas importantes, individuais ou coletivas, diretamente ligadas a fatos que aconteceram. Artières explica esse fenômeno cultural pelo modo como arquivamos nossas vidas. Com o passar do tempo, vamos selecionando eventos em nossa memória e descartando outros, isso também acontece com os nossos pertences, ao buscar no fundo das nossas gavetas o que é importante guardar ou jogar fora. Philippe Artères nos fala de como arquivar a própria vida, nos mostra o que acontece com alguns papéis, objetos, eventos e lembranças de nossa existência no convívio social.

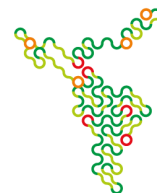


Para Artières, o sujeito, ao ir construindo sua existência e inscrevendo-se nela de diversas formas, deixa seus registros autobiográficos por todos os lugares onde passa. Desde seu nascimento com a sua certidão até a sua morte com o atestado de óbito, tudo passa por registros, sendo uns mais significativos e outros menos. No entanto, nossa memória tem a função de guarda em algum compartimento alguns desses eventos cotidianos e outros ela dispensa, são esquecidos ou postos em um cofre bem fechado, pois não trazem significado.

Por sua vez, Paulo Freire revela o quanto a experiência da leitura teve significado em sua vida. Freire narra como experienciou o processo da leitura crítica de mundo no qual estava inserido. A apropriação da leitura de mundo vem antes do aprendizado da leitura da palavra mundo, quando já estava alfabetizado, uma ação que se propõe à criticidade, tanto na leitura ou na escrita, mas a crítica só é crítica quando é autocrítica. Também a compreensão do texto é imprescindível para a leitura crítica que provoca o entendimento da conexão entre o texto e o contexto. Para isso o leitor tem que ler a realidade em que está inserido e as entrelinhas do texto, isto é, atribuir significado ao que está lendo.

Ao rever suas experiências nos seus registros mais remotos de sua memória desde a infância até a mocidade, Freire fala da relevância do caminho que percorreu para alcançar o discernimento da importância do ato de ler. No mundo do aprendizado das primeiras palavras, cuja percepção ele experimentava, quanto mais fazia mais aprendia, mais aumentava a capacidade de conhecer. Freire foi alfabetizado no chão do quintal da sua casa, à sombra da mangueira, com as palavras do seu próprio mundo. Já alfabetizado, a professora Eunice continuou o processo de ensino, com responsabilidade e comprometimento, respeitando o que Paulo Freire trazia de seu mundo, para com ela fazer a leitura da palavra mundo.

Paulo Freire (1981) fala dos exercícios de língua portuguesa que são comumente utilizados pelos professores, enfatizando-os como exercícios pautados numa visão e fazer bancários, ou seja, que não levavam ao desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva de significado, autonomia e autenticidade (consciência crítica). Isso porque são exercícios baseados em quantificação, habilidade de memorização mecânica e reprodução de conteúdo, além de não estarem conectados significativamente com a realidade do educando. Sua crítica é a que esse tipo de exercício não parte da leitura de mundo do educando e nem o auxilia a dizer sua palavra.



O autor, sendo um sujeito crítico, faz uma observação aos profissionais da educação que massacram seus alunos com textos para decorar, sem entender o real significado da leitura, que deve ser feita a partir das entrelinhas, ou seja, a partir do contexto de realidade dos sujeitos. Esse tipo de prática docente pautada numa educação bancária revela uma visão mágica da palavra escrita pois não a compreende como constitutiva de realidade, como instrumento de democratização das relações humanas e de formação humana. A palavra tece a realidade humana, contribui para os processos de subjetivação/humanização dos sujeitos, tece realidades e relações, por isso não basta

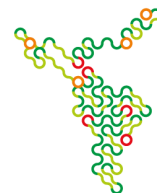
trabalhar com a escrita “mecanicista”, esta que contribui para a alienação pessoa e política. Tal visão mágica de escrita e leitura urge ser superada possibilitando à quem escreve, identificar a possível criticidade de seu trabalho, priorizando a qualidade e não a quantidade de folhas escritas.

Pode-se perceber como as ideias de Freire podem ser conectadas com as de Jorge Larrosa, que nos traz à tona as condições precárias das experiências do sujeito moderno, esse indivíduo que sabe tudo e na verdade não experencia nada. Ele fala que o sujeito moderno é pobre de experiência, das quais ele é cada vez mais limitado.

Paulo Freire cita um momento muito rico em sua experiência, a sua trajetória como professor de língua portuguesa, quando relata o quanto valorizou alguns escritores mais importantes da nossa literatura brasileira, textos de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos e de Jorge Amado. Ele fala dessas lembranças como se as estivesse vivendo novamente e vai ressignificando o seu aprendizado com muito orgulho.

Percebe-se que, para Freire, a experiência da leitura é iniciada antes mesmo da leitura da palavra escrita. Na verdade, a leitura da palavra escrita é um desdobramento da leitura da “palavra-mundo”. Assim, a experiência autêntica da leitura é uma experiência de constituição de sujeitos que podem realizar a vocação ontológica do ser humano, que é, para o autor, o ser-mais. Portanto, a experiência da leitura da palavra escrita é constituinte do sujeito, mas também, para Freire, deve ser libertadora, contribuindo para o exercício da leitura crítica, tanto da palavra mundo como da própria palavra escrita.

Paulo Freire, de certo modo, ao ir formando sua autobiografia, proporciona-nos uma viagem através de seu discurso sobre a experiência vivida por ele, da constante busca em suas gavetas, fala de acontecimentos que marcaram sua trajetória de vida e a sua “leitura de mundo”, valorizando a



escrita de si. Ele seleciona alguns momentos que lhes foram de suma importância para construir sua identidade social e cultural.

Esses momentos guardados na memória, Artières refere-se a eles como se fossem compartimentos especiais, cada qual com seus objetivos. Já Freire, guarda em uma linha linear a infância, a juventude e a vida adulta, cada compartimento com suas experiências específicas. E ao compartilhar sua história ele dá significado às suas lembranças e busca na sua infância distante a compreensão do seu ato de “ler o mundo”

, de maneira singular e única vivida, ele observa até onde não é traído pela própria memória e afirma que essa memória é significativa. Nesse esforço que dedica ao recriar e reviver períodos da sua infância, Foi na infância que começou a engatinhar e balbuciar as primeiras palavras. Freire valorizava as brincadeiras de criança, por meio das quais ia construindo sua leitura de mundo.

Freire fala da sua subjetividade construída por meio de uma sólida educação e da importância dessa educação para a sua constituição como sujeito no mundo. Ele traz em suas memórias lembranças nas quais descreve como era o seu cotidiano junto com seus pais e com seus animais de estimação, mostrando da forma mais simples o verdadeiro sentido da realidade.

A partir de seus diversos escritos memorialísticos, Freire deixa registrada a importância da leitura da palavra mundo e da importância de sua verdadeira compreensão. Esses apontamentos presentes em seu texto autobiográfico onde ele é o autor e o narrador de sua escrita de si, ele é o personagem principal, constituindo assim a sua leitura de mundo. Como se fosse em um diário íntimo, ele nos conta como foi alfabetizado “à sombra das mangueiras, com as palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro negro: gravetos o meu giz” (FREIRE, 1988.p 80).

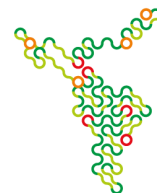
Referências

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998. ISSN 2178-1494. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.**

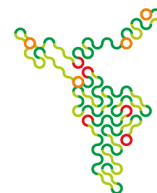
22. d. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.



FOLCAULT, Michel. O que é um autor. In:_____. **Ditos e escritos: Estética, literatura e pintura, música e cinema** (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

LARROSA, BONDÍA Jorge. **Notas sobre a experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, p21, jan./abr.2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, Aprendizado e desenvolvimento::** um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 199



A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA NA RECONSTRUÇÃO DE SI MESMO E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO GRUPO

Zélia Medeiros Silveira ¹

Resumo: Este trabalho faz uma análise dos estudos sobre “memória e identidade” de Michael Pollak (1989-1992), articulando com as entrevistas realizadas por Amanda Goulart, em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC, 2019), intitulado *Uma avó, dois filhos e uma neta: memórias geracionais da infância, do curso de Pedagogia da UNESCO*. O trabalho em questão se propôs a conhecer as diferentes formas de se viver a infância nas gerações da família Silvestre do município de Pedras Grandes (SC) utilizando como técnica de coleta de dados a história oral. Para construção desse artigo utilizo as falas dos sujeitos pesquisados a fim de refletir sobre a importância da memória para a construção da identidade individual e coletiva. Os resultados desta pesquisa revelaram a importância da história oral como técnica de pesquisa capaz de acionar as memórias dos sujeitos, seus sentimentos e valores que constituem sua identidade.

Palavras-chave: Memória. Identidade Individual. Identidade Coletiva. História Oral.

The importance of memory for the reconstruction of the self and for the construction of collective identity

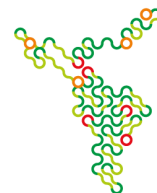
Astract: This work presents the analysis the studies on “memory and identity” of Michael Pollak (1989-1992), in articulation with interviews made by Amanda Goulart for her monograph titled *Uma avó, dois filhos e uma neta: memórias geracionais da infância* of Pedagogy course at UNESCO. The monograph proposes, by using the method of oral history, to know the different forms of experiencing childhood in the Silvestre’s family, in the city of Pedras Grandes (SC). For this article I use the statements of the subjects interviewed in order to reflect about the importance of the memory for the construction of both individual and collective identity. The results of this research revealed the importance of oral history as a research technique capable of triggering the subjects' memories, their feelings and values that constitute their identity.

Keywords: Memory. Individual Identity. Collective Identity. Oral History.

Introdução

O estudo da memória e seus desdobramentos vem ganhando espaço nas pesquisas no campo das ciências humanas, principalmente pelo fato de a memória ser um lugar da construção de

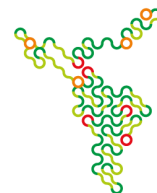
¹ Grupo de Pesquisa Sustentabilidade e Saúde Ambiental. Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESCO, Criciúma-Brasil.



identidades individuais e coletivas. Desse modo, o sujeito, por meio da memória, relembra os fatos, rememora comportamentos e constrói a imagem de si. Ademais, memória é uma categoria que está relacionada com os estudos de Foucault sobre a escrita de si, o cuidado de si e o ocupar-se de si mesmo, uma vez que, ao rememorar, o sujeito toma consciência de seu passado, ressignifica seus atos, servindo como um mecanismo de reflexão e auto regulação. Partindo desse ponto de vista, neste trabalho busco analisar alguns aspectos dos estudos sobre “memória e identidade” de Michael Pollak (1989-1992), articulando com a pesquisa de conclusão de curso intitulada “Uma avó, dois filhos e uma neta: memórias geracionais da infância”, de autoria de Amanda Goulart, apresentada na banca de defesa no dia 12 de novembro de 2019, e submetida à publicação na revista *Saberes* do curso de Pedagogia da UNESCO. O referido trabalho se propôs a conhecer as diferentes formas de se viver a infância nas gerações da família Silvestre do município de Pedras Grandes (SC) utilizando como técnica de coleta de dados a história oral. A partir desta análise, pretendo refletir sobre a importância da memória para a construção da identidade individual e coletiva.

Memória e construção da identidade

Os estudos realizados em Pollak (1992) revelaram que, para esse autor, a memória e a identidade social constituem-se em uma importante área de pesquisa, sendo muito utilizada atualmente por meio da história oral. De acordo com o autor, a história oral pode ser considerada como instrumento de reconstrução de identidades e não somente como relato de fatos. A memória é definida por Pollak (1992) como um fenômeno social e coletivo e, por essa razão, as lembranças individuais encontram-se imersas em contextos sociais mais amplos. É nesse sentido que Pollak (1992) aponta o caráter negociado das memórias, definindo-as como uma construção social. Como uma construção, a memória envolve um processo de escolha, podendo ser parcial e seletiva. Desse modo, a memória pode ser parcialmente “herdada” pelos sujeitos. Porém, o indivíduo também tem suas lembranças, e é capaz de acessar memórias, participando ativamente da construção das recordações dos grupos. Por isso, é possível dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, pois ela é um aspecto de fundamental importância para a constituição de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. O papel fundamental da memória, portanto, é a criação do “sentimento de identidade” (POLLAK, 1992).



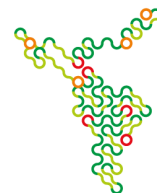
Contudo, para Pollak (1989), mesmo em nível individual “a memória é indissociável da organização social” (p. 14).

É nesse sentido que Pollak (1992) aponta dois fatores constitutivos da memória individual ou coletiva: os acontecimentos vividos pessoalmente e aqueles “vividos por tabela” (p. 201), ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ao qual a pessoa se sente pertencer. Contudo, o autor salienta que nem sempre a pessoa participou diretamente desses acontecimentos, mas no seu imaginário tomaram grande dimensão ao ponto de ela não conseguir ter clareza se participou ou não.

De acordo com Pollak (1992), as memórias, individuais ou coletivas, incluem três elementos: acontecimentos, pessoas e lugares. Os acontecimentos são eventos dos quais uma pessoa pode ter participado diretamente ou não, isto é, que podem ter sido vivenciados “por tabela”, a partir do pertencimento do indivíduo a um determinado grupo. Os personagens são aqueles que integram as lembranças de alguém que podem ter feito parte do grupo de convívio, ou podem apenas ter-se tornado conhecidas devido a sua relevância como figuras públicas. Por sua vez, os lugares são os espaços que serviram de apoio para o desenvolvimento das memórias de um sujeito. Dessa forma, a construção de memórias envolve “não só experiências vividas diretamente, mas também as experiências herdadas, aprendidas” (RIOS, 2013, p. 9) que são transmitidas socialmente.

Como já mencionado anteriormente, a história oral como técnica de pesquisa pode ser um dos mecanismos para acionar as memórias dos sujeitos. Para Rios (2013), essa técnica tem como objetivo a reconstituição dos eventos a partir de memórias baseadas em relatos individuais. Ao aplicar a técnica, o pesquisador deve considerar como relevantes os testemunhos pessoais, pois “o sujeito é tomado como o representante de determinado grupo marginalizado, sintetizando em sua trajetória particular as vicissitudes do caminho percorrido pelo grupo” (RIOS, 2013, p. 13). Nesse sentido, os indivíduos buscam elaborar suas narrativas de acordo com suas trajetórias de vida, sendo coerentes com as narrativas dos grupos aos quais pertencem. “O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e de grupo” (POLLAK, 1989, p. 3). Sobre o sentido da memória, Pollak (1989, p. 9) também acrescenta que “há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido”. Portanto, as memórias individuais se entrelaçam com as vividas no meio social, sendo muitas difícil separar uma da outra.

De tudo o que foi exposto até aqui, fica clara a importância da memória para a construção das identidades individuais e coletivas dos indivíduos pertencentes a um grupo social. A esse respeito, a



pesquisa realizada por Amanda Goulart (2019) revela aspectos relevantes em relação à cultura, a religiosidade, a infância e a escola partilhadas por pessoas nascidas nos anos de 1938 e a 1970 na cidade de Pedras Grandes, em Santa Catarina. Para melhor contextualizar essas falas, faremos um breve relato sobre a cidade a fim de compreender melhor as relações estabelecidas pelos sujeitos no seu grupo social.

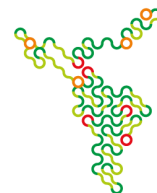
De acordo com a pesquisa realizada no site <https://turismo.pedrasgrandes.sc.gov.br/equipamento/index/codEquipamento/9845>, a cidade de Pedras Grandes localiza-se no Sul de Santa Catarina e é considerada o berço da colonização italiana. O município possui mais de quatro mil habitantes, cercado de vales e montanhas, tendo aproximadamente 80% de sua área localizada na zona rural. Sua extensão territorial é de 172,5 km² e sua principal fonte econômica é a agricultura.

Nessa cidade mora L.G.S., nascida em 1938, do gênero feminino, proveniente de uma família grande, composta por pai, mãe e doze irmãos. Também nessa mesma cidade e pertencente a essa mesma família mora L.S.A. (1970), do gênero feminino, filha de L.G.S, tendo cinco irmãos. Na tentativa de conhecer um pouco mais sobre suas histórias de vida, buscando destacar o papel da memória na construção de suas identidades individuais e coletivas, utilizo algumas de suas falas coletadas por meio da história oral pela pesquisadora Amanda Goulart em seu TCC (2019).

Nessa pesquisa foi solicitado que rememorasse sua infância. L.G.S. (1958) relata:

A nossa comida era natural, a colheita e a água era de vertente. Ao todo, somos em doze irmãos, uma morreu com quinze anos de ataque epilético e a outra com sete meses. Como éramos em muito, se faltasse com respeito já entrava na vara. Nossa moradia era pequena, os quartos tinham soalho de madeira, já na cozinha era soalho de chão (terra mesmo), e tínhamos uma fogueira ali para se esquentar. Nos quartos dormíamos em três cada cama e os mais pequenos dormiam no meio. Conforme os maiores iam se casando, sobrava cama. E assim, os pais tinham bastante filho para ajudar na roça. Então, com dez anos eu levava café, almoço para os mais velhos que trabalhavam na plantação de fumo. E com doze, treze anos já trabalhava com eles. E como a nossa família sempre foi católica, rezávamos o terço todo dia e fazia oração antes de almoçar [...]

Como visto, L.G.S., ao mencionar os 12 irmãos, informou a necessidade das famílias terem muitos filhos para ajudar no trabalho da agricultura e em casa. Essa experiência relaciona-se com o modelo social da época em que as crianças eram vistas pelos adultos como seres que deveriam garantir a continuidade dos trabalhos e dos valores familiares. Além disso, na sociedade da época, a criança, ao adquirir um pouco mais de autonomia ingressava no mundo adulto, cumprindo tarefas não



condizentes com a sua idade. A fala também revela a inserção das crianças nos costumes religiosos da comunidade, que eram predominantemente católicos, caracterizado pela reza diária do terço.

A participação nos eventos sociais leva à construção das identidades individuais e coletivas. Em suas lembranças L.G.S. demonstra respeito aos costumes da época; a forma de educar não é questionada, nem mesmo o fato de precisarem trabalhar e assumir responsabilidades que deveriam ser dos adultos. O fato de os pais terem filhos para ajudá-los na roça não é recriminado. Assim, é possível perceber como a memória individual se mistura com as memórias do grupo e a justificam. Nas palavras de Pollak (1989, p. 14), “mesmo a nível individual a memória é indissociável da organização social”.

As ideias de Pollak (1989) nos levam a refletir que as experiências individuais ou de grupo ignoradas ou esquecidas em determinados momentos tornam-se pontos de referência para um estudo da memória e da história de um povo e uma nação.

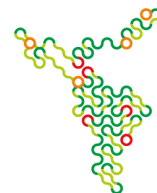
Sobre sua infância L.G.S. (1938) também revela:

Nós brincávamos até nove, dez horas da noite, correndo em redor de casa, brincava de “ré” (esconde-esconde), galinha quer por, de roda, amarelinha, cozinhadinha e etc. A gente fazia bonecos de sabugo, boi de palha [...] Nas datas comemorativas a gente ganhava só bala. Mas como minha irmã ficou manca, um dia a madrinha levou uma boneca de pano para ela, e como a gente nunca tinha tido uma boneca, no mesmo dia a gente resolveu abrir ela para ver o que tinha dentro, ela puxou uma perna e eu puxei a outra e a boneca se esstraçalhou, tivemos que esconder ela, com medo de apanhar [...]

As situações vividas na infância são manifestadas com entusiasmo, revelando as brincadeiras de uma época, as curiosidades o modo de viver e seus costumes. O fato de a irmã ficar “manca” não aparece como algo trágico, nem mesmo é problematizada as suas causas. Era tido como algo natural, que deveriam aceitar e acostumar-se.

Por sua vez, sobre sua infância, a filha, L.S.A. (1970), comenta:

Nós quatro convivíamos bem, quando a mãe precisava chamar atenção, só batia com a vara na boca do fogão a lenha e se aprontasse apanhava. Nós tínhamos só um quarto, uma cama de casal para as meninas e outra para os meninos. Nós meninas, ajudava a mãe com o serviço de casa, chegava da escola ia preparar mistura, porque não tinha padaria perto e era caro, então a gente fazia bolo de milho, cavaquinho, bolinho de chuva, fazia café... Até porque morávamos com os avós, então a gente recebia muita visita à tarde. Trabalhar na roça a gente ia, ia para levar café frequentemente (o que para nós também era divertido, porque era como se fosse um piquenique, a gente levava a nossa “chicrinha” e tomava café com eles) aí com sete anos nas férias, íamos capinar, plantar mandioca, colher feijão, amendoim [...]



Essas falas também revelam o trabalho infantil como um aspecto frequente no campo, bem como as questões de gênero, pois os meninos ajudavam na roça e as meninas além das do serviço da casa, também eram chamadas para ajudar na roça. “Havia um certo preconceito de que cuidar da casa era o serviço da mulher, por isso as meninas eram as “responsáveis” pela tarefa” (GOULART, 2019, p.13).

Também é possível identificar semelhanças nas formas de educar os filhos. L.G.S. (1938) revelou que na casa de seus pais, “se faltasse com respeito, já entrava na vara”. Essa forma de educar baseada no castigo físico também é evidenciada na fala de L.S.A. (1970): “Quando a mãe precisava chamar atenção, só batia com a vara na boca do fogão a lenha e se aprontasse apanhava”. Desse modo, é possível perceber modos semelhantes de reproduzir os costumes.

Sobre a escola L.G.S (1938) conta:

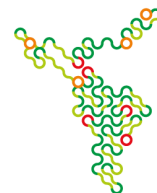
Depois com doze anos fui para a escola, era um colégio de freiras, mas tinha professora mãe de família também. A professora passava as coisas no quadro negro e a gente escrevia no caderno com tinteiro. Os alunos que eram bagunceiros tinham que ajoelhar no milho ou levavam reguada. E no meu tempo aqui na cidade só tinha até a terceira série, da quarta série em diante, só tinha em Tubarão, a professora conversou com meu pai para ir para lá, mas ele não deixou porque nós tinha que trabalhar na roça [...]

Esta fala deixa clara a prática pedagógica assumida pela escola naquele contexto. Inspirada em uma pedagogia tradicional, o principal recurso era o quadro negro e a cópia no caderno. Além disso, fica também evidente o uso de castigos físicos para disciplinar os alunos considerados “bagunceiros”.

De acordo com Pollak (1992), os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva, são os acontecimentos vividos pela própria pessoa e aqueles “vividos por tabela”, ou seja, aqueles que ela não tem participação direta. Nesse caso, aparece como memória significativa o fato de a professora ter conversado com o pai sobre L.G.S. dar continuidade aos seus estudos, o que não foi permitido devidos aos valores locais, que obrigavam os filhos a ajudarem no trabalho da roça.

A década de 1970 revela contextos diferentes em relação às brincadeiras e ao papel da escola. Isso se evidencia na fala de L.S.A.:

A gente costumava brincar lá para o final da tarde, geralmente eu e a minha irmã mais nova, aí brincávamos de casinha, boneca, de vôlei, como em volta de casa tinha muito mato e era escuro, quando estava anoitecendo, a gente já voltava para dentro de casa. Nos domingos a gente fazia a festa, porque a casa enchia de primos que iam visitar a vó, aí a gente brincava de roda, elástico, corda [...]



Neste caso, as recordações da infância manifestam a memória afetiva sobre as relações familiares e os momentos de lazer vivenciados pelas crianças. A questão da segurança das crianças em relação ao local de brincadeira já aparece como aspecto a ser considerado. Ainda sobre a escola, L.S.A. (1970) relata: “Eu estudei até os quinze anos. Fiz até a quarta série na escola que era atrás da igreja, depois veio o colégio novo e terminei até a oitava. Os castigos físicos não tinha tanto, era mais só cheirar a parede quando incomodava [...]”.

Outra fala em relação à escola que merece ser destacada é a de L.S. (1969):

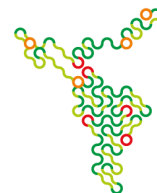
Comecei a estudar com seis anos na primeira série, eles só me matricularam cedo para a escola não fechar, porque tinha pouco aluno na Cachoeira Feia. Depois continuei até a oitava série. Os trabalhos de escola, a gente fazia na biblioteca, aí se estudava de manhã, voltava a tarde para fazer, e como era longe, o pai comprou uma coleção de livros para gente fazer os trabalhos em casa; meus dois irmãos mais velhos estudavam na praça, e na segunda série fui para a outra escola, para acompanhar meu irmão que rodou. Assim terminei todo o Ensino Fundamental. Íamos para a escola de a pé por 2km, íamos brincando, rindo, colhendo fruta da estrada, quando chovia íamos molhando uns aos outros pulando nas poças [...]

Neste discurso também se evidencia a relação com as fontes de conhecimento característico da época: os livros, a biblioteca e a enciclopédia comprada pelos pais para a auxiliar nas pesquisas da escola. Também confirma aquilo que Pollak (1992) identifica como aspectos pelos quais se processa a memória: pessoas, lugares e acontecimentos, cujos conceitos atuais podem se embaralhar com os do passado. Por exemplo, na década de 1970 o ensino dos 7 aos 14 anos não era identificado como fundamental. Na legislação da época, do 1ª ao 4ª ano era denominado o ensino primário e de 5ª ao 8ª ano, ginásio. A denominação ensino fundamental só foi propagada pela Lei n. 9394/96.

Vale destacar que, embora o sujeito porte diversas memórias, elas só registram os fragmentos que são significativos. Logo, os seres humanos, com suas experiências entrelaçadas com o tempo e o espaço, significam suas memórias. Polack (1992) mostra que a memória pode ser fator de amálgama de uma sociedade e determinante de condutas através do grupo social.

[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLACK, 1992, p. 5)

O trabalho com a memória contribui para a construção da identidade social e coletiva, para o resgate das raízes e do patrimônio histórico, na medida em que, “na reconstrução de si mesmo, o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros” (POLLAK, 1989, p. 13).



Conclusão

Ao buscar analisar a importância da memória para a construção da identidade individual e coletiva a partir dos relatos de duas pessoas da família Silvestre, de Pedras Grandes (SC), foi possível compreender que as lembranças individuais desses sujeitos encontram-se imersas em seus contextos sociais, o que dificultou entender se essas memórias eram vivenciadas ou transmitidas culturalmente. Contudo, apesar de viverem em momentos histórico diferentes (mais de três décadas), os valores e costumes vivenciados permaneceram quase inalterados.

Além disso, foi possível perceber a importância da história oral como técnica de pesquisa capaz de acionar as memórias dos sujeitos, seus sentimentos e valores que constituem sua identidade. Portanto, contar sua história por meio das suas memórias individuais ou coletivas provoca nas pessoas o sentimento de pertencimento a um determinado grupo social, por terem vivenciado os mesmos momentos históricos, permitindo a esses sujeitos dar sentido ao “ser” e “estar” no mundo.

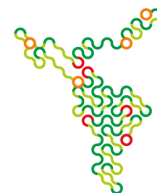
Referências

GOULART, Amanda. **Uma avó, dois filhos e uma neta: memórias geracionais da infância**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma/SC, 2019.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, v. 5, n. 10. Rio de Janeiro, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos históricos**, v. 2, n. 3. Rio de Janeiro, 1989.

RIOS, Fábio. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. **Revista Intratextos**, 2013, v. 5, n. 1, p. 1-22.



DIÁRIO DE ÍNTIMO DE VOVÓ IRONITA ¹

Viviane Maria Candiotto²

Gladir da Silva Cabral³

RESUMO: Este estudo tem como objetivo refletir sobre autobiografia em diários íntimos a fim de compreender como a escrita de si e a narrativa retrospectiva dão sentido à própria existência. Para tanto, escolhi desenvolver este tema, partindo da narrativa de vovó Ironita (1927-2018) em suas breves memórias, tomando como referência os estudos de Philippe Lejeune quando problematiza o pacto autobiográfico. A partir dos estudos de Lejeune e de Philippe Artières, busco traçar considerações sobre a escrita de si e as diferenças dos gêneros literários autobiografia, biografia e romance. A posição defendida aqui é de que somos sujeitos construídos por narrativas e, conforme narramos nossa história, vamos também construindo a nossa verdade.

Palavras-chave: Autobiografia; Biografia; Pacto Autobiográfico; Diário Íntimo.

ABSTRACT: This study aims at reflecting on autobiography in intimate diaries in order to understand how the writing about the self and the retrospective narrative give meaning to one's existence. To this end, I chose to develop this theme based on grandma Ironita's narrative (1927-2018) in her brief memoirs, using as reference Philippe Lejeune's studies about the autobiographical pact. Based on the studies of Lejeune and Philippe Artières, I intend to draw considerations about the writing of the self and the differences of the genres autobiography, biography, and romance. The position defended here is that we are subjects constructed through narratives and as we narrate our history, we also build our truth.

Keywords: Autobiography; Biography; Autobiographical Pact; Personal Diary.

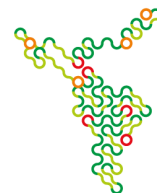
INTRODUÇÃO

Este trabalho parte do pressuposto de que somos sujeitos constituídos por histórias. A autobiografia – escrita de alguém sobre sua própria vida – é um dos gêneros que florescem de forma significativa na modernidade, tanto como produção quanto como objeto de estudo. Dessa forma, a partir dos debates realizados na disciplina “Educação, Escrita de Si e Identidade” do curso de Doutorado em Educação do PPGE/UNESC, apresento uma reflexão sobre os escritos autobiográficos

¹ Trabalho apresentado ao professor Dr. Gladir da Silva Cabral e Professora Dra. Angela di Palma Back na disciplina Educação, Escrita de Si e Identidade, do Programa de Pós-graduação de Doutorado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

² Mestre em Educação pelo PPGE da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, Brasil. Doutoranda do PPGE da Unesc.

³ Doutor em Letras – Inglês pela UFSC. Professor do PPGE-UNESC. E-mail: gla@unesc.net.



e, a título de ilustração e experimento, analiso uma peça autobiográfica: um breve registro autobiográfico escrito por minha avó Ironita.

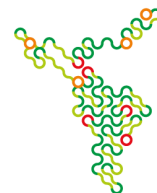
Minha reflexão nasce, primeiramente, da vontade de contribuir para o entendimento dos diferentes aspectos que envolvem a autobiografia e suas relações com a construção de um sentido da existência humana. Para iniciar as reflexões sobre autobiografia, faz-se necessário trazer à tona discussões em relação a biografia e autobiografia, e entre romance e autobiografia para, dessa forma, num primeiro momento, reconhecer as diferenças existentes entre esses gêneros literários.

Ao acompanhar a disciplina de Educação Escrita de Si e Identidade, deparei-me com a lembrança da existência das memórias de minha vovó Ironita, texto escrito por ela na altura de seus 80 anos. Vovó conta em suas memórias a vida simples de uma menina na cidade de Porto Alegre (RS) e posteriormente escreve para inventariar acontecimentos vividos. Motivada pela leitura dessas memórias e de posse do material empírico, fui levada à análise sobre o pacto autobiográfico e as relações com a escrita de si. Num conjunto de cinco páginas escritas em um caderno, alguns bilhetes guardados, cartões postais, correspondências e fotos antigas, vovó revela a sua verdade, que de certa forma me desafia e é também minha.

Nas palavras de Jorge Larrosa, “para contar o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós” (1998, p. 22). O objetivo principal deste estudo é compreender a relação que se estabelece entre autobiografia e a escrita de si a partir da análise dos textos autobiográficos de vovó Ironita. Busquei refletir e discutir a sobre a relação entre narrar sua história e construir sua existência. Somos sujeitos construídos por narrativas. Conforme narramos nossa história, vamos construindo nossa verdade, ou seja, aquilo em que acreditamos em termos de realidade, valores e projeto de vida.

Para a realização deste estudo, como metodologia, utilizei a análise do texto escrito por minha vovó Ironita e debruicei-me em leituras que abarcam problemáticas da em relação a autobiografia, memória e escrita de si, amparada sobretudo nos escritos de Philippe Lejeune,⁴ que define autobiografia como “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa faz da sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (1996, p. 14).

⁴ O referido livro de Philippe Lejeune, *Le pacte autobiographique*, foi publicado primeiramente na revista *Poétique*, em 1975. A edição que utilizamos para o presente trabalho corresponde ao capítulo do livro *Le Pacte Autobiographique*, Paris: Seuil. 1996.



Portanto, o relato de vovó Ironita é uma construção de subjetividade, mas também é um experimento social e histórico que pode contribuir para compreensão do seu contexto social.

Para tratar de memória e autobiografia, tomo como referência a perspectiva de Philippe Artières quando afirma que, “numa autobiografia, a prática mais acabada desse arquivamento, não só escolhemos alguns acontecimentos, como os ordenamos numa narrativa; a escolha e a classificação dos acontecimentos determinam o sentido que desejamos dar às nossas vidas” (1998, p. 11).

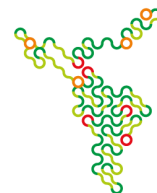
Como objeto da pesquisa e para ilustrar as discussões que serão feitas sobre a escrita de si, diários íntimos e a construção do eu, colhi a escrita das memórias de minha vovó Ironita e a relacionei com os estudos dos autores acima citados, mostrando como a narrativa de si se estabelece a partir de um pacto de verdade, o pacto autobiográfico.

Antes de entrar no foco principal do estudo, que é a escrita de si e a construção da identidade no diário de vovó, tentarei identificar os elementos pertencentes a uma produção textual quanto à forma de linguagem, assunto tratado, identidade do autor e posição do narrador.

Biografia, autobiografia e romance

Escrever sobre biografias e autobiografias é sedutor porque, à medida que vamos escrevendo, percebemos que acessar a verdade de outrem é reconhecer que precisamos de significado, que isso de certa forma tem sua importância e nos desafia. A partir de uma definição inicial de autobiografia, conforme elabora Philippe Lejeune (1996), somos narradores de nossa própria história. Na medida em que vamos narrando nossas histórias de vida, vamos também nos constituindo como pessoas pertencentes a uma sociedade e portadores de uma voz, portanto autores.

Philippe Lejeune identifica autobiografia como uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa faz da sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (1996, p. 14). Sua definição é bastante pragmática, pois cumpre seu propósito de montar um acervo de obras especificamente autobiográficas. Sem uma definição, tal acervo seria impossível. Ainda acrescenta o autor que na autobiografia encontramos quatro categorias diferentes que se apresentam na forma da linguagem, se é narrativa ou prosa, quanto ao assunto, que é a história de vida de alguém, quanto à identidade do autor e à posição do narrador (LEJEUNE, 1996, p. 14). Esclarece o estudioso que:



[...] [a]s categorias não são absolutamente rigorosas: certas condições podem não ser preenchidas totalmente. O texto deve ser principalmente uma narrativa, mas sabe-se a importância do discurso na narração autobiográfica; a perspectiva, principalmente retrospectiva: isto não exclui nem seções de auto-retrato, nem diário da obra, ou do presente contemporâneo da redação, nem construções temporais muito complexas; o assunto deve ser principalmente a vida individual, a gênese da personalidade: mas a crônica e a história social ou política podem também ocupar um certo espaço. Trata-se de uma questão de proporção ou, antes, de hierarquia: estabelecem-se naturalmente transições com outros gêneros da literatura íntima (memórias, diário, ensaios) e uma certa latitude é dada ao classificador no exame dos casos. [...] (LEJEUNE, 1996, p. 15)

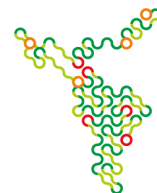
As semelhanças entre o gênero autobiográfico e biografia podem ser esclarecidas quanto à questão da identidade do autor e do personagem principal quando diz respeito à exatidão da informação e a fidelidade da significação. Construída a partir de um discurso que se apresenta como verdadeiro, “autobiografia é toda obra que preenche ao mesmo tempo as condições indicadas em todas estas categorias” (LEJEUNE, 1996).

Diferentemente da autobiografia, a biografia é uma narrativa organizada a respeito de outra pessoa que não o próprio autor. Embora algumas dessas produções textuais possuam a pretensão de contemplar a integralidade da vida do biografado, ela também se apresenta de forma segmentada. Biografias são representações, e autobiografias também. Na autobiografia temos a identidade entre autor e narrador como personagem principal de suas experiências, enquanto na biografia em geral temos a narrativa em terceira pessoa sobre a vida de alguém.

Philippe Lejeune faz distinção entre o chamado “pacto romanesco” e o pacto autobiográfico (LEJEUNE, 1996, p. 16). A autobiografia, em algum momento, quer deixar implícito ou explícito que seu conteúdo trata de uma narrativa sobre a vida de alguém feita por ela mesma. O pacto romanesco, nem sempre seguido, quer deixar implícito ou explícito que os episódios narrados não podem ser tomados como fatos verídicos ocorridos na vida de alguém. Mesmo o romance autobiográfico, que traz uma narrativa em primeira pessoa, não se confunde com a autobiografia, onde o elemento imaginativo, ficcional é bastante reduzido e controlado.

Não cabe aqui um aprofundamento em relação ao pacto romanesco porque a intenção é tratar do texto autobiográfico. Entretanto, ao referir-se à obra de Proust, Lejeune comenta:

[...] de um lado, o pacto romanesco não é claramente indicado no início do livro, tanto que inúmeros leitores se enganaram confundindo Proust com o narrador. Por outro lado, é verdade que o narrador personagem não tem nome, exceto uma única vez quando no enunciado, propõe-se a hipótese de dar ao narrador o mesmo nome do autor (enunciado que não pode ser atribuído se não ao autor, pois como um narrador fictício conheceria o nome do seu autor?), assinalando-se desse modo, que o autor não é o narrador. (LEJEUNE, 1996, p. 29)



Sendo assim, autobiografia é diferente do romance. Embora o romance pretenda ser imaginativo, a autobiografia também se ocupa da imaginação, mas esta tem relação mais direta e assumida com a vida pessoal do seu autor. No romance temos ficção e invenção de modo explícito e pleno, enquanto na autobiografia o pacto da verdade limita o exercício da ficção (que existe, obviamente). A seguir partirei para uma discussão sobre memória, que está diretamente ligado ao nosso objeto de estudo, que são os relatos da vida de um sujeito, suas lembranças e ressignificações do passado. Narrar-se não é diferente de reconstruir-se e reviver não é diferente de rememorar.

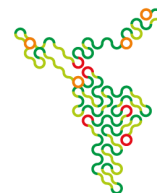
Memória e autobiografia

Do início do estudo até aqui, uma mistura de sentimentos aflorou com afeto, pois por motivos variados há inevitável conexão entre pesquisador e objeto de estudo. Tomada pela emoção com a leitura das memórias de vovó, senti no texto a tensão entre um lado que quer ser amado e outro que quer se revelar em verdade. Na medida em que o estudo foi-se desenrolando, muitos espaços se abriram, e as percepções em torno das leituras de Lejeune e Artières sobre a escrita de si trouxeram nova perspectiva sobre o tema da memória e da identidade.

Ler é se colocar no lugar de outrem, escrever é fragmentar-se e “autoralizar”.⁵ Pouco importa se sua escrita será publicada ou não, o que há de novo é que toda nossa realidade é feita de estrutura de discursos, os quais nos constituem. Dessa forma, na leitura de uma autobiografia estamos diante da verdade de alguém, apresentada em forma de narrativa (CALLIGARIS, 1996, p. 44). É a sua história, é a sua vida.

Ao mesmo tempo, escrever sobre si permite organizar lembranças que gostaríamos de registrar. Assim, falar de memória é falar de lembrança (um ato realizado no tempo presente), de tempo vivido, de arquivos importantes que nos fazem saber quem somos. Por outro lado, não se volta ao passado tal como aconteceu, mas abre-se um meio de reestruturação do vivido através das memórias. Conforme Maurice Halbwachs, “recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós” (2006, p. 29). Para ele,

⁵ Autoralizar: grifo da pesquisadora para representar autoria, ou seja, a homologação de uma verdade.



[...] Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos, nos quais só nós estivemos envolvidos e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. (HALBWACHS, 2006, p. 29)

Primeiro recorremos a nossas lembranças e logo buscamos lembranças do outro com a intenção de fortalecer um período vivido em comum. Assim percebemos que nunca estamos sozinhos, que a experiência de lembrar é coletiva, social. Afinal, testemunhar é narrar uma experiência única, a partir de um ponto de vista seu, e essa é a experiência que se deseja compartilhar. Philippe Artières desenvolve:

[...] O arquivamento do eu não é uma prática neutra; é muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele desejaria ser visto. Arquivar a própria vida é, simbolicamente, preparar o próprio processo: reunir as peças necessárias para a própria defesa, organizá-las para refutar a representação que os outros têm de nós. Arquivar a própria vida é desafiar a ordem das coisas; a justiça dos homens assim como o trabalho do tempo [...] (ARTIÈRES 1998, p. 31)

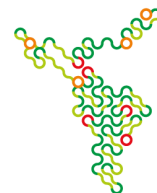
Podemos, então, dizer que passamos o tempo arquivando a própria vida e fazemos pequenas triagens de nossas lembranças. Na rotina de todo dia, anotamos, registramos, separamos e construímos uma imagem para descobrir quem somos nós. “Temos de manter nossas vidas bem organizadas” é arrumar-se para responder a uma “injunção social” (ARTIÈRES, 1998, p. 10). Por esses apontamentos é que tudo que passa pelo escrito, por fim, as “narrativas de si”, implicam selecionar algumas passagens, classificar o que gostaríamos de testemunhar e apontar a intensão autobiográfica (ARTIÈRES, 1998, p. 14).

Uma vez apresentados esses princípios teóricos sobre a escrita de si como uma forma de narrativa do eu, proponho deste ponto em diante a analisar as memórias de minha avó e abrir discussões sobre a “escrita de si”.

Aspectos metodológicos da leitura das memórias de vovó Ironita

As reflexões a seguir foram elaboradas a partir da leitura das memórias de vovó Ironita, escritas em um caderno guardado entre fotografias, cartões postais, certificados, cartas, anotações de receitas de culinária, telegramas e documentos oficiais. Busquei destacar aspectos relevantes sobre a arte de escrever e se inscrever no mundo da palavra escrita e da sociedade letrada através da narrativa e da escrita de si.

Nessa perspectiva, a escrita de si aparece como via de significação da existência de vovó Ironita como sua autora e, conseqüentemente, da sua neta como leitora. Para mim, a aproximação



com as páginas das memórias de vovó significou um encontro comigo mesma, como um reflexo da minha própria vida até aqui. Num misto de curiosidade e emoção, sondei as lembranças arquivadas por minha vovó, que reascenderam a gratidão por ter tido a oportunidade de conviver com uma pessoa de personalidade simples, mas muito lúcida, e devota à sua religião, algo que caracterizou sua vida, que era intercalada entre frequentar a Igreja e rezar por aqueles que amava. A partir dessa compreensão, procurei tomar o cuidado necessário para que o conhecimento produzido e a experiência adquirida no decurso do estudo levasse em conta as peculiaridades do texto e a vigilância e tentativa contínua de um trabalho acadêmico o mais isento possível. Por isso, é importante relatar que a leitura do diário íntimo de vovó é fruto de trabalho rigoroso e não de uma leitura informal rápida.

Assim, tentarei cumprir com a tarefa desafiadora, porém não impossível, de sustentar o que nos explicita Lejeune (1998) sobre o entrelaçamento de escritos narrados em diários íntimos e contribuir com o entendimento para o pacto autobiográfico. Ele mesmo acabou encarando o desafio de estudar os diários íntimos de seu avô. Como se vê a seguir, irei começar pela dedicatória de minha mãe (Figura 1), para me situar no tempo. Apresento aqui o diário de vovó:

Figura 1 – Capa e contracapa do Diário de vovó Ironita (2008)

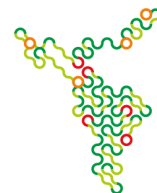


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Quando vovó completou oitenta (80) anos, mamãe a presenteou com um caderno em branco. A ideia era trazer para o cotidiano de minha avó a escrita como exercício pessoal a fim de ocupar o seu tempo. Vovó era dona de casa e não trabalhava fora. Como não desenvolveu habilidades para trabalhos manuais, como crochê ou tricô, atividade típica de educação doméstica nas décadas de 1920 e 1930, ler a Bíblia para ela era sua principal atividade.

Ao folhear o caderno, já encontro na contracapa uma dedicatória de amor e significação escrita por minha mãe e, assim, é confirmado o marco inicial de uma das melhores leituras de minha vida. Segundo Lejeune,⁶ em sua primeira e clássica formulação, só é considerada uma autobiografia quando se constata a presença do “pacto autobiográfico”, ou seja, quando há “a afirmação, no texto, dessa identidade [autor, narrador e personagem], remetendo, em última instância, ao nome do autor, escrito na capa do livro” (2008, p. 26). Na contracapa está carimbado um pacto que unifica autor,

⁶ O referido livro de Philippe Lejeune, *Le pacte autobiographique*, foi publicado primeiramente na revista *Poétique*, em 1975. A edição que utilizamos para o presente trabalho é uma coletânea de ensaios do autor organizada por Jovita Maria Gerheim Noronha e publicada em 2008, data que aparecerá em nossas referências.



narrador e personagem de uma história. Embora possa ser explícito ou implícito, esse pacto precisa ser claro, precisa estar de alguma forma presente na obra, uma vez que a “autobiografia não comporta graus: é tudo ou nada” (LEJEUNE, 2008, p. 25). Não sendo possível identificar, por exemplo, autor e narrador principal, fica difícil comprovar se determinado texto é realmente uma autobiografia.

Do ponto de vista da relação entre autor e narrador, nas primeiras linhas do texto das memórias de dona Ironita temos uma identidade clara, assumida, que se manifesta no presente da enunciação:

Vou contar o meu passado. Ainda me lembro quando criança meu pai tinha armazém. Eu tinha muitas amiguinhas para brincar. Estava estudando em um Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade na rua Mariante, em Porto Alegre. Quando um dia meus pais mudaram para o bairro Auxiliadora na rua Artur Rocha, meu pai nos levou para um Colégio Evangélico. Eu e meu irmão não gostamos, mas ficamos dois anos neste colégio. Depois meu pai nos passou para um Colégio Católico e aí nós gostamos. Ficamos muito contentes. Era o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, onde terminei o meu curso. E na Igreja Auxiliadora, com 12 anos que fiz minha primeira comunhão com o Monsenhor Hoff. E com esta idade, já namorava um rapaz que tinha 17 anos. O nome dele era Ilton Vaz. Só que era namoro de criança. Eu era uma moça muito namoradeira.

Nesse relato podemos perceber que autor e personagem constituem uma identidade, e com um impulso sincero se entrega com inteireza e autoridade. A narrativa acima está centrada na personagem principal e, como ponto de partida (Figura 2), reconhecemos o que aponta Lejeune (1975), quando caracteriza a autobiografia como a narrativa em que há identidade entre personagem principal, narrador e autor, apresentada no pacto autobiográfico. Assim começa Philippe Lejeune (1975) em seu texto *L'autobiographie em France*, para haver autobiografia é necessário que haja identidade entre esses três elementos.

Como cita Artières, “dessas práticas do arquivamento do eu se destaca o que poderíamos chamar de uma intenção autobiográfica” (1998, p. 11). É no ato da escrita que o sujeito se faz presente para si e para o outro, se reconstrói e classifica o que quer registrar. No caso das memórias em análise, há uma ação consciente da autora no sentido de contar sua história ou a sua versão da história. Trata-se de algo notável, considerando que a autora passou a vida inteira no anonimato do espaço doméstico, cuidando da família, provendo e servindo, mas só tardiamente coloca-se na posição de autora de sua própria história. É a história das pessoas comuns, algo que interessaria Philippe Lejeune bem tardiamente, como se pode observar em seu artigo “A autobiografia dos que não escrevem” (2014).

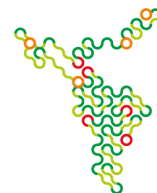
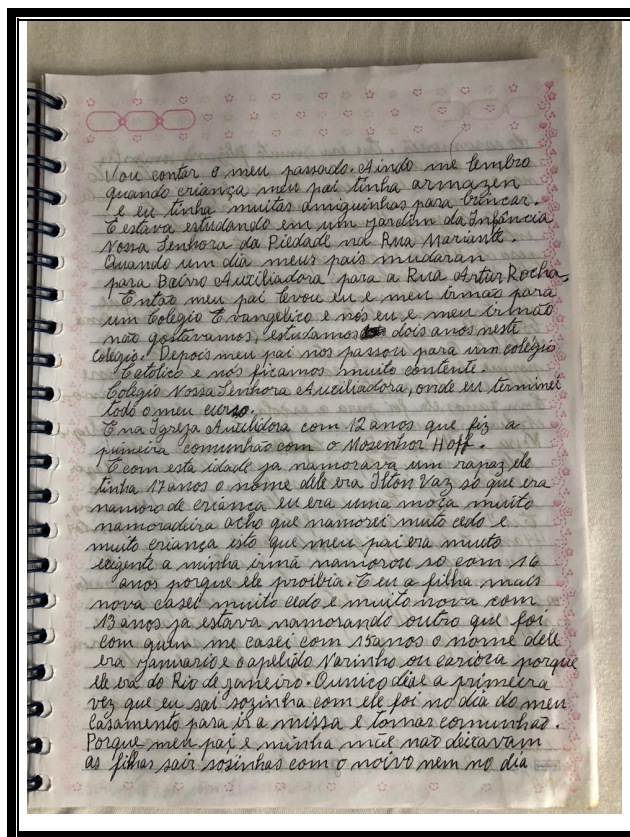


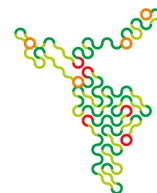
Figura 2 – Primeira página das memórias (2008)



Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Lejeune pontua que “o que define a autobiografia para quem a lê é, antes de tudo, um contrato de identidade que é selado pelo nome próprio”, isto é, o pacto autobiográfico (LEJEUNE, 2008, p. 33). Vovó Ironita adorava contar dos tempos de moça, que era muito feliz tanto na sua infância difícil quanto em sua vida de casada. Como era uma moça namoradeira, naquele tempo seus pais a fizeram casar com 15 anos. Em seu diário ela ressignifica um passado para o tempo presente. Vovó relata que:

Com 13 anos eu já estava namorando outro que foi com quem eu me casei. O nome dele era Januário e o apelido Narinho. Ele era carioca e veio bem novo do Rio de Janeiro para administrar os negócios do pai. O único dia que saí sozinha com ele foi no dia do meu casamento para ir à missa e tomar a comunhão porque meu pai e minha mãe não deixavam as filhas saírem sozinhas nem no dia do casamento. Eu era muito feliz na minha vida de casada, mas fiquei grávida muito cedo. Éramos pais novos, mas cuidávamos muito bem de nossa filha. Ela foi uma filha educada e obediente. Ela é muito boa filha. Quando no parto eu passei mal, porque foi em casa com uma parteira chamada Vitória. Naquela época se ganhava em casa. Eu ainda estava com 16 anos.



Vovó Ironita destaca a rigidez daqueles tempos no que diz respeito ao comportamento, à instituição do casamento, o controle patriarcal. Ela era uma mulher do seu tempo e escolhe deixar registrada sua felicidade familiar, embora nas entrelinhas possa se perceber o rigor das relações familiares daqueles tempos.

Nas primeiras páginas de suas memórias, vovó nos deixa claro seu entusiasmo pela religião católica, pois menciona em seu diário sua preferência pelo Colégio Católico e registra que aos 12 anos fez sua primeira comunhão. Vovó Ironita era uma mulher religiosa, frequentava a Igreja assiduamente e estava sempre pronta a rezar pela família e abençoava a todos com as mãos estendidas. Em suas memórias, vovó relata:

Sempre pratiquei a religião Católica. Entrei no Apostolado da Oração do Sagrado Coração de Jesus. Também fiz parte do grupo das promotoras e era a coordenadora de senhoras que faziam a entrega dos boletins paroquiais para as famílias da paróquia Auxiliadora. Quando estava casada com meu primeiro marido, Narinho, entrei para fazer parte do Coral Auxiliadora para cantar e fiquei alguns anos no Coral. Quando Narinho faleceu, continuei indo no Coral mais uns anos. Foi quando fiquei cansada estava na e era hora de parar.

Vovó Ironita transpõe para o papel as experiências do passado, compartilhando a posição de narradora e de personagem principal da história que escreve. Nesse diálogo, entre narrador e personagem principal, as lembranças se relacionam entre um “eu no tempo passado” e um “eu no tempo presente”. A propósito, Lejeune descreve que “a forma autobiográfica dá a cada um de nós a oportunidade de se crer um sujeito pleno e responsável. Mas basta descobrir-se dois no interior do mesmo ‘eu’ para que se manifeste a dúvida e que as perspectivas se inventam” (LEJEUNE, 2008, p. 123-4). Ao construir sua identidade como narrador e personagem principal, o autor estabelece um “pacto” com o leitor responsabilizando-se por contar a sua vida de forma verdadeira. Acrescenta ainda o autor que “nunca somos causa de nossa vida, mas podemos ter a ilusão de nos tornarmos seu autor, escrevendo-a, com a condição de esquecermos que somos tampouco causa da escrita quanto de nossa vida” (LEJEUNE, 2008, p. 124).

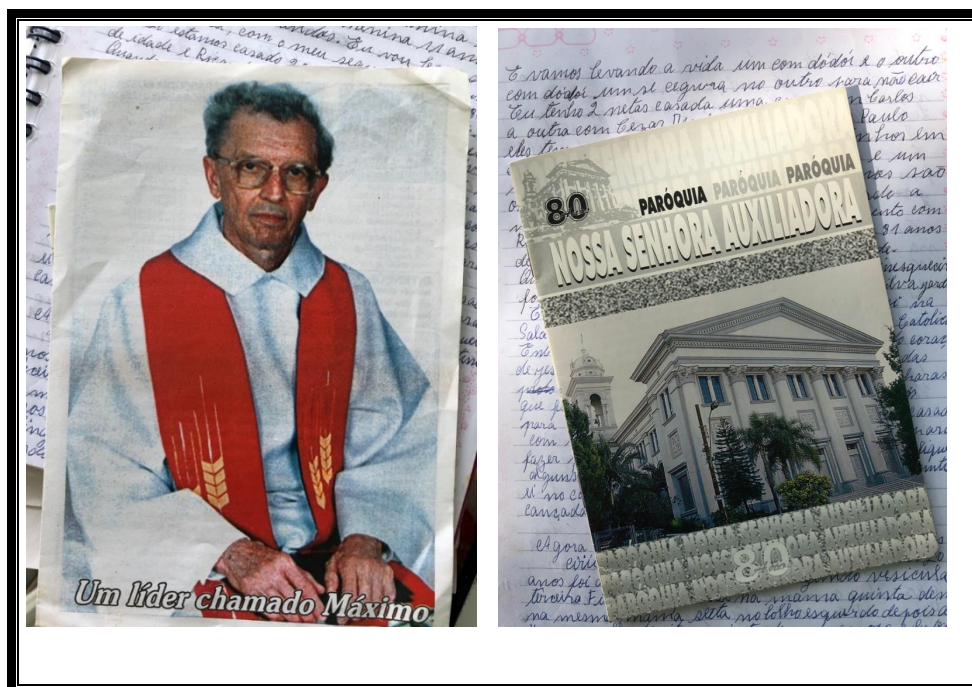
Desde minha juventude, a convivência com a religião se deu pelos exemplos de devoção de vovó Ironita. Através dela, eram organizadas missas em sua sala de estar, onde o padre Máximo Benvegnú (Figura 3), páraço da comunidade, vinha especialmente para celebrá-las. Assim, no exercício de folhear o relato e encontrar relíquias de memória, encontrei o “boletim⁷” com a imagem

⁷ “Boletim” era o nome designado para os panfletos da paróquia Auxiliadora que eram entregues na comunidade. Havia as senhoras do Apostolado que faziam esta entrega.

do Padre Máximo, e percebi o quanto esses momentos foram importantes para a construção identitária de uma família. Foram anos permeados de espiritualidade, de comunhão com o próximo, de vida participativa nas festas comunitárias da Igreja. Acredito ter sido uma construção social que serviu de base para a experiência familiar para netos, bisnetos e afilhados.

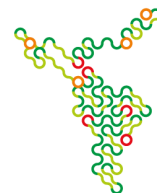
Quanto ao Padre Máximo Benvegnú, era filho de Davi e Santina Benvegnú, nascido no município de Guaporé em 2/2/1926 e ordenado Sacerdote em 21/12/1952 em São Domingo do Sul, por São Vicente Scherer. O Padre Máximo era grande incentivador da participação dos leigos, estimulou a formação de inúmeros serviços, pastorais e movimentos familiares cristãos envolvendo mais de 400 pessoas nas diversas atividades da paróquia. Dessa forma, vovó realizava missas em sua sala de estar, celebrou o casamento de minha mãe, batizou eu e minha irmã e celebrou nossos casamentos. Portanto, encontrar a lembrança do Padre Máximo acendeu sentimentos de carinho, afeição e amor compartilhado.

Figura 3 – Boletins da Paróquia Auxiliadora
 Padre Máximo – 1999 / Igreja Auxiliadora 1996



Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Pela escrita de si, exercita-se o direito de trazer à tona as memórias da vida do sujeito, que é também um direito social. Por mais íntimo que seja o diário, ele é um experimento social, uma ação



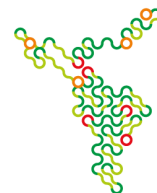
diretamente ligada ao destino de muitas outras pessoas. Reconhecer que na escrita é revelada a verdade do sujeito é permitir-se “arrumar”, ordenar e ressignificar a existência. Segundo Artières, escrever um diário, guardar papéis, enfim “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio e, nesse sentido, o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (1998, p. 3).

No processo de leitura das memórias e reflexão, percebi que vovó teve uma vida restrita ao lar. Em poucas palavras, pode-se verificar que viveu em uma época em que a “vocação feminina” (muito mais uma imposição da sociedade conservadora de então) era cuidar do lar. As mulheres eram formadas para executar tarefas relacionadas ao bom gerenciamento da casa e dos filhos. Vovó Ironita escreve:

Então nasce uma menina. Como eu ficava em casa, comia muito doce e ela nasceu linda, bem gorda, parecia uma boneca de porcelana. O nome que demos para nossa filha foi Neuza Terezinha. Com sete anos ela foi para escola Nossa Senhora Auxiliadora e depois no ensino médio, estudou no Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho. Ela fazia aulas de piano e tocava muito bem. Depois que encerrou o ginásio ela nos pediu para parar com os estudos para se formar em piano e acordeão. Logo ela já começou a dar aulas, com 16 anos. Eu, Ironita e Narinho ficamos casados e juntos 44 anos. E da  ele foi ficando doente, doente, e acabou falecendo com hemorragia interna e eu passei dois anos chorando.

Como se pode ver, o centro da existência de vovó Ironita gira em torno do lar e da rotina doméstica. A realização fica por conta da filha e da unidade familiar. A pior tragédia vem com a morte do marido seguida do luto de dois anos.

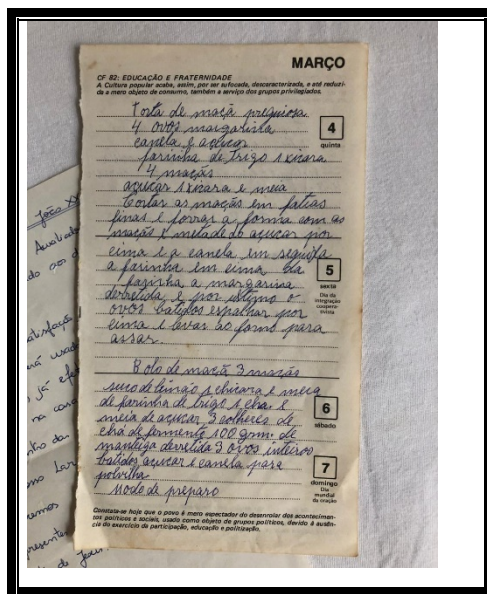
Acompanhando a narrativa de vovó, percebe-se o pertencimento a uma geração com diversos valores e características culturais familiares de um modelo conservador com papéis bem definidos para o marido e esposa. Ao homem era reservada a tarefa de trabalhar, proteger e sustentar esposa e filhos, ao passo que   mulher ficava a incumbência de arrumar a casa, cuidar da família e, de acordo com a religião católica, difundir a crença cristã e manter o matrim nio “até que a morte os separe”. Lembro-me do companheirismo dos dois, vovó e vovó. Vovó Narinho sempre foi uma pessoa alegre, bom marido, bom pai, bom av . No entanto, nunca gostou de ir ao médico. Pela sua idade dizia “já estar devendo pra Deus”. Sabemos que a vida é feita por escolhas e que não se pode prever o dia seguinte, tanto que sua morte foi inesperada, de um dia para o outro. Embora a morte seja uma realidade natural, nunca estamos preparados para o doloroso momento da perda. Para vovó foi uma experiência muito difícil de ser enfrentada. Foram dois anos de luto onde vovó entrou em depressão.



Segundo Artières, “o arquivamento do eu não é uma prática neutra: é muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele se vê e tal como ele desejaria ser visto” (1998, p. 31). Vovó reservou-se no direito de não lembrar dos momentos de solidão durante seu luto e evita contar como superou o luto, parou de chorar, passou a enfeitar-se, usar batom novamente e ir ao dentista faceira. Detalhar as pessoas, relatar sua rotina, falar de acontecimentos é uma prática de arquivamento de escolhido. Algumas coisas são lembradas e outras não. Dessa forma, os acontecimentos obedecem a uma ordem para serem narrados. Ao selecionar recortes, busca-se arquivar a melhor recordação de si, pois organizamos pastas e arquivamos fotografias, objetos, representações que queremos dar um maior valor posteriormente e ressignifica-se. De acordo com Artières, “o homem passa a maior parte de sua vida arquivando-se” (1998, p. 11). Em vez de narrar seu namoro com o padrinho de casamento de sua filha, vovó omite essa fase e arquivava suas melhores receitas com recortes de cadernos e retorna as memórias em outra fase de sua vida, após os 60 anos e o segundo casamento.

Nesse intervalo, resolvi colher o testemunho de minha mãe a fim de confirmar certos dados e conhecer seu ponto de vista da história. Perguntei-lhes sobre que tipo de mulher era vovó, o que fazia para preencher seu tempo enquanto vovô trabalhava. Nas palavras de sua filha Neuza, vovó Ironita era uma mulher que se relacionava muito bem com todas as outras mulheres da família, era vaidosa, muito bonita e tímida, era mãe dedicada e esposa dedicada, era uma pessoa sempre correta em tudo na vida. Cozinhava muito bem e fazia doces muito bem. O que em suas memórias não consta é que por volta de 1970, vovó fazia salgadinhos e docinhos para festas, juntamente com minha outra avó por parte de pai. Porém, por outro lado, muitas receitas (Figura 4) estão arquivadas em suas anotações.

Figura 4- Receita de torta de maçã preguiçosa – 197?

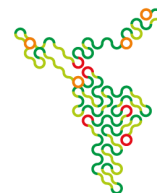


Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Como vimos anteriormente, o sujeito contemporâneo encontra-se fragmentado e com rupturas na vida pessoal. Por outro lado, o arquivamento consiste em pequenas atitudes que determinam a preservação de alguma coisa que nos é importante. Por meio dessa ação, nos é permitido conhecer um pouco mais da vida real do personagem. Vovó não narra em suas memórias o tempo em que fazia salgadinhos e docinhos, mas em meio às folhas de seu caderno guarda as receitas que foram passadas para filha, netas, sobrinhas e bisneta. Segundo Artières, essa “narrativa de si” tem como possíveis objetivos fazer “recordar e tirar lições do passado, para preparar o futuro, mas sobretudo para existir no cotidiano” (1998, p. 14).

Em outra passagem, vovó revela como foi seu segundo casamento:

[...] custei a me conformar e fiquei dois anos chorando. Passando dois anos, o senhor que estava viúvo, com quem nós e a família dele sempre fomos muito amigos, até convidamos ele e a esposa que se chamavam Jovina e Ricardo para serem padrinhos de casamento da nossa filha Neuza. Aconteceu que eu e ele ficamos viúvos e acabamos casando-se. Eu estava com 61 anos e Ricardo com 66 anos. Agora Ricardo têm 87 anos e eu estou com 81 anos. Vamos levando a vida um com dodói aqui, outro com dodói ali. Um segura no outro para não cair. Eu tenho duas netas casadas. Denise mora em São Paulo e tem uma filha que vai fazer dois anos. Viviane mora em Criciúma e têm uma menina de 11 anos e um menino de 13 anos. São três bisnetos lindos. Eu vou levando a minha vida com meu segundo casamento com Ricardo e estamos casados há 20 anos. Quando completei 80 anos foi uma festa inesquecível no salão da Juventude na rua Silva Jardim. A festa do meu casamento com Ricardo também foi no salão da Juventude e inesquecível.



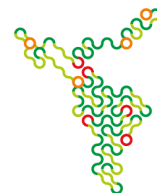
De acordo com Lejeune, no contexto da escrita de si, “nenhuma forma é imposta, nenhum conteúdo é obrigatório. É livre” (2008, p. 283). Não existe uma forma fixa com regras para quem se propõe a arquivar e narrar sua trajetória de vida. Os conteúdos são livres, desde escritas mais simples até as mais estilizadas e elaboradas. E assim percebe-se nas memórias de vovó Ironita. Ela ora fala da infância, ora de sua vida com primeiro marido, ora com o segundo marido, ora recortes e relíquias de memória se fazem presente. O que é notável é que, conforme passam-se os anos, vovó foi silenciando e dividindo-se nos testemunhos. Vovó continua seu relato falando de sua saúde, o número de cirurgias e retoma suas memórias da seguinte forma:

Outra parte de minha vida nós nos reuníamos um grupinho de senhora uma vez ao mês na casa de cada uma do grupo, as que faziam parte, Leda, Naíme, Odir, Roma, Elsa, Celina, Nílvia e eu, Ironita. Servíamos tortas e salgadinhos e chá. Nós tínhamos um cofre para contribuir e no fim do ano nós levávamos até um asilo ou para uma creche.

Aqui ela relata do seu grupo de senhoras que se reuniam uma vez ao mês para rezar a Bíblia, fazer trabalhos manuais e após era servido o chá da tarde, quando cada uma levava um quitute e trocavam receitas. Em outro momento relata também sobre o grupo bíblico, que se reuniam às 20h e sempre na presença de um Irmão Marista ou o Padre Maximo. Rezavam, cantavam, e vovó conta que Seu Ricardo, meu novo avô, era também companheiro e bom. Vovó Ironita foi o pilar da família Lemos Cardoso. Ela e Seu Ricardo uniram duas famílias distintas entre si. É com fragilidade e delicadeza que a escrita vai se tornando distante e de forma inacabada encerram-se os registros. Vovó fica doente e sente dificuldade para escrever. Estava com início de Parkinson e segue lutando até seus 92 anos.

Considerações finais

Ao ler a narrativa de vovó Ironita, deparei-me com registros verdadeiros, leais e sinceros. Nas memórias de vovó, percebi que em todos os aspectos de sua escrita ela se revela com identidade própria, e por meio desse exercício ela significa sua vida, seleciona os incidentes que valeram a pena registrar. Pela escrita simples, foi possível a aproximação e sentir sua companhia. No exercício de ler seu relato, pude retornar no tempo e escutar a sua voz, o que de certa forma nos remete ao chamado “pacto autobiográfico” de Phillipe Lejeune, “o personagem não tem nome na narrativa, mas o autor declarou-se explicitamente idêntico ao narrador” (2008, p. 30). Dessa maneira, todas as formas do pacto autobiográfico se manifestam na intenção de honrar a identidade e assinatura do autor. A



própria atitude do leitor já firma o contrato de verdade entre narrador e personagem principal. Entre relatos de infância e relatos da vida adulta, velhice e esquecimento, reconheci minha amada vovó.

Após me debruçar nos estudos teóricos de Lejeune e Artières e aventurar-me a desenvolver algumas reflexões e análise, no propósito de interpretar e contribuir para a compreensão da temática autobiografia, biografia e escrita de si, a leitura de um texto autobiográfico se fez necessária. Nesse viés, conclui-se que no diário íntimo, registramos alguns acontecimentos e omitimos outros. Diários e textos memorialísticos são formas livres de se contar a própria existência. Selecionamos correspondências, classificamos memórias e qualificamos algumas verdades para significar a vida. Numa autobiografia, a prática mais acabada desse arquivamento, não só escolhemos acontecimentos, como acomodamos numa história de vida para dar sentido às nossas experiências.

Sinto hoje em dia que a reflexão sobre o meu passado fez despertar a pretensão de escrever também um diário. A partir dessa compreensão, a escrita da autobiografia e a redação do diário será como um destino que guardarei para momentos de introspecção interior. Primeiro, porque narrar a própria vida não é privilégio para figuras ilustres (escritores ou pessoas importantes diante de uma sociedade), mas um direito de todo indivíduo que por alguma razão de sua existência se entrega ao exercício da escrita e arquivamentos de sua trajetória de vida, pois passamos a vida nos registrando e arquivando lembranças. Segundo, porque o arquivamento do eu não é uma prática neutra e sim a uma chance preciosa que temos de ressignificar nossa identidade.

O diálogo com os teóricos dos estudos autobiográficos muito me ofereceu para compreender a importância de arquivar a própria vida, compartilhar sentimentos e reescrever minhas lembranças. Os diálogos na disciplina me levaram à descoberta da leitura de um diário de uma pessoa que amei demais. As recordações de minha vovó Ironita são bonitas, felizes, cheias de afeto, mas com certeza com valores tradicionais dos anos 1930-1950, quando às mulheres era atribuída a tarefa de cuidar do lar, fazer quitutes, cuidar de netos e se dedicar à devoção religiosa.

A partir deste estudo, percebi que a escrita de si possui uma estreita relação com a identidade de quem escreve, pois registrar e arquivar a própria vida é ressignificar e dar sentido à própria existência. Concluo este trabalho com as palavras de Jorge Larrosa Bondía em sua palestra proferida no 13º Congresso de Leitura do Brasil em Campinas /SP ao citar Heidegger:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos

submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (2001, p. 143)

Não posso concluir este estudo sem antes trazer a imagem da personagem principal desta jornada, motivo de minha inspiração e amor revivido, minha vovó Ironita (Figura 5).

Figura 5 – Vovó Ironita – 194?

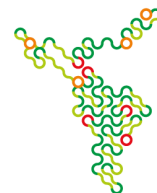


Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Figura 6 – Vovó Ironita com Vô Ricardo com netas, bisnetos e sobrinhos - 2016



Fonte: Acervo particular da pesquisadora



Referências

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

CALLIGARIS, Contardo. Verdades de autobiografias e diários íntimos. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 43-58, jul. 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2071>>. Acesso em: 8 jan. 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

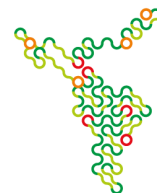
HEIDEGGER, Martin, (1987). La esencia del habla. In. De camino al habla. Barcelona: Edicionaes del Serbal.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Palestra proferida no **13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil**, realizado na Unicamp, Campinas/SP, no período de 17 a 20 de julho de 2001.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha e tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. (Humanitas)

LEJEUNE, Philippe. A autobiografia dos que não escrevem. In: _____. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha e tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 131-224.



FRAGMENTOS DE MEMÓRIA: CONSTRUINDO SUBJETIVIDADES DOCENTES E DISCENTES NO TRÂNSITO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Kelly Christina Mendes Arantes¹

Resumo: Nesta pesquisa em andamento, proponho analisar e interpretar ações pedagógicas significativas que fizeram parte de minha trajetória docente e se concretizaram nos contextos do ensino fundamental e da licenciatura em artes visuais. Para isso, faço uso de registros fotográficos, textuais e fragmentos de memórias, com o intuito de escrever relatos que proporcionarão novas narrativas, tanto para os campos de ensino e estudo das artes visuais como da cultura visual. Analisar fragmentos de memórias de ações pedagógicas, no contexto das visualidades, e questionar identidades determinadas pelas relações de poder presentes nos discursos implícitos e explícitos das dinâmicas pedagógicas, não seriam uma forma de construirmos nossa subjetividade docente e discente com mais autonomia? Assim, proponho refletir sobre noções de relação de poder imbuídas no processo da construção de nossa subjetividade docente e discente, tendo como ponto de partida os registros dessas ações pedagógicas realizadas no campo das artes visuais e da cultura visual, para compreender o porquê de quase sempre o nosso olhar a respeito de nós mesmos se dar por meio dos olhares “dos de fora”.

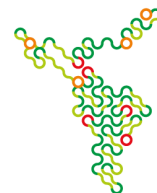
Palavras-chave: Pedagogia crítica; Pesquisa narrativa; Memória; Imagem.

Fragments of memory: building teachers and student subjectivities in the transit between the past and the present

Abstract: In this ongoing research, I propose to analyze and interpret significant pedagogical actions that were part of my teaching trajectory and materialized in the contexts of elementary school and the degree in visual arts. For this, I make use of photographic records, texts and fragments of memories, in order to write reports that will provide new narratives, both in the fields of teaching and studying the visual arts and visual culture. Analyzing fragments of memories of pedagogical actions, in the context of visualities, and questioning identities determined by the power relations present in the implicit and explicit discourses of pedagogical dynamics would not be a way to build our teacher and student subjectivity with more autonomy? Thus, I propose to reflect on notions of power relations imbued in the process of construction of our teacher and student subjectivity, taking as a starting point the records of these pedagogical actions carried out in the field of visual arts and visual culture, to understand why they almost always our look at ourselves is given through the looks of “outsiders”.

Keywords: Critical Pedagogy; Narrative research; Memory; Image.

¹ Professora Associada, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil.

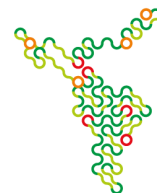


O porquê da proposta de pesquisa: algumas considerações como ponto de partida

[...] na verdade o passado se conserva por si mesmo, automaticamente. Inteiro, sem dúvida, ele nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, quisemos desde nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá se juntar, forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-lo de fora. (BERGSON, 2019, p. 47-48).

Nasci no interior de Minas Gerais, cresci entre montanhas e igrejas ornadas pelo Barroco Mineiro e no meio de tantos arabescos e rococós vi minha habilidade artística aflorar. Não fazia parte de uma família de artistas, embora muitos tivessem habilidades manuais e um olhar estético diferenciado presente em seus artefatos, fossem eles um banco de madeira, um tricô ou crochê, na maneira de arrumar a casa, a ponto de deixar o piso de tábuas corridas encerado como um espelho e, por último, mas não menos importantes, os desenhos em grafite da minha tia. Ela possuía técnica e muita habilidade para o desenho da figura humana.

A cidade de Ouro Preto muito precocemente estimulou-me a observar seus casarios e sacadas, arquitetura inusitada para uma criança recém-chegada do meio rural. Nesta ocasião, foi a primeira e última vez que minha mãe foi chamada na escola para receber um elogio sobre a minha capacidade de observação. A casa, com sacada em arabescos, que eu desenhei aos meus cinco anos de idade, na minha pré-escola, fez sucesso na família! Se fosse minha mãe professora, provavelmente, eu teria ainda hoje esse desenho. Porém, aos poucos o contexto escolar, em tempos tecnicistas, foi colocando em segundo plano e dando menos espaço para aquele olhar sensível que trazia da minha ancestralidade, neta de portuguesa. Minha casa tinha crochê até no bico do bule de café. Nosso espírito barroco já vinha de além-mar! Com a mudança do meio rural para aquela cidade colonial, outros estímulos trouxeram à tona minha habilidade. A cidade exaltava a arte nos frontispícios das igrejas, nas molduras das portas e janelas de seus casarios, assim como de suas sacadas, e nossos vizinhos artistas esbaldavam criatividade e outros conhecimentos. Meus amigos e amigas, filhos de artistas, apresentaram-me um mundo diferente do que até então eu conhecia e que a escola oferecia.



Chegada a hora de decidir a minha carreira, enfrentei os preconceitos socioculturais a respeito da minha escolha, pois como filha da classe trabalhadora não caberia em um “curso para ricos”. Contraditoriamente, encontrei-me no bacharelado e posteriormente na licenciatura em artes visuais e pela segunda vez, ao longo da minha trajetória discente, senti-me novamente reconhecida pelas minhas capacidades e habilidades.

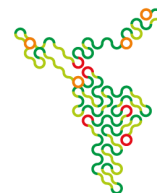
Não poderia ter concluído a licenciatura em artes visuais em melhor momento. No ano de 1994, época em que éramos uma democracia recente, tudo estava se abrindo. A recém-formada já estava concursada! Era o momento de muitas criações, experimentações e mudanças curriculares. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte, em estreito diálogo com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na figura do professor Miguel Arroyo, revolucionou o ensino fundamental da rede municipal, com uma proposta metodológica que rompia com as fronteiras disciplinares, em que não se falava mais em alfabetização e sim em letramento. Não bastava interpretar um texto. As crianças e adolescentes deveriam interpretar também as imagens, as relações entre elas e o texto, o que estava por trás: as relações de poder. Foi o momento em que nós professores de arte “nadamos de braçada”, com uma proposta da Escola Plural, grades de disciplinas equalizadas, com mesmo número de aulas por turma que as disciplinas de matemática e de português! Um momento ímpar do ensino público municipal na capital de Minas Gerais. A SMED de Belo Horizonte investiu maciçamente na formação de professores. Tivemos um momento glorioso que se estendeu até meados da década seguinte. Com as licenças remuneradas pudemos nos capacitar em Universidades reconhecidas, no Brasil e na Europa. Graças a essa proposta consegui fazer o meu doutorado na Universidade de Barcelona, o que talvez tenha sido algo como um prelúdio, de programas do tipo “Ciência sem Fronteira”. Nossas aulas de arte por pouco não se transformaram em verdadeiros ateliês, pois tínhamos sala ambiente e as produções e discussões extrapolavam, de fato, os muros da escola, com aulas que não terminavam nas salas. Éramos parte integrante do processo e estávamos escrevendo as nossas histórias em um momento histórico memorável. O afeto, ao contrário da pedagogia tecnicista, era parte não só das séries iniciais, uma vez que permeava todo o ensino fundamental. O reconhecimento de que a educação é parte da construção histórica do sujeito, ou seja, que somos história, que estamos “em relação com o mundo” e não meramente “em contato com o mundo” (Freire, 2005a, p. 47), substituía a visão puramente racional da perspectiva positivista predominante na cultura hegemônica.

A pesquisa que apresento, ainda em andamento, trata-se da análise de fragmentos de memória que surgem de registros fotográficos e respaldam a escrita de narrativas sobre o que ocorreu na minha trajetória docente no passado, com o propósito de uma maior compreensão do que ocorre no presente. Proponho compreender as noções de memória, lembrança e imagem em Henri Bergson, com o intuito de articular passado e presente (passado recente) na construção de subjetividades docentes e discentes. Proponho criar narrativas partindo das lembranças despertadas por estas imagens que considero como relevantes ao longo da minha trajetória docente, para analisar e compor a minha pesquisa, considerando que esses registros fotográficos podem tornar-se autênticos “documentos pedagógicos”, o que, segundo (FOCHI, 2019, p. 13), “envolve um modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos”. Três delas já foram analisadas e publicadas:

Figura 1 - Fragmentos de Memória I – Galeria de arte, ex-alunos/as e comunidade escolar: reinterpretando e ressignificando práticas pedagógicas do ensino de arte e cultura visual (ARANTES, 2012a)



As questões que nortearam essa ação pedagógica se aproximavam das seguintes inquietações: Como construir e dar sentido ao ensino da arte e da cultura visual no ensino fundamental?



Como compreender a importância deste ensino no cotidiano da escola? Como envolver a comunidade escolar nessa discussão? E, finalmente, de onde partir para responder a essas questões? Estas inquietações surgiram a partir da observação das dinâmicas que aconteciam em sala de aula. O conhecimento era oferecido e produzido em um monólogo pela “autorizada voz cultural do professor”, como discute Foucault (2000) ao analisar instituições tradicionais com forte caráter disciplinador, e Bennett (2000) ao analisar o museu tradicional e o discurso do especialista. O conhecimento na sala de arte não era construído com os/as alunos/as e suas produções não eram respeitadas pela comunidade escolar. Observava que ao invés de envolver verdadeiramente os/as adolescentes, eu lhes oferecia um conhecimento para o consumo passivo, contribuindo para formar “corpos dóceis”, passivos e alheios ao conhecimento tratado como discute Hooper-Greenhill (1993), ao analisar as interações entre público e a obra de arte em museus e galerias de arte tradicionais. (ARANTES, 2012a, p. 2).

Figura 2 - Fragmentos de Memória II – Adotando a perspectiva das rãs: narrativas visuais mediadas por espaços de diálogo (ARANTES, 2012b)



Fonte: Arquivo Pessoal – Kelly Mendes

O tema da territorialidade, do lugar, sempre esteve presente nas minhas primeiras investigações, ainda que de forma não muito explícita. Quando propus analisar a construção do conhecimento, através do ensino da arte e da cultura visual, em uma perspectiva pedagógica crítica, o trânsito entre distintos territórios geográficos e sociais subsidiaram minhas reflexões para essa compreensão. À medida que fui aprofundando minhas reflexões – o tema do espaço como estrutura social e da territorialidade significando cultura, espaço de diálogo entre o sujeito e o grupo, entre o sujeito e o meio num processo de aprender e reaprender constante (SANTOS, 2007) – passou a ser parte consciente das minhas análises. A ação pedagógica que propus interpretar, como parte do projeto de pesquisa Fragmento de Memória, buscou destacar a importância do “cruze de fronteiras” e do trânsito entre diferentes territórios, para a construção de diálogos emancipadores (GIROUX, 1997; MCLAREN, 1998), assim como para a compreensão do território como noção jurídico-política, “controlado por certo tipo de poder” (FOUCAULT, 1992, p. 116). (ARANTES, 2012, p. 1026).

Figura 3 - Fragmentos de Memória III – Estudos Culturais e Cultura Visual: analisando outros sujeitos e outras pedagogias (ARANTES, 2013).

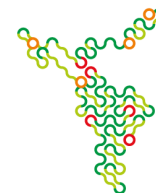


Fonte: GETTY IMAGES / Christopher Pillitz, *In*: ROLINIK (2008, p. 10)

Adotando a perspectiva dos Estudos Culturais em diálogo com a Cultura Visual pretendi, na análise do “fragmento de memória III”,

[...] discutir noções de “visualidade” significando “as direções, em vários sentidos, que é construída a visão” (ROSE, 2001, p. 6) considerando as relações de saber/poder/control e ética, que essas noções abrangem na construção permanente de identidades e diferenças. Incluo também a noção de “territorialidade” (SANTOS, 2007), assim como o “terreno cotidiano das pessoas” com as formas pelas quais “práticas culturais falam a suas vidas e de suas vidas” (NELSON; TREICHLER & GRASSBERG, 2011, p. 25). (ARANTES, 2013, p. 2).

Estas três análises refletem, de certa forma, os meus conflitos ao entrar na docência do ensino superior, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da modalidade à distância, momento em que passado e presente se entrelaçaram na busca de um devir que fizesse sentido. Naquele momento, todas as minhas análises e reflexões em defesa de uma pedagogia crítica, libertadora se encontravam em choque com as possibilidades pedagógicas disponíveis naquele Ensino à Distância (EaD) com que me deparei. Aquele momento significou uma “desterritorialização” radical, na minha forma de ver a docência e ser docente. “Desterritorialização é frequentemente uma outra palavra para significar alienação, estranhamento, que são, também, desculturalização” (SANTOS, 2007, p. 82). Por meio dos conteúdos predeterminados passei a lidar com centenas de estudantes em diferentes territórios geográficos, os quais desconhecia e a eles não podia, de fato, pertencer. Na sala de reuniões dos professores, as ações pedagógicas delineadas no quadro branco pelos marcadores de diferentes cores davam o tom dos planejamentos, que nas vésperas de serem executados poderiam vertiginosamente



serem desestruturados e repensados. Recém-chegada ao ensino superior me via afogando em uma quantidade insalubre de trabalho, sem tempo de digerir e muito menos de desfrutar da docência. Era um ser alienado totalmente. Como discuti em “Fragmento de Memória I”, para não me perder da minha própria história e do porquê e como havia chegado até ali, tive de recorrer às minhas memórias passadas, para criar sentindo naquele presente alienante, já passado.

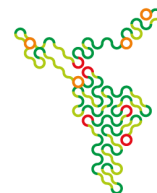
Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de vigorosa alienação. Mas o homem, um ser dotado de sensibilidade, busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e vai pouco a pouco substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentário. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual. (SANTOS, 2007, p. 81).

Voltar às minhas memórias, ainda que fragmentadas, foi a maneira que encontrei de construir novas perspectivas e criar territórios de possibilidades. Para Bergson (2011 *apud* DELEUZE, 2012, p. 50), presente e passado coexistem. Passado é ser, presente é devir. “O passado não só coexiste com o presente que ele foi, mas – como ele se conserva em si (ao passo que passa) – é o passado inteiro, integral, é *todo* o nosso passado que coexiste com cada presente”.

Perspectiva teórica: pedagogia crítica na perspectiva dos estudos culturais

É difícil para mim falar de pedagogia crítica sem considerar autores como Henry Giroux e Paulo Freire, porque foi a partir do diálogo com as teorias e reflexões destes teóricos que a minha forma docente de atuar mudou completamente e o ensino de arte e o fazer artístico deixaram de ser algo puramente subjetivo ou técnico, para mediar processos de compreensões das problemáticas emergentes das relações dialógicas entre estudantes, escola, docentes, sociedade e família. Com a noção de dialógico, quero dizer que as relações socioculturais inerentes do contexto da sala de aula ou de ensino se dão em via de mão dupla, da mesma forma que a cultura, a política e a economia têm influência sobre os sujeitos, visto que estes também as influenciam.

Este entrelaçamento com o campo de estudos da cultura visual em diálogo com os estudos culturais abriu um amplo leque de possibilidades narrativas, metodológicas e teóricas antes não experimentadas na minha graduação e na minha trajetória docente antes do doutoramento, e sobretudo me levou a pensar o ensino da arte e a formação do professor de arte como compromisso político (KINCHELOE, 1997; GIROUX, 1983, 2014, 2015; FREIRE, 2005a, 2005b), ou seja, pensar a formação do sujeito e suas escolhas nos contextos sociais, econômicos, territoriais e culturais,

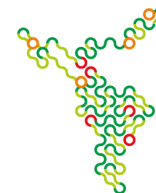


considerando as relações de poder hegemônicas institucionais que promovem comunicações úteis em detrimento do “saber poder” (FOUCAULT, 2000).

Esta mudança na maneira de perceber o mundo, obviamente, influenciou também a minha atuação docente, posto que outras noções conceituais foram se agregando ao meu repertório teórico e as minhas reflexões não mais giravam em torno do professor, estudante e conteúdo. O espaço do homem, ou seja, o espaço político-geográfico passou a ter importância fundamental para se compreender como se estabelecem as relações de poder e como podem ser desconstruídas. As demandas latentes do contexto de ensino, constantemente ignoradas, quando percebidas e quando perturbadoras mobilizavam a aprendizagem na perspectiva da “pedagogia do evento” como discute Atkinson (2012), transformando espaços de ensino tradicional em “sítios de aprendizagem”, aos quais o diálogo com diferentes áreas de conhecimento se abriu mediado pelo ensino da arte e pelo campo de estudos da cultura visual. Como destaca Duncum (2011), inspirado por Deleuze e Guattari (2019), o ensino da arte no campo de estudos da Cultura Visual pode se dar como uma estrutura rizomática, extrapolando a ideia de espaço tridimensional para a ideia de espaço multidimensional. Nesta direção tento traçar uma perspectiva metodológica que dialoga com a pesquisa narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2015), mas dando atenção também ao caráter orgânico e nem sempre previsível que se conforma com a pesquisa narrativa.

Perspectiva metodológica: pesquisa narrativa

Para Clandinin e Connelly (2015, p. 85), alguns pressupostos são importantes para se criar o contexto metodológico de uma pesquisa narrativa. Esses pressupostos são a “interação”, “continuidade” e “situação”, os quais, segundo esses autores, são os três elementos que estruturam uma dimensão tridimensional para a investigação narrativa. Parece-me interessante pontuar como esses autores apresentam cada um desses elementos, ou seja, a “interação” como pessoal e social, a “continuidade” como o passado, o presente e o futuro e a “situação” como a noção de lugar. Porém, nesta pesquisa que se pretende ser narrativa, desejo introduzir alguns outros pressupostos conceituais que me parecem se aproximar de uma noção multidimensional da pesquisa, sem excluir a dimensão tridimensional de Clandinin e Connelly (2015). Dentre elas, a noção de “rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 2019), dados os diferentes processos de construção do conhecimento, pensando em sua espacialidade não mais linear, mas como uma rede de malhas que podem ser feitas e desfeitas. É o

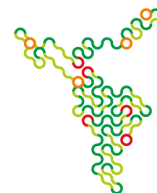


caso de se referir às noções de “imagem” e “memória” (BERGSON, 2011, 2019), para assinalar que, segundo Gurgel (2012, p. 78), para Bergson a “memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas, pelo contrário, num progresso do passado ao presente. Este, por sua vez, não deve ser definido como o que é mais intenso, e sim como o que age sobre nós e o que nos faz agir: ele é sensorial e motor”. É também o caso de se tratar acerca da noção de “evento de aprendizagem”, de Atkinson (2012, p. 3), que em diálogo com a filosofia de Alain Badiou (1996) “considera que um evento é uma ruptura radical que pode levar ao procedimento subsequente da verdade que reconfigura os enquadramentos de conhecimento existentes, práticas, valores e contexto social”. Nesse sentido, evento de aprendizagem se relaciona também à ideia de “perturbamento”, “dissenso”, “ruptura” e “espanto” que geram aberturas para outros tantos desdobramentos. Também se procura escapar de uma noção de aprendizagem linear para o que Atkinson chama de “evento de aprendizagem”, um momento em que tudo se entrelaça e a experiência se torna singular. Ademais, vale dizer, com Dewey (2010, p. 112), que a “experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome [...]. A existência dessa unidade é constituída por uma *qualidade* ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem”. É como se passado e presente se instalassem simultaneamente em um único instante e lugar, momento em que a compreensão se dá e um por vir se expande.

Sendo assim, ao partir de registros fotográficos de experiências pedagógicas da minha trajetória docente e do arcabouço teórico e metodológico que disponho, tenho refletido sobre como fazer destas experiências docentes algo singular.

Clandinin e Connelly (2015), seguindo a noção de interação propostas por Dewey, focam em quatro direções importantes de se considerar na pesquisa narrativa – “introspectiva, extrospectiva, retrospectiva, prospectiva”. Para estes autores,

[...] pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos. [...] elaboram-se perguntas, coletam-se notas de campo, derivam-se interpretações e escreve-se um texto de pesquisa que atenda tanto a questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para seu passado e seu futuro. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85-86).

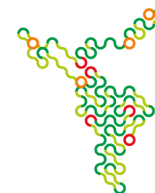


Analisar fragmentos de memórias de ações pedagógicas, no contexto das visualidades, e questionar identidades determinadas pelas relações de poder presentes nos discursos implícitos e explícitos das dinâmicas pedagógicas institucionalizadas não seriam uma forma de construirmos nossa subjetividade docente e discente com mais autonomia? Considerar as escolas, museus, galerias de arte, a cidade e outros tantos espaços como “sítios de aprendizagem” (ATKINSON, 2012) não seria uma forma de conectarmos esses espaços com o mundo da vida, além de suas funções simplesmente institucionais? Desejo viver e contar histórias, não somente dos participantes dessa trajetória, mas as minhas também. “Para Dewey, Educação, experiência e vida estão inextricavelmente inter-relacionadas. Quando alguém questiona sobre o que significa estudar Educação, a resposta é, em geral, estudar a experiência. Segundo Dewey, o estudo em Educação é o estudo da vida” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 24).

Buscando noções conceituais básicas, entrelaçando possibilidade e entendimentos para a pesquisa narrativa: não concluindo, mas apontando direções

Na minha trajetória docente, dois autores são de fundamental importância: Paulo Freire (2005a) por causa da noção de “conscientização”, como “um teste de realidade”, segundo o qual quanto mais conscientes nos tornamos, mais se “des-vela” a realidade; e Henry Giroux (1983), que fortemente influenciado por Freire pensa a pedagogia crítica como uma proposta radical, para a compreensão das relações entre ideologia, conhecimento e poder no campo dos estudos culturais. Ambos os autores me desvelaram outras concepções de mundo – mais humano, emancipador e libertador.

Esse fundamento proporcionou-me dialogar com outros autores livremente e criativamente. Como se talvez (ainda não sei) eu estivesse me emancipando de estruturas teóricas que terminam por nos enquadrar a modelos e a nos distanciar do mundo da vida. No momento, encontro-me diante de várias possibilidades e riscos, abraçando propostas teóricas que promovem uma visão de mundo muito mais holística. Embora se trata de autores de diferentes áreas, todos de alguma maneira trazem reflexões que vão além das relações de causa e efeito, apresentando uma abertura para outras percepções e sentidos. Por exemplo, Paul Duncum (2011) dialoga com Deleuze e Guattari mostrando o quanto o ensino de arte e o campo de estudos da Cultura Visual ganham ao entender a prática pedagógica como uma estrutura rizomática. Por sua vez Atkinson (2012) nos dá pistas de uma



possível pedagogia do evento em diálogo com a filosofia do evento de Alain Badiou. Dewey (2010) pensa a educação, experiência e vida como inseparáveis. Esse é o arcabouço teórico que pretendo explorar e dialogar para analisar as ações pedagógicas que considero relevantes ao longo da minha trajetória docente. Refiro-me a narrar histórias que contribuam para outras narrativas, outras pedagogias e outras possibilidades de ser e estar no mundo.

Referências

ARANTES, Kelly C. M. Fragmentos de Memória I – Galeria de arte, ex-alunos/as e comunidade escolar: reinterpretando e ressignificando práticas pedagógicas do ensino de arte e cultura visual. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL – CONFAEB, 22., 2012, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: UNESP – Instituto de Artes, 2012a. CD ROM. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Ffaeb.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2018%2F01%2FXXII-CONFAEB-REDUZIDO_Part1.pdf&clen=7517797&chunk=true. Acesso em: 22 ago. 2021.

ARANTES, Kelly C. M. Fragmentos de Memória II – Adotando a perspectiva das rãs: narrativas visuais mediadas por espaços de diálogos. *In*: MONTEIRO, Rosana Horio; ROCHA, Cleomar (org.). **Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia, GO: UFG, FAV, 2012b. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Ffiles.cercomp.ufg.br%2Fweby%2Fup%2F778%2Fo%2F2012-104_Fragmentos_de_memoria_II.pdf&clen=2081696&chunk=true. Acesso em: 22 ago. 2021.

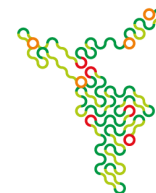
ARANTES, Kelly C. M. Fragmentos de Memória III – Estudos Culturais e Cultura Visual: analisando outros sujeitos e outras pedagogias. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2013, Canoas, RS; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2., 2013: Canoas, RS. **Anais...** [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Casa Leiria, 2013. p.146-147.

ATKINSON, Dennis. O evento da aprendizagem: políticas e a verdade na Arte e Educação em Arte. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL – CONFAEB, 22., 2012, São Paulo, SP. **Anais ...** São Paulo: UNESP – Instituto de Artes, 2012. CD ROM.

BADIOU, Alain. **O ser e o evento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Ed. UFRJ, 1996.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BERGSON, Henri. **Memória e vida**: textos escolhidos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.



CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história na pesquisa narrativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. I. São Paulo: Ed. 34, 2019.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011. p. 15-30.

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do observatório da cultura infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar**. Madri: Siglo XXI, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2005a.

FREIRE, PAULO. **Educação com prática da liberdade**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GIROUX, Henry. **The violence of organized forgetting**: thinking beyond America's disimagination machine. San Francisco, Canada: City Lights Books, 2014.

GIROUX, Henry. **Education and the crisis of public values**: challenging the assault on teachers, students, and public education. New York: Peter Lang Publishing, 2015.

GURGUEL, Adriana. A coexistência entre passado e presente na duração de Henri Bergson. **Revista Eletrônica Espaço Teológico**, v. 6, n. 9, p. 74-84, jan./jun. 2012.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROLINIK, Raquel. A lógica da desordem. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, ano 2, n.13, p. 10-11, ago. 2008.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.