

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA  
RELIGIÃO E EDUCAÇÃO**

**ANDRÉA FERRAZ BRUM**

**O EMPODERAMENTO ATRAVÉS DAS NARRATIVAS MEMORIALÍSTICAS:  
RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA ESCOLAR**

**SÃO LEOPOLDO**

**2015**

ANDRÉA FERRAZ BRUM

O EMPODERAMENTO ATRAVÉS DAS NARRATIVAS MEMORIALÍSTICAS:  
RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA ESCOLAR

Dissertação de Mestrado Profissionalizante

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Teologia: Educação Comunitária com Infância e Juventude, pelo Programa de Pós-Graduação em Teologia da Escola Superior de Teologia – Área de Concentração Religião e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Remí Klein

São Leopoldo

2015

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B893e Brum, Andrea Ferraz  
O empoderamento através das narrativas  
memorialísticas: ressignificando a prática escolar / Andrea  
Ferraz Brum ; orientador Remí Klein. – São Leopoldo :  
EST/PPG, 2015.  
64 p. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de  
Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo,  
2015.

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Poder  
(Ciências sociais). 3. Educação – Métodos biográficos. 4.  
Memória autobiográfica. I. Klein, Remí. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

Andréa Ferraz Brum

O EMPODERAMENTO ATRAVÉS DAS NARRATIVAS MEMORIALÍSTICAS:  
RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA ESCOLAR

Dissertação apresentada para obtenção do  
Grau de Mestre em Teologia: Educação  
Comunitária com Infância e Juventude, pelo  
Programa de Pós-Graduação em Teologia da  
Escola Superior de Teologia – área de  
Concentração Religião e Educação.

Data: 25 de novembro de 2015

Remí Klein – Doutor em Teologia – EST

---

Laude Erandi Brandenburg – Doutora em Teologia – EST

---

*Dedico ao meu filho Vincenzo, por não deixar morrer a “criança” que há em mim, por  
compartilhar dos meus sonhos, inclusive o de ser mãe.  
Por tornar fecundas minhas pesquisas sobre narrativas memorialísticas, pois  
refletiram na tessitura de suas memórias, aos sete anos.*

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente, às mulheres que fizeram e ainda fazem parte da minha história:

À Maria da Glória, Virgínia e Maria da Conceição, minhas avós, pelo exemplo de vida, cuidado, doação e dedicação às crianças.

À Lêda, minha mãe, professora, pela determinação, coragem, bondade e por ter me contado muitas histórias...

Ao meu pai, Guaracy, por ter me incentivado a estudar e acreditado em mim. Pelo amigo de todas as horas.

Aos meus irmãos Frederico e Radamés, pelo carinho.

À família Giovanetti, pelo apoio.

Ao professor Remí, mestre dedicado, que me inspirou e ajudou na elaboração deste Trabalho Final.

Aos professores e funcionários da EST, pelos ensinamentos e acolhida.

À Silvana, que me ajudou a enfrentar algumas “lagartas”, para, enfim, “conhecer as borboletas”.

Ao Edison, por ser um companheiro incansável em toda a minha trajetória.

Ao Vincenzo, pelo seu amor, por acompanhar a minha longa caminhada no mestrado, por compartilhar comigo os seus sorrisos, suas brincadeiras, suas narrativas.

*A vida não é o que a gente viveu  
e sim a que a gente recorda  
e como recorda para contá-la.*

*Gabriel Garcia Márques*

## RESUMO

Este Trabalho Final tem como objetivo mostrar o empoderamento dos sujeitos, dentro da categoria memórias, através de produções textuais produzidas por alunos dos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, participantes do projeto Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF). Em um corpus de dez narrativas, analisou-se, qualitativamente, sob a perspectiva pedagógica e teológica, o discurso memorialista e as relações de poder que se estabelecem na sociedade, principalmente no âmbito escolar. A Olimpíada originou-se do programa Escrevendo o Futuro, desenvolvido pela Fundação Itaú Social entre 2002 e 2006. Atualmente, é realizado em parceria do Ministério da Educação com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). O estudo foca, no primeiro capítulo, a questão das fronteiras entre os gêneros memórias, autobiografia, ficção e história, a oralidade, bem como os seus possíveis entrecruzamentos. No segundo capítulo, reflete-se sobre as relações de poder e os seus efeitos no plano individual e coletivo. Aborda-se a cultura hegemônica que subjaz nas instituições educacionais, bem como a “disciplinarização” dos corpos, a constituição dos espaços, do tempo, da hierarquização nos processos de ensino-aprendizagem. O terceiro capítulo relaciona memória, esquecimento e (des) construção de identidades, refletindo-se sobre a formação histórica dos sujeitos e suas representações sociais, bem como estratégias de dominação ou exclusão; distribuição e manutenção de sistemas elitistas.

**Palavras-chave:** Empoderamento. Memórias. Identidades. Esquecimento. Dominação.

## ABSTRACT

The goal of this conclusion paper is to show the empowerment of subjects within the category of memories, through textual productions produced by students from the 7th and 9th grades of Elementary Education, participants in the Olympic project Portuguese Language Writing the Future (OLPEF). In a body of ten narratives a qualitative analysis was done from a pedagogic and theological perspective, of the memory discourse and the power relations which are established in society, mainly in the school environment. The Olympics originated from the Writing the Future program developed by the Fundação Itaú Social [Itaú Social Foundation] between 2002 and 2006. It currently is carried out in a partnership between the Ministry of Education and the Itaú Social Foundation and the Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) [Center of Studies and Research in Education, Culture and Community Action] The study focuses, in the first chapter, on the boundaries between genres of memories, autobiography, fiction and history, orality, as well as their possible intertwinings. In the second chapter, there is a reflection on the power relations and their effects on the individual and collective level. We deal with the hegemonic culture which underlies the educational institutions as well as with the “disciplinarization” of the bodies, the constitution of the spaces, the time, the tiering in the processes of teaching-learning. The third chapter relates memory, forgetting and the (de) construction of identities, reflecting on the historical formation of the subjects and their social representations as well as on the strategies of domination or exclusion; distribution and maintenance of elitist systems

**Keywords:** Empowerment. Memories. Identities. Forgetting. Domination.

## **LISTA DE SIGLAS**

CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
COHAB	Companhia de Habitação do Estado do Rio Grande do Sul
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OLPEF	Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 NARRATIVAS MEMORIALÍSTICAS: TECENDO A PRÓPRIA HISTÓRIA .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Memória e Autobiografia.....</b>	<b>15</b>
2.1.1 O entrecruzamento de vozes.....	18
2.1.2 Ficção e história.....	23
2.1.3 O relato oral .....	25
<b>2.2 O que falamos e o que escutamos? .....</b>	<b>28</b>
<b>3 PODER INSTITUCIONAL E SEUS MECANISMOS .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 A disciplina.....</b>	<b>31</b>
3.1.1 A disciplina escolar .....	32
3.1.2 A disciplina e a educação religiosa.....	33
<b>3.2 O espaço.....</b>	<b>35</b>
<b>3.3 O corpo .....</b>	<b>37</b>
<b>3.4 O tempo e a decomposição dos gestos.....</b>	<b>38</b>
3.4.1 O tempo e o poder na escola.....	39
<b>3.5 O olhar do professor.....</b>	<b>40</b>
<b>4 MEMÓRIA E ESQUECIMENTO .....</b>	<b>41</b>
<b>4.1 Memória e (des)construção da identidade.....</b>	<b>43</b>
<b>4.2 O empoderamento através das narrativas .....</b>	<b>47</b>
<b>4.3 O silenciamento na infância: um olhar teológico.....</b>	<b>48</b>
<b>4.4 A ressignificação da prática escolar .....</b>	<b>50</b>
<b>4.5 O diálogo entre o vivido e o narrado .....</b>	<b>52</b>
4.5.1 Do silêncio ao desvelamento do outro.....	53
<b>4.6 Narrativas: a descoberta de si e do outro .....</b>	<b>54</b>
<b>4.7 Testemunho .....</b>	<b>57</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>63</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Trabalho Final está focado no empoderamento dos sujeitos através das narrativas memorialísticas e, de que forma elas denunciam ou se silenciam frente às diferentes formas de poder que permeiam a sociedade. Parte de uma reflexão sobre as instituições educacionais, principalmente a escola, investigando como podem, como representantes do poder, ser normalizadoras, ratificando um modelo hegemônico ou proporcionar a independência dos sujeitos envolvidos.

A reflexão sobre as relações de poder, retratando os seus efeitos no plano individual e coletivo, não silenciando sobre as injustiças que atravessam os séculos, dando evidência a uma palavra que se chama liberdade, justifica a escolha do tema deste trabalho e deve ser o seu principal mote. A violência, a degradação física e moral que regem a cultura ideológica dos tempos modernos, dentro de um processo de intervenção sobre a vida das pessoas, suscitam reflexões sobre as vivências, o que ocultamos e o que revelamos delas.

O primeiro capítulo refere-se à teorização sobre as narrativas ficcionais e históricas, autobiografia, memórias e oralidade, bem como a explicitação dos seus conceitos e o entrecruzamento possível destes gêneros.

Durante o meu percurso como professora de Língua Portuguesa no município de São Leopoldo, pude observar que os alunos têm muito a dizer sobre si e os outros; que o lugar para exercitar as suas lembranças e os seus esquecimentos, quando produzem suas memórias, é um espaço de poder, de ressignificação de suas vidas, um momento de revelar as belezas e atrocidades de si e do mundo.

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a construção/desconstrução das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam em nós.<sup>1</sup>

Quando se realiza uma pesquisa, reflete-se sobre as práticas pedagógicas de si e do outro, produzindo e dando um novo significado para os sujeitos envolvidos. O contato com as narrativas sempre foi presente em minha trajetória como discente e docente de Língua Portuguesa. No entanto, estas observações partiram de uma esfera educacional diversa, em escolas públicas e privadas, dentre elas algumas de cunho religioso (católicas e luteranas), em

---

<sup>1</sup> CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara/SP:JM Editora, 1998. p. 39.

que pude observar o tratamento dado às narrativas, concomitantemente com as relações de poder existentes nas escolas.

Neste sentido, o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.<sup>2</sup>

Ainda no universo infantil, meus sonhos eram embalados por histórias que minha mãe contava e, hoje, conto para meu filho. Repletas de encantamento, me transportava, através de seus contos, para um mundo ficcional e maravilhoso. Escrevia poemas e quase todos traduziam as dicotomias, os dilemas do seu percurso como filha, esposa e mãe. Em forma de diário, revelava em tom confessional, as belezas e as tristezas da sua existência. Participar deste legado de memórias, relatos e poemas, construindo e desconstruindo minhas experiências, foi primordial para que eu pensasse no empoderamento através das narrativas.

Hoje, vejo meu filho e meus alunos, descobrindo novas possibilidades de refletir sobre si e a sociedade em que estão inseridos, criando autonomia, mantendo viva a história de um povo.

O segundo capítulo trata das instituições e da veiculação do poder, em rede, incorporados no cotidiano das pessoas. Através do avanço tecnológico, o poder disciplinar é relatado em sua evolução, com a finalidade de adestrar os corpos, tornando-os mais dóceis e convenientes ao funcionamento das instituições totais.

Percebi nesta trajetória como discente e docente que a educação está cada vez mais categorizada, hierarquizada e que os corpos, inscritos nestes lugares, estão cada vez mais disciplinarizados. Meu Trabalho Final está alicerçado em ideias pós-estruturalistas de Michel Foucault, suscitando reflexões e olhares sobre as coerções ainda vividas pelos alunos no ambiente educacional. Sempre tive um desconforto em relação ao contraponto disciplina e liberdade, reflexo ainda de uma sociedade patriarcal, transpostas para as práticas pedagógicas.

O lugar em que escrevo este Trabalho Final está longe de ser carregado de neutralidade, pois advém de inquietações minhas sobre a disciplina, o poder e suas relações com as transgressões e a autonomia de pensamento dos sujeitos. O direito de cada pessoa expressar as suas ideias tem sido fragilizado pelas incursões de poder das instituições, principalmente as de ensino. Percebi que o profissional da educação pode desempenhar uma função imprescindível na construção da identidade dos sujeitos ou na sua reconstrução,

---

<sup>2</sup> ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus. 1995. p. 42.

viabilizando ambientes em que a harmonia, a criatividade, o lúdico e a ternura devem passar pela história dos educandos e educandas. Este acolhimento, muitas vezes o único que a criança e o jovem possuem, compreende a escuta das suas ideias por parte do professor.

O repertório de vivências é despertado, através da reflexão e da tessitura dos textos. Encontrar momentos em que as narrativas memorialísticas carreguem consigo as emoções, navegando pelo passado, projetando as suas vidas em busca de um futuro promissor, percebendo que as palavras têm vida e que é possível realizar um trabalho em que elas realmente façam parte do cotidiano, engendrando-as no corpo e na alma. Dentro deste processo de pesquisa, procuro investigar qual a relação entre o poder e o discurso memorialista. De que forma as narrativas memorialistas irão ratificar ou ocultar o poder? Como as memórias veiculam a reconstrução do passado, reelaborando-o, utilizando-se de elementos ficcionais e reais e quais as implicações deste fato?

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* objetiva formar professores, desenvolvendo ações que possam intervir na otimização do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras.

A Olimpíada tem caráter bienal e, criada em 2002, realiza um concurso bienal de produção de textos, premiando as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. Participam professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM), nas categorias: Poema no 5º e 6º anos do EF; Memórias no 7º e 8º anos do EF; Crônica no 9º ano do EF e no 1º ano do EM; Artigo de opinião no 2º e nos 3º anos do EM.

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* constitui-se como um programa de formação de professores fundamentado na experiência da Fundação Itaú Social e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que desenvolveram o Programa *Escrevendo o Futuro*.

O Programa *Escrevendo o Futuro* tem como proposta o tema “lugar onde vivo”, em que estimula a percepção do estudante, através dos textos, da relação com o seu entorno, apropriando-se, compartilhando com a comunidade em que vive, com as memórias, história de um povo, seu modo de vida, enfim, seu legado cultural.

O terceiro capítulo aborda o esquecimento, memória, e (des) construção de identidades.

Como a memória, considerada como ato de dizer, e o esquecimento, considerado como ato de calar, estão imbricados e como interferem nas relações de poder? Qual a relação

entre memória e identidade? Como a abordagem das memórias remete ao confronto entre o semelhante e o diverso, ao sentimento de pertença e de exclusão? Propõe-se, em todos os capítulos, a análise textual sob a luz dos conceitos e as teorias do presente trabalho.

Os teóricos que forneceram suporte para esta produção são representativos dentro das questões abordadas, como Philippe Lejeune, Le Goff, Maria Isabel da Cunha, Walter Benjamin, Paulo Freire e Michel Foucault.

## 2 NARRATIVAS MEMORIALÍSTICAS: TECENDO A PRÓPRIA HISTÓRIA

### Volta a Três Corações

Eu não voltei de pé pisado,  
 Eu não voltei no chão arado,  
 Eu voltei no meu pensamento  
 Bordei a estiada da volta  
 Relembrando tudo de minha infância  
 Que me marcou profundamente  
 caminheiro, viajante, viandante  
 por estes caminhos sem fim,  
 por esta estrada ruim,  
 Mas a volta é triunfante  
 Abundante de emoções  
 Escondidas no coração,  
 De um caminheiro que volta  
 como um salmão  
 contra a correnteza do rio.  
 vai lutar, vai desovar  
 vai se enterrar onde nasceu.  
 Nadando contra a correnteza  
 Até chegar lá  
 Lá em Três Corações...  
 (Lêda Brum)

Apresento, inicialmente, um texto de minha mãe, que considero importante registrar, para que a história não se perca, para que elas sejam resgatadas dos “porões”. Utilizo esta metáfora, por ela remeter a lugares recônditos, inauditos e que, no entanto, é preciso habitá-los, para desvelar, revelar a outrem o que foi guardado.

O texto traz imagens claras, evocadas pela memória de quem escreve, suscitando reflexões, em mim, sobre a luta de cada um de nós e, em especial de quem trabalha com educação, sobre o desafio de formar alunos construtores da própria história e não apenas aquisitores da leitura e escrita. A autora de “Volta a Três Corações” desejou perpetuar sua história, encenando a sua volta às raízes, mesmo que apenas pela sua imaginação. “Eu voltei no meu pensamento”, relembrando a sua infância, num transbordamento de emoções, transpondo todos os obstáculos, como o salmão que transpõe as curvas do rio, a força das águas, para então “descansar”.

Tecendo esta história materna, vou construindo e desconstruindo minhas próprias memórias, ajudando tantos outros nesta trajetória de empoderamento.

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Pra tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais e imaginárias<sup>3</sup>.

Leonardo Boff aponta para a memória como produtora de muitas marcas em nosso corpo, em nosso pensamento, ressaltando que estamos impregnados pela lembrança do vivido e do que poderia ter sido experienciado. O narrador vai até as suas lembranças, nos lugares mais obscuros ou mais límpidos da sua alma, buscar o que vai ser transformado em escrita. Não importa para o narrador, a pura transcrição dos fatos, mas a sua reelaboração e dos outros, a supressão de algumas lembranças e o acréscimo de outras.

## 2.1 Memória e Autobiografia

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante, que de repente se destaca límpido dentro de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse.<sup>4</sup>

Dentro da “construção do objeto”, urge definir memória. A palavra memória, de origem latina, deriva de *menor* e *oris* e significa “o que lembra”, ligando-se, assim, ao passado; portanto, ao já vivido.<sup>5</sup>

Ao nível individual, a memória é a capacidade de um conjunto de funções psíquicas que possibilitam conservar certas informações, “graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”.<sup>6</sup>

Lejeune<sup>7</sup> mostra-nos que a fronteira entre os gêneros autobiografia e memória são ínfimas.

Os elementos que compõem a memória, quanto à forma da linguagem e à situação do autor, coincidem com os do gênero autobiográfico, possuindo a identidade do

<sup>3</sup> CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. *Se bem me lembro...* Caderno do professor. São Paulo: Cenpec (Coleção da Olimpíada), 2010.p.19.

<sup>4</sup> BOFF, Leonardo IN FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p.16-17.

<sup>5</sup> GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a História. IN: LENSKIJ, T. & HELFER, N. E. (Org.). *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000. p. 23.

<sup>6</sup> LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. p. 423.

<sup>7</sup> LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Tradução e organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 14.

autor/narrador/personagem; o autor volta-se ao passado para compor a sua narrativa em prosa. Porém, o que vai diferenciá-la da autobiografia é o objeto tratado, pois as memórias vão privilegiar, principalmente, a história de uma época, além da vida individual e da história de uma pessoa<sup>8</sup>.

Esta diferença deve-se à criação de uma palavra, autobiografia, que vai nomear um gênero novo, bastante complexo, com tênues delimitações, que, conforme Lejeune<sup>9</sup>, é a “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua individualidade”.

A sua inserção no campo de estudos literários é recente, haja vista que o termo possui uma relativa modernidade, surgindo na Inglaterra, em 1800.

Nesta época, o homem e a mulher começam a valorizar a experiência que têm sobre si mesmos, reconhecendo suas trajetórias até atingir a fase adulta. A importância da sua história é composta por diferentes formas, como o desejo de retornar às suas raízes, repensando e revivendo o passado. Contudo, ao mesmo tempo em que a autobiografia permite explorar a vida interior, ela converte em valor social as experiências do seu passado, exteriorizando a sua interioridade e a manifestando ao outro. Esta situação literária deve-se a uma nova concepção de pessoa, construída a partir da chegada da civilização industrial e da tomada do poder pela burguesia.

Historicamente essa definição não pretende cobrir mais que um período de dois séculos (desde 1970) e diz respeito à literatura européia. Isso não significa que se deva negar a existência de uma literatura antes de 1970 ou fora da Europa, mas simplesmente que a maneira como pensamos hoje a autobiografia torna-se anacrônica ou pouco pertinente fora desse contexto.<sup>10</sup>

A importância que se dá ao gênero autobiográfico no Século XX advém da valorização ao individualismo, em que a modernidade gira em torno do “eu”. Preocupação típica do mundo ocidental, o questionamento do processo de construção do “eu” permitirá o desenvolvimento de um gênero que comportará a revolução do pensamento moderno.

Na Inglaterra e na França, durante muito tempo, as narrativas e as lembranças deixadas dirigiam-se à vida das pessoas marcadas pelos acontecimentos da época, recebendo o nome de memórias. Assim, “o sucesso da palavra “autobiografia” está, sem dúvida, ligado à

---

8 LEJEUNE, 2008, p.14.

9 LEJEUNE, 2008, p.14.

10 LEJEUNE, 2008, p.13-14.

tensão entre esses dois pólos, à ambigüidade ou decisão que o termo permite, ao novo espaço de leitura e interpretação que possibilita, às novas estratégias, e escrita que pode designar<sup>11</sup>”.

Com tempo, adota-se o termo autobiografia, para reportar-se muito mais aos indivíduos do que aos eventos sociais em que estão inseridos. Nas memórias, o discurso vai sendo construído a partir do “eu”, transcendendo o plano da individualidade, para relatar a história dos grupos sociais.

Philippe Lejeune<sup>12</sup>, dentro das suas reflexões sobre o gênero autobiográfico, desenvolve formas de identificá-lo como tal. Para isso, constrói a ideia de pacto autobiográfico, propondo um contrato de leitura entre emissor e destinatário através da identidade autor/narrador/personagem.

Esta identidade é anterior ao texto, podendo ser verificada por elementos que remetem ao contexto, constituindo a condição *sine qua non* para a autobiografia.

Nota-se que nos textos, permeia uma hibridização entre as memórias e autobiografia. Dentro desse processo e comunicação, há uma intenção do autor em revelar aos outros sobre si e a história da sociedade.

O escritor estabelece, primeiramente, na autobiografia, a comunicação consigo mesmo, pois o texto autobiográfico é destina-se uso privado do redator.

Dentro das relações autor, narrador e personagem, há um terceiro elemento importantíssimo na composição do “pacto”: o leitor. “A recorrência obstinada a um certo tipo de discurso destinado ao leitor.<sup>13</sup>” O contrato estabelecido pelo escritor será diretamente com o seu passado, no sentido de desvelá-lo e revelá-lo ao outro.

No desenvolvimento da autobiografia no que se refere à da valorização do indivíduo, há o delineamento da trajetória, desde a infância, retratada por um adulto, sob o olhar de uma criança ou na visão revisitada pelo escritor. Nesta tipologia da autobiografia, pretende-se valorizar o espaço da infância, bem como, ao resgatá-la, submetê-la, desta feita, a reparações de uma existência, reinterpretando, dando novos significados a uma história, à vida. Cria-se um efeito do real, em que as vozes do adulto e da criança coexistem na mesma narrativa. O leitor aqui entra em contato com as histórias narradas, interagindo, através das suas reações perante o texto, seja de rejeição ou acolhimento. O autobiógrafo evidencia os seus anseios por revelar o seu íntimo, por mostrar as “lembranças que não se apagam.”

---

11 LEJEUNE, 2008, p.54.

12 LEJEUNE, 2008, p. 15.

13 LEJEUNE, 2008, p. 72.

*Minhas memórias*  
 Maria Rita Barbosa da Silva<sup>14</sup>

*Quando a vida passa ninguém consegue voltar ao passado. Da minha época, só restam as lembranças. Minha casa, feita de madeira, era muito pequena. O telhado era coberto com folhas de palmeiras. Na escuridão, à noite, só tinha lampiões de querosene. Éramos tão pobres que quando papai ia comprar pão, tínhamos que dividi-los ao meio e, apesar de todos os dias serem assim, vivíamos felizes. No quintal cercado, eu e meus irmãos não brincávamos e sim, tínhamos que trabalhar, com apenas nove anos de idade, com uma enxada nas mãos naquele sol escaldante. A gente só brincava uma vez por semana e, quando o mau pai não estava de bom humor, nós nem arriscávamos colocar a cabeça para fora de casa, pois sabíamos que se colocássemos levávamos uma boa "pisa". Quando acordávamos, íamos logo para o pé de juá com uma faca para raspar, pois papai não comprava pasta (creme dental), onde nós escovávamos os dentes com raspa de juá. Na mesa lá de casa, mamãe colocava o almoço. Na mesa não havia cadeira, mas sim tamboretas (banquinhos pequenos). Papai, às vezes, parecia que no meio do caminho ficava "alisando banco" (demorando), quando ele chegava já estávamos todos almoçados. Na hora do jantar, mamãe pegava nos armários: farinha grossa e feijão preto para fazer tapioca preta. Toda sexta-feira, mamãe ia para o açude lavar roupas com sabão da terra. eu lavava meus cabelos todos os domingos quando ia à missa. Lá em casa, o melhor shampoo era banha de porco. No domingo à noite, quando fui à novena de Santo Antônio, conheci meu primeiro namorado e marido, Jorge. Ele ia lá pra casa e ficava do lado de fora da janela e eu do lado de dentro, papai e mamãe ficavam sentados no sofá com um radinho de pilha. No dia 09 de outubro, casei. o casamento foi no engenho, meu vestido foi feito à mão, o tecido era daqueles sacos de açúcar. Três anos depois engravidei do meu primeiro filho. Sete anos depois viemos morar em Afogados da Ingazeira, onde moro até hoje. Tenho saudades daquele tempo, porque as minhas lembranças não se apagam.*

No texto acima, o autor estabelece uma relação com o seu próprio passado, suas memórias e, ao mesmo tempo, ao pretender revelar-se a outrem, projeta-se para o futuro, então, recriando um “outro eu”, ficionalizado.

### 2.1.1 O entrecruzamento de vozes

Os seguintes modos narrativos: ficção, história, memorialismo e autobiografia partilham de elementos comuns.

No que se refere à autobiografia, a autora intenciona retratar a verdade, no entanto, é impossível alguém reproduzir, literalmente, a sua vida, terminando por utilizar-se da ficção,

---

<sup>14</sup> Maria Rita Barbosa da Silva. Escola Professora Francisca Lira Leite de Brito.  
<https://www.escrevendoofuturo.org.br><https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso em: 07 nov. 2015.

para descrevê-la. Juntamente com a ficção, a autobiografia esteve ligada à história, pela preocupação com a realidade e seu caráter memorialista.

Josef<sup>15</sup>, ao voltar-se para a história, memorialismo e ficção, considera que a autobiografia pode se concretizar oscilando entre a imaginação e a realidade. A ficcionalização é inserida no contexto autobiográfico, no momento em que o “eu” fala de um “alter ego”, quando se volta ao passado, não podendo traduzi-lo literalmente.

Assim, há uma distância em contar o que se é e o que se deseja ser. Quando no texto autobiográfico, o autor recorre ao passado, o faz sob influência dos seus valores cotidianos, atuais, diferentes de outrora, como na Bella Josef:

A autobiografia sempre procurou um espaço entre o discurso da história (por seu efeito memorialístico, sua relação com um certo passado e sobretudo por sua ficção de credibilidade) e o discurso do sujeito, pelo espaço egocêntrico que parecia instaurar. [...] No espaço autobiográfico um eu, prisioneiro de si mesmo, proclama, para poder narrar a sua história, que ele (ou ela) foi aquele que hoje escreve: é um fugir e um ficar.<sup>16</sup>

A narrativa autobiográfica apresenta uma natureza híbrida. É um discurso ordenador do texto, uma convenção que se escolhe para poder transgredir. É sempre uma representação de acontecimentos baseada na memória – eu fui narrada pela minha existência”.<sup>17</sup>

Conforme Lejeune<sup>18</sup>, em seu pacto autobiográfico, no que se refere ao contrato de leitura ficcional, a identidade estabelecida entre autor, narrador e personagem não é obrigatória.

Dizer a verdade sobre si, se constituir em sujeito pleno, trata-se de um imaginário. Mas, por mais que a autobiografia seja impossível, isso não a impede de existir. Talvez, ao descrevê-la, tomei por minha vez, meu desejo pela realidade: mas o que quis fazer foi escrever esse desejo em sua realidade, que é ser compartilhado por um grande número de leitores e autores.<sup>19</sup>

Há, dialeticamente, um eu “textual” e um eu “narrador” que se encontram. Este “alter ego” vai construir o “eu” ficcionalizado, sob a ótica da lembrança ou do esquecimento, tentando dar um sentido, numa “busca do eu”, utilizando a autobiografia e a memória como forma de autoconhecimento. Escrever uma autobiografia é falar sobre si próprio, sobre seus

<sup>15</sup> JOSEF, Bella. Auto(Biografia) Os territórios da História e da Memória. In: AGUIAR, Flávio; MEIHY, José Carlos Sebe Bom; VASCONCELOS, Sandra Giardini T. *Gêneros de Fronteira*. São Paulo, Xamã, 1997.p. 220-221.

<sup>16</sup> JOSEF, 1997, p. 220.

<sup>17</sup> JOSEF, 1997, p. 220, 221.

<sup>18</sup> LEJEUNE, 2008, p. 66.

<sup>19</sup> LEJEUNE, 2008, p. 66.

questionamentos e colocá-los ao leitor. “O autobiógrafo incita o leitor real a entrar no jogo dando a impressão de um acordo assinado pelas duas partes<sup>20</sup>”.

O autor determina para quem vai escrever, quais as relações que serão estabelecidas com o leitor, colocando seu ponto de vista, definindo suas intenções. O que distingue a narrativa autobiográfica de outras formas em primeira pessoa é a relação constante que se estabelece entre o passado e o presente, a escrita e o colocar-se em cena. É um constante caminho que pode variar entre a identificação com o passado ou o seu distanciamento. Por exemplo, na relação do narrador com a personagem (diz-se, sobretudo, do adulto com a infância) são identificadas as fontes da criação da personalidade, através da memória, fazendo um inventário sobre momentos decisivos e acontecimentos importantes.

O registro fundamental de quase todas as autobiografias é de fazer renascer as emoções vividas no passado, concretizando-as no presente. Pode-se abordar o passado, refutando-o, através do distanciamento, pela dificuldade em entender o que foi feito, ou, nostalgicamente, lembrar o “tempo perdido”.

Ao redescobrir seu passado, o narrador verifica não somente as evidências das lembranças que ainda persistem, mas a característica misteriosa do ressurgimento de uma lembrança, depois dos anos esquecidos; a dificuldade de ressuscitar o passado, visto que este é fragmentado pela memória.

Lejeune<sup>21</sup> questiona o porquê de se escrever uma autobiografia. Quando alguém escreve sobre si, infere-se que tem o intuito de expor a sua vaidade, o seu amor próprio, no entanto, verifica-se que o texto não está sendo feito com um sentido narcisista, embora gire em torno do “eu” “Escolhi trabalhar, academicamente com autobiografia porque, paralelamente, queria trabalhar em minha própria autobiografia<sup>22</sup>.”

Ultrapassa esta impressão, querendo imprimir a sua generosidade, o seu altruísmo e o seu dever em repassar ao outro as experiências de vida.

A reflexão sobre o seu “eu” interior permeia-se de varias intenções: morais, sociais e pedagógicas. O gênero autobiográfico aproxima-se das memórias, uma vez que sendo que nestas, segundo Lejeune<sup>23</sup>, o objeto do discurso ultrapassa o individual, constituindo-se na história dos grupos sociais aos quais ele pertence, identificando a história pessoal com a

---

<sup>20</sup> LEJEUNE, 2008, p. 57.

<sup>21</sup> LEJEUNE, 2008, p. 66.

<sup>22</sup> LEJEUNE, 2008, p. 66.

<sup>23</sup> LEJEUNE, 2008, p. 46-47.

história do universo. Nas memórias, além do tratamento da vida individual e da história de uma personalidade, vai preocupar-se com a história de uma época.

A história da autobiografia seria, então, antes de tudo a história de seu modo de leitura: história comparativa no qual poderíamos fazer dialogar os contratos de leitura propostos pelos diferentes tipos de texto (pois nada adiantaria estudar a autobiografia isoladamente, assim como os signos, os contratos só tem sentido por seus jogos e oposição), e os diferentes tipos e leitura a que esses textos são realmente submetidos.<sup>24</sup>

Segundo Lejeune<sup>25</sup>, o memorialista, no entanto, não é considerado como um historiador, mas uma testemunha da história; limitando-se aos acontecimentos em que ele foi o autor ou o espectador. Pressupõe-se que o historiador faz a abstração de seu ponto de vista próprio, centrando-se em uma objetividade, a qual o memorialista não mantém.

Nas memórias, o interesse principal dirige-se aos eventos sociais, com os quais o redator está envolvido, destinando-o a contribuir para a história do seu tempo. A referência à memória indica que a narrativa esteja ligada ao indivíduo, mas a sua história pessoal aplica-se ou está a serviço de uma entidade coletiva. Nas narrativas memorialistas, o “eu é descentralizado, privilegiando a história de grupos sociais ou históricos. Refletindo sobre a verdade histórica, dentro das memórias e autobiografias, percebe-se que há dificuldades para descrever, para manter a fidelidade aos fatos de outrora. Dentro dos gêneros autobiográficos e memorialísticos, há o esquecimento natural ou intencional, além da própria censura pelo filtro da memória, impede que se escreva sobre uma verdade histórica, mas pode-se revelar uma verdade subjetiva, desvelando o “eu” através das suas emoções, ultrapassando o documental.

A partir da análise da narrativa abaixo, é possível entrar em contato com as emoções e sentimentos do autor, com as lembranças de um lugar, de um tempo, relatados aqui:

*Ontem alegria, hoje solidão*

*Naquele tempo a vida passava devagar, era um sossego, tudo era tranquilo, tínhamos a alegria, aliás, alegria era comum. Levantávamos cedo para encher água na cabeceira, depois íamos lavar as roupas e tomar banho no rio. O carro não vinha até aqui, ficava na parada Zé Castor. Para ir até Bragança ou tinha que andar muito ou ir a pano (canoa) atravessando as maresias. Notícias eram tão distantes de nós, a não ser as do povoado: uma mulher que paria, uma moça que fugia. Os anos passavam devagar e nós apresentávamos o luar, as brincadeiras, de roda, lembranças do bombaqueiro, sapatinho branco,*

---

24 LEJEUNE, 2008, p. 46-47.

25 LEJEUNE, 2008, p. 46-47.

*brincadeira do anel, tudo girava em torno da alegria. A comida era farta, muito peixe, caranguejo, ostra, siri. Podíamos escolher do tamanho desejado. A vida corria livre, sem grandes barulhos, a não ser os músicos do Sereno, que nos faziam correr, pulando numa grande dança. A maré enchia, a maré vazava e nós sempre tomando banho no rio, às vezes ouvíamos um galho, um cipó que teimava em nos marcar. Como era simples viver sem correrias, ouvindo os pássaros, os gritos da matinta-pereira. Os grandes morcegos rasga-mortalha faziam-nos tremer de medo nas noites escuras. Em Nova Olinda era assim. Hoje, com a chegada do ônibus, as coisas não são mais as mesmas, a energia elétrica transformou as pessoas, nem se brinca mais, todos assistem à televisão, é uma correria das motos, e os meninos estão cada vez mais malcriados. A alegria deu lugar à solidão. Somos ainda uma comunidade pequena; no entanto existem tantas mudanças que parece que o tempo é outro. Não se conversa mais, todos estão ocupados demais em suas casas. Da minha porta, sentada, fico pensando: por que tantas mudanças? Isso era para ser exclusivamente dos camaleões. Sem neto para alegrar os meus dias, sinto-me cada vez mais só, solitária com minhas lembranças.*<sup>26</sup>

As experiências retratadas na primeira pessoa do plural (nós) mostram um sentimento de pertença à comunidade, de ter partilhado dos acontecimentos sociais. O uso, por sua vez, da primeira pessoa do singular (eu) traz as marcas do autor. Há a comparação de um tempo passado com o tempo atual, revelando certa nostalgia, evidenciando as mudanças ocorridas no local: “não se brinca mais”, “a alegria deu lugar à solidão”. As histórias são criadas, percebendo-se que essas reminiscências foram construídas coletivamente, a partir do relato do dia a dia das pessoas que faziam parte do mesmo local. Assim, dá-se a idéia e permanência e mudança do lugar, a partir do vivido e do recordado. Le Goff mostra o entrecruzamento entre a história, autobiografia e memória:

Ao fazer a história de suas cidades, povos, impérios, os historiadores da Antiguidade pensavam fazer a história da humanidade. Os historiadores cristãos, os historiadores do Renascimento e do Iluminismo (não obstante reconhecessem a diversidade dos "costumes") pensavam estar fazendo a história do homem. Os historiadores modernos observam que a história é a ciência da evolução das sociedades humanas.<sup>27</sup>

“As memórias apresentam uma versão personalizada da história. Entre ficção e autobiografia, o “eu” impõe-se como separação, entre história e autobiografia, a separação reside em suas pretensões diversas de verdade.”<sup>28</sup> Num confronto entre os gêneros memorialístico e autobiográfico, o primeiro é caracterizado por uma visão centrada no cosmos

<sup>26</sup> Roseana Pinheiro do Rosário. Aluna da 5ª série da E.M. André Alves, Augusto Corrêa- PA. <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso em 07 nov. 2015.

<sup>27</sup> LE GOFF, 1996, p. 16.

<sup>28</sup> JOSEF, 1997, p. 221.

ou na sociedade; o segundo, de um lado mais extremo, apresenta uma visão egocêntrica. Todas as outras formas intermediárias entre as duas atitudes podem apresentar-se de acordo com a escolha livre e o propósito do autor.

### 2.1.2 Ficção e história

- São as minhas memórias, dona Benta.
  - Que memórias, Emília?
  - As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio numa fita para a Paramount.
  - Emília! Exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
- Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver. [...] <sup>29</sup>

No diálogo entre Emília e Visconde, há uma explicitação do contraponto entre verdade e ficção, em um enlace com o discurso memorialístico. Maria Isabel da Cunha mostra de que forma as narrativas, tanto orais quanto escritas, são produtoras de conhecimento, em que o sujeito, na medida em que conta, reconta, expressa o vivido, dota-o de novos significados, utilizando-se de mecanismos ficcionais, em que o compromisso com a realidade é relegado a um segundo plano. Ao imaginar possíveis experiências, através do simbólico, o sujeito atribui novos sentidos a sua existência, revelador também, de mudanças do mundo real.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. <sup>30</sup>

Nos estudos sobre narrativa ficcional e histórica, faz-se necessário estabelecer uma distinção entre ficção e história. Segundo Reuter <sup>31</sup>, “a ficção (ou diegese) designa o universo criado, a história tal como podemos reconstituí-la, as personagens, o espaço, o tempo...”

A história tem a ver com o referente, com o nosso mundo real, com o que existe, extratextualmente. O que vai diferir, na narrativa histórica e ficcional, são as diferentes formas que se vai tratar o foco narrativo, seja através da abordagem real ou não, dos elementos textuais.

<sup>29</sup> LOBATO, Monteiro In CUNHA, 1998.

<sup>30</sup> CUNHA, 1998, p. 19.

<sup>31</sup> REUTER, Yves. *Introdução à Análise do Romance*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 40.

A oposição entre verdade e ficção ou entre história e romance que se estabelece na modernidade é a de que a forma do narrar histórico, ou o enredo vem todo ele respaldado com provas documentais, opiniões de outros historiadores sobre os eventos narrados, criam um efeito de real, produzem a sensação de que está sendo narrado, de algum modo aconteceu. Esta preocupação com a verdade científica é completamente estranha ao romance e os eventos dentro das tramas e dos enredos não precisam de provas documentais para adquirirem significado.<sup>32</sup>

Esta determinação é importante para se diferenciar pessoas ou fatos envolvidos no texto, os que existem fora do texto são reais e os que existem somente dentro do texto são fictícias.

Ao fazer a história de suas cidades, povos, impérios, os historiadores da Antiguidade pensavam fazer a história da humanidade. Os historiadores cristãos, os historiadores do Renascimento e do Iluminismo (não obstante reconhecessem a diversidade dos "costumes") pensavam estar fazendo a história do homem. Os historiadores modernos observam que a história é a ciência da evolução das sociedades humanas.<sup>33</sup>

Desde a Antiguidade clássica até os dias atuais, há uma preocupação com a distinção entre a narrativa histórica e a narrativa ficcional e, até que ponto, elas se entrecruzam no texto. A *Poética*, de Aristóteles, é o ponto de partida para se estabelecer uma relação entre a história e ficção. Os discursos de Péricles, por exemplo, eram feitos por historiadores e não havia a preocupação em se delimitar o que era história e o que era ficção. Na Grécia antiga, a distinção entre história e ficção era feita de uma maneira mais aberta, diferente da feita nos séculos dezenove e vinte, no Ocidente.

Na Idade Média, esta distinção apresenta uma total abertura em relação à delimitação entre os gêneros história e ficção. Para os leitores medievais, havia a distinção entre os referidos gêneros, porém, nas narrativas residia a dificuldade em se caracterizar o que era ficção e o que era história.

No Renascimento houve, também, uma retomada dos padrões clássicos, marcando um contraste entre história e ficção.

Le Goff<sup>34</sup>, confrontando história e ficção, mostra que “Uma história é uma narração, verdadeira ou falsa, com base na “realidade histórica ou puramente imaginária – pode ser uma narração histórica ou uma fábula”.

---

32 DE DECCA, Edgar. O que é o romance histórico? Ou, devolvo a bola para você, Hayden White. In: AGUIAR, Flávio & outros. *Gêneros de fronteira: cruzamentos entre o histórico e literário*. São Paulo: Xamã, 1997. p. 200.

33 LE GOFF, 1996, p. 16.

34 LE GOFF, 1996, p. 18.

A falta de fidelidade na história, a sua omissão ou até mesmo a sua manipulação é palco de discussões, naquela época. Há a ascensão do romance histórico, a partir do despertar de uma consciência em relação às funções atribuídas à história. Assim, há uma preocupação em se abordar no romance, aspectos históricos que tenham um respaldo quanto a sua veracidade.

O outro modo de se traduzir os acontecimentos reais era através das memórias, em que eram retratadas a história de estadistas ou de indivíduos, com a descrição da realidade circulante.

[...] parece-me ainda razoável dizer que, ao fazer discurso histórico ou memorialista, a consciência testemunhal fica desperta o tempo todo. E, do outro lado, do lado da ficção, mesmo quando o autor diz abdicar de qualquer distinção entre o vivido e o imaginado, efetivamente a consciência autoral sabe que há momentos que são puras transcrições jornalísticas do acontecido e momentos em que opera toda uma fenomenologia do desejo em que entram elementos imaginários.<sup>35</sup>

Pode-se verificar que houve, a partir do século dezoito, a separação dos conceitos entre ficção e não-ficção. Nesse momento, há um distanciamento entre as narrativas ficcionais e históricas.

No século dezanove, a fronteira entre ficção e história foi, relativamente, determinada. As narrativas históricas diferenciavam-se do romance histórico, porém, possuíam pontos de convergência, complementando-se. O romance histórico tem a sua ascensão no século dezanove, o qual, na interpretação do seu tempo, valeu-se da luta entre as classes, da oposição entre burguesia e proletariado, entre a esquerda e a direita, sendo veiculador das posturas ideológicas presentes no mundo.

A narrativa histórica vale-se da verdade dos fatos para dar subsídio, significado, situando a obra em um tempo e espaço realistas, dando a ela uma certa concretude. Serve como base ao romance histórico, na sua descrição minuciosa dos detalhes, dos costumes, na dramaticidade das ações e construção dos personagens.

### 2.1.3 O relato oral

No tratamento das narrativas, há que se ressaltar a importância da oralidade que permeia os relatos, as histórias de vida. Dentro do processo comunicativo, há expressões,

---

35 BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1997. p. 14.

gestos, entonações da fala, pausas na fala e até silêncios, que pouco podem ser traduzidos pela escrita, perdendo, por vezes, sua autenticidade e sua emotividade.

Os lapsos e incertezas das testemunhas são o selo da autenticidade... A fala emotiva e fragmentada é portadora de significações que nos aproximam da verdade. Aprendemos a amar esse discurso tateante, suas pausas, suas franjas com fios perdidos quase irreparáveis.<sup>36</sup>

Ecléa Bosi fala da importância da oralidade e o seu compromisso quase fidedigno com os fatos, o que está subentendido nas falas do narrador, na sua intenção comunicativa. A memória e o esquecimento traduzem-se em “lapsos e incertezas”, trazendo beleza e emoção ao discurso. Aproxima-se da verdade, mas não se constitui um retrato fiel, pois o ato de lembrar e verbalizar pressupõe uma nova roupagem dos fatos, um novo significado a cada fala.

Abordar o fenômeno da oralidade é ver-se defronte e aproximar-se bastante de um aspecto central da vida dos seres humanos: o processo da comunicação, o desenvolvimento da linguagem, a criação de uma parte muito importante da cultura e da esfera simbólica humanas.<sup>37</sup> A narrativa abaixo apresenta as marcas da oralidade, como a “prosa”, “o cantar”, “o escutar” ressaltando a variação lingüística, como o uso do “ocê”:

*Cidade marcada a ferro  
Alexsandro Matheus de Queiroz Sobrinho*

*Se acaso “ocê” tiver tempo  
para uma história escutar  
vai conhecer nessa prosa  
um pouco do meu cantar  
que é história que se canta  
quando se conta um lugar.  
Quando essa terra, seu moço,  
não tinha o nome que tem  
era um simples povoado  
que abrigava homens de bem,  
senhores donos de gado  
e gente humilde também.  
Uma frondosa oiticica  
o centro dali marcava  
e ali sentavam vaqueiros*

<sup>36</sup> BOSI, 2003, p. 63-65.

<sup>37</sup> LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. A pesquisa histórica e as metodologias de trabalho com a História Oral. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.) *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 15.

*que da lida descansavam  
 e o tronco daquela árvore  
 a ferro forte marcavam.  
 De marcar com precisão  
 o tronco com quente ferro,  
 ferro que ferrava o gado,  
 ferro com que o homem ferra,  
 deram a minha cidade  
 o nome de Pau dos Ferros.  
 Pois dessa terra, seu moço,  
 o tempo fez outro povo:  
 homem que andava a cavalo,  
 sem rodovia e semáforo,  
 estacionamento ou carro,  
 hoje vê um mundo novo.  
 O pão de cada manhã  
 do “trigo” de cada dia,  
 o povo tirava da terra,  
 do que plantava, comia,  
 hoje muito do que compra  
 vem de outra freguesia.  
 Um céu de lua  
 e de estrelas encantava os namorados,  
 hoje, luzes amarelas  
 não deixam tão encantados  
 casais que enfeitam as praças  
 a andar de braços dados.  
 Há, porém, nessa terrinha  
 que Deus do céu povoou  
 um povo simples e alegre  
 feito mariposa em voo.  
 Valente feito lagarta,  
 que do casulo voou.<sup>38</sup>*

Walter Benjamim aponta para a importância das tradições geracionais nas narrativas, em que as histórias eram transmitidas entre as pessoas, remetidas quase sempre à oralidade. Marca a questão da temporalidade e da espacialidade exercidas nas narrativas na sua interface com a memória, reconhecendo a importância tanto do narrador local quanto da voz longínqua. Suscita reflexões sobre o narrador moderno e como ele se apresenta, a interação de vozes que perpassa pelo mundo globalizado, em que as histórias mais próximas, do seu entorno, se engendram com as histórias do outro (que pode estar perto ou longe).

---

<sup>38</sup> Aluno: Alessandro Matheus de Queiroz Sobrinho. Professora: Francineide Alves de Aquino Escola: E. E. Tarcísio Maia • Cidade: Pau dos Ferros – RN. <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso em 07 nov. 2015.

A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito o que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinheiro comerciante.<sup>39</sup>

Mostra, ainda, a heterogeneidade dos narradores, representados por diversos seguimentos da sociedade e os efeitos polifônicos que se inserem sobre os receptores.

O grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais. Contudo, assim como essas camadas abrangem o estrato camponês, marítimo, urbano, nos múltiplos estágios do seu desenvolvimento econômico e técnico, assim também se estratificam de múltiplas maneiras os conceitos sem que o acervo de experiências dessas camadas se expressa em nós.<sup>40</sup>

Reconhece que o narrar corre risco de extinção, pela dificuldade das pessoas em intercambiar experiências, compartilhar o vivido, como mostra Benjamin<sup>41</sup>, “pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia). O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer”.

## 2.2 O que falamos e o que escutamos?

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.<sup>42</sup>

Bakhtin aponta para o forte conteúdo ideológico de que as palavras são imbuídas, de acordo com a intenção dos falantes. Pode-se evocar medo, raiva ou amor, compreensão, sonhos. O modo como falamos ou escutamos desperta nos sujeitos a libertação ou a opressão; repercutindo na interação e na intervenção no mundo em que se inserem. Pela escolha das

39 BENJAMIN, Walter. O narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov In *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 198-199.

40 BENJAMIM, 1994, p. 214.

41 BENJAMIM, 1994, p. 221.

<sup>42</sup> BAKHTIN, Vygotsky e Benjamin / Solange Jobim e Souza. *Infância e linguagem*. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 98-99.

palavras, o que falamos e o que escutamos pode marcar épocas, suscitar lembranças, “cores, aromas e sabores da infância”, como na narrativa abaixo, em que Nathalya Cristina Trevisanutto foi uma das vencedoras da Olimpíada de Língua Portuguesa em 2012, na categoria de memórias literárias:

*Cores, aromas e sabores de infância*  
*Nathalya Cristina Trevisanutto*

*Os aromas sempre despertam em mim lembranças e saudades. Como é bom voltar à infância e deixar escapar dos guardados de minha memória fragmentos de um tempo tão bom! Fecho meus olhos e parece que vejo o lugar: Sítio São Salvador Lembro-me das casas enfileiradas, todas pintadas de azul e iluminadas pela luz do sol. Sete casas, sete famílias e muitas crianças para pintar o sete! O cafezal dominava a paisagem e consumia o trabalho de toda a família, até das crianças. Minha tarefa era limpar os troncos com as mãos e tirar do interior dos pés de café os preciosos grãos que teimavam em ficar escondidos entre galhos e folhagens. A lavoura rendia trabalho para o ano todo: capinar, arruar, derriçar, rastelar, peneirar, ensacar. Ufa...! A melhor parte era quando a colheita estava no terreirão para secar. O cheiro do café secando ao sol não me sai da memória... Ao final do dia toda a família ia amontoar e cobrir os grãos para protegê-los do sereno da noite. Depois de coberto, o monte de café se tornava nosso brinquedo preferido: um escorregador gigante, nosso parque de diversão! À noite, depois do banho de bacia e do jantar à luz de lamparina, todos os moradores se juntavam no terreirão para um dedinho de prosa. O que se ouvia era uma sessão de casos e “causos”. As crianças tremiam de medo quando as histórias eram de assombração. No sítio ainda não tinha a luz elétrica para ofuscar o brilho das estrelas e nem da luz cintilante dos vaga-lumes. As crianças amavam capturar aqueles seres enigmáticos. Cantávamos a rima mágica “Vaga-lume tem, tem, seu pai tá aqui, sua mãe também”. Não sei se por crença ou por questão de coincidência os bichinhos sempre eram atraídos para nossas mãos. Pobres insetos! Só eram devolvidos à natureza depois de conferidos e contabilizados. É que apostávamos para ver quem era o maior e melhor caçador de vaga-lumes. No final da década de 1970, meu padrinho, que era o proprietário do sítio, apareceu com uma novidade que mudaria para sempre a nossa rotina noturna: um televisor preto e branco que funcionava a bateria. Logo fomos enfeitiçados por aquela máquina. O terreirão foi deixado de lado. Os vaga-lumes passaram a voar sossegados. Ninguém queria perder um capítulo da novela O direito de nascer. A parte engraçada da história é que não assistíamos a nenhum comercial. A televisão era cuidadosamente desligada nos intervalos para economizar a bateria. Nas noites de São João o cheiro das delícias exalava das janelas de todas as casas. Bolo de milho, biscoito de polvilho, chá, ximango, quentão e muita diversão. Sete casas, sete fogueiras! E no final o santo terço em homenagem ao santo do dia. As primeiras letras aprendi em uma escolinha rural. Era de madeira, com apenas uma sala dividida para duas turmas. Dois quadros, carteiras duplas. A professora também se dividia em duas, para atender os alunos e preparar nossa merenda no fogão a lenha. Se bem me lembro, pelo menos uma*

*vez por mês lavávamos a escola: água de poço, sabão de soda, vassoura e escovão. O assoalho de tábua bruta ficava branquinho! Éramos tão felizes, mesmo não tendo todas as facilidades de hoje! Gostávamos da luz da lamparina, do sabor da água do pote, do aroma do ferro a brasa, do macio e delicioso chiado do colchão de palha. Mas tudo o tempo leva... Quando meu padrinho faleceu, o sítio foi vendido. Tivemos que nos mudar para a cidade. As casas foram sendo demolidas, uma após outra. O café deu lugar à pastagem e hoje o destruído espaço da minha infância não lembra em nada o que já foi um dia. Neste ano, as últimas árvores do nosso pomar foram arrancadas. O sítio foi tomado pelo verde da plantação de cana. Passei toda a minha infância naquele sítio maravilhoso localizado aqui mesmo no município de Tamboara. Foi assim minha infância, vivida com simplicidade e amor, com minha família tão querida! Hoje tudo o que era alegria virou saudade, sinto falta das cores, aromas e sabores daquele lugar. Quando revivo esses momentos, meus olhos se enchem de lágrimas.<sup>43</sup>*

O texto acima mostra um tempo em que as experiências eram compartilhadas pela interação das pessoas, em que o falar e o escutar têm um lugar especial, quando “através de uma sessão de casos e “causos” ou “À noite, depois do banho de bacia e do jantar à luz de lamparina, todos os moradores se juntavam no “terreirão” para um dedinho de prosa”, valorizando a oralidade e as tradições populares. A narrativa evoca as memórias, ainda que fragmentadas, através dos sentidos, permitindo que “o amor, a simplicidade, os sentimentos” sejam revividos. É pela palavra ou pela sua rememoração que se pode percorrer caminhos já trilhados ou nunca antes imaginados. Permite o sonho, a entrega à imaginação, o contato com o belo, com o mundo das ideias, podendo dignificar o ser humano, empoderá-lo, pois o conduz à libertação.

Narrador e personagem fundem-se, indicando que os fatos foram realmente vivenciados pelo autor, evidenciados pela linguagem regionalista, ligada às emoções, mostrando com riqueza de detalhes as perspectivas do passado e sua transição para o futuro. Dentro desta passagem do antigo para o moderno, ilustra a história através das brincadeiras contadas, como o monte de café que se tornava o brinquedo preferido, “um escorregador gigante, nosso parque de diversões”. Com a chegada da tecnologia na cidade, representada pelo novo meio de comunicação de massa, a televisão; o “terreirão” deixa de ser o espaço em que as histórias eram partilhadas, representativo das marcas da oralidade da época.

---

43 Texto baseado na entrevista feita com a Senhora Vanicléia de Oliveira Souza Rebelo. Escola: C. E. E. F. M. Dr. Duílio T. Beltrão. Tamboara (PR). <https://www.escrevendofuturo.org.br/> Acesso em 07 nov. 2015.

### 3 PODER INSTITUCIONAL E SEUS MECANISMOS

Com relação à temática do poder institucional, fundamenta-se a análise no pensamento do teórico Michel Foucault.

Segundo Foucault<sup>44</sup>, as instituições sociais, a serviço do poder, sentiram a necessidade de exercer o seu domínio sobre as pessoas. Para isso, houve o desenvolvimento do poder disciplinar, para comandar, controlar, classificar a vida das pessoas.

#### 3.1 A disciplina

A disciplina, segundo Foucault<sup>45</sup>, é, antes de tudo, a análise do espaço. “É a individualização do espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório”. Ela não visa o resultado final das ações, mas foca-se no seu desenvolvimento. O ensino coletivo, dado a todos os alunos, simultaneamente, favoreceu o redimensionamento do espaço e a disciplinarização dos corpos, inseridos neste espaço.

A disciplina é uma técnica de exercício de poder que surgiu, historicamente, na Idade Média. No século dezessete, o poder tinha basicamente duas funções, que era manter a guerra e a paz, através da monopolização das armas e da repressão dos delitos. Acrescia a isto as funções de manutenção da ordem e da administração econômica.

O poder disciplinar foi aperfeiçoado no século dezoito para comandar as pessoas. A disciplina destina-se ao controle das suas ações, com o objetivo de torná-las mais úteis economicamente. Ela surge como um meio de regular as grandes oficinas que começam a se formar, já com divisões do trabalho determinadas para as pessoas; exemplificadas pela vigilância dos operários:

Percorrendo-se o corredor central da oficina é possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; constatar a presença, a aplicação do operário, a qualidade do seu trabalho, comparar os operários entre si, classificá-los segundo sua habilidade e rapidez, acompanhar os sucessivos estágios da fabricação.<sup>46</sup>

A disciplina é incorporada, também, para viabilizar uma permanente vigilância sobre os indivíduos, um olhar constante a que os indivíduos são submetidos. Este controle é feito

---

<sup>44</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 117.

<sup>45</sup> FOUCAULT, 1987, p. 120.

<sup>46</sup> FOUCAULT, 1987, p. 124.

através de uma rede de poderes, dentro de uma hierarquia. Todos têm a função de vigiar uns aos outros, observados com detalhes acerca da posição e distância em que ocupavam nas filas, de acordo com uma classificação:

Da disciplina os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto, nem o território (unidade de dominação) nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa uma classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna. O intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila e, da técnica para a transformação dos arranjos<sup>47</sup>.

Os indivíduos começam a ser distribuídos espacialmente, havendo um interesse na organização, com a ocupação das pessoas no espaço urbano. Isto pode ser exemplificado com o aprimoramento das técnicas disciplinares no exército. Os mais fortes dispunham-se na frente da tropa; no lado e no centro, os que não sabiam lutar e os que eram suscetíveis a fugas.

Conforme Foucault<sup>48</sup>, “os soldados aprendem a deslocar-se, a se posicionar nos campos de batalha, criando-se uma série de mecanismos, os quais o seu corpo é disciplinado. Seus movimentos são automáticos, repetidos, ocorrendo a mecanização dos movimentos”.

### 3.1.1A disciplina escolar

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha<sup>49</sup>.

A disciplina é permeada, segundo Foucault<sup>50</sup>, de um “olhar invisível” que é exercido sobre as pessoas, de modo que elas tenham sobre si a visão que os outros têm dela. A obediência é o ponto-chave nesta questão e os indivíduos manipulados adquirem um medo da punição, da coerção, a tal ponto de agirem como se os olhares estivessem sempre presentes, expondo-os a uma vigilância que penetra os mais recônditos lugares e as mais íntimas necessidades.

---

47 FOUCAULT, 1987, p. 125.

48 FOUCAULT, 1987, p. 117.

49 FREIRE, Paulo. *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 19.

50 FOUCAULT, 1987, p. 123.

Através da análise das técnicas veiculadas pelas instituições disciplinares diversas, percebe-se a sua propagação desde o século dezessete até a atualidade. Através do detalhe minucioso, compõem-se os mecanismos de poder.

### 3.1.2 A disciplina e a educação religiosa

A disciplina é uma anatomia política do detalhe. Em todo o caso era já há muito tempo uma categoria da teologia e do ascetismo: todo o detalhe é importante, pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe e nada há tão querido que não seja querido por uma dessas vontades singulares. Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam a se localizar viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar e de todas as formas, finalmente, de treinamento.<sup>51</sup>

A partir do convento, o internato surge como modelo de educação vigente nesta época, herança jesuítica.

E aí ela encontra um velho procedimento arquitetural e religioso: a cela dos conventos. Mesmo se os compartimentos que ele atribui, se tornam puramente ideais. O espaço das disciplinas é puramente celular. Solidão necessária do corpo e da alma, dizia um certo ascetismo: eles devem ao menos por momentos, se defrontar a sós com a tentação e talvez com a severidade de Deus.<sup>52</sup>

A narrativa abaixo ilustra a questão da disciplina escolar e religiosa, descrevendo o silêncio “devastador” a que eram submetidos no colégio Salesiano, fazendo um contraponto com as escolas da atualidade, em que, na sua visão, proporcionam ao aluno uma participação muito mais efetiva. Suscita reflexões sobre a disciplinarização das horas e dos uniformes “tinha cinco preciosos minutos para arrumar minha cama, calçar aqueles sapatos horríveis e sufocantes, bem diferente da vida livre que tinha e experimentava durante a sua infância, saber que meus pés sempre foram livres, descalços que sentiam o orvalho da grama verde e o barro úmido durante toda a infância, ainda não se adaptaram bem a ficar embalados feito um produto”.

---

51 FOUCAULT, 1987, p. 120.

52 FOUCAULT, 1987, p. 123.

*Escola nossa de cada dia*  
*Rodrigo Piccoli Cavalini*

*Blém, blém, blém! Tocava pontualmente às cinco e meia aquele sino inoportuno que arrancava sem dó nem piedade nossos sonhos e sono. Com o tempo começou a parecer mais sereno. Na verdade, era ele quem anunciava que mais um dia nascia no colégio interno Salesiano, em Jaciguá, lugarejo que acolheu muitos alfredenses. Levantava avidamente feito lebre, tinha cinco preciosos minutos para arrumar minha cama, calçar aqueles sapatos horríveis e sufocantes, saber que meus pés, sempre foram livres, descalços, que sentiam o orvalho da grama verde e o barro úmido durante toda a infância, ainda não se adaptaram bem a ficar embalados feito um produto. Vestia o uniforme e esperava a ordem de sair do dormitório. Ah! Como queria ainda ficar deitado na minha caminha que parecia mais aconchegante de manhã. Descíamos em fila, um silêncio profundo e devastador. Nos reuníamos no pátio em círculo, sentados no chão de pedra polida com as pernas cruzadas, esperando o Padre Patriarca chegar. Tão breve, sentíamos sua presença em meio ao círculo de “cordeirinhos”, ali rezava, catequizava e refletia, o que me fazia recordar o sotaque ítalo-brasileiro de Vovô Silvino. Certa manhã, a reflexão que fizemos foi sobre nossos medos. Medo? Eu só tinha um, o de escuro; sentimento meio contraditório para quem morava num lugar tão abençoado e iluminado por Deus como minha Nova Estrela do Espírito Santo. Digo por Deus, pois não havia postes de iluminação como hoje, fato que me renderam momentos de pavor: - Seu Zé, me dá sete roscas? E lá ia ele com toda sua habilidade de vendedor, pegava as roscas, grandes e robustas, passava um barbante entre elas e amarrava as pontas. Hoje consigo reconhecer nessa ação uma atitude “eco futurista” porque na época eu o achava um tremendo mão-de-vaca. Quando eu saía da venda, minha missão começava: Enfrentar o caminho sombrio de dar calafrios, da venda à minha bucólica casa. E eu ia correndo em disparada como cavalo entre os bananais, me atropelando nas orações. Quando chegava em casa, o pé, descalço, estava todo pocado e as unhas ocas e esbranquiçadas como dentes de alho e serrilhadas como dentes de piranha. Levantei os olhos e ainda pude ouvir o padre dizer que devemos superar nossos medos. Blém, blém, blém! O sino das cinco e cinquenta avisava que era hora do delicioso café da manhã: pães saborosos, frutas tropicais, leite que nós mesmos tirávamos das vaquinhas e um café sabor de roça que me levava novamente às manhãs em minha casa: - Peneira na mão, Luiz? Sim. Eu e meu irmão Claudenir “descambávamos” do barranco no pequeno riacho, afluente do nosso rio maior, o Benevente, para começar nossa aventura de coletar peixes, munidos de peneiras feitas de Taquara, produzidas por nossas mãos. Era pura emoção ver nossa arte finalizada. No final da manhã tínhamos Jundiás que eram os meus prediletos, não pelo sabor, mas por ter as cores do meu amado Flamengo. Além desses, o balde também abrigava carás, piabas e alguns pequenos, porém saborosos caranguejos de água doce. Após o café da manhã, íamos finalmente estudar. Biologia, Português, Matemática, Latim... Às vezes me cansava. Minha sala de aula, bem diferente de hoje, com alunos participativos; ao contrário, parecíamos múmias confinadas no silêncio, ou melhor, Silentium. As partes mais emocionantes da escola eram as aulas de teatro; tínhamos apresentações mensais e Shakespeare era o meu favorito. Havia também*

*campeonatos de futebol, vôlei, handebol, eu era um atleta, mas o Speedball (jogo em que a bola ficava presa a uma corda que estava fixada a um tronco de carvalho envelhecido) era o que eu mais gostava. A escola era realmente boa, mas ficar longe de minha família, das noites de reza na casa de Vovô Silvino e das travessuras com os primos foi muito sofrido. Na primeira inacabável semana, eu chorava debaixo do cobertor, sentindo o ardor das lágrimas salgadas de saudade. Contudo, vi que podia fazer novas amizades, que a escola era minha nova família. Hoje, vejo com nitidez, o quanto a disciplina muda o homem; ele se torna mais responsável e atento, ela me ajudou muito em minha inefável infância e em todas as difíceis, porém felizes fases de minha vida.*<sup>53</sup>

### 3.2 O espaço

No que diz respeito à distribuição dos indivíduos no espaço. Foucault nos diz:

O princípio da clausura não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Eles trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar, segundo o princípio da localização imediata ou quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber como e onde encontrar os indivíduos, os comportamentos úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos.<sup>54</sup>

A ordem, a segurança e o bem-estar social também eram assegurados, além da instituição escolar, pelo exercício das funções realizadas pela “polícia” que se constitui, segundo Foucault<sup>55</sup>, “o organismo que utiliza de um conjunto de elementos pelos quais são assegurados ao indivíduo a preservação da sua integridade física, moral e material”.

A polícia organizava o espaço, controlava a circulação de mercadorias, bem como a manutenção mútua de obrigações entre os profissionais e os clientes; mantinha a devida ordem, com repreensões aos mendigos e desocupados, além de vigiar os indivíduos que representavam ameaça à sociedade. No que dizia respeito à saúde, verificava as condições de higiene dos estabelecimentos públicos, da limpeza urbana e do abastecimento da água.

Foucault<sup>56</sup> aborda o surgimento do fuzil, em que dispense uma técnica minuciosa, uma disciplina mais rigorosa, pois para manipular este material, é preciso muito treinamento e adestramento de quem vai manejá-lo.

---

53 Rodrigo Piccoli Cavalini - <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2015.

54 FOUCAULT, 1987, p. 122-123.

55 FOUCAULT, 1987, p. 119.

56 FOUCAULT, 1987, p. 119.

O hospital-militar, por sua vez, constitui-se uma das instituições em que o poder é veiculado. Os soldados eram, constantemente, vigiados, para que não desertassem, evitando que morressem ou que, mesmo curados, permanecessem no leito por muito tempo. Há uma verdadeira reorganização da instituição hospitalar, organizada a partir da disciplina.

Foucault<sup>57</sup> revela, ainda, outro poder institucional, o espaço escolar:

Pouco a pouco, mas principalmente depois de 1962, o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre.

Além da formação do poder, há a transmissão do saber, constituindo-se num campo documental, em que há um registro permanente do que acontece. Há uma série de anotações sobre a vida do indivíduo, as suas entradas e saídas, as visitas que ele recebe. O homem, segundo Michel Foucault<sup>58</sup>, além de ser produção do poder, é objeto do saber. O saber e o poder mantêm uma relação mútua; toda criação do poder implica uma constituição de saberes. Partindo-se do pressuposto que todo conhecimento, todo saber não possui uma neutralidade, mas veicula uma ideologia, uma política, constituindo novas relações de poder.

Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. É assim que o hospital não é apenas local de cura, máquina de curar, mas também instrumento de produção, acúmulo e produção de saber. Do mesmo modo que a escola está na origem da pedagogia, a prisão da criminologia, o hospício da psiquiatria.<sup>59</sup>

O conhecimento, científico ou ideológico, está atrelado às condições políticas e o poder é legitimado através do saber.

Foucault<sup>60</sup>, observando a história da repressão, determina importantes pontos para a análise em questão. Fala sobre a passagem da punição à vigilância; é mais interessante vigiar do que punir. A necessidade de se vigiar demanda uma série de mecanismos de controle, como a reorganização do espaço. Cria-se uma institucionalização do olhar. Um olhar, em que a ninguém é permitido se isentar do domínio, da observação cuidadosa e sempre presente. A máquina do poder abrange todo mundo.

---

<sup>57</sup> FOUCAULT, 1987, p. 125.

<sup>58</sup> FOUCAULT, 1993, p. 22.

<sup>59</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 22.

<sup>60</sup> FOUCAULT, 1983.

### 3.3 O corpo

*O corpo*

*Eu em mim  
 Enfim, este é o meu corpo  
 Flor que amadureceu  
 Estalo os meus dedos e sonho  
 Respiro fundo,  
 É brisa  
 Estendo os braços,  
 É asa  
 Libero as fibras,  
 É vôo  
 Esperança resolvida  
 Verso que ficou pronto  
 Meu corpo é assim  
 Olho seu rosto, mistério  
 Ouço sua voz, estrangeira  
 Cheiro seu suor, lembranças  
 Sinto sua pele, sou eu!  
 Sou eu para a dor e o prazer  
 Para o sabor e o saber  
 Para a emoção de viver, viagem  
 Tão companheira.  
 Sou eu sim. Sou eu assim,  
 Sou eu enfim,  
 Com meu corpo em mim.  
 (Carlos Queiroz Telles)<sup>61</sup>*

Foucault<sup>62</sup> mostra o poder perpassando os corpos, sujeitando-os, inserido neles. Os corpos são treinados para serem “dóceis”, obedientes, corpos que produzem, trabalham e que se submetem aos olhares vigilantes, poder este representado, no âmbito educacional, pela figura do professor, que sujeita o aluno às suas vontades, privilegiando, por vezes, a correção de posturas, falas, olhares, gestos, tudo o que pode individualizar o aluno, privando-o da liberdade de expressão, da autonomia de pensamentos e ações.

O corpo só se torna útil, se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Esta sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia, pode muito bem ser direta, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem,

<sup>61</sup> TELLES, Carlos Queiroz. *O corpo*. [http://pensador.uol.com.br/autor/carlos\\_queiroz\\_telles/](http://pensador.uol.com.br/autor/carlos_queiroz_telles/) Acesso: 07 nov. 2015.

<sup>62</sup> FOUCAULT, 1987.

no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas, nem terror.<sup>63</sup>

Foucault mostra que os castigos têm uma função corretiva em relação aos desvios do corpo e da mente. A violência utilizada nas punições dá lugar a formas veladas de punição, baseadas no controle, na vigilância, na submissão às técnicas de poder.

Mas podemos sem dúvida ressaltar este tema geral de que em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser colocados em uma “economia política” do corpo; ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos suaves de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão.<sup>64</sup>

### 3.4 O tempo e a decomposição dos gestos

Além da importância do espaço e da individualização, como forma de distribuição dos indivíduos, há que se dar relevância ao tempo e à sujeição do corpo a ele. A decomposição dos gestos é submetida ao controle do tempo. O corpo realiza as suas operações através da “elaboração temporal do ato”.

Os historiadores vêm abordando a história do corpo há muito tempo. Mas o corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado segundo relações complexas e recíprocas à sua utilização econômica; é, numa boa proporção como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e dominação.<sup>65</sup>

O poder passa de um sistema global para um exercício individual. A pessoa é classificada, medida, analisada, com a finalidade de enquadrá-la em sistemas padronizados, para ser utilizado o máximo de sua força de trabalho.

A singularidade vem ser determinante para a caracterização dos indivíduos e para o maior controle sobre eles. Foucault<sup>66</sup>, em seus estudos sobre as relações de poder, partiu de análises particularizadas, para dar prosseguimento a pesquisas relacionadas com a história da penalidade e, como objeto mais específico, o que vai chamar de “disciplinarização dos corpos”.

---

63 FOUCAULT, 1987, p. 13.

64 FOUCAULT, 1987, p. 12.

65 FOUCAULT, 1987, p. 12.

66 FOUCAULT, 1987, p. 12.

Porém, não se restringe apenas ao sistema carcerário, mas a uma tecnologia utilizada em outras instituições, como a escola, o exército, as fábricas, etc.

Nota-se aqui a sutileza do poder disciplinar das diversas instituições, focando no tempo (com a fragmentação), na atividade (com os discursos, através da linguagem e outras formas de expressão, como o vestir, traduzindo as múltiplas identidades), no comportamento (sexualidade, boas maneiras e higienização, refletindo o cuidado de si), gestual exacerbado (inadequação de gestos) e no corpo, as múltiplas coerções que submetem os indivíduos. As transgressões a estes mecanismos disciplinares são utilizados para justificar as inúmeras punições:

[...] na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conforme, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.<sup>67</sup>

#### 3.4.1 O tempo e o poder na escola

Fazendo uma análise da escola, como uma representante institucional do poder, percebe-se que os alunos são coibidos a cumprirem as determinações disciplinares, decompostas em tempo, em que atrasos, faltas ou mesmo ausências na sala de aula são passíveis de punição. Estas “privações ligeiras e pequenas humilhações” remontam ao século dezoito e, ainda, são percebidas dentro do ambiente escolar.<sup>68</sup>

Observa-se estas “micropenalidades” incorporadas no dia a dia das instituições educacionais, como, por exemplo, a privação do recreio, a cópia punitiva de textos, o isolamento dos alunos. As humilhações como forma de coerção exemplar, não são somente físicas, mas o poder perpassa pelo corpo e pela alma, inscrito em todo o ser. Uma nova política do poder é instaurada, um poder oculto, que vai agir simbolicamente sobre os indivíduos, “disciplinando” os corpos, através do controle das ideias.

Funciona, segundo Foucault<sup>69</sup>, como uma “receita de exercício de poder sobre os homens: o “espírito” como superfície de inscrição para o poder, com a semiologia por instrumento, a submissão dos corpos pelo controle das ideias, a análise das representações

---

67 FOUCAULT, 1987, p. 149.

68 FOUCAULT, 1987, p. 149.

69 FOUCAULT, 1987, p. 86.

como princípio, numa política dos corpos bem mais eficaz que a anatomia ritual dos suplícios”.

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos - de uma maneira geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizadores, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a sua existência. Realidade histórica dessa alma, que, diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação.<sup>70</sup>

### 3.5 O olhar do professor

Ter opinião própria, crítica em relação ao ensino-aprendizagem, com autonomia e capacidade de produzir o seu conhecimento, possibilitando uma verdadeira e espontânea interação como outro, são ações reprimidas por muitos professores. Perpassa, assim, uma normalização dos espaços escolares. Leonardo Boff aponta para a responsabilidade que temos diante do outro, que nos emite, através do corpo, do gestual, das expressões faciais, do olhar, uma busca de interação, que não podemos nos eximir. Lança e solicita, através, da linguagem não-verbal, a reciprocidade de amorosidade, de sentimentos libertadores:

O rosto possui um olhar e uma irradiação da qual ninguém pode subtrair-se. O rosto e o olhar lançam sempre uma pro-posta em busca de uma res-posta. Nasce assim a res-ponsabilidade, a obrigatoriedade de dar res-postas. Aqui encontramos o lugar do nascimento da ética que reside nesta relação de responsabilidade diante do rosto do outro e particularmente do mais outro que é o oprimido. É na acolhida ou na rejeição, na aliança ou na hostilidade para com o rosto do outro que se estabelecem as relações mais primárias do ser humano e se decidem as tendências de dominação ou de cooperação. Cuidar do outro é zelar para que esta dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e de amorização.<sup>71</sup>

O professor tem um compromisso com a concretização dessa “dialogação” apontada acima, premissa para o estabelecimento de relações de poder homogêneas (centradas no “eu”) ou heterogêneas (centradas no “outro”). Através do diálogo, o educador permite que a construção do conhecimento seja libertadora, através do desvelamento de si e do outro e, ao rememorar, pode-se dar outro sentido ao já vivido, enfoque do capítulo a seguir.

---

70 FOUCAULT, 1987, p. 28.

71 BOFF, 2002,p.4.

## 4 MEMÓRIA E ESQUECIMENTO

É fácil trocar as palavras  
 Difícil é interpretar os silêncios!  
 É fácil caminhar lado a lado  
 Difícil é saber como se encontrar!  
 É fácil beijar o rosto  
 Difícil é chegar ao coração!  
 Fernando Pessoa<sup>72</sup>

“A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.<sup>73</sup>” Le Goff<sup>74</sup> aponta para a memória e esquecimento como

[...] manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual. Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.<sup>75</sup>

A citação acima, feita por Le Goff<sup>76</sup>, ilustra a análise da produção textual sobre a cidade de Graça, em que a afetividade, a alegria vivida na adolescência impulsiona o autor a efetuar os registros de uma época em que nem tudo era documentado ou não havia interesse para tal. A memória coletiva fica, então, a mercê dos mecanismos do poder e é salvaguardada pela rememoração dos sujeitos, que são documentos vivos.

*Minha vida de menina*  
 Cícero Augusto Carvalho Abreu.

*Durante minha vida em Graça sempre fui uma garota agitada. Lembro-me de que eu e minha melhor amiga gostávamos de passear pelo mercado municipal recém-construído, mas muito diferente do de hoje: o teto era feito de palha, sustentado por um tronco enorme. Passeávamos por lá por não haver outra opção e também para paquerarmos os meninos. Nascemos quase juntos: eu e o mercado. Somos uma coisa só, mas não estamos nos livros, televisão ou qualquer documento. Estamos na memória que marcou minha adolescência. Às vezes sinto saudades*

<sup>72</sup> PESSOA, Fernando. *É fácil trocar as palavras*. <https://textosdepoesia.wordpress.com/category/fernando-pessoa/> Acesso em: 07 de Nov. de 2015.

<sup>73</sup> LE GOFF, 1996, p.488

<sup>74</sup> LE GOFF, 1996, p. 26.

<sup>75</sup> LE GOFF, 1996, p. 426.

<sup>76</sup> LE GOFF, 1996, p. 26.

*daqueles tempos, quando tudo era mais tranquilo, não havia quase motos ou carros nas ruas. Ao chegar em casa, ajudava minha mãe a fazer chapéu. A palha utilizada cortava meus dedos, mas era a única forma de ajudar na renda familiar, garantindo dinheiro para, quando chegassem os festejos, comprar tecido para fazer os vestidos. Estudava à tarde com a professora Iracy, mestra muito severa. Minha mochila era um saco de arroz, em que levava um lápis, a cartilha do ABC e uma tabuada. Meu pai me colocou na escola, e meus irmãos também, para aprendermos a ler uma carta e fazer outra. Eu era craque na leitura e não gostava da tabuada, mas estudava muito para não apanhar de palmatória. Nunca apanhei da professora, pois ficava bem quietinha. Durante o recreio, ela mandava-nos capinar o mato que crescia ao redor da escola, tarefa que julgava enfadonha, pois minhas mãos às vezes inchavam. Quando chegava da escola já era quase hora do jantar. Comíamos feijão com farofa de toucinho. O gosto não era bom, mas de tanto comer já havia me acostumado. Raramente comíamos carne ou biscoito, e só tomávamos refrigerante quando caíamos doentes. Nas festas não havia bebidas alcoólicas, só o arico-rico – suco industrializado em pó colocado em garrafas –, que tinha que ser dividido com os amigos, proporcionando momentos de alegria e confusão. Apesar das secas, minha família nunca passou fome, pois meu pai criava capotes e cabras; por esse motivo não nos faltava leite. Raramente chovia, mas quando acontecia era o maior alvoroço! Todos corriam em busca de baldes para armazenar água e eu ainda brincava com as outras crianças na chuva. A água que caía do céu era fresquinha, contrastando com a terra quente, e quando se misturavam produziam uma fumaça que causava um clima de mistério. A forte chuva formava um pequeno lameiro, que, misturado à terra, parecia um rio de chocolate. A magia da água tocando o meu rosto era muito forte. Nessas horas o trabalho era esquecido.*

*Naquele tempo, a chuva era a maior alegria e a rua transformava-se em um mundo fantástico. Além das brincadeiras no lamaçal que escorria pela rua, modelávamos panelinhas de barro para brincar de comidinha, fazíamos bonecos de sabugo de milho ou casca de melancia, construíamos casinhas e redes de palha para pastorear o roçado... Quando não chovia era uma tristeza de dar dó, não havia mais a magia e sobrava tempo para brincar pela manhã. Então, eu e a minha turma nos reuníamos nas casinhas de palha. Lá construíamos brinquedos, conversávamos, fazíamos comidinhas de frutas e inventávamos histórias cheias de mistérios e paixões. Nossa vida se enchia de alegria, que vinha de muitos momentos: das brincadeiras, da escola, da família e de quando chovia. O fim da história? Não sei, porque ainda vivo. Enquanto viver, minhas memórias nunca irão acabar.<sup>77</sup>*

Nas reminiscências evocadas, há o desvelamento das severidades impostas pela mestra, em um tempo em que os castigos eram feitos através da palmatória. Revela, também, as dificuldades ultrapassadas pela adolescente, em que mesmo a mochila de “saco de arroz” não a impedia de estudar. O autor salienta a necessidade de detalhar os contrapontos da

<sup>77</sup> Aluno: Cícero Augusto Carvalho Abreu. Professora: Vera Lúcia de Araújo Azevedo. Escola: E. E. F. Pedro Neudo Brito. Cidade: Graça – CE. <https://www.escrevendoofuturo.org.br> Acesso 07 nov. 2015.

cidade, como o mercado antigo, recém-construído nesta época, “mas muito diferente de hoje” e que sobrevive, não nos livros, televisão ou outros documentos, mas na memória, no desejo de quem quer manter viva esta lembrança. Este ocultar ou reavivar as memórias é um reflexo do que as classes dominantes desejam perpetuar ou esconder.

No entanto, sobrevive nas memórias do autor ou de sua personagem, imbricados, um tempo diferente de hoje, um tempo “tranquilo” em que as crianças brincavam na chuva, ‘brincadeiras no lamaçal’, “bonecos de sabugo de milho ou leitura e escrita, recomendados pelo pai, para “ler uma carta e escrever outra”, ressaltando a importância das narrativas nos diversos contextos sócio culturais.

#### 4.1 Memória e (des)construção da identidade

Além do aspecto documental, que caracteriza o discurso memorialístico, há a reinvenção do passado, dotando-o de sentido e influenciando a (des)construção da identidade do sujeito, como mostra Schmidt:

A memória, mais do que simples arquivo classificatório de informação que reinventa o passado, é um referencial norteador na construção de identidades no presente. Em sua capacidade de manter e segurar o sentido, a memória atua por meio de seus efeitos, que tanto podem ser de lembrança e de renomeação, quanto de ruptura e de negação do já dito.<sup>78</sup>

A recuperação das memórias individuais reflete na memória coletiva, pois as elas não pertencem somente ao indivíduo que as viveu ou testemunhou, mas a toda a sua comunidade. Reflete-se, então, sobre o compromisso e as consequências que se tem em relação à identidade do grupo, fundamentando-o, através da seleção das memórias ou o seu retraimento.

Identidades são concebidas aqui como movimentos contínuos/descontínuos das relações que sujeitos, comunidades, nações estabelecem imaginariamente com o outro, o que garante sua auto-constituição e sua inserção dentro de certas condições sócio-históricas e discursivas que são, elas próprias, sustentáculos daquelas relações.<sup>79</sup>

A escolha e a reprodução dos fatos ou da sua interpretação representam a vontade das pessoas e a manutenção das relações de poder. A apreensão da memória está diretamente

---

<sup>78</sup> SCHMIDT, Rita Terezinha. Em busca da história não contada ou: o que acontece quando o objeto começa a falar. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. (Orgs.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. p. 103.

<sup>79</sup> SCHMIDT, 2000, p. 102-103.

ligada à oralidade e à escrita (a sua ausência ou a sua presença) e aos diferentes tipos de documentos/monumentos, que registram a história através de imagens, textos, objetos, etc e que ligam a memória ao contexto social, como retrata Le Goff:

Fenômeno individual e psicológico (cf. soma/psiche), a memória liga-se também à vida social (cf. sociedade). Esta varia em função da presença ou da ausência da escrita (cf. oral/escrito) e é objeto da atenção do Estado que, para conservar os traços de qualquer acontecimento do passado (passado/presente), produz diversos tipos de documento/monumento, faz escrever a história (ef. filologia), acumular objetos (cf. coleção/objeto). A apreensão da memória depende deste modo do ambiente social (cf. espaço social) e político (cf. política): trata-se da aquisição de regras de retórica e também da posse de imagens e textos (cf. imaginação social, imagem, texto) que falam do passado, em suma, de um certo modo de apropriação do tempo (cf. ciclo, gerações, tempo/temporalidade).<sup>80</sup>

Schmidt<sup>81</sup> fala do entrecruzamento entre discurso, identidade, memória e a relação sobre a formação e determinação histórica dos sujeitos e suas representações, particularmente dos sujeitos cujas representações foram relegadas e silenciadas.

Segundo Schmidt<sup>82</sup>, “é pelo ou no discurso, como instância de articulação entre o nível lingüístico e o extralingüístico, que se opera a construção/destruição de identidades – textuais históricas, políticas”. Assim, ao fazer a análise das narrativas, suscita reflexões sobre as práticas sociais, principalmente dos excluídos, mostrando atos de resistência ou de denúncia da cultura hegemônica prevalente. Poder narrar sobre as dificuldades da infância, representa uma atitude emancipatória, em que a voz dos menos favorecidos ressoa, desvelando a sua história, a sua dignidade, que vai crescendo junto com a cidade, apontando para um futuro cheio de sonhos como revela o texto abaixo:

*Entre baldes e fantasmas*

*Minha infância foi muito difícil. Trabalhava na roça para ajudar no sustento da família. Nós passávamos por momentos tristes: a falta de comida, roupa, remédios. Naquela época era comum que crianças ajudassem a família e com isso acabavam largando cedo os estudos. Ah, os baldes! Esses me eram forças...(risos). Tínhamos que caminhar até um rio muito longe para pegar água que servia para nossa alimentação e higiene. Os baldes ficavam mais pesados a cada passo do interminável caminho. Mas, apesar das dificuldades, lembro-me desse tempo com muito carinho: o pedido de desculpas no olhar de nossos pais e os sonhos que tinham para o futuro. Naquele tempo, o jeito de namorar também era diferente. Recordo que quando conheci meu marido só podia namorar em*

---

80 LE GOFF, 1996.

81 SCHMIDT, 2000, p. 102.

82 SCHMIDT, 2000, p. 102.

*casa com a vigilância de meus pais. Sabia também que já estava “metida” em compromisso sério, pois não podíamos correr o risco de ficar mal faladas no bairro. Casei e vim para a cidade “grande” à procura de uma vida melhor, uma oportunidade de emprego. Morei um tempo na cidade de Canoas e, mesmo trabalhando, sofriamos com as prestações do aluguel, pois a família foi crescendo e as despesas também. Então surgiu a oportunidade de compararmos uma casinha em São Leopoldo; assim vim morar no bairro Cohab. Lembro-me bem de que quando cheguei aqui as pessoas falavam que este lugar tinha sido um grande cemitério. Alguns moradores ficavam assustados, porque coisas estranhas aconteciam em suas casas. Até hoje, quando contam “causos de assombração”, sempre tem alguém que lembra da história do cemitério e dos tais fantasmas que assombravam suas casa. Fui me apegando a este lugar e enfrentando os fantasmas da vida. Quando relembro São Leopoldo me emociono muito. Minha casa era pequena e não tinha conforto. Os mercados eram distantes, as paradas de ônibus exigiam longas caminhadas e os horários de transporte eram restritos. Minha história foi se transformando dentro de minha São Leopoldo. Hoje posso dizer que moro no maior bairro da cidade conhecido como “Grande Feitoria”. Há um comércio em cada esquina, posto de saúde e escolas espalhadas pelo bairro. Hoje São Leopoldo nos enche de orgulho com suas riquezas culturais e históricas: Casa do Imigrante, Unisinós (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), Santuário Padre Reus, e até o trem que aqui já chegou. Claro, o progresso também tem suas conseqüências. Fico triste quando ouço falar da poluição do rio dos Sinos. Lembro-me dos velhos baldes d’água e da felicidade que temos no simples ato de abrir a torneira. Ao voltar no tempo, penso que mesmo na dificuldade minha vida sempre foi regada por momentos bons. Nesse vale vivo realizada. Sou uma senhora feliz, que entre baldes e fantasmas construiu sua vida. Peço ao nosso querido Padre Reus que me dê muitos anos ainda para que eu possa seguir crescendo com essa cidade, e quem sabe um dia uma menina querida escreva esta história.<sup>83</sup>*

Ao abordar as representações do sujeito, além do contraponto memória e esquecimento, vale-se por um conceito de memória social definido por Mariani:

[...] processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos, sendo que como resultado do processo, ocorre a predominância de uma de tais interpretações e um (às vezes aparente) esquecimento das demais. Naturaliza-se, assim, um sentido 'comum' à sociedade, ou, em outras palavras, mantém-se imaginariamente o fio de uma lógica narrativa.<sup>84</sup>

Assim, ao evocar as memórias, o que se faz é uma escolha de ideias em detrimento de outras. Consciente ou inconscientemente, ao interpretar um contexto, há um processo de

---

83 EMEF PROF<sup>a</sup> DILZA FLORES ALBRECHT. Sabrina de Souza Rozado – 7<sup>a</sup> série. Professora Daniela Correa da Silva. <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso 07 nov. 2015.

84 MARIANI, B. *O Comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa - o PCB (1922-1989)*. Campinas: IEL/UNICAMP, 1996. Tese de Doutorado. p. 35.

seleção de imagens, conceitos e, concomitantemente, relega-se outras informações, impressões, sentimentos, pensamentos ao plano do esquecimento.

Segundo Maria Isabel Cunha<sup>85</sup>, “o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos”.

Para Orlandi<sup>86</sup>, o esquecimento, sob a forma de silêncio, tem seus efeitos no discurso do sujeito, mostrando que, além das palavras, do dizer, há um significado particular no ato de não dizer: “materialmente mensurável como efeito de articulação entre sons preenchidos e não preenchidos, na esteira do processo discursivo, o silêncio é condutor de significação”.<sup>87</sup>

Em observações pessoais feitas a partir de relatos sobre acontecimentos e histórias de vida dos alunos, percebe-se o contraponto entre memória e esquecimento. Ao fazerem a seleção dos fatos e trazerem à tona, constata-se que muitos querem libertar-se das amarras, dos recônditos porões em que ficaram os atos vivenciados. Ao ato de dizer supõe-se o ato de libertar-se. Os fatos são previamente pensados, recuperados na memória, revividos e, então selecionados a partir da intenção do sujeito.

*O sol ainda tímido fazia nascer uma bela manhã de sábado, dia da feira que movimentava a região, nos primeiros instantes matutinos saio de casa junto de minha mãe, moramos na cidade de Iguaracy, mas nosso destino é Afogados da Ingazeira, a Capital do Vale do Pajeú. Logo chegamos à cidade vizinha e por volta das sete horas já estávamos nos arredores da catedral afogadense, nosso intuito era o de fazer as compras da semana. As frutas, as verduras e os cereais compõem os itens básicos, cuja densidade impregna nossa sacola de náilon colorido, onde mamãe guarda com zelo os alimentos que irão nutrir toda família durante mais sete dias. Passamos pela praça e fomos à rua da feira de frutas e verduras. Ao passarmos pelas primeiras barracas, o cheiro irresistível dos espetinhos de churrasco se misturava à beleza atraente dos pastéis da barraca de Dona Josefa, que não traz a realeza em seu nome, mas verdadeiramente é a rainha na arte de fazer pastéis. Mais adiante, o colorido das frutas se confunde com as verduras tornando-se brilhantes e quentinhas, aquecidas pelas centelhas de sol que perpassam pelas frechas da lona que recobre as barracas. Minha mãe para e compra algumas delas. Não muito longe outra banquinha, esta de temperos, deixa exalar um aroma agradável da pimenta sendo moída junto ao cominho que girando na máquina se transforma num pozinho fino pronto para a alquimia dos almoços deliciosos das manhãs de domingo. Não sei se já observaram, mas os cheiros tem o poderoso mistério de nos transportar a lugares guardados em nossa memória e neste instante me veio à lembrança o odor*

---

<sup>85</sup> CUNHA, 1998, p. 38.

<sup>86</sup> ORLANDI, E. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 98.

<sup>87</sup> ORLANDI, 1993, p. 98.

*convitativo das panelas aquecidas em fogão de lenha, cujo perfume percorre terreiro a fora as casinhas do sertão. A feira é o espaço de encontro do sertanejo, ela promove a união da área urbana e rural, lá ele compra, vende, conversa e aprende. Nesse dia a matriz permanece aberta para os fiéis camponeses, para eles a necessidade de alimentar a fé se iguala a de alimentar o corpo tornando-o forte para enfrentar as dificuldades que a vida impõe. Meu amigo leitor, confesso que ficar tanto tempo de pé me deixa cansado e com vontade de voltar para casa, mas dentre tantos outros sons surgidos na feira um deles me chama atenção. Esqueço meu cansaço e convenço minha mãe a irmos onde se encontra um aglomerado de pessoas formando um círculo e ao meio um representante da mais autêntica cultura do nosso povo: o cantador de viola. Vejo de longe o protagonista, homem simples tal qual os outros que ali estão, porém algo o diferencia, pois em meio ao sol das onze horas ele dedilha o instrumento e cantando improvisa versos magistrais. Sua poesia abranda o sofrimento fazendo esquecer por um breve tempo todos os problemas pelos quais os espectadores talvez passem. As gargalhadas sonoras das sextilhas humoradas e os aplausos calorosos pelos motes bem engendrados que em redondilha menor denunciam os descasos maiores dos quais nossa gente é vítima, me contagiam. Eu fico encantado com tamanha imaginação, alguém com tão pouco estudo, mas com tanta sensibilidade para transformar em poesia o cenário do sertão. Prestigiamos o artista, enquanto ele exercia sua profissão, vimos muitos motes serem criados para desafiar a astúcia poética do cantador, os risos eram constantes, mas também houve o momento em que os que ali estavam ao ouvir uma estrofe sobre alguma casa de taipa abandonada inclinaram a cabeça repetidamente em sinal de concordância e saudade. O sol já estava no meio do céu, era o meio-dia, a apresentação chegou ao fim e o poeta se despediu, por fim eu e minha mãe fomos para casa e nesse dia levei comigo três coisas: os cheiros, os temperos e os versos.<sup>88</sup>*

## 4.2 O empoderamento através das narrativas

A esperança nasce mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito. Pois ela implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar a situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador.<sup>89</sup>

O empoderamento através das narrativas mostra-nos que é possível educar e sensibilizar o sujeito através da força da palavra positiva, que sabe construir, ressignificar o mundo. A possibilidade que o narrador tem em compartilhar as suas memórias com o ouvinte e poder fazê-la de forma integral traduz a possibilidade de alcançar a dignidade, sentimento

---

88 Francisco Alves Quirino/Finalista com a crônica *Feira: Cheiros, temperos e versos*. Escola: Centro de Excelência Municipal Dom João José da Mota e Albuquerque.

Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br> <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso 07 nov. 2015.

89 BOFF IN FREIRE, 2013, prefácio.

este que o sujeito experimenta, quando sua “voz” não se cala. Benjamim faz considerações acerca do narrador e a dignidade alcançada ao narrar:

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos não para alguns casos como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não incluía penas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Mostra que seu dom é poder contar uma vida, sua dignidade é poder contá-la inteira.<sup>90</sup>

A pessoa, por exemplo, que é submetida a maus tratos, internaliza a violência e pode transmiti-la a outras gerações, passando muitas vezes de vítima a algoz. Nota-se que esta violência é encontrada nas mais variadas instituições, não só na família, que deveria oferecer cuidado, proteção à criança e ao adolescente, mas no Estado, na Igreja e na Escola. Ao refletir sobre o poder das narrativas, infere-se que o ciclo de violência pode ser rompido, quando o sujeito encontra em suas memórias um elemento catártico, provocando um outro olhar sobre si, os outros e a sua experiência, como mostra Maria Isabel da Cunha:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se a distância do momento de sua produção, é possível ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É importante, também, entende a relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência. Foi preciso algum tempo para construirmos a ideia de que assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência.<sup>91</sup>

### 4.3 O silenciamento na infância: um olhar teológico

Partamos de uma ideia central: silenciar a infância teologicamente implica escapar de uma visão de Deus, de igreja, da vida, da fé, da espiritualidade, às quais se contrapõem certos discursos, mandatos e práticas comuns dentro de nossas construções religiosas, e que parte, precisamente, de uma cosmovisão adultocêntrica. Em outro texto, defini esta “lógica adulto-cêntrica” da seguinte maneira: “Representa-se a vida do adulto, entre outras coisas, com a maturidade, a frieza nas decisões, a superação das instabilidades, a sementeira da razão, a efetividade dos resultados. E é na rigidez destes estereótipos onde muitas vezes perdemos a surpresa da espontaneidade, o frescor do contato dos corpos e a riqueza

---

<sup>90</sup> BENJAMIM, 1994, p. 221.

<sup>91</sup> CUNHA, 1998, p. 40.

de caminhos que abrem nossa liberdade intrínseca. Em outros termos, nos esquecemos da condição lúdica que caracteriza a vida social e humana”.<sup>92</sup>

Panotto<sup>93</sup> aborda a criança sob uma ótica teológica, refletindo sobre a prevalência da logicidade do adulto, de forma autoritária, através de “silenciamentos violentos, sistêmicos e impostos sobre a infância e sua própria lógica. A lógica “adultocêntrica” está centrada na figura dos “sábios e entendidos”, os detentores do poder, do conhecimento, também representados analogicamente pela figura do mestre, do professor.

As narrativas bíblicas, imbricadas por conteúdo simbólico, devem ser focadas na perspectiva da criança. Segundo Panotto<sup>94</sup>, “a teologia – como todo tipo de discurso – não é a descrição de um objeto isolado, mas de uma experiência, onde entram em jogo muitos fatores – a pessoa, o contexto, os discursos, os valores, as compreensões do divino etc”.

Como todo discurso, a teologia pode veicular, à luz das interpretações dos adultos, ensinamentos, regras, enfim, uma cultura hegemônica, em que a voz da criança, a sua opinião e a sua construção do saber não são relevantes. Por outro lado, a criança, dentro de uma visão focada na infância, deve ser integrada na elaboração do exercício pedagógico, ocupando também o seu espaço na desmistificação das relações de poder, anunciando e denunciando o que contrapõe a sua dignidade. Também através da palavra, incluindo os jogos, as narrativas orais e escritas, ela pode desconstruir a racionalidade dos adultos, a cristalização dos ensinamentos. Segundo Edesio Sánchez:

Em seus jogos, as crianças inventam palavras, mudam a sintaxe, faz o discurso social dos adultos em pedaços. Nisto se parecem com os poetas [...] se concentram mais nos sentimentos do que na razão, apelam mais ao lúdico que ao produtivo, funcionam como palavra profética, pois subvertem o mundo por demais “conhecido” e fácil de predizer. No jogo e na poesia criam-se novas linguagens, e a metáfora ocupa um lugar privilegiado.<sup>95</sup>

A coerção física ou psicológica que se acomete, principalmente sobre crianças, adolescentes, mulheres e outros grupos pertencentes à minoria étnica é um problema universal e que ainda encontramos o fenômeno do silenciamento por parte das vítimas ou pessoas envolvidas com as mesmas, por diversos fatores como: medo, vergonha da separação entre

---

<sup>92</sup> PANOTTO, Nicolau. “Porque as revelaste”: o empoderamento da palavra frente à violência do silenciamento. In: SEGURA, H.; PEREIRA, W. *Para falar de criança: Teologia, Bíblia e Pastoral para a infância*. Rio de Janeiro: Novos Diálogos, 2012. p. 16.

<sup>93</sup> PANOTTO, 2012, p. 15.

<sup>94</sup> PANOTTO, 2012, p. 15.

<sup>95</sup> SÁNCHEZ, Edesio. Para un mundo mejor El niño es el mejor protagonista. In VVAA. *Seamos como niños. Pensar teológicamente desde la niñez latinoamericana*. Buenos Aires: Ediciones Kairós, 2007. p. 78.

marido e mulher, o que por algum tempo era considerado inaceitável ética e moralmente, aceitação da violência como normal, no caso de repreensão por parte de pais, parentes e até educadores, todos com a legitimação do poder.

Em primeiro lugar, devemos considerar que na medida em que evitemos pensar Deus da perspectivada infância seguiremos legitimando os estigmas que servem à situação de opressão e abuso em que vivem milhões de crianças. Invertendo esta afirmação, na medida em que incluamos teologicamente a infância em nossos discursos, imaginários e práticas, ofereceremos um espaço de empoderamento e transformação sócio-cultural.<sup>96</sup>

#### 4.4 A ressignificação da prática escolar

Acredita-se na ressignificação da prática escolar em todos os espaços que se possa aplicar a pedagogia amorosa, em que dá voz à liberdade criativa da criança. Todas as instituições são co-responsáveis por oferecer a qualidade física, psíquica, espiritual desde a infância, não preconizando os castigos, punições, repreensões.

Criar, recriar, sentir é a palavra de ordem. A criança desconstrói os textos, imagens, sons, dotando de sentido a sua existência, construindo o saber. Neste processo, a identidade também é recriada, a partir do contato da criança com a ludicidade e o maravilhoso. Rubem Alves fala da importância do jogo, como uma possibilidade de subverter a ordem estabelecida, de transformar a realidade, através da imaginação. Inclui-se, também, o jogo de palavras, com o uso de figuras de linguagem, como metáforas e outros recursos poéticos. Assim descreve:

No jogo, o homem encontra significado e, portanto, diversão, precisamente no fato de suspender as regras do jogo da realidade, que lhe convertem em um ser sério e em constante tensão. A realidade nos deixa doentes. Produz úlceras e depressões nervosas. O jogo, entretanto, cria uma ordem por meio da imaginação e, portanto, produto da liberdade.<sup>97</sup>

Ao adulto também é facultada a possibilidade de transformar-se em criança, dentro de uma visão diferente de ver o mundo, sob os olhos do encantamento infantil. O poder hierarquizado e centralizado é substituído, dentro de uma teologia libertadora, havendo uma preocupação e um cuidado com as minorias étnicas e em situação de vulnerabilidade, principalmente as crianças.

<sup>96</sup> PANOTTO, 2012, p. 21.

<sup>97</sup> ALVES, Rubem. *Hijos del mañana*. Salamanca: Sígueme, 1976. p 112. In: SEGURA, H.; PEREIRA, W. *Para falar de criança: Teologia, Bíblia e Pastoral para a infância*. Rio de Janeiro: Novos Diálogos, 2012. p. 23.

Deus decidiu mostrar-se aos que são como crianças. Rejeitou a arrogância dos sábios e o moralismo dos religiosos. Optou mostrar-se através de um dos grupos mais vulneráveis que existe, mostrando dessa maneira que a lógica, o cálculo, o cumprimento irrestrito da regra e o pedantismo dos adultos não correspondem à sua revelação.<sup>98</sup>

*Tantos tons*

*Aluna: Marcela de Oliveira Amaral*

*Na tela branca como açúcar  
 Vou colorir esse lugar  
 Aonde chegaram meus avós  
 Vindos de distantes caminhos  
 À procura de trabalho  
 Acolhidos em Sertãozinho.  
 Não tem mar ou cachoeira,  
 Nem canaviais ofertam flores.  
 Aqui cresce a cana-caiana, a preta, a roxa, a amarela...  
 Posso testar todas as cores  
 Brincando com essa aquarela.  
 Misturei o sol com o céu  
 Na ponta do meu pincel  
 E na tela brotou a cana:  
 Cana que vira etanol  
 Cana que enche de doçura  
 O canavial da pintura  
 O chão de terra vermelha  
 Escondi sob o asfalto.  
 A cidade cresceu tanto!  
 Concreto, casa, comércio,  
 indústria pra todo canto,  
 Poeira jogada pro alto.  
 Das festanças na avenida  
 Pinte a noite iluminada  
 Pelos fogos de artifício  
 Que explodem prazenteiros  
 Tal confeitos coloridos  
 Pelo céu de brigadeiro.  
 Com tantas tintas e tons:  
 Verdes, vermelhos, marrons...  
 Pra pintar minha cidade  
 e contar a sua história,  
 resgatei todas as cores  
 Da paleta da memória.*

---

<sup>98</sup> PANOTTO, 2012, p. 29.

(Silmara Regina Colombo)<sup>99</sup>

Evocando os sentidos, através da descrição fatos, lugares, cores, do jogo de palavras, a narrativa apresenta a inserção do lúdico, da arte, da poesia. A memória representa para o autor uma paleta, em que “com tantas tintas e tons”, é preciso retratar a história do seu lugar. “Brincando com essa aquarela” mostra a evolução, a industrialização da cidade escolhida, ainda pelos seus avós, os festejos, o colorido que ainda ficou, por vezes submerso pelo asfalto.

#### 4.5 O diálogo entre o vivido e o narrado

Connelly e Clandinin<sup>100</sup> apontam para a formação pedagógica que se constrói quando se instaura a possibilidade do diálogo entre o vivido e o narrado:

A razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas [...] por isso, o estudo das narrativas são o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo.<sup>101</sup>

*Histórias do meu lugar*  
Aluno: Walisson Gabriel dos Santos

*Minha cidade foi pequenina,  
Cabia toda numa história,  
De bandeirantes desbravadores  
Com ruas, lendas e glórias  
Uma clareira e uma cruz..  
Por aqui veio morar  
Um padre da Catalunha  
E para o nome do lugar  
Usaram sua alcunha.  
Ele era conhecido  
Como o padre Catalão,  
Esse foi o nome dado  
À terra do meu coração  
Minha cidade foi crescendo  
Com histórias de arrepiar.  
Lá no morrinho a igreja branca*

99 Silmara Regina Colombo Escola: E. M. E. F. Professora Joanninha Gilberti – Sertãozinho (SP). <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso 07 nov. 2015.

100CONNELLY; CLANDININ In CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigación narrativa. In LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11.

101CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11.

*Viu uma moça desencantar,  
 Quando matou seu amado  
 Virou a doida do lugar...  
 Num tempo antigo outra história  
 De um povo bravo e severo  
 Que torturou e matou  
 Um moço chamado Antero  
 Ele hoje é cultuado  
 Como santo de esmero!  
 Aqui tem história de festa  
 Da santa lá no altar.  
 Quando eu ouço o tum... tum...  
 Vou correndo espiar.  
 Luzes, cores, vozes, sonhos,  
 É a congada a passar:  
 “Ô meu São Benedito,  
 Hoje eu vi a sereia no mar!”  
 Aqui também tem os causos  
 Que vêm num dedo de prosa  
 Tem conversa nas calçadas,  
 Tradição que o povo gosta.  
 Tem forró e tem leilão  
 Nas boas festas de roça.  
 A família se reúne  
 Pra fazer a pamonhada  
 O cheiro do pequi conta  
 Que também tem galinhada!*

#### 4.5.1 Do silêncio ao desvelamento do outro

A narrativa *Histórias do meu lugar*, cita acima, denuncia a severidade, o poder dos bandeirantes e suas atrocidades, às custas do desbravamento de terras brasileiras. Do silenciamento ao desvelamento da história ocultada “num tempo antigo, outra história de um povo bravo e severo, que torturou e matou”. A religiosidade também é retratada através das festas populares: “aqui tem história de festa de santa lá no altar”, da origem da cidade pela alcunha do padre catalão, o encantamento da congada, evocação de São Benedito, juntamente com “lendas e glórias”, trazidas à tona pela memória social, através das “conversas nas calçadas”, “os causos que vêm num dedo de prosa”, alusão aos relatos orais ainda mantidos pela tradição popular. O imaginário popular descortinado pelas vozes, sonhos e cores aponta para o sentimento de pertença do indivíduo que as narra, percebido na análise do título da poesia, reconhecendo que o lugar onde vive é seu e dentro da possibilidade de contá-lo, percebe-se e dignifica-se através da liberdade de pensamentos e expressões.

O uso didático da memória pedagógica e/ou história de vida tem se revelado um interessante instrumento de formação. Esta proposta tem sido a principal alternativa metodológica para a concretização dos pressupostos teóricos de um processo ensino-aprendizagem que tenha o sujeito e a cultura como pontos básicos de referência. Diferentemente das situações de pesquisa, não é tanto o produto das narrativas o que mais interessa nesta circunstância, mas o processo de produção pelo qual vive o sujeito. Nelas vale explorar, como sugestão de categorias, aquelas que a sociologia e a psicologia já nos ajudaram a construir: de quem é a voz que fala, de onde se dá esta fala, em que circunstâncias ela é produzida, quais e porque são as suas revelações, quais e por que são as suas ocultações etc.<sup>102</sup>

Quando se trabalha com narrativas em sala de aula, percebe-se que o aluno sai de uma condição de silenciamento da sua realidade, para, descobrir ou redescobrir a sua história, dotá-la de significado, seja preenchendo lacunas do passado ou reelaborando-o, funcionando como um elemento catártico, nas quais o sujeito pode resgatar a auto-estima.

#### 4.6 Narrativas: a descoberta de si e do outro

Como humano as pessoas são seres falantes; pela fala constroem o mundo em suas relações. O eu somente se constitui mediante a dialogação com o tu, como o viram psicólogos modernos e, anteriormente, filósofos personalistas. O tu possui uma anterioridade sobre o eu. O tu é o parceiro do eu. Mas o tu não é qualquer coisa indefinida. É concretamente um rosto com olhar e fisionomia. O rosto do outro torna impossível a indiferença. O rosto do outro me obriga a tomar posição porque fala, pro-voca, e-voca e con-voca. Especialmente o rosto do empobrecido, marginalizado e excluído.<sup>103</sup>

Leonardo Boff reflete sobre as marcas da oralidade na constituição dos sujeitos, como condição *sine qua non* de sua existência, sinalizando também a importância da interação não-verbal dentro de um processo de comunicação. O “eu”, na sua “dialogação” como “tu”, estabelece um sistema de retroalimentação, além das palavras, mas também pelo gesto, o rosto, o olhar, que pode acolher ou reprovar. “Pro-voca” reações, “e-voca” sentidos, “com-voca” à vida, ao movimento. E eu diria mais: forma cidadãos, transforma sujeitos.

O outro se dá sempre sob a forma de homem e de mulher, são diferentes mas se encontram no mesmo chão comum da humanidade. Ambos realizam, em seu modo singular, a essência humana, abissal e misteriosa. A diferença entre eles não é algo fechado e definitivo, mas algo sempre aberto e plasmável, pois se encontram em permanente inter-ação e reciprocidade.<sup>104</sup>

---

102 CUNHA, 1998, p. 42.

103 BOFF, 2002, p. 5.

104 BOFF, 2002, p. 4.

Segundo Leonardo Boff<sup>105</sup>, pressupõe-se uma relação dialógica, em que a interação com o outro interfere nas minhas atitudes e vice-versa. A fala, as expressões e a intenção comunicativa revelada pelo corpo estabelecem as relações e a responsabilidade que tenho pelo outro. Entende-se este “outro” como um ser diferente, não desigual, mas apenas dotado de características peculiares, criando espaços em que seja propiciada a troca de experiências, numa comunhão entre o feminino e o masculino.

Ao estabelecer a relação dialógica, o professor, como um formador de opinião, pode refletir sobre suas práticas, dos alunos e de seu entorno. Ao propiciar o diálogo, há uma troca com o já vivido, estabelecendo a interpenetração dos inúmeros saberes. Porém, ao assumir uma postura hierárquica, monológica, impede que este saber, que é uma forma de poder, circule.

[...] a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc.<sup>106</sup>

Michael Bakhtin, linguista russo, corroborando as ideias sobre dialogação de Leonardo Boff, refere-se à linguagem como uma concepção socioideológica, que se dá através da interação de vozes dos interlocutores, inter-relacionamento este que vai marcar a forma de comunicação estabelecida entre os grupos sociais. As palavras, desta forma, não são neutras, carregam consigo as marcas de um povo, sendo preteridas, muitas vezes, intencionalmente, com o objetivo de dominar, ratificando as formas “cristalizadas” de poder.

A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra. O que isso atesta é a relativa força ou fraqueza daquelas tendências na interorientação social de uma comunidade de falantes, das quais as próprias formas linguísticas são cristalizações estabilizadas e antigas.<sup>107</sup>

Percebe-se, ao longo deste trabalho, através das narrativas memorialistas, que os alunos exercem a sua criatividade, a sua interação com o outro, aspecto característico da infância e da juventude, em oposição ao modelamento, à sobreposição das ideias, dos valores

---

<sup>105</sup> BOFF, 2002, p. 1-11.

<sup>106</sup> BAKHTIN, 2006, p. 7.

<sup>107</sup> BAKHTIN, 1994, p. 61-62.

da sociedade capitalista. No entanto, ao exercer a sua função de educador, é possível que o professor preserve a singularidade das expressões, dos sonhos, dos desejos de seus alunos, sem sobrepujá-los.

Para Bakhtin, tomar consciência de si é se assujeitar a uma norma social, a um julgamento de valor; é tentar, num certo sentido, ver-se com os olhos de um outro representante de seu grupo social, de sua classe. A consciência de si surge, sempre, de uma consciência de classe e, portanto, pode ser melhor compreendida como um reflexo do social que se manifesta na particularização.<sup>108</sup>

*Meu bairro, minha primavera*  
Aluna: Josinara Correia de Sousa

*Aqui, agora é sempre primavera,  
Antes não era...  
Uma linda história  
que virou poesia,  
De um lugar simples cheio de alegria.  
Já foi lixão,  
Atrás de um morro escondido  
Onde a cidade descartava  
O que deveria ser esquecido.  
A cidade cresceu,  
lixo indesejado foi processado.  
Borracha... vidro... plástico...  
Triturado... compactado... aterrado.  
Terreno distribuído...  
Novo bairro formado...  
Assim como a feia lagarta vira linda borboleta,  
Da pequenina semente surgem flores e ramalhetes.  
Brotou do lixo A Primavera!  
Depois de tantos anos  
Ainda hoje quando cavamos  
Encontramos muitos sinais  
Borracha... vidro... plástico...  
Que nem o tempo desfaz...  
Aqui, agora é sempre primavera,  
Antes não era... Assim é a vida.  
Podemos plantar beleza nos lugares feios,  
Podemos plantar sonhos em terrenos áridos,  
Podemos viver numa eterna primavera...  
Professora: Claudmara Otoni Escola: E. M. Imorvides Naves – Goianésia  
(GO)<sup>109</sup>*

<sup>108</sup> BAKHTIN, 1994, p.7.

<sup>109</sup> Professora: Claudmara Otoni Escola: E. M. Imorvides Naves – Goianésia (GO)  
.https://www.escrevendoofuturo.org.br. Acesso 07 nov. 2015.

## 4.7 Testemunho

Testemunho é definido por Tzvetan Todorov<sup>110</sup> como:

[...] a pessoa convoca suas lembranças para dar uma forma, portanto, um sentido a sua vida e construir assim uma identidade. Cada pessoa é testemunha do sua própria existência, cuja imagem ela constrói omitindo certos acontecimentos, retendo outros, deformando ou acomodando outros ainda.

*Coisas da minha terra*  
*Emanuelle de Oliveira Andrade*

*Escute, caro leitor*  
*A história que vou contar*  
*Embora não seja poeta*  
*Uma rima vou arriscar*  
*E vou contar pra você*  
*Como é o meu lugar.*  
*Um lugar muito pequeno*  
*Não tem muita opção*  
*Para os jovens e crianças*  
*Não há quase diversão*  
*Praça, igreja e escola*  
*Lazer, fé e educação.*  
*Lagoa da Cruz é seu nome*  
*No alto da serra está*  
*No meio do alto sertão*  
*Onde cantava o sabiá*  
*Antes dessa seca medonha*  
*Que o espantou de lá.*  
*No centro tem uma praça*  
*Que é mesmo cheia de graça*  
*Com seus casais de namorados*  
*Que nem olham para quem passa*  
*Onde as pessoas ainda*  
*Conversam pelas calçadas.*  
*Na capela de Nossa Senhora*  
*Sempre há missa e procissão*  
*Blém... Blém... O sino toca*  
*Chamando pra oração*  
*O povo pede chuva*

---

110 TODOROV, T. *Memória do mal, tentação do bem*. São Paulo: Arx, 2002. p. 151.

*Pra molhar nosso torrão.  
 O povo que mora aqui  
 Acredita em renovação  
 Povo culto, inteligente  
 Valoriza a educação  
 Nesse lugarzinho escondido  
 Uma escola: orgulho e admiração.  
 Escola Tomé Francisco  
 É nela que eu estudo  
 Uma escola que tem nome  
 E que dá o que falar  
 Sempre subindo ao pódio  
 [...]  
 Uma escola divertida  
 Onde o prazer é estudar  
 Tem carnaval, tem folclore  
 Tem cultura popular  
 Tem também festa junina  
 E tudo o que você possa imaginar.  
 Por isso Lagoa da Cruz De Quixaba ganhou o mundo  
 Até nos Estados Unidos  
 Esta escola é conhecida  
 O povo que aqui trabalha  
 É mesmo muito unido.  
 O projeto O Prazer de Ler  
 Traz prazer pra muita gente  
 As peças criativas  
 Alegam até doente  
 O fascínio da leitura  
 Aprendizado excelente!  
 24 de abril Um dia especial  
 De Ariano Suassuna  
 Espetáculo Triunfal  
 Com tantos prêmios assim  
 Somos escola sem igual.  
 Assim todos ficam felizes  
 Por viverem nesse lugar  
 Onde a escola se destaca  
 Na TV, rádio e jornal Globo News,  
 TV Futura Em rede nacional  
 Amo a minha escola  
 Ela faz parte do meu lugar  
 Aqui tenho muitos sonhos  
 Um dia vou realizar  
 Lagoa da Cruz, minha terra  
 Aqui sempre vou morar.*

*Professora: Cristiane Patrícia de Lima Escola: E. E. Tomé Francisco da Silva – Quixaba (PE)*<sup>111</sup>

A autora da narrativa *Coisas da minha terá terra* é testemunha do lugar onde vive e intenciona compartilhar com os leitores as maravilhas da sua terra, o povo educado, “culto”, que acredita em “renovação”. “O lazer, fé e educação” constituem a vida deste povoado. A fé é traduzida pelas orações do povo pela chegada da chuva, pelo chamamento dos sinos da capela de Nossa Senhora, um convite à religiosidade, com suas missas e procissões. O lazer, muito pouco, resume-se à praça, mas a tranquilidade local permite as conversas pelas calçadas, tem “carnaval, folclore, cultura popular”. A educação é muito valorizada, evidenciando o prazer que a escola proporciona aos seus moradores, permeada por diversão, alegria, através de seus projetos, suas leituras, mostrando, aqui, as narrativas como instrumento de cura aos doentes.

---

<sup>111</sup> Professora: Cristiane Patrícia de Lima Escola: E. E. Tomé Francisco da Silva – Quixaba (PE). <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso 07 nov. 2015.

## 5 CONCLUSÃO

Tocando em frente  
 Almir Sater e Renato Teixeira<sup>112</sup>

[...] Hoje me sinto mais forte  
 Mais feliz, quem sabe  
 Só levo a certeza  
 De que muito pouco sei  
 Ou nada sei  
 Conhecer as manhas  
 E as manhãs  
 O sabor das massas  
 E das maçãs  
 É preciso amor  
 Pra poder pulsar  
 É preciso paz pra poder sorrir  
 É preciso a chuva para florir  
 Penso que cumprir a vida  
 Seja simplesmente  
 Compreender a marcha  
 E ir tocando em frente  
 Como um velho boiadeiro  
 Levando a boiada  
 Eu vou tocando os dias  
 Pela longa estrada, eu vou  
 Estrada eu sou[...]  
 Todo mundo ama um dia  
 Todo mundo chora  
 Um dia a gente chega  
 E no outro vai embora  
 Cada um de nós compõe a sua história  
 Cada ser em si  
 Carrega o dom de ser capaz  
 E ser feliz. [...]

Posso concluir, analisando os textos selecionados na Olimpíada de Língua Portuguesa, a partir das categorias propostas por Maria Isabel da Cunha<sup>113</sup> que, no que se refere à relação professor-aluno, posso observar a valorização pela bagagem do aluno, o seu conhecimento prévio, em que as narrativas memorialísticas foram produzidas, a partir de conversas com pessoas da sua comunidade, apropriando-se do seu entorno, da história local, encontrando a possibilidade de socializá-la na sala de aula, bem como, em âmbito nacional, a exemplo das narrativas selecionadas nesta dissertação, todas finalistas do concurso. O professor permite que o aluno também participe na construção do seu conhecimento, através da manutenção do diálogo, com a perspectiva da aquisição da autonomia.

<sup>112</sup> SATER, Almir. TEIXEIRA, Renato. *Tocando em frente*. <http://www.vagalume.com.br/almir-sater/tocando-em-frente.html>. Acesso em: 07 de Nov. de 2015.

<sup>113</sup> CUNHA, 1998, p.78.

Em relação à teoria-prática, a Olimpíada de Língua Portuguesa apresenta como proposta a sequência didática para ensinar a escrever. “Uma sequência didática é um conjunto de oficinas e atividades escolares sobre o gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita<sup>114</sup>” A pesquisa sobre narrativas memorialísticas é utilizada como instrumento para a construção do saber, aguçando a curiosidade científica do aluno, em que professor e aluno envolvem-se em um processo emancipatório, dentro da relação ensino-pesquisa.

As instituições educacionais tradicionais tendem a “disciplinarizar” as pessoas, os lugares. ”<sup>115</sup>. Assim, o espaço escolar deve ser redimensionado, não só em relação à arquitetura, mas na organização do trabalho em sala e aula, como a criação de espaços mais acolhedores, criativos para os alunos, contendo “varais de textos”, sacola itinerante de livros (em que há interação com a família), narrativas imagéticas, como pinturas, recortes, objetos que possam produzir ambientes propícios à escrita dos gêneros textuais, no caso das memórias, objetos e fotos antigas, provocando uma diversidade de percepções e ideias por parte dos alunos. Uso da memória pedagógica dos alunos como elemento desvelador de subjetividades, identificando a história de cada um como definidora da consciência.

Em relação à concepção do conhecimento, há a compreensão que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que a sua ocorrência não é passível de repreensões, nem punições por parte do professor, que por sua vez, deve proporcionar “resgate do prazer de aprender”, valorizando o trabalho coletivo. O aluno torna-se mais autônomo em relação à escrita, refletindo sobre as suas produções e as novas metas a superar. Assim, o processo de retextualização do texto, segundo Clara, Altenfelder e Almeida<sup>116</sup>,

A produção de um novo texto com base num já existente é um processo de retextualização, que compreende operações que evidenciam como a linguagem funciona socialmente. Por isso nessa atividade devem ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos. Quando a retextualização requer a passagem do oral para o escrito envolve estratégias e eliminação (por exemplo, de marcas interacionais, hesitações), inserção (por exemplo, de uma forma coloquial para uma formal), seleção, acréscimo, reordenação, reformulação e condensação (por exemplo, agrupamento de ideias).<sup>117</sup>

---

<sup>114</sup> CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. *Se bem me lembro...* Caderno do professor. São Paulo: Cenpec, (Coleção da Olimpíada), 2010, p. 14.

<sup>115</sup> CUNHA, 1998, p. 98.

<sup>116</sup> CLARA, ALTENFELDER, ALMEIDA, 2010, p. 112.

<sup>117</sup> CLARA, ALTENFELDER, ALMEIDA, 2010, p. 112.

Formas de avaliação: a avaliação apenas quantitativamente reduz o interesse e desmerece o progresso do aluno. Ela deve ser construída coletivamente, mudando o paradigma da memorização, do pensamento pronto, sem nenhuma criticidade por parte do aluno.

Estabelecer os critérios de avaliação é também uma construção coletiva. É algo que está sendo construído por professores e alunos. A referência em práticas anteriores, marcadas pela memorização, pela reprodução de um conhecimento acabado, pronto, dado pelo professor ou pelo livro, dificulta a adoção de novos parâmetros.<sup>118</sup>

O aluno deve ser inserido em um plano político mais amplo, aliando a teoria à prática, além de projetar os conhecimentos na própria comunidade. Nas narrativas da Olimpíada de Língua Portuguesa, os alunos refletem sobre as transformações locais, percebendo as múltiplas possibilidades de vincular os temas abordados à sua realidade.

Segundo Cunha, “trata-se, sim, de viver a própria concepção de mundo junto com seus alunos, mantendo a liberdade de cada um construir as próprias convicções, dando-lhes elementos para isso”.<sup>119</sup>

É o que mostra as narrativas memorialísticas selecionadas neste trabalho, em que os alunos abordam temas como a modernização das cidades e do campo, a educação tradicional e a libertadora, a religião, a transformação do lixo e a globalização, por exemplo, compreendendo que através da educação pode-se fazer uma intervenção no mundo.

Percebe-se que a prática pedagógica tradicional, como produto de um sistema homogêneo, é conduzida pelos educadores e educadoras de maneira fragmentada. A partir de uma visão heterogênea, as memórias são analisadas com interseções de outras áreas, como a geografia, história, artes com temas como origem e transformações físicas da comunidade, profissões que desapareceram, eventos marcantes, festas religiosas, modos de viver o passado.

Enfim, acredito, que as narrativas memorialísticas empoderem os sujeitos, na medida em que a sua voz possa ressoar, e que, não haja o silenciamento frente às injustiças do mundo. Também desejei, ao escrever este Trabalho Final, compreender a construção de minhas próprias memórias, dando o testemunho sobre a minha visão como educadora, como cidadã.

Acredito, como diz a música acima, “Tocando em frente”, que, para educar “é preciso amor”, “é preciso paz” Cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si, carrega o dom de ser capaz e ser feliz”

---

118 CUNHA, 1998, p. 91.

119 CUNHA, 1998, p. 93.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, Vygotsky e Benjamin / Solange Jobim e Souza. **Infância e linguagem**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- BENJAMIN, Walter, O narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CONNELLY; CLANDININ In CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara/SP: JM Editora, 1998.
- DE DECCA, Edgar. O que é o romance histórico? Ou, devolvo a bola para você, Hayden White. In: AGUIAR, Flávio & outros. **Gêneros de fronteira: cruzamentos entre o histórico e literário**. São Paulo: Xamã, 1997, p. 197-206.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a História. IN: LENSKIJ, T. & HELFER, N. E. (Orgs.). **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.
- JOSEF, Bella. Auto(Biografia) Os territórios da História e da Memória. In: AGUIAR, Flávio; MEIHY, José Carlos Sebe Bom; VASCONCELOS, Sandra Giardini T. **Gêneros de Fronteira**. São Paulo, Xamã, 1997.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MARIANI, B. **O Comunismo imaginário**: práticas discursivas da imprensa: o PCB (1922-1989). Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 1996. Tese de Doutorado.

PANOTTO, Nicolau. “Porque as revelaste”: o empoderamento da palavra frente à violência do silenciamento. In: SEGURA, H.; PEREIRA, W. **Para falar de criança**: Teologia, Bíblia e Pastoral para a infância. Rio de Janeiro: Novos Diálogos, 2012.

OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO. Homepage. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso em: 07 de Nov. de 2015.

ORLANDI, E. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

REUTER, Yves. **Introdução à Análise do Romance**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

SÁNCHEZ, Edesio. Para un mundo mejor El niño es el mejor protagonista. In VVAA. **Seamos como niños**. Pensar teológicamente desde la niñez latinoamericana. Buenos Aires: Ediciones Kairós, 2007.

SATER, Almir. TEIXEIRA, Renato. **Tocando em frente**. <http://www.vagalume.com.br/almir-sater/tocando-em-frente.html>. Acesso em: 07 de Nov. de 2015

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Em busca da história não contada ou: o que acontece quando o objeto começa a falar. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. (Orgs.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

TELLES, Carlos Queiroz. **O corpo**. [http://pensador.uol.com.br/autor/carlos\\_queiroz\\_telles/](http://pensador.uol.com.br/autor/carlos_queiroz_telles/) Acesso: 07 nov. 2015.

TODOROV, T. **Memória do mal, tentação do bem**. São Paulo: Arx, 2002.