

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**GERSON RONALDO MEDEIROS**

**PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIAS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL COMO FORMA DE REFLETIR SOBRE TRAJETÓRIAS DE  
VIDA E DESENVOLVER NOÇÕES DO TRABALHO DO HISTORIADOR**

Porto Alegre

2016

**GERSON RONALDO MEDEIROS**

**PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIAS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL COMO FORMA DE REFLETIR SOBRE TRAJETÓRIAS DE  
VIDA E DESENVOLVER NOÇÕES DO TRABALHO DO HISTORIADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mara Cristina de Matos Rodrigues

Porto Alegre

2016

## CIP - Catalogação na Publicação

Medeiros, Gerson Ronaldo

PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIAS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO FORMA DE REFLETIR SOBRE TRAJETÓRIAS DE VIDA E DESENVOLVER NOÇÕES DO TRABALHO DO HISTORIADOR / Gerson Ronaldo Medeiros. -- 2016. 94 f.

Orientadora: Mara Cristina de Matos Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Autobiografias. 2. Ensino de História. 3. Fontes históricas. 4. Memória. 5. Memória traumática.. I. Rodrigues, Mara Cristina de Matos, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

GERSON RONALDO MEDEIROS

**PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIAS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL COMO FORMA DE REFLETIR SOBRE TRAJETÓRIAS DE  
VIDA E DESENVOLVER NOÇÕES DO TRABALHO DO HISTORIADOR**

Dissertação de Mestrado em Ensino de História para obtenção do título de Mestre em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Mestrado Profissional em Ensino de História.

Banca Examinadora:

.....  
Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt - UFRGS

.....  
Profa. Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues - UFRGS

.....  
Profa. Dra. Maria da Glória de Oliveira – UFRRJ

.....  
Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira - UFRGS

.....  
Porto Alegre, 29 de agosto de 2016.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, pois sempre garantiram as condições para que a escola não me faltasse, em especial a meu pai, que nos deixou pouco tempo antes de meu ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História; aos meus alunos que perderam suas vidas em razão da violência, dedico este trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Embora na capa a autoria deste trabalho é creditada a uma pessoa, na realidade ele é o resultado da contribuição de muitos. E a alguns deles quero agradecer de forma destacada.

Aos alunos, por sua disposição em narrarem suas lembranças para um adulto que há pouco tempo haviam conhecido e, também, aqueles que ao não realizarem esta tarefa, fizeram-me refletir sobre suas opções.

A minha esposa Loiva, por suportar dois anos com poucos momentos de lazer e por suas contribuições oferecidas através das revisões efetuadas no texto; ao meu filho Tiago, por seu incentivo ao desenvolvimento desta produção.

As colegas de Língua Portuguesa, Fabiana Souza da Silva e Angélica Maria Bortolini, que abraçaram, ainda em 2015, a proposta de trabalhar de forma integrada alguns dos elementos da proposta.

A Maria Salete Melgarejo Saldanha, que em todos os momentos foi uma parceira ao aceitar as alterações nos turnos de trabalho, que facilitaram o acompanhamento do Pós-Graduação.

À psicanalista Mara Bellini, por sua contribuição na manutenção deste desejo, que alicerçou a construção do presente trabalho e, por fim, a minha orientadora Mara Rodrigues que, com suas contribuições, deu uma ajuda inestimável em transformar a ideia esboçada no segundo semestre de 2014, em projeto e, agora, na pesquisa aqui apresentada.

## **RESUMO**

Este trabalho apresenta pesquisa que busca, por meio da produção de autobiografias por alunos de sexto ano, possibilitar reflexões sobre trajetórias de vida, bem como desenvolver noções do trabalho do historiador, em especial o uso de fontes históricas. Para atingir este objetivo, promoveram-se encontros com os alunos nos quais se desenvolveu a caracterização das escritas de si, principalmente as autobiografias. Posteriormente o trabalho apresentou aos alunos informações sobre fontes históricas e buscou-se instrumentalizá-los para o uso de memórias, fotografias e relatos orais para a confecção de seus escritos. Autores como Gomes, Lejeune, Ricoeur, Freud, Selligmann-Silva, entre outros, foram essenciais para orientar e analisar as produções feitas. No relato destas vidas, imaginava-se o encontro de recordações traumáticas, em um número elevado, o que não se concretizou quando se iniciou a leitura das produções. A riqueza de situações apresentadas pelos trabalhos justifica o uso das autobiografias para percepção de trajetórias de vida e para o ensino de fontes históricas.

Palavras-chave: Autobiografias. Ensino de História. Fontes históricas. Memória. Memória traumática.

## **ABSTRACT**

The present work introduces research that aims, using the production of autobiographies by students of the sixth year, to enable reflections on trajectory of lives, as well as develop notions of the work of the historian, specially the usage of historical sources. To reach this objective, meetings with the students were promoted in which the characterization of the self writings were developed, mainly the autobiographies. Then the work presented to the students information about historical sources and, aimed to give them instruments to the usage of memories, photography, and oral reports to the making of their writings. Authors such as Gomes, Lejeune, Ricoeur, Freud, Selligmann-Silva and others were essential to guide and analyze the productions that were made. In the report of these lives, it was thought to find many traumatic memories, which was not confirmed once the reading of the productions began. The richness of situations presented by the works justifies the usage of autobiographies to realize the trajectory of life and to the teaching of historical sources.

Keywords: Autobiographies. History teaching. Historical sources. Memory. Traumatic memory.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA ...</b>	<b>21</b>
1.1 FORMA DE AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS .....	36
<b>2 REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA .....</b>	<b>38</b>
2.1 NÚMEROS QUE TECEM REFLEXÕES .....	38
2.2 AUTOBIOGRAFIAS E SUAS POSSIBILIDADES .....	47
2.2.1 Reescrita de vidas .....	49
2.2.2 Reescrita de vidas e ensino através de fontes históricas .....	52
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>71</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>83</b>

## INTRODUÇÃO

Ano de 2013, Escola Municipal João Antônio Satta, localizada no bairro Ruben Berta em Porto Alegre. O professor de História propõe aos seus alunos do sexto ano a formulação de narrativas autobiográficas, que possibilitassem ao professor minimamente conhecê-los.

Ao ler a produção dos alunos o professor identifica algumas experiências traumáticas em seus relatos. As primeiras leituras demonstravam que alguns dos alunos tinham passado ou presenciado situações de violência. Além destas, outras situações também geravam dor: a perda de parentes em razão de doenças, ou mesmo doenças graves que acometiam os próprios alunos.

No ano seguinte a mesma atividade foi proposta aos alunos e, novamente, situações traumáticas são relatadas: um viu sua avó ser jogada da escada; M seguidas vezes se muda ao longo do ano por ameaças de morte aos seus familiares. Para sorte do professor e de seus alunos, a maior parte dos escritos não abordam estes assuntos, mas as situações limites vividas por alguns deles não deixam de chamar a atenção. Em 2013, ou 2014, chega até a escola a notícia da morte de um ex-aluno, indicando que alguns não falam sobre si, mas agem possivelmente sem refletir sobre seus atos, colocando em risco a própria vida, como neste caso. Uma certa angústia vai surgindo, pois, aparentemente, da mesma forma como muitos alunos fazem, ou seja, não falam ou escrevem, o professor e a escola aparentemente também não agem apesar dos sinais que são dados.

Início do mês de agosto de 2015, retorno do recesso escolar. O professor ouve comentários de colegas que afirmam o falecimento de um aluno do sétimo ano durante o recesso. A apreensão toma conta do docente, pois se é aluno do sétimo ano, provavelmente tenha trabalhado com ele no ano passado. Infelizmente, ao saber o nome do aluno, LP, a imagem surge. Qual a razão para tamanha brutalidade? Os primeiros boatos indicam que o aluno foi vítima de traficantes que estavam à procura de seu irmão, este ao que parece, ainda

segundo os boatos, usuário de drogas. A angústia aumenta e perguntas surgem: qual o significado de ensinar História diante de uma realidade tão cruel para alguns? Como o ensino de história pode trabalhar para a mudança desse quadro, ou atenuar suas consequências? Com o assassinato de LP, alguns alunos começam uma movimentação para a promoção de uma caminhada que denuncie o desprezo pela vida. Os colegas de LP contatam a família e passam nas salas de aula convidando para a atividade. A escola fica distante. A caminhada é realizada em um sábado à tarde, sem a presença de qualquer membro docente.

Infelizmente o relato acima não possui nada de ficção. O quadro de violência descrito faz parte do cotidiano de muitas escolas municipais de Porto Alegre. E a pergunta realizada foi: Como o ensino de História pode, sem deixar de ser História, tornar-se espaço de reflexão e ação sobre essa realidade e que, principalmente, minimize as consequências desses contextos traumáticos sobre os alunos e seu futuro?

As situações de violência não se encerraram com a morte de LP. No início do ano letivo de 2016, no turno da noite, duas colegas professoras são assaltadas ao saírem da escola. Este fato, junto com outras situações de violência no entorno, vai resultar em um movimento que buscou articular na comunidade escolar, inclusive outras instituições de ensino, em uma caminhada pela paz em maio deste mesmo ano. Esta atividade obteve boa participação e recepção das pessoas da comunidade onde a escola está localizada. Neste momento, foi possível resgatar um pouco a memória de LP e de outros dois alunos que também foram assassinados e, quem sabe, oferecer a devida importância no espaço escolar, do significado das perdas destas vidas.

Na medida em que a angústia ia se projetando, também se desenvolviam alternativas de elaboração da mesma, e isso ficou claro no segundo semestre de 2014, quando houve início das atividades do PROFHISTÓRIA. Logo nos primeiros encontros, foi apontada a necessidade de criação de um projeto de pesquisa, que atendesse aos requisitos para a finalização do curso, e uma das primeiras lembranças que ocorreram naquele momento foram as produções dos alunos feitas em 2013 e 2014. A lembrança se transformou em um projeto, que se tornou a pesquisa aqui apresentada.

Inicialmente a grande preocupação desta pesquisa era possibilitar o trabalho com as situações de violência relatadas anteriormente, mas durante a análise dos trabalhos dos alunos, que é apresentada no segundo capítulo, observou-se que as abordagens exigiriam a percepção dos testemunhos muito mais sobre a família, do que das situações de violência, embora elas também fossem citadas.

A escola onde foi aplicada a pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental

João Antônio Satte, localizada na Zona Norte de Porto Alegre, no bairro Ruben Berta, com 25 anos de existência em uma região cujo rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 3,04 salários-mínimos.<sup>1</sup>

A escola é organizada em três ciclos, cada um compreendendo três anos de estudo: 1º ciclo, denominado “A”, formando as turmas A10, A20 e A30, correspondendo aos 1º, 2º e 3º anos; 2º ciclo, denominado “B”, formado por B10, B20 e B30, correspondendo aos 4º, 5º e 6º anos; e o 3º ciclo, composto por C10, C20 e C30, correspondendo aos 7º, 8º e 9º anos. A pesquisa ocorreu com quatro turmas de B30, ou seja, sextos anos. Outras características das turmas onde a pesquisa foi aplicada serão apresentadas no capítulo Reflexões sobre a experiência em sala de aula.

O trabalho do professor muitas vezes o coloca no convívio com alunos dos quais pouco ou nada sabe, quando muito, tem o conhecimento parcial de sua vida escolar. Esse desconhecimento é muito frequente no sexto ano, que pode ser considerado um momento de transição para os alunos no âmbito escolar. Transição entre o currículo por atividades e o currículo por área, destacada aqui a diferença existente entre as diversas redes de ensino, pois muitas vezes há professores especialistas desde os anos iniciais, como no caso da rede municipal de Porto Alegre, mas ainda sem descaracterizar o currículo por atividades. É nesse momento em que a disciplina História, exercida por um profissional da área, será apresentada.

Inicialmente, o trabalho com as narrativas de vida tentava superar o desconhecimento da realidade do aluno pelo professor, mas ao se apresentar essa realidade violenta pelos testemunhos escritos, percebeu-se a necessidade de mudanças na forma de trabalhar História. Saber das situações e continuar realizando o mesmo trabalho, sem ser tocado por essas informações, seria uma omissão.

É o conhecimento dessa realidade que fez e faz pensar a mudança na maneira de trabalhar a disciplina. A mudança pensada não era totalmente desvinculada do que já havia sido feito, ou seja, relatos das experiências de vidas dos alunos, porém, a novidade agora é a produção de narrativas autobiográficas orientadas por uma teoria calcada em sua forma e conteúdo em Philippe Lejeune (2008) e também apoiadas em Ângela de Castro Gomes (2004). E o conhecimento histórico, como se insere nesse trabalho? A História foi articulada com as produções dos alunos por meio do conhecimento sobre a importância do uso e crítica das fontes históricas e sua utilização na escrita e reescrita das produções autobiográficas.

Inicialmente havia uma forte inclinação para que esse projeto desenvolvesse a criação

<sup>1</sup>ObservaPOA. Disponível em <[http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regiao=55\\_0\\_0](http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regiao=55_0_0)> Acesso em 11 out 2015.

de biografias feitas pelos alunos por parte de seus colegas, lançando-se mão, principalmente da História Oral, mas isso se confrontava com necessidades éticas e técnicas, que se tornavam impossíveis de serem cumpridas por boa parte dos alunos. Em termos éticos, o aluno biógrafo deveria ter uma capacidade de escuta do outro, levando de maneira séria os relatos do biografado, o que, entre os alunos do sexto ano, não é muito comum. Em termos técnicos, as entrevistas também deveriam ser repassadas para a forma escrita, o que poderia levar muito tempo.

Optou-se então pela produção de textos autobiográficos em razão das dificuldades elencadas anteriormente, mas também em virtude de algumas características interessantes que esse gênero possui para o trabalho com os sextos anos. Entre essas características destacam-se: a simplicidade da sua confecção, pois o aluno narra sua vida para si mesmo; é uma narrativa que promove a construção de identidades, ou seja, responde, mesmo que de maneira imaginária e provisória, a questão do quem sou, o que é importante em qualquer momento de uma vida, ainda mais entre os 10 e 12 anos de idade, pois é um período complexo em razão das muitas mudanças físicas e emocionais que comportam. Mesmo que a construção do texto autobiográfico seja sustentada na memória, é um texto que faz referência a uma realidade, que mesmo ilusória, procura enunciar uma verdade ao fazer referência ao indivíduo que é objeto da produção, expõe-no em um sentido de saber-se, mesmo que parcialmente, quem é; e, fundamental para o propósito desse trabalho, é um texto que pode ser pensado enquanto rascunho de uma vida, portanto, um texto, uma vida que pode ser reescrita (LEJEUNE, 2008, p. 67). Além destas características, outra que o qualifica para essa pesquisa é a possibilidade de sua elaboração com a utilização de fontes, constituindo-se assim, um elo com o ensino de História. Ainda nesta forma textual, encontra-se uma intersecção entre a ficção, no sentido literário, e o científico, possibilitando um trabalho articulado entre as disciplinas de História e Língua Portuguesa, o que acabou se tornando realidade nesta pesquisa. Esta relação que o texto autobiográfico estabelece entre diferentes campos de conhecimento às vezes é necessária para ser compreendido, a qual é comunicada por Lejeune, quando escreve que “a autobiografia nos leva a nos abrir para outras disciplinas, essencialmente a psicanálise e a psicologia, a sociologia, a história” (2008, p. 66). Durante o desenvolvimento da pesquisa, esta afirmativa foi se confirmando principalmente em relação à Psicanálise e à História.

Houve três momentos de revisão bibliográfica. O primeiro deles foi realizado em janeiro de 2015, orientado principalmente pela busca de textos acadêmicos nos mais importantes periódicos de História que relacionassem histórias de vida e sua utilização na sala de aula, pois esse foi o primeiro caminho que se procurou trilhar; o segundo foi realizado em

outubro de 2015, momento em que se escolhe o gênero autobiográfico como o melhor meio para trabalhar, com os alunos, as preocupações centrais desse trabalho, ou seja, refletir sobre suas trajetórias e orientá-los em relação à importância da fonte histórica no trabalho do historiador; e o terceiro, realizado a partir de janeiro de 2016, buscou aprofundar o entendimento sobre fontes históricas, incluída entre estas fontes, a memória, que ao final foi também importante para a compreensão dos escritos que os alunos produziram. Com o início do trabalho com os discentes, a partir das produções realizadas por eles, novas leituras foram sendo acrescentadas com a finalidade de entendimento das suas produções. Na medida em que as obras trabalhadas na primeira revisão bibliográfica não foram determinantes no desenrolar da pesquisa, opta-se por concentrar a análise nas obras selecionadas no segundo e terceiro momentos, que foram estruturadoras da pesquisa.

O segundo momento de revisão bibliográfica concentrou-se mais na busca de artigos e/ou livros que refletissem sobre a utilização de autobiografias pela disciplina de História. A busca também foi executada ampliando-se a pesquisa para escritas de si. Uma publicação foi a que mais se adequou ao propósito da busca: *Autobiografias narrativas de alunos de uma escola da rede municipal de Recife e Escrita de si*<sup>2</sup>. Esse trabalho narra o desenvolvimento de um projeto elaborado por alunos de pedagogia ligados ao PIBID, com alunos do 4º ano de uma escola da rede municipal de Recife, onde os autores do projeto buscam articular o ensino da História local com a produção de autobiografias. Um dos problemas enfrentados pelos autores foi a dificuldade em sensibilizar alguns alunos a narrarem suas trajetórias. Essa dificuldade também já havia sido percebida, quando houve as experiências iniciais da produção de relatos de vida, na escola João Antônio Satta, e pode ser que tenha se repetido na pesquisa atual, o que se percebe quando há uma comparação no número de trabalhos elaborados, com o número total de alunos nas turmas onde ela foi aplicada.

Na busca de trabalhos que envolvam o ensino de História e a produção de autobiografias, deparou-se no Portal do Professor do MEC com um plano de aula que trata especificamente Histórias de Vida, o que foi um indicador das possibilidades de um trabalho interdisciplinar entre Língua Portuguesa e História, articuladas pelas narrativas de vida, sejam elas autobiográficas ou não. Da mesma forma deve-se salientar que a interface existente entre as disciplinas de Língua Portuguesa e História pode ser identificada já anteriormente na proposta apresentada na Olimpíada de Língua Portuguesa de 2010, que trabalhou nos sétimos

2 AMARO, Jessica Catainan da Conceição. et al. *Autobiografias narrativas de alunos de uma escola da rede municipal de Recife e Escrita de si*. Disponível em: < <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/5779.pdf> > Acesso em 11 out. 2015.

e oitavos anos memórias literárias. Quando do início das ações em sala de aula, de forma pontual, mas nem por isso menos importante, os trabalhos se realizaram em parceria com duas colegas de Língua de Portuguesa, confirmando o que a revisão bibliográfica estava indicando. A revisão bibliográfica realizada até aquele momento indicou a raridade de publicações que relacionassem autobiografias e ensino de história.

Em outubro de 2015, no momento da qualificação, foram sugeridas pesquisas com os trabalhos realizados por Mônica Martins da Silva. Um artigo da autora, em parceria com Andrea Figueiredo Delgado, foi abordado, *Educação patrimonial e ensino de história na cidade de Goiás: olhares convergentes sobre práticas de memória*. Neste texto, as autoras apresentam duas experiências realizadas no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Uma destas experiências utiliza-se de textos de Cora Coralina (1993) com caráter autobiográfico para o desenvolver da temática do Patrimônio Cultural. Neste primeiro trabalho ocorreu em articulação entre as disciplinas de História e Língua Portuguesa. Embora existindo a utilização de um texto de caráter autobiográfico, na primeira experiência, não houve uma maior relação com a proposta aqui desenvolvida, pois não eram textos desenvolvidos por alunos.

A leitura dos primeiros relatos autobiográficos em 2013 e 2014, bem como a percepção da violência na região da escola, demonstradas de maneira cruel pelo assassinato de alguns alunos, foi fundamental para o estabelecimento do primeiro objetivo deste trabalho, que é possibilitar a reflexão dos alunos sobre suas vidas, porém na medida em que esta reflexão é executada e proporcionada pela disciplina de História, é necessário que elementos essenciais deste campo de conhecimento sejam compreendidos pelos alunos e que os mesmos sirvam, mesmo de maneira secundária, para que pensem sobre o contexto em que vivem, de forma a desenvolverem ações que desencadeiem melhorias em suas vidas e de sua comunidade.

Para a consecução deste objetivo, outras informações se tornam importantes, entre elas, a caracterização dos textos autobiográficos a fim de identificá-los e proporcionar exemplos deste tipo de escrita. Na medida em que estes textos se desenvolvem dentro da disciplina de História, tornou-se fundamental a necessidade dos textos de disporem de um espaço significativo para o ensino de História, e este espaço foi ocupado pelo trabalho com fontes históricas, principalmente oferecendo ao aluno a oportunidade de aprender sua importância dentro do trabalho do historiador. Quando se articulam autobiografias e fontes históricas no trabalho discente, isto se apresenta aos alunos como uma solicitação de uso de diferentes documentos para a construção dos escritos autobiográficos.

Para o professor, havendo por parte dos alunos o atendimento da produção dos textos, se impõe a posterior leitura buscando em relação à possibilidade de visualização da trajetória do mesmo, a forma que o escrito assume, bem como investigar o uso de documentos na sua construção.

No momento em que se fez a definição pela utilização de textos autobiográficos e também pela conexão entre a produção de autobiografias e História, através do trabalho com fontes históricas, autores e obras foram sendo buscados para constituírem a base teórica e metodológica do desenvolvimento desta pesquisa. Philippe Lejeune (2008) e Ângela de Castro Gomes (2004) foram os autores escolhidos para subsidiarem a utilização de autobiografias, e do campo mais amplo de gêneros textuais em que se inserem estes textos, as escritas de si.

A apropriação das características dos textos autobiográficos, por parte do professor pesquisador, foi importante, pois foi um auxílio imprescindível quando, na formulação da sequência pedagógica, se buscou textos que demonstrassem para eles os pontos essenciais de uma autobiografia, e também de outros gêneros próximos. Os exemplos escolhidos tinham duas funções: a primeira era servir como exemplo do gênero textual que eles teriam que desenvolver; a segunda era demonstrar que este tipo de escrita estava ao alcance deles. Trechos de *Quarto de despejo*<sup>3</sup>, de *Doze anos de escravidão*<sup>4</sup> e uma pequena coletânea de memórias literárias<sup>5</sup> foram trabalhados com os alunos, com a finalidade de desenvolverem a temática escritas de si e autobiografias. O trabalho com estas obras, na sala de aula, será desenvolvido no primeiro capítulo. O *Diário de Anne Frank*, outro importante exemplo de escrita de si, foi utilizado para destacar a influência do contexto histórico nas vidas dos indivíduos. Este texto foi trabalhado, parcialmente, em conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa.

Lejeune, já citado anteriormente, quando das justificativas para a elaboração deste trabalho, foi a sustentação de reflexões importantes, entre elas, a verdade presente nos textos autobiográficos. O próprio autor estabelece pontes entre a autobiografia e a História, tornando justificável sua utilização na sala de aula, quando argumenta que

a promessa de dizer a verdade, a distinção entre verdade e mentira constituem a base de todas as relações sociais. Certamente é impossível atingir a verdade, e particular a verdade de uma vida humana, mas o desejo de alcançá-la define um campo discursivo e atos de conhecimento, um certo tipo de relações humanas que nada têm de ilusório. A autobiografia se inscreve no campo do conhecimento histórico (desejo de saber e compreender) e no campo da ação (promessa de oferecer essa verdade aos

3 Disponível na íntegra no Anexo A, página 84.

4 Disponível na íntegra no Anexo B, página 86.

5 Disponível na íntegra no Anexo C, página 91.



outros), tanto quanto no campo da criação artística. (LEJEUNE, 2008, p. 104).

O autor também fornece a caracterização do gênero autobiográfico com sua condição essencial de existência, ou seja, “para que haja autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima), é preciso que haja relação de identidade entre o *autor*, o *narrador* e o *personagem*” (LEJEUNE, 2008, p. 15).

Outro ponto importante da análise das produções autobiográficas, por parte deste autor, é a possibilidade da reescrita da vida a partir da reescrita do texto. Ele afirma que

ao me colocar por escrito, apenas prolongo aquele trabalho de criação de 'identidade narrativa', como diz Paul Ricoeur, em que consiste qualquer vida. É claro que, ao tentar me ver melhor, continuo me criando, passo a limpo os rascunhos de minha identidade, e esse movimento vai provisoriamente estilizá-los ou simplificá-los. Mas não brinco de me inventar (2008, p. 104).

Como este é elemento indispensável para este trabalho, embora já desenvolvido durante a justificativa, busca-se novamente no texto de Lejeune contribuições para a manutenção desta perspectiva.

Gomes (2004) pensa as escritas de si a partir da visão do historiador, e com isso objetiva identificá-las como possíveis fontes históricas, que ajudem a resgatar passados individuais ou coletivos. Em razão do uso como fonte histórica, ela retoma a discussão sobre a verdade contida nestas narrativas e, além disso, situa a produção destes textos como algo que é característico de uma sociedade baseada no indivíduo, e com isso também trabalha a necessidade da construção deste indivíduo através da formulação de uma identidade pelo texto escrito.

A autora reflete sobre a verdade contida nas diferentes produções apontadas como escritas de si, em especial nas autobiografias. Essa discussão é muito cara à História, tendo em vista seu paradigma científico. Nesse sentido, ela afirma que, ao trabalhar escritas de si, não se perde a orientação da busca da verdade em suas narrativas, mas a verdade está mais ligada ao sentido de ser sincero sobre o que ocorreu. Segundo a autora,

[...] a noção de verdade passa a ter um forte vínculo com ideias de foro íntimo e de experiência de vida dos indivíduos, ambas marcantes para as definições de conhecimento e ética próprias ao individualismo. A verdade nesse contexto sociocultural não mais se esgota em uma 'verdade factual', objetiva, una e submetida à prova (científica e/ou jurídica), que continua a ter vigência e credibilidade e que também tece conexões com o individualismo moderno. A verdade passa a incorporar um vínculo direto com a subjetividade/profundidade desse indivíduo, exprimindo-se na categoria sinceridade e ganhando, ela mesma, uma dimensão fragmentada e impossível de sofrer controles absolutos (GOMES, 2004, p. 13-14).

Embora perceba elementos positivos na utilização das fontes históricas produzidas pelas escritas de si, não deixa de elencar críticas, que levam ao cuidado em sua utilização:

Uma delas retoma o ponto da 'ilusão biográfica', isto é, da crítica que destaca a ingenuidade de se supor a existência de 'um eu' coerente e contínuo, que se revelaria nesse tipo de escrita, exatamente pelo 'efeito de verdade' que ela é capaz de produzir. A sinceridade expressa na narrativa, que pretende traduzir como que uma essência do sujeito que escreve, obscureceria a fragmentação, a incoerência e a incompletude do indivíduo moderno. O risco para o pesquisador que se deixa levar por esse feitiço das fontes pode ser trágico, na medida em que seu resultado é o inverso do que é próprio dessas fontes: a verdade como sinceridade o faria acreditar no que diz a fonte como se ela fosse uma expressão do que 'verdadeiramente aconteceu', como se fosse a verdade dos fatos, o que evidentemente não existe em nenhum tipo de documento (GOMES, 2004, p. 15).

A indicação destes cuidados no uso das autobiografias é salutar, na medida em que, como qualquer documento que se queira transformar em fonte histórica, devem ser questionadas, ação que é fundamental e, tanto quanto possível, deve ser pensada como mais uma das peças que formam o mosaico de um passado que se queira reconstituir, e não o único elemento. Não há entre os objetivos desta pesquisa pensar os escritos dos alunos como fontes embora no futuro, isto não esteja descartado. O que se buscou realizar foi a utilização das produções dos alunos para a realização de um exercício em que, aos seus relatos de memória, eram acrescentados outros documentos como fotografias e relatos orais de pessoas que compartilharam com eles determinados períodos de suas vidas, e que poderiam colaborar na reconstituição da lembrança em questão. Mas indiferente ao uso que se queira dar aos trabalhos realizados, a orientação de falar com sinceridade, da lembrança que se está se reconstituindo, é fundamental.

Autobiografia é um gênero textual que tem por base a utilização da memória para sua construção, portanto, a compreensão de seu funcionamento, principalmente em relação ao que se lembra e/ou se esquece de contar, é uma condição essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. Uma produção escrita com características autobiográficas deve ser lida pelas recordações que são descritas, como também pelas possíveis informações songadas. Esta atitude, em relação a estes escritos, balizou também a leitura dos trabalhos dos alunos. Para um conhecimento mais amplo desta função do humano, diversos autores foram abordados: Bergson (1999), Bosi (1994), Halbwachs (1990) e Pollak (1989); e outros, bem mais imbricados na construção da pesquisa: Freud, Ricoeur e Seligmann-Silva. Na criação deste trabalho, destes três últimos autores, acredita-se como importante apresentar algumas das ideias que sustentaram teoricamente o tema memória.

Em Ricoeur (2007), buscou-se principalmente o entendimento do funcionamento da

memória que o autor traça a partir da neurociência, da filosofia e da psicanálise com o objetivo de saber suas possibilidades de utilização como fonte histórica. Em sua elaboração, ele afirma que os esquecimentos são parte do trabalho de memória e que a recuperação das informações depende do presente, ou de um trabalho de memória como o trabalho psicanalítico em casos individuais. De qualquer forma, existem rastros psíquicos que dão acesso a esse material esquecido que será ativado, na medida em que houver necessidade. Trazendo a discussão proposta por Ricoeur para o trabalho a ser desenvolvido pelos alunos, a questão da lembrança e do esquecimento, ou o entendimento dessas questões, vão ter profundas marcas nas narrativas, e o questionamento dessas “lembranças” devem estar também associadas aos possíveis “esquecimentos”.

O ponto de partida desta dissertação foram as recordações que alguns alunos realizaram quando das primeiras experiências com a produção de relatos autobiográficos entre 2013 e 2014. Neste momento, alguns deles recordaram passagens difíceis de suas histórias, podendo-se afirmar que eram recordações traumáticas. E uma das questões surgidas, a partir destas recordações, é como entender e trabalhar estas lembranças.

Uma das ideias de Ricoeur, associada a situações de memórias traumáticas e que possibilitou pensar os relatos dos alunos, foi a ideia de um esquecimento feliz, ou esquecimento ligado ao perdão de uma determinada situação, no caso de recordações traumáticas. Uma dor esquecida na memória, quando não trabalhada, pode gerar sintomas. Em algumas situações, a autobiografia pode possibilitar que essas dores sejam retomadas, e ao serem retomadas, certamente dentro das limitações desse trabalho, pode haver um passo para o “apaziguamento da memória” (Ricoeur, 2007, p. 423), ao ser transformado num esquecimento feliz. Certamente esse efeito não será o objetivo principal deste trabalho, mas se algo for atingido nesse sentido, muito melhor.

Seligman-Silva (2008) oferece uma importante contribuição para o trabalho com situações traumáticas, quando destaca a capacidade do testemunho em amenizar, ou superar estas recordações que tem profundo impacto no presente dos indivíduos. A superação ocorre através do testemunho escrito ou oral, com isso, pode-se pensar que, quando os alunos escrevem e retomam estas lembranças através de um escrito autobiográfico, que será lido por um terceiro, pode estar dando início a este processo de recuperação. O investimento para a compreensão das memórias traumáticas, embora os poucos alunos que as relatem, é justificado, pois são situações para as quais se devem abrir espaços de escuta em razão das repercussões que possuem na vida daqueles que as vivenciaram.

Freud atesta a existência da memória e percebe que ela se encontra em estado latente

no inconsciente. O sonho é uma das formas de expressão da memória, tendo em sua elaboração a presença de elementos da infância, porém a memória nunca se apresenta em seu estado original, mas distorcida através dos processos de repressão e só chega à consciência através de diversos trabalhos de elaboração. Nesse inconsciente, também estariam alojadas memórias oriundas de traumas, que, quando não elaboradas, também seriam a causa de doenças psíquicas. Mas o criador da psicanálise também propôs outras questões distintas em relação à memória. Abordando-a em busca da origem de patologias psíquicas, percebe que muitas têm origem na infância, mas, paradoxalmente, as lembranças desse período praticamente não estão disponíveis ao acesso da consciência. Buscando entender como então se apresentam as recordações dos primeiros tempos de vida, pois através da psicanálise é perceptível a sua influência no adulto, Freud vai desvendar o processo de como essas reminiscências vão se apresentar ao longo da história do indivíduo. Embora desenvolva toda a sua pesquisa em razão das patologias psíquicas, Freud percebe que o processo de acesso das memórias infantis à consciência é o mesmo para indivíduos ditos normais. Estas memórias “deixam traços inerradicáveis nas profundezas de nossas mentes” (FREUD, 2006, p. 177).

Para o desenvolvimento do trabalho com fontes históricas, uma série de autores foram utilizados, com objetivos distintos, porém convergentes. Inicialmente a leitura de Le Goff, foi a estrutura sobre a qual se assentou o trabalho sobre fontes históricas. Além deste autor, Leandro Karnal e Flávia Galli Tatsch também desenvolveram alguns aspectos básicos para o entendimento e importância das fontes históricas. Posteriormente, trabalhou-se com autores que podem ser considerados operacionais, ou seja, aqueles que ofereceram contribuições diretas para o trabalho com os alunos como Verena Alberti, Solange Ferraz Lima, Vânia Carneiro Carvalho. Outro autor que trouxe importante contribuição na análise dos trabalhos foi Dosse.

A abertura para o uso de diferentes tipos de documentos como fontes históricas, ocorrida durante o século XX, incluindo aqueles que eram muitos criticados pelo seu “excesso” de subjetividade como as escritas de si, e a necessária análise do documento para que ele se torne uma fonte histórica, foram algumas das contribuições de Le Goff (1996) que balizaram este trabalho, enquanto Karnal e Tatsch (2015) fornecem o trajeto percorrido por um documento para se tornar um elemento de reconstituição de um passado.

Em determinado momento do trabalho, solicitou-se a utilização de documentos, além da memória, na confecção dos relatos autobiográficos. Inicialmente refletiu-se sobre os tipos que poderiam ser solicitados e, após, foram selecionados relatos orais e fotografias para que os alunos elaborassem seus escritos. Em razão desta escolha, houve a necessidade do auxílio

de autores que ajudassem na construção de uma proposta de aula que oferecesse minimamente aos discentes condições para a compreensão e uso, tanto de relatos orais, quanto de fotografias em seus trabalhos. Para esta tarefa, foram selecionados Alberti (2015), para a construção do trabalho com relatos orais e, Carvalho e Lima (2015), para o uso de fotografias.

Quando se opta por escrever relatos orais, e não História oral, se está, de alguma forma, colocando que se fez uma adaptação do método, pois não haveria condições técnicas e cognitivas para que os alunos utilizassem de maneira adequada esta técnica. A adaptação do método está explicada de uma forma mais clara no primeiro capítulo, quando se descrevem os encontros. De qualquer forma neste momento, é importante ressaltar algumas das razões para a escolha deste tipo de documento para o trabalho em sala de aula. Entre estas se tem a capacidade de perceber a diversidade de histórias que compõem a História:

Não há dúvida de que a possibilidade de registrar a vivência de grupos cujas histórias dificilmente eram estudadas representou um avanço para as disciplinas das Ciências Humanas. Mas seu reconhecimento só foi possível após amplo movimento de transformação dessas ciências, que, com o tempo, deixaram de pensar em termos de uma única história ou identidade nacional, para reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade (ALBERTI, 2015, 158).

Por estas características, como a de proporcionar a percepção de que temos múltiplas histórias, e que cada sujeito tem o seu ponto de vista sobre o que lhe acontece e que merece ser relatado, adaptou-se a metodologia de trabalho da História oral para esta pesquisa.

Na sua sede de incorporar novos objetos, que conseguiriam construir uma narrativa sobre o passado, a História encontrou na fotografia uma grande aliada (LIMA E CARVALHO, 2015). Sua capacidade de transformar em memória a imagem faz da fotografia um dos recursos tecnológicos mais apreciados pela História e que, popularizada nos dias de hoje, desde seu início, tem esse caráter de democratizar a produção e a veiculação da imagem, portanto a imagem disseminou-se e ganhou um destaque, concorrendo inclusive com o texto escrito como forma de expressão, ou tornando-se necessário a este. Há muitas vezes o registro da imagem, e não há o registro escrito, sendo necessário desenvolver meios de leitura para este tipo de documento.

Sendo assim, os alunos ao longo de sua trajetória de vida têm muitas imagens que podem ajudá-los a resgatar momentos que consideram significativos, mas esse uso da fotografia, na composição de uma narrativa, exige certos cuidados teóricos. O uso inicial da fotografia pela história ocorre quando do domínio do positivismo no “fazer” histórico, momento este em que a fotografia oferece lastro para a verdade contida no documento escrito, ou seja, ela corrobora o que está no documento ou não, portanto ela ainda é submissa ao

documento escrito (LIMA E CARVALHO, 2015). Na atualidade da produção histórica, esse viés positivista ainda perdura, mas se busca hoje que a fotografia ganhe autonomia enquanto fonte histórica, porém essa tentativa carrega consigo a necessidade de uma elaboração teórica específica que faça com que ela fale do momento que representa.

Dosse (2003) faz uma importante referência sobre documentos históricos que muitas vezes são percebidos em sua autenticidade, não exatamente pelo conteúdo que contém, mas sim, pelas pessoas que transmitem estas informações, ou seja, a veracidade do documento está na autoridade de quem fala, e não na verdade do que fala. Esta observação tornou-se necessária para realizar a análise dos relatos orais incorporados pelos alunos em seus trabalhos. Estes relatos, originados de entrevistas feitas principalmente com parentes, entre estes avós, avôs, pais, mães, etc., em sua grande maioria, não foram criticados pelos alunos, o que pode ser considerado uma consequência de um testemunho exercido por uma autoridade, da qual não se questiona a verdade. No segundo capítulo esta situação estará novamente sendo abordada.

Esses autores forneceram as condições teóricas e metodológicas a partir das quais elaborou-se a sequência pedagógica, bem como se realizou a análise das produções dos alunos. Nos encontros com os alunos, que transcorreram ao longo de nove semanas, foram desenvolvidos os objetivos elencados no início deste trabalho. Estas atividades são descritas no primeiro capítulo. No capítulo dois retomamos boa parte dos textos aqui apresentados, com maior ênfase em alguns casos, para verificar os resultados da experiência realizada.

## 1 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

Neste capítulo, será apresentado o objeto de aprendizagem elaborado e desenvolvido, realizando-se um relato sintético dos principais passos das práticas executadas com os alunos, mas ainda sem aprofundar a análise das questões propostas no problema desta pesquisa.

Antes de iniciar o relato dos encontros, é importante oferecer um rápido esboço do que foi realizado ao longo das nove semanas<sup>6</sup>, em que se procurou na sala de aula, atender aos objetivos inicialmente estabelecidos. O primeiro passo foi a apresentação de textos com características de escritas de si. Os gêneros apresentados foram um diário, uma autobiografia e memórias literárias. Com esta apresentação, procurava-se oferecer aos alunos um conhecimento das formas que estes textos assumiam, municiando-os para, posteriormente realizarem seus relatos. Além do mais, a escolha dos textos pautou-se não só pelas formas, mas pelos conteúdos de vidas como de Carolina Maria de Jesus, Solomon Northup e Anne Frank, para citar aqueles que foram diretamente utilizados. Executada esta primeira parte, solicitou-se aos alunos que escrevessem um primeiro texto utilizando como documento para sua construção somente lembranças contidas em suas memórias. Após esta solicitação, começou-se a desenvolver a temática: fontes históricas. Nestes encontros, além de uma definição de fontes históricas, dois tipos de documentos foram abordados: fotografias e relato orais. O objetivo do trabalho com estes materiais era fornecer aos alunos outros documentos além da memória para a reescrita ou escrita de seus textos iniciais, com isso possibilitando o aprendizado sobre fontes históricas através de seu uso, e também, ao reescreverem seus relatos, a possibilidade de reflexão sobre suas trajetórias de vida.

Os encontros ocorreram nas aulas de História do sexto ano, com carga horária semanal de dois períodos, cada um deles com cinquenta minutos não consecutivos, nas turmas B31, B32, B33 e B34, com cada turma contando com aproximadamente trinta alunos. Nos

<sup>6</sup> A íntegra da sequência pedagógica está disponível a partir da página 72, no Apêndice A.

primeiros encontros, dois objetivos principais foram traçados. O primeiro era sensibilizar os alunos para que tivessem desejo de escreverem sobre sua própria história; o segundo foi de caracterizar as escritas de si. Esta sensibilização para a escrita envolveu a escolha de textos que, além da forma narrativa onde o autor, narrador e personagem se identificassem, pudessem também contar histórias de superação, que demonstrassem que mesmo em situações limite, o ser humano é capaz de surpreender criando formas de viver e sustentar seus desejos, mesmo quando “o mundo diz não”<sup>7</sup>, o que pode ser identificado nos textos de Carolina Maria de Jesus e Solomon Northup . A caracterização das escritas de si passa pela identificação existente entre autor, narrador e personagem nos casos de diários e autobiografias. Na busca para identificar formas textuais, no diário de Jesus (1993), algo simples e certamente também óbvio que foi destacado é a temporalidade usada como elemento central da narrativa. Além desses objetivos que seriam os principais, nestes primeiros encontros procurou-se refletir também sobre o contexto histórico onde o texto foi criado, buscando-se perceber o que as trajetórias individuais podem nos informar sobre o tempo/espaço onde as narrativas se desenrolaram. É importante salientar que houve, entre as professoras de Língua Portuguesa que atendem os sextos anos e o professor de História, o estabelecimento de uma parceria que gerou a realização de algumas atividades em conjunto. Essa proximidade entre as áreas foi gerada pelas escritas de si, que possibilitam o trabalho em Língua Portuguesa, no campo de gêneros textuais, e em História, desenvolvendo a compreensão da importância das fontes históricas para construção do texto histórico.

Para atingir os objetivos propostos, buscou-se selecionar trechos de algumas obras, de forma que não fossem muito longos e não tão complexos, pois os mesmos teriam que ser trabalhados em no máximo um período de aula, para um público de sexto ano. Chegou-se a uma primeira seleção de quatro livros, qualificados como escritas de si, de onde deveriam ser extraídos os trechos para os trabalhos com os alunos: *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus, sugestão da banca de qualificação do projeto, *Doze anos de escravidão* escrito por Solomon Northup, o conhecido *Diário de Anne Frank* e *É isso um homem* de Primo Levi. Embora todos atendessem o critério de serem escritas de si, em razão do tempo disponível, houve a necessidade de diminuir o número de obras trabalhadas. *Quarto de despejo* e *Diário de Anne Frank* se igualavam na forma, ou seja, eram diários. Uma das razões, para a possibilidade da escolha do *Diário de Anne Frank* foi a de ser uma obra que retrata um

<sup>7</sup> ARANTES, Guilherme. Brincar de viver. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/maria-bethania/brincar-de-viver.html>> Acesso em: 28 jul. 2016. <http://guilhermearantes.com/site/br/?albums=1985-despertar>



contexto histórico importante, e também por ser elaborada por uma adolescente, o que, mesmo com a distância no tempo, a aproxima dos alunos do sexto ano, mas o fato de *Quarto de despejo* trabalhar com a realidade brasileira foi definitivo em sua escolha. *Doze anos de escravidão*, trabalhando a temática da escravidão, possuía características de uma narrativa autobiográfica tradicional e esta característica definiu sua escolha. Chegou-se também em *É isso um homem* de Primo Levi, em razão de ser citada nos textos sobre memórias traumáticas, principalmente por Seligmann-Silva (2008), mas nesse caso deixou-se de trabalhar, pois extrapolaria os prazos originalmente pensados para o desenvolvimento do projeto. É importante salientar que as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre devem observar uma legislação que insere a discussão da questão do holocausto<sup>8</sup> na sala de aula, mas ainda nesse momento, optou-se por não trabalhar esta temática. Também escritas de si, mas diferentemente das obras citadas, tendo principalmente memórias da infância como tema, selecionou-se para o trabalho alguns pequenos textos qualificados como memórias literárias. A escolha dos textos *Por parte do pai*, *Minha vida de menina* e *Meus tempos de criança* obedeceu à lógica de textos que tornam o universo infantil ou do adolescente como factíveis de serem transformados em narrativas escritas, colocando para os alunos a possibilidade que suas trajetórias recentes também possam ser narradas.

Embora inicialmente tenha sido descartada a utilização de trechos do *Diário de Anne Frank* na disciplina de História, posteriormente essa obra acabou sendo utilizada pela professora de Língua Portuguesa e pode-se aferir, a partir dos relatos da professora e dos alunos, um efeito interessante de descoberta do contexto histórico onde os fatos ocorreram. Percebendo o desejo dos alunos de descobrirem mais sobre a autora e seu tempo, a disciplina de Língua Portuguesa, em parceria com História, realizou um passeio virtual na casa de Anne Frank, e os alunos assistiram ao filme<sup>9</sup>.

O primeiro texto utilizado foi o diário de Carolina Maria de Jesus, apresentado na obra *Quarto de despejo*, especificamente a leitura dos dias quinze, dezesseis e dezessete de julho de 1955. Realizou-se a leitura do texto, com a mesma sendo executada alternadamente por alunos e o professor, em voz alta. No momento da leitura, o professor comentou oralmente algumas passagens do texto, principalmente aquelas que colocam as condições de vida da autora, bem como questões de gênero e de etnia. Nestes comentários, também se

<sup>8</sup> LEI Nº 10.965, DE 18 DE OUTUBRO DE 2010. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cgi-bin/nph-brs?s1=000031310.DOCN.&l=20&u=/netahtml/sirel/simples.html&p=1&r=1&f=G&d=atos&SECT1=TEXT>> Acesso em: 23 abr. 2016.

<sup>9</sup> O diário de Anne Frank. Direção: Jon Jones. Produção: Elinor Day. Reino Unido: BBC, 2009.

aproveitou para destacar algumas características das escritas de si, especialmente os diários, como a escrita em primeira pessoa, a divisão temporal do escrito em dias e os temas abordados pela autora.

Após a leitura pelas turmas do trecho escolhido do livro *Quarto de despejo*, houve a solicitação que os alunos respondessem sobre o texto as questões que seguem abaixo. O objetivo deste procedimento foi de registrar no caderno as características presentes no texto trabalhado, bem como a relação existente entre indivíduo e contexto:

- Qual a origem das informações que constam no texto?
- Onde essas informações ficaram guardadas até se transformarem em texto?
- Quem é o autor, o narrador e o personagem principal do texto?
- Qual o pronome pessoal que é utilizado na narração do texto?
- Qual a forma de divisão do texto que a autora utiliza no seu relato?
- Podemos aprender algo sobre a época em que ela viveu? Cite um exemplo.

Não houve dificuldade para que os alunos respondessem com a correção as perguntas formuladas. Em razão da riqueza apresentada pela trajetória de Carolina Maria de Jesus, outro objetivo foi acrescentado aos iniciais: a apresentação, de maneira breve, da biografia da autora. Mulher, negra, mãe solteira, catadora, com pouca escolaridade, favelada, escritora, compositora, cantora e poetisa que, descoberta por um jornalista, torna-se escritora de sucesso no Brasil e no exterior no início da década de 1960, quando seu diário contando o cotidiano da favela se transforma em livro. Tendo em vista as limitações de tempo, procurou-se apresentar a autora, bem como sua obra, a partir das informações que constam no site vida por escrito<sup>10</sup>. Para essa apresentação criou-se um arquivo<sup>11</sup> de apresentação contendo slides onde foram apresentados quatro vídeos coletados do site: *Carolina Maria de Jesus (1914 1977): heróis de todo o mundo*, *Carolina Maria de Jesus e a favela*, *Carolina Maria de Jesus: filha fala sobre a vida e obra da escritora* e *Hoje é o dia do centenário de Carolina Maria de Jesus*. Todos os vídeos foram produzidos em 2014, ano em que a autora completaria o seu centenário. Entre os critérios utilizados para escolha destes vídeos, destacam-se o fato de serem de curta duração. Outro critério foi a forma da veiculação das informações, principalmente no caso das reportagens, onde dois deles, *Carolina Maria de Jesus: filha fala sobre a vida e obra da escritora* e *Hoje é o dia do centenário de Carolina Maria de Jesus*, sintetizam as informações sobre a autora. Os vídeos que possuem formato de reportagem,

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.vidaporescrito.com/>> Acesso em: 28 fev. 2016.

<sup>11</sup> Alguns dos slides foram disponibilizados para visualização no Apêndice B, página 79.

também contêm falas de pessoas essenciais para o entendimento da vida e da obra de Carolina Maria de Jesus. Em *Carolina Maria de Jesus: filha fala sobre a vida e obra da escritora*, é apresentada a filha da escritora, Vera Eunice de Jesus Lima, uma das personagens de *Quarto de Despejo* que é citada no trecho selecionado para o trabalho com os alunos. A reportagem *Hoje é o dia do centenário de Carolina Maria de Jesus*, contém a fala do jornalista Audálio Dantas, o descobridor de Carolina e de sua obra. O site indicado possui outros vídeos sobre a vida e a obra da autora, mas que não foram selecionados em razão de sua forma e debates entre especialistas, bem como o tempo de duração (longos demais para serem apresentados em um período de 50 minutos).

O vídeo *Carolina Maria de Jesus (1914 1977): heróis de todo o mundo* foi produzido dentro do projeto a *Cor da Cultura*, que, entre suas produções, criou a série *Heróis de todo mundo*, que busca apresentar brasileiros negros, que, por suas obras, podem assim serem chamados de heróis. O vídeo conta um pouco da trajetória de Carolina Maria de Jesus, que é interpretada pela atriz Ruth de Souza. A atriz inicia sua participação com um dos pensamentos mais significativos de Carolina:

Uma palavra escrita não pode nunca se apagar. Por mais que o desenho tenha sido feito a lápis, e que seja de boa qualidade a borracha, o papel vai sempre guardar o relevo das letras escritas. Ninguém vai apagar as palavras que eu escrevi (JESUS, 2010)<sup>12</sup>.

Este pensamento de autoria de Carolina Maria de Jesus, junto com outros, foi apresentado de forma escrita em um slide, para que os alunos pudessem refletir sobre a capacidade do texto escrito em perenizar os seus personagens.

*Carolina Maria de Jesus e a favela* é uma produção do Instituto Moreira Sales<sup>13</sup>, onde Ricardo Stein e Otto Engel comentam o documentário *Favela: a vida na pobreza*, da diretora alemã Christa Gottmann baseado na obra *Quarto de despejo*. O documentário foi criado em 1971 e teve a participação de Carolina Maria de Jesus, porém foi impedido de ser exibido no Brasil pela Ditadura Civil Militar. O vídeo não foi utilizado na íntegra, pois mesmo tendo a duração máxima de dez minutos e trinta e oito segundos, utilizou-se somente a parte retirada do documentário alemão, onde Carolina Maria de Jesus aparece contando a sua própria história, ou seja, como em uma narrativa autobiográfica, quando autor, narrador e personagem se identificam.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/>> Acesso em: 17 jul. 2016.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.blogdoims.com.br/ims/carolina-maria-de-jesus-e-a-favela> > Acesso em 17 jul 2016.

Em uma entrevista produzida em 2014 pela TVT, intitulada *Carolina Maria de Jesus: filha fala sobre a vida e obra da escritora*, Vera Eunice, filha da escritora, conta a trajetória de sua mãe e algumas de suas características. Uma afirmação importante da entrevistada é que, quando pequena em sua casa, deixava-se de comer, mas não de estudar, informação que pode ser repercutida entre os alunos. Hoje, a filha de Carolina é professora, tal como a mãe desejou.

Audálio Dantas, a atriz Zezé Motta e José Carlos Meihy, este último um dos principais acadêmicos que se debruçaram sobre a obra da escritora, são as figuras de destaque no vídeo *Hoje é o dia do centenário de Carolina Maria de Jesus*, reportagem produzida pela TV Brasil, no programa *Repórter Brasil*. Esta produção de quatro minutos consegue narrar de forma breve, mas muito bem articulada, a trajetória da autora.

Os vídeos foram apresentados aos alunos na seguinte sequência: *Carolina Maria de Jesus (1914 1977): heróis de todo o mundo*, *Hoje é o dia do centenário de Carolina Maria de Jesus*, *Carolina Maria de Jesus: filha fala sobre a vida e obra da escritora* e *Carolina Maria de Jesus e a favela*. Além dos vídeos, o arquivo, que contém no total onze slides, conta com algumas das frases de Carolina Maria de Jesus, que são veiculadas no primeiro vídeo e que permitem conversar com os alunos sobre a autora e seu tempo. Também são apresentados: slide que contém imagens das capas de seus livros; um com sua discografia composta por um único LP; e o penúltimo com um resumo de sua trajetória com a data do ano de seu nascimento, sua cidade natal e o ano e o local de sua morte.

Posteriormente à realização do trabalho com a obra de Carolina Maria de Jesus, dois alunos informaram ao professor que haviam retirado o exemplar de *Quarto de despejo* existente na biblioteca para continuar a leitura. Portanto, pode-se afirmar que, já nesse momento, a experiência começou a gerar seus primeiros resultados positivos.

Simultaneamente ao trabalho com os trechos selecionados de *Quarto de despejo* nas aulas de História, a professora de Língua Portuguesa realizava dois trabalhos diferentes sobre o texto: o primeiro de caracterização do tipo de escrita, ou seja, o diário; outro foi a reescrita das palavras ou frases que necessitavam de alteração em razão da ortografia ou da concordância. Uma das características de *Quarto de despejo* é que Audálio Dantas, quando editou o livro, preocupou-se em retirar trechos que poderiam, em razão dos temas trabalhados, se tornarem repetitivos, mas ele não alterou a ortografia e a concordância dos escritos da autora.

A terceira semana de trabalhos, iniciou-se com o texto *Doze anos de escravidão* de Solomon Northup. A dinâmica proposta foi semelhante à do texto anterior: leitura de trechos

selecionados do livro, perguntas aos alunos semelhantes às que foram listadas acima e comentários orais sobre algumas partes do texto, procurando destacar a forma do relato (autobiográfico) e algumas informações do tempo/espaço que o autor descreve. Após esse momento, a proposta foi no sentido de registrar as informações comentadas também através de perguntas sobre o texto, relativas à sua forma, conteúdo e também a relação estabelecida à obra e o contexto. O trabalho com este livro possuía os mesmos objetivos que o trabalho com o livro *Quarto de despejo*, sendo a principal diferença é que, ao caracterizar as escritas de si, passava-se de um texto em forma de diário para uma autobiografia. Inicialmente pensou-se também em utilizar um trecho do filme baseado no livro, que estivesse em relação com o material lido pelos alunos, mas essa possibilidade acabou não se concretizando por uma razão principal: o tempo curto para realizar variadas atividades no prazo de um trimestre, que é o tempo de produção das atividades escolares normalmente composta por um conjunto de aulas, com objetivos relacionados a um tema e/ou conteúdo, atividades estas, também estimuladas no sentido de atingirem os objetivos inicialmente indicados e que se encerram com um resultado, que no caso das escolas municipais de Porto Alegre é o conceito final da disciplina. Outro argumento para a não utilização do filme foi a produção da pesquisa que, como qualquer pesquisa, é orientada por prazos que indicavam que a mesma deveria ser objeto de apresentação para a banca de defesa de dissertação de mestrado em julho.

Uma das dificuldades de trabalho com esta obra acredita-se que foram os trechos selecionados para o trabalho com os alunos. Há determinados momentos em que o planejamento de uma aula se aparta totalmente da realidade e pode-se pensar que esse foi um deles. Embora lido por diversas vezes pelo professor na preparação das aulas, o mesmo não percebeu as dificuldades relativas ao vocabulário presentes no texto, considerando que o público-alvo eram alunos do sexto ano. Na leitura preliminar se percebeu que uma narrativa baseada no livro, com início, meio e fim, com no máximo três páginas, ou seja, que pudesse ser desenvolvida em um período, seria difícil encontrar. Poder-se-ia optar, para se obter um trecho coerente, pela leitura de partes relativamente longas, mas isso extrapolaria o limite de tempo inicialmente imaginado. Buscou-se, então, recortar determinados fragmentos do livro e montar uma narrativa com estes, de forma que oferecessem as ideias básicas da obra e as necessárias para o projeto: a narrativa em primeira pessoa, o espaço e o tempo onde transcorrem os fatos, principalmente a questão da escravidão, e com esse pano de fundo, a história do personagem e algumas das dificuldades por que passou. Mesmo optando-se pela alternativa de montar uma narrativa através de recortes do livro, os trechos selecionados acabaram não compondo uma boa narrativa.

Na tentativa de incentivá-los para realizar escritos sobre sua própria história, quando do trabalho com os trechos selecionados de *Quarto de despejo* e *Doze anos de escravidão*, deu-se ênfase ao fato da perenização dos autores através das obras elaboradas. Utilizou-se o argumento de que, quando se escreve, o outro tem a possibilidade de conhecer, mesmo muito tempo após a morte, os autores destes escritos. É possível que esse argumento, quando da solicitação dos escritos aos alunos, tenha contribuído para que muitos não escrevessem, pois mesmo depois de passados muitos anos da elaboração de seus textos, pode ser que continuassem a não ter o desejo de terem suas vidas conhecidas por outros. Também pode-se imaginar que, para alguns, isto tenha servido de motivação para elaborar suas produções.

Na terceira semana de aulas, a última seleção de textos trabalhados foi de memórias literárias: *Por parte de pai*, *Minha vida de menina* e *Meus tempos de criança*. Como colocado antes, a escolha destes textos obedeceu ao critério de que as experiências relatadas ocorreram na infância e adolescência, tentando demonstrar aos alunos, que a experiência recente de vida deles é matéria-prima importante para a escrita de uma vida. A dinâmica de trabalho em relação a esses textos não diferiu das demais: leitura no grande grupo, intervenções do professor através de perguntas orais e comentários que se dirigiam para algumas das características do texto: utilização da memória como fonte para a escrita e a fase da vida em que as experiências narradas ocorreram, a infância. Não se utilizou de perguntas escritas nestes textos, pois após a leitura houve a solicitação para que os alunos, em casa, realizassem seus escritos utilizando-se de sua memória. A argumentação do professor foi na direção de que, se os autores dos textos trabalhados escreveram sobre a infância e a apontaram como contendo experiências importantes de uma vida, os alunos também deveriam usar de suas memórias para narrarem suas trajetórias, ou destacarem fato ou fatos de suas histórias. É certo que a solicitação, como já era esperada, gerou reações. Uma das alunas fez a clássica afirmação: “não tenho nada de importante para contar”, clássica por ser uma argumentação sempre colocada quando da solicitação da produção de uma autobiografia pelos alunos; outra demonstrou espanto ao ter que revelar sua história; e um aluno perguntou se era possível escrever em forma de diário. Para a primeira indagação, o professor afirmou que cada um deve buscar em si o que é importante, o que é muito relativo, pois, pelos últimos textos lidos, até brincadeiras de infância viraram temas para livros; em relação à segunda reação, o professor colocou que Carolina Maria de Jesus dispôs-se a falar de sua vida, e por que ela, a aluna, não o faria? Mas também se aproveitou para afirmar que os escritos dos alunos só seriam lidos pelo professor de História e pela professora de Língua Portuguesa e somente com autorização dos alunos é que se faria algum comentário público sobre seus trabalhos. Sobre a

escrita em forma de diário, colocou-se para o aluno que era importante criar o texto a partir de lembranças oriundas da memória. Os alunos tiveram o prazo de uma semana para realizarem suas primeiras produções. A solicitação aos alunos foi simples: escrever sobre sua história, utilizando-se da memória para contar um fato ou fatos que considerassem importantes em sua trajetória.

Até esse momento, não havia sido dado ênfase ou se falado a expressão fontes históricas, mas a partir de agora o objetivo era este: oferecer aos alunos a ideia de fontes históricas e da importância delas para a construção do texto histórico. Como pontapé inicial desse conteúdo se trabalhou um pequeno texto, adaptado da coleção de História trabalhada na escola<sup>14</sup>, com a definição de fontes históricas e os tipos de fontes históricas. A partir deste texto, e de comentários a seu respeito, indicou-se aos alunos que se iria aprofundar especificamente três diferentes fontes históricas: fotografia, história oral e memória, pois se buscava acrescentar ao fato ou fatos de suas vidas relatados a partir da memória, outros dois tipos de fontes: fotografias e uma história oral. Na escolha destas duas fontes para um trabalho mais extenso, imaginou-se que os alunos teriam maior probabilidade de disporem ou de realizarem elas para acrescentar as suas produções finais.

No início da quarta semana de aula, começaram a serem entregues os primeiros relatos autobiográficos que usaram memórias como fonte histórica. O total de trabalhos entregues foi cinquenta e cinco, sendo vinte e quatro deles de meninos e trinta e um de meninas. A maior parte trouxe pequenos relatos sobre um fato de sua vida e as maiores produções atingiram duas páginas. Em seus conteúdos, os relatos foram bem diversos: aniversários, nascimento de irmãos, natais, perda de parentes, vida escolar e as amizades provenientes desses encontros, etc. Inicialmente se esperava que a violência, que aparentemente nos últimos anos têm se agravado no entorno da escola, seria citada em alguns dos relatos, mas isso não ocorreu. Houve um relato envolvendo violência familiar e outro em que aluno percebe o aumento da violência na atualidade comparado com o período da infância, quando brincava na rua com seus amigos, e que isso já não é mais possível de ser feito. Ambos os relatos foram feitos por meninas.

Chegou-se à quinta semana de aula e se refletiu muito para definir qual seria a primeira fonte histórica abordada de forma específica nas aulas que se seguiriam. Os primeiros escritos foram solicitados a partir das lembranças guardadas na memória, mas não se desenvolveu qualquer aula mais teórica sobre memória. Podia-se iniciar o trabalho com

14 COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Saber e fazer história, 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2012. P. 15.

fontes históricas através da memória, mas há um senso comum no seu entendimento, permitindo que os alunos a utilizem, mesmo sem se aprofundarem sobre seu funcionamento. Em razão disso, optou-se por iniciar os encontros sobre o uso da fotografia como fonte histórica, para oferecer aos alunos a possibilidade de acrescentar as suas autobiografias, o uso de fotografias em suas produções. Para isso elaborou-se um arquivo em slides. Neste momento, a tarefa de ensinar torna-se mais complexa e a exigência aos alunos também. Procurava-se passar de um conhecimento na forma de senso comum, tanto sobre memória, quanto sobre fotografia, para um conhecimento mais técnico que busca a construção do texto histórico.

O arquivo era integrado por dezessete slides<sup>15</sup>: quatro indicavam as referências textuais e das imagens utilizadas; outros continham somente imagens; um grupo de slides foi composto por imagens e texto; cinco somente por informações textuais. Fazendo uma avaliação do material produzido para aula, não se conseguiu sintetizar as informações em um número de slides que pudessem ser trabalhados dentro de um período de cinquenta minutos, bem como desenvolver um texto escrito que possibilitasse melhor entendimento do uso da fotografia como fonte histórica. Durante o trabalho, nem todos os slides foram visualizados, novamente em razão do tempo disponível. Na apresentação dos slides, destacou-se o desenvolvimento da fotografia, principalmente a popularização da imagem a partir da sua invenção e a necessidade de entender a fotografia dentro de seu contexto de produção e circulação. Sobre a análise das fotografias para se tornarem fontes históricas, procurou-se dar ênfase ao fato de que uma fotografia somente torna-se documento histórico quando perguntada sobre o fato passado que se deseja investigar. Mesmo com essas limitações, algumas das turmas tiveram boa participação nas aulas, realizando perguntas e oferecendo respostas quando indagados sobre alguns dos slides. Percebendo-se a necessidade de realização de um exercício de análise de material fotográfico, os alunos analisaram duas fotografias contidas na página onze do livro didático de História. O exercício consistiu na comparação de duas fotografias da Rua General Carneiro, na cidade de São Paulo, uma do século XIX e outra de 2010, onde deveriam descrever em um parágrafo de no máximo cinco linhas, as transformações observadas na comparação entre as duas fotografias. O exercício teve recepção e foi executado pela maioria dos alunos de maneira adequada, mas ainda ficou distante do que seria necessário para o trabalho que viria a ser realizado, pois era provável que no cruzamento das fontes memória, fotografia e relato oral, os alunos não realizassem

<sup>15</sup>

Uma pequena amostra dos slides é apresentada no Apêndice C, página 80.



comparação de imagens como foi realizado no exercício proposto. Percebeu-se a necessidade de desenvolvimento de atividades adequadas para o uso de fotografias dentro do trabalho que se projetava em realizar.

A partir de um roteiro, formulado por Verena Alberti, no texto *Fontes históricas: histórias dentro da história*, na sexta semana, iniciou-se o trabalho que tinha por objetivo instrumentalizar os alunos para que realizassem entrevistas com pessoas que os tivessem acompanhado durante alguns do(s) fato(s) relatado(s) a partir de suas memórias. Os mesmos receberam cópias destas instruções com as adaptações realizadas no sentido de retirarem ações ou reflexões que poderiam não estar ao seu alcance, tanto por razões de tempo como das limitações de desenvolvimento da faixa etária onde eles estão incluídos. Um dos exemplos de uma destas situações é a seguinte “dica”:

Familiarizar-se com as discussões acadêmicas em torno do tema e da metodologia de História oral e levar em conta as reflexões dos estudiosos a respeito de evitar a polaridade simplificadora entre ‘memória oficial’ e ‘memória dominada’ [...] (ALBERTI, 2015, p. 190).

Houve alterações também com o objetivo de adequar o vocabulário. Por exemplo, uma indicação da autora é “atentar para a ocorrência de narrativas especialmente pregnantes”, que se adaptou alterando principalmente o vocabulário, ficando da seguinte forma: “Perceber narrativas que causam forte impressão”. Antes da apresentação do roteiro adaptado no texto distribuído para os alunos, foi apresentada uma definição de História oral:

A História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador e da fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente (ALBERTI, 2015, p. 155).

O roteiro formulado a partir das *Dicas* oferecidas por Alberti foi o seguinte:

1. Seleciona-se o fato do passado que se deseja investigar;
2. Identifica-se o que exatamente se quer saber sobre o assunto;
3. Estuda-se exaustivamente o que aconteceu;
4. Identifica(m)-se a(s) pessoa(s) que possa(m) ajudar a elucidar o fato estudado;
5. Contata-se a pessoa para ver da disponibilidade em falar sobre o assunto;
6. Providencia-se todo o material necessário à realização da entrevista (equipamento técnico);
7. Elabora-se o roteiro da entrevista, ou seja, as perguntas e o passo a passo da entrevista;
8. Reserva-se um tempo para a realização da entrevista;
9. Inicia-se a entrevista/gravação, informando nome do entrevistado, do entrevistador, a data, o local e o assunto que está sendo estudado;
10. Usam-se perguntas abertas. Exemplo de pergunta aberta: fale sobre seus pais. Exemplo de pergunta fechada: você gosta de seus pais?

11. Ser simples e direto ao formular as perguntas;
12. Aproveitam-se outros recursos que estimulem o depoimento (fotografias, recortes de jornal, documentos e menção a fatos específicos);
13. Decide-se quando encerrar a realização da entrevista/gravação com base no avanço da investigação;
14. Passa-se a limpo a entrevista ou transcreve-se a gravação;
15. Analisa-se a entrevista levando em conta as seguintes sugestões:
  - a. Fazer a crítica do documento;
  - b. Lidar com avanços e recuos no tempo;
  - c. Refletir sobre por que o(s) entrevistado(s) falou (aram) pouco sobre o assunto;
  - d. Estar atento às repetições com uma possível fonte de informações importantes;
  - e. “Ouvir” o que as entrevistas “dizem” (narrativa do entrevistado e condições de sua produção);
  - f. Atentar para relatos, interpretações e pontos de vista muito diferentes;
  - g. Não alterar o conteúdo das falas do entrevistado;
  - h. Perceber narrativas que causam forte impressão;
  - i. Tentar perceber os gestos, emoções, o tom de voz nas respostas do entrevistado;
  - j. Comparar o que dizem as entrevistas com outros documentos;
  - k. Tomar os *fatos* (o que realmente aconteceu) e suas *representações* simultaneamente.

Mantiveram-se com redação original as orientações de números: onze, doze, treze, quinze letras “d”, “e” e “j” (ALBERTI, 2015, p.190-191).

O desenvolvimento da aula ocorreu com a leitura do texto e comentários. Neste caso, o que se destacou foi a necessidade de análise da entrevista para que ela se tornasse efetivamente um documento histórico. Imaginando a realização, por parte dos alunos, de um exercício de utilização relatos orais, procurou-se informar a eles que produzir História oral é algo muito trabalhoso e necessita recursos técnicos, tempo e paciência, o que muitas vezes os mesmos não teriam disponíveis, mas afirmou-se que se iria adaptar à realidade dos trabalhos que se estava realizando, para que pudessem vivenciar, por aproximação, o método de trabalho. Esta adaptação foi realizada da seguinte forma: os alunos formularam perguntas para alguém que tenha compartilhado com eles a vivência de uma lembrança que haviam recuperado em seus trabalhos iniciais, e que eles escreveriam as respostas de seus entrevistados. Salientou-se a necessidade de perceber “caras e bocas” do entrevistado a cada pergunta, pois também em história oral o corpo fala.

Depois de lidas, tanto pelo professor de História, quanto de Língua Portuguesa, começou-se a devolver as primeiras escritas autobiográficas com apoio de memória que os alunos realizaram. A estas primeiras produções, o professor de História não realizou nenhum comentário nos trabalhos devolvidos aos alunos. As observações feitas foram organizadas em um arquivo criado em editor de texto, na forma de tabela, que indicavam o nome do aluno, e, em linhas gerais, a descrição do momento que o aluno havia recordado. Com a devolução da

primeira produção, na sétima semana de aula é lançado o novo desafio que seria, partindo do fato ou dos fatos recordados da primeira produção, ou de outros fatos, os alunos deveriam retomar estes momentos, inicialmente através de suas memórias e cruzar a memória deste ou destes momentos com fotografias e relatos orais de pessoas que participaram diretamente ou indiretamente dos fatos lembrados. Com isso, buscou-se aproximar os trabalhos de uma forma caracteristicamente histórica de pesquisar e escrever. Foi passada, para os alunos, uma série de orientações em relação à segunda parte da produção, algumas relativas à forma do trabalho, outras relacionadas ao tratamento que deveria ser dispensado tanto às fotografias que acompanhassem os trabalhos, quanto à entrevista. Estas orientações foram colocadas no quadro e foi solicitado que os alunos registrassem. Depois de registradas no caderno, solicitou-se que os alunos prestassem atenção nos comentários que se faria em relação às orientações. Como já se havia destacado no caso das entrevistas, novamente insistiu-se muito na necessidade de análise dos documentos incorporados ao trabalho, para que eles realmente adquirissem um caráter histórico, ou seja, que seria necessária a criação de comentários que relacionassem a imagem e a entrevista ao fato ou fatos inicialmente lembrados pela memória. O dia 25 de abril foi escolhido para a entrega das produções, portanto, os alunos tiveram em torno de dez dias para a confecção dos trabalhos.

A solicitação de questionar o documento, a fim de que ele nos forneça algo para a reconstituição do fato lembrado, foi o que gerou maior dificuldade de entendimento nos alunos. Muitos achavam que deveriam elaborar questionários, entregar às pessoas que gostariam de entrevistar, estas pessoas deveriam responder de próprio punho e estaria pronto o relato oral. Quando foi solicitado aos alunos que eles deveriam formular as perguntas e respondê-las a partir das falas dos entrevistados, inclusive criticando as “caras e bocas”, muitos perceberam qual era a complexidade da atividade solicitada. E que não parava por aí, pois haveria a necessidade de elaborar escritos sobre a relação entre o fato rememorado através da memória e o que a entrevista e a fotografia poderiam trazer de novidades. Na turma B34, tentando através de exemplos, dirimir as dúvidas dos alunos, solicitou-se para uma aluna que ela trouxesse uma entrevista e uma fotografia de um fato ou do fato que ela havia lembrado na primeira produção, e buscou-se em sala de aula realizar análise da fotografia, bem como da entrevista. Não se sabe até onde isso foi esclarecedor, mas a aluna que questionou sobre a forma de execução das análises de fontes históricas, se não conseguiu plenamente a realização do que foi solicitado, comparado aos demais colegas, construiu um trabalho mais próximo ao que foi pedido. Pode-se afirmar que, nesse momento, o trabalho

tornou-se desafiador para os alunos por toda esta articulação entre os diferentes documentos, com o intuito de criar uma narrativa sobre sua trajetória ou parte dela.

Na oitava semana, enquanto os alunos produziam em casa seus escritos autobiográficos, agora com apoio de memória, fotografia e entrevistas, em sala de aula, começava-se a tratar da importância do contexto histórico para o entendimento das trajetórias individuais. Como forma de abordar esta temática, utilizou-se do interesse despertado nos alunos pelo *Diário de Anne Frank*, trabalhado pela professora de Língua Portuguesa. Como os alunos já haviam acessado virtualmente a casa onde morou Anne Frank, transformada em museu, buscou-se explorar mais o site, principalmente a linha de tempo que está disponível no idioma português. O trabalho seria uma investigação na linha de tempo, no período situado entre 1929 (ano de nascimento de Anne) até 1942. Qual a razão para a escolha deste período e não de outro, pois a linha de tempo é elaborada a partir de 1914 e se encerra em 2010? Em 12 de junho de 1929, nasce Anne Frank e deste momento em diante, sua vida e de todos aqueles que viviam na Europa vai ser impactada por uma série de acontecimentos econômicos e políticos que vão ter sérias consequências. Em 1929, mesmo ano do nascimento de Anne Frank, estoura a crise econômica mundial, que acaba sendo um dos fatores que favorecem a ascensão do nazismo na Alemanha em 1933. Com a política antissemita implantada pelo Partido Nazista, agora no poder, a família Frank, no mesmo ano, decide deixar a Alemanha e tentar a vida na Holanda. Com o ataque da Alemanha à Polônia em setembro de 1939, inicia-se a Segunda Guerra Mundial e, derrotada a Polônia, a Alemanha se volta para o Ocidente. Em 1940, a Alemanha invade a Holanda, o que encerra a relativa paz em que a família Frank vivia, pois as políticas antissemitas são estendidas às regiões ocupadas, o que fará com que opte por se esconder em 1942. Neste mesmo ano, Anne Frank começa a escrever seu diário. Seria interessante desenvolver o trabalho até 1945, ano da morte de Anne, mas, novamente, o pouco tempo disponível e a proximidade do final do trimestre levaram à decisão de limitar o período trabalhado na linha de tempo até 1942. Dentro do período delimitado, solicitou-se aos alunos que, em duplas, destacassem fatos que acreditassem importantes tanto na vida de Anne Frank e sua família, quanto na vida da Alemanha. A proposta de trabalho com a linha de tempo começou a ser desenvolvida com a apresentação da mesma para os alunos, para que eles, quando na sala de informática, soubessem manuseá-la. Como muitas vezes ocorre, no dia em que a linha do tempo deveria ser apresentada aos alunos, a internet não estava disponível na escola. Paralelo à introdução da discussão do contexto histórico, os alunos vinham trazendo dúvidas sobre a confecção dos trabalhos solicitados. Em muitas aulas, teve-se que

retomar as orientações que foram oferecidas para a produção dos trabalhos, comentá-las e oferecer novos exemplos.

Chegava-se a nona semana de encontros e os alunos começaram a entregar suas novas produções. Até esse momento, ainda não se havia apresentado aos alunos qualquer elemento teórico sobre a questão da memória. Uma das aulas programadas, deste período, procurou desenvolver uma percepção diferenciada da memória e do esquecimento, a partir de uma síntese de algumas ideias de pesquisadores da memória, principalmente Bergson, Freud, Halbwachs, Pollak, Ricouer e Seligmann-Silva. O trabalho foi desenvolvido com o apoio de um arquivo<sup>16</sup> composto por slides. Também nesta semana, tentou-se novamente a apresentação da linha de tempo de maneira prévia ao trabalho que os alunos deveriam realizar na sala de informática. Com essa apresentação, pode-se aproveitar para realizar muitos comentários sobre a situação da Alemanha entre 1929 e 1942, facilitando estabelecer uma relação entre a vida de Anne e o contexto histórico nacional e mundial. Imaginou-se, neste momento, ser possível, a partir da visualização da vida de Anne Frank, que os alunos também realizassem uma linha do tempo de suas vidas, a partir de seus nascimentos e identificassem acontecimentos locais, nacionais e internacionais que impactassem suas vidas até o presente. A partir de algumas pesquisas preliminares, não se identificaram fontes que pudessem conter estas informações de forma condensada, portanto sendo necessária uma busca, ou até mesmo a criação de um banco de fatos locais, nacionais e internacionais, que pudessem de alguma forma servir de parâmetro para o estabelecimento da relação entre a história do indivíduo e o contexto histórico que é o pano de fundo dos acontecimentos individuais. Este “banco de fatos” é algo que se cria somente para fins de exercício, pois se sabe, enquanto historiador, que a transformação ou não de um fato em histórico é objeto de disputas na sociedade, e é dinâmico. O que hoje está sendo realçado, como fato muito importante, daqui a algumas décadas, pode ser esquecido e passados alguns anos, novamente recordado porque o que se faz histórico, faz-se a partir das perguntas do presente (Karnal e Tatsch, 2012). Outro aspecto importante que foi comentado com os alunos a partir da visualização da linha de tempo de Anne Frank, mas que seria interessante aprofundar, foi o começo da linha de tempo, que se situa em 1914, portanto 15 anos antes do nascimento da autora do Diário, pois esta informação indica que nossa história começa antes de nosso próprio nascimento.

Diferentemente da primeira, desta vez a conexão com a internet aconteceu e, assim, foi apresentada a linha de tempo aos alunos. Esta atividade era preparatória para que, quando

<sup>16</sup> Três slides que compuseram este arquivo são apresentados no Apêndice D, página 82.

eles mesmos visitassem a linha de tempo de Anne Frank, soubessem navegá-la e também identificar fatos da vida da Alemanha e da vida de Anne Frank, que, de alguma forma, apontavam a relação existente entre indivíduo e contexto. A atividade de pesquisa, na sala de informática, foi agendada para primeira semana de maio, ou seja, na décima semana de encontros, mas não aconteceu em virtude do adoecimento do professor, sendo retomada somente na semana entre 16 e 25 de maio. Nesta começou o período de Conselhos de Classe, que reduziram o tempo dos períodos. De qualquer forma, na décima primeira semana, tentou-se não perder o fio da meada sobre a discussão do contexto histórico, antecipando-se atividades que estavam programadas para depois da atividade na sala de informática. Uma dessas atividades foi a caracterização, pelos alunos, do contexto histórico que estão vivendo e tentar refletir sobre como esse contexto influencia suas vidas, não necessariamente pensando fatos locais, nacionais e internacionais específicos, mas como uma percepção da realidade, ou seja, uma realidade feia, bonita, violenta, pacífica, em crise, ou em desenvolvimento, etc. No momento em que os alunos acessaram a linha de tempo virtual, o trabalho se desenvolveu como o programado, embora o período curtíssimo de tempo para a realização das atividades, como foi dito, em razão dos períodos reduzidos. Com essa atividade encerrou-se a aplicação do projeto em sala de aula.

### 1.1 FORMA DE AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS

Enfim, o que efetivamente se avaliou quando os alunos entregaram a segunda produção? A avaliação acabou considerando que os alunos deveriam seguir as orientações fornecidas em sala de aula, que são os tópicos abaixo:

- ▲ Orientações para a segunda parte dos trabalhos:
  - Solicitar aos alunos que realizaram produções muito pequenas, que acrescentem outros fatos ou desenvolvam mais sobre o fato ou fatos trabalhados;
    - Pequeno: menor do que uma página de caderno.
  - Solicitar aos alunos que investiguem novamente fatos de suas vidas relatados nas suas memórias, agora através de no mínimo, outras duas fontes, uma fotográfica e uma entrevista relacionadas com as memórias relatadas;
  - Tanto a imagem, quanto a entrevista devem vir analisadas, ou seja, não é somente acrescentar a fotografia ou a entrevista, mas elas já devem aparecer acrescentando novos pontos de vista sobre o fato, confirmando-o ou desmentindo-o;
  - Articule seu texto de forma que a narração esteja encadeada;
  - Em uma parte do trabalho, que terá o título “Comentários sobre o uso de fontes históricas”, os alunos vão escrever sobre suas impressões, quando narrarem parte de sua história, a partir de outras fontes além da própria memória;

- O trabalho deverá ser entregue com capa, contendo as seguintes informações: na parte superior da folha o nome da escola; no centro, o título do trabalho; na parte inferior os dados de identificação do aluno: nome, turma, disciplina e data da entrega;
- O trabalho deverá ser manuscrito, ou seja, escrito à mão, com caneta preta ou azul;
- A letra deverá ser legível;
- A última parte do trabalho deverá ser os “Anexos”. Nesta parte deverão aparecer nesta ordem: a primeira produção feita através da utilização da memória como fonte; a(s) fotografia(s) utilizada(s) como fonte histórica (pode ser uma cópia xerox) colocada em um saco plástico transparente, se original; e a entrevista realizada (passada a limpo).
- Data de entrega: dia 18/04/2016 ou 20/04/2016.

Seguir as orientações acima é o que definiria os conceitos que os alunos tiveram em seus trabalhos. Também se definiu um determinado peso para essas orientações, sendo consideradas as mais importantes as seguintes: o uso da fotografia e da entrevista, assim como, suas respectivas análises; articulação do texto de forma que a narração estivesse encadeada; e, por último, comentários, de parte dos alunos, sobre a experiência de trabalharem com fontes históricas.

## 2 REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

A partir da experiência em sala de aula, como se podem avaliar os resultados desta pesquisa? O objetivo deste capítulo é exercitar uma análise da pesquisa efetuada, buscando-se aferir se os objetivos inicialmente propostos foram atingidos, e se negativamente, quais as razões para tanto, bem como, dentro dos seus limites, contribuir com a produção de conhecimento sobre história, autobiografias e o uso de fontes no ensino. Da mesma forma, se verificará a existência de situações que aconteceram e não estavam previstas e que tenham despertado reflexões, bem como projetar, a partir da experiência executada, melhorias que possam ser implantadas em exercícios posteriores da ideia central do projeto.

### 2.1 NÚMEROS QUE TECEM REFLEXÕES

Avaliando o número de trabalhos produzidos entre a primeira e a segunda produção, percebe-se que houve um pequeno declínio no número de trabalhos entregues. Conforme a tabela:

<b>Produções baseadas em lembranças</b>	<b>Produções apoiadas em memória, fotografia e entrevistas</b>
55	50

Percentualmente, na primeira produção, o número de alunos participantes foi de 46,61% e na segunda produção 42,37%. Em termos percentuais, não foi uma queda expressiva, nem em números absolutos, pensando-se que a segunda produção era mais complexa, comparada com a primeira. Outro elemento numérico aferido, que reforça a ideia da maior dificuldade dos alunos em realizarem a segunda produção, é o cruzamento do número de alunos participantes da pesquisa que não realizaram os trabalhos nos dois momentos propostos, alternando-se em realizar a primeira produção e não realizar a segunda,



ou não realizar a primeira e realizar a segunda. O levantamento feito indicou que dezessete alunos realizaram a primeira produção e não realizaram a segunda, enquanto onze alunos realizaram a segunda e não realizaram a primeira.

Identifica-se pelo levantamento executado que tanto na primeira etapa quanto na segunda, a participação não atingiu a metade dos alunos matriculados no 6º ano, o que nos impele a refletir sobre os motivos dos números aferidos, quando a produção exigida vinculasse ao vivido pelos alunos. A primeira reflexão que se pode fazer é sobre o tempo destinado à atividade, se fora suficiente para a formação de laços entre alunos e professores, que possibilitassem aos primeiros sentirem-se seguros para escreverem sobre suas vidas para um adulto que recém estavam conhecendo, pois as primeiras produções foram realizadas no final do mês de março e início do mês de abril. Relacionado a esse fato, também é pertinente ressaltar que as aulas de História no sexto ano ocorrem em dois períodos semanais de cinquenta minutos cada um, quem sabe, insuficientes para o estabelecimento de uma confiança para a produção de textos autobiográficos no início do ano letivo. Esta percepção da necessidade do estabelecimento de um vínculo entre professor e aluno para que aconteça a aprendizagem tem suas justificativas apoiadas na psicanálise:

Uma das particularidades da adolescência é que ela surge num tempo da vida marcado pela predominância das aprendizagens, a excitação da sexualidade encontrando-se, em princípio, deixada de lado por um tempo. A aprendizagem põe em jogo para cada um a relação com um mestre, com uma instância simbólica em posição de saber e carregada de insígnias de autoridade de um poder. O sucesso da aprendizagem impõe passar pelo assujeitamento a esta instância e pela confiança concedida a este, como condições para a aquisição do saber (FORGET, 2008, p.168).

É certo que o trabalho pode e deve ocorrer, mesmo que o tempo necessário para o estabelecimento de um conhecimento maior entre alunos e professores não seja o ideal, pois, afinal, quem sabe exatamente qual o tempo necessário para o estabelecimento de uma relação de confiança? Pode ser, inclusive, que a promoção deste trabalho auxilie no estabelecimento de laços de confiança entre alunos e professores. Enfim, é um ponto importante para construção das autobiografias, e que, no planejamento da atividade, deve ser refletido, possibilitando melhores condições para essa produção.

Um segundo aspecto que pode estar relacionado com a participação dos alunos é que o momento de sensibilização, quando se buscou motivá-los à escrita de si, não tenha convencido, e isto pode ter acontecido em relação aos textos escolhidos, possibilidade que se acredita muito pertinente em relação ao texto *Doze anos de escravidão*, conforme reflexão realizada quando da descrição dos encontros com os alunos para a aplicação do projeto. Ainda

sobre essa crítica, outro viés de análise pode ser realizado, em relação à maneira como o momento de sensibilização foi feito, de maneira que pode não ter sido adequado à faixa etária com a qual estava se trabalhando, ou seja, a leitura coletiva de textos autobiográficos de autores selecionados, comentários em relação aos textos trabalhados e atividades de fixação. Há outros elementos que poderiam aqui ser avaliados, entre eles, o fato de que a entrega de trabalhos pelas turmas foi também desigual. A turma B34 foi a que atingiu os maiores índices de participação, obtendo-se a adesão na primeira produção de 58,06% dos alunos e na segunda, 67,74%. Nesta turma, percebe-se inclusive que, mesmo tornando-se mais complexa a tarefa, o número de trabalhos entregues foi maior. A turma que obteve os menores percentuais de entrega foi a turma B32, com 32,25% na primeira produção e 38,70% na segunda produção, aqui também ocorrendo um aumento do número de trabalhos, quando a produção exigida necessitou maior elaboração. O que não se deve deixar fora desta discussão é reconhecer que escrever sobre si não é uma tarefa fácil, seja na idade em que for, e como já afirmado antes, principalmente no período que os alunos do sexto ano se encontram em sua maioria. Por mais argumentos que se coloquem sobre os benefícios que o exercício de relembrar determinadas situações podem proporcionar, muitas vezes estes não convencem. Precisa haver desejo para poder desafiar e suplantar dores antigas. Na posição de professor, às vezes, também não se supera o passado, como quando se utiliza de modelos autoritários para tentar impor algo que parece bom, como a escuta de alguém. Confrontando este autoritarismo, parece ser a não participação uma possível resposta a este modelo. Esta discussão está ligada ao fato de que um dos “argumentos” utilizados para “motivar” os alunos foi que o resultado trimestral da disciplina de História seria principalmente consequência das autobiografias produzidas. Esta reflexão do professor pesquisador foi gerada a partir dos diálogos estabelecidos com a orientação do trabalho, onde outros argumentos de ordem “autoritária” foram utilizados para a compreensão do número de alunos participantes da pesquisa. Não se pretende aqui chegar a uma conclusão sobre as causas do número de alunos que participaram do projeto, mas sim levantar possibilidades que levem à reflexão sobre as mesmas. O que se apresenta neste caso é a complexidade do ato de ensinar, pois, para uma das turmas, as estratégias utilizadas funcionaram, trazendo uma boa participação, e, para outras, as ações não desencadearam o efeito desejado. Uma possível aprendizagem gerada nesta situação é que, ao realizar a produção das autobiografias com um escopo maior de turmas, se percebeu este descompasso, evitando uma análise equivocada, se a proposta aplicada somente a uma das turmas tivesse tido pouca participação. É possível também imaginar que, com um número

menor de alunos, a investigação sobre a não participação seria algo imprescindível de ser executado.

Jean Bergés, quando investiga as dificuldades de aprendizagem na França, em seu texto *Por que cinco vezes mais meninos não aprendem?*, estabelece uma comparação entre a aprendizagem de meninos e meninas, identificando que:

os professores, os reeducadores, os psiquiatras infantis e os psicanalistas, depois de inúmeros anos, acentuaram a arrasadora e espantosa maioria de meninos que, na maior parte do tempo, arriscam nos ensinar alguma coisa do fato que eles não conseguem aprender (2008, p. 69).

Cotejando a informação acima com o trabalho executado, verificou-se nas listas de chamada um total de cento e dezoito alunos nas turmas, incluindo-se nesse número o movimento de entrada e saída de alunos que é frequente nos primeiros meses do ano. Destes, meninas totalizavam cinquenta e seis, atingindo um percentual de 47,46% do total, enquanto que meninos atingiam o número de sessenta e dois, ou seja, 52,54%. Estabelecendo-se a relação entre o número de trabalhos entregues por meninos e meninas, identificaram-se os seguintes dados: meninos que participaram da primeira produção atingiram um percentual de 38,70% e, na segunda etapa do projeto, 24,19%; percebe-se, em relação às alunas, uma participação maior através dos seguintes percentuais: primeira produção, 55,35%, e, na segunda, 62,5%. O tempo e os objetivos iniciais traçados para este trabalho não permitem que se dialogue de maneira mais intensa com estas informações, mas, aparentemente, os números indicam o que o texto de Bergès havia constatado. Mesmo levando-se em consideração realidades educacionais distintas, como a França e o Brasil, pode-se perceber uma certa pertinência nas afirmações do autor, em relação à participação de meninos e meninas no caso dos trabalhos que estão sendo analisados.

Majoritariamente, os trabalhos produzidos trouxeram a descrição de lembranças ligadas às relações familiares, ou seja, relatos compreendendo as situações vividas com mães, pais, irmãos, avós, avôs e outros (padrastos, madrastas, etc.). A família, organizada em diferentes formatos, parece ser, a partir dos relatos feitos, o grande esteio estruturador e/ou desestruturador desses sujeitos, levando-se em consideração os assuntos abordados em seus relatos autobiográficos. Quando se fala em formatos, perceberemos que boa parte delas constitui-se de um jeito diferente daquela que constitui o “modelo”, ou seja, a heteronormativa: pai, mãe e filhos. Ressalta-se que este efeito estruturador/desestruturador não está baseado na forma que a família se constitui, mas sim na maneira como o(s) adulto(s) responsável(s) por esse núcleo familiar trabalham no sentido de orientar os mais jovens. Não

se pode deixar de relatar que os pais são pouco citados nestas memórias, recaindo a maior parte das lembranças familiares sobre a mãe, as avós e os avôs, indicando o que já se percebe há tempo de que boa parte de nossos alunos dependem afetivamente e economicamente de outros familiares que não o pai biológico. No passado, o pai, mesmo não sendo presente a maior parte do dia e ausente muitas vezes nas relações afetuosas, tinha a função de provedor do lar, hoje, o que os trabalhos analisados apresentam, é que o pai também está ausente na tarefa de garantir a sobrevivência de seus filhos. Buscando elementos nas produções dos alunos que nos possibilitem pensar sobre este tema, retira-se do relato autobiográfico do aluno M a sua grande questão: “Quem é meu pai?” e sua resposta foi: “Meu pai é minha mãe, pois ela faz os dois papéis na minha vida. Sei que todos nós temos pais, e eu também tenho o meu, mas graças a Deus, tenho minha mãe comigo. Porque essa história de pai pode ficar para depois”.

Quando da confecção do projeto, uma das preocupações era como se tratariam relatos que pudessem conter memórias traumáticas. Infelizmente, nas periferias das grandes cidades brasileiras, o trauma é produzido cotidianamente, seja em casa, seja na escola, seja na rua, principalmente pelo uso da violência física ou emocional. Uma abertura à escrita sobre essas situações possivelmente abriria possibilidades de elaboração dessa violência. Quem se dispõe a ler os relatos autobiográficos, no sentido de escutá-los de maneira séria, deve estar preparado para isso, porque para muitos dos alunos que vão elaborar autobiografias o sentido desse trabalho poderá ser muito mais do que um trabalho escolar, muito mais do que se apropriar de um campo de conhecimentos.

Sabe-se que ao longo de uma vida é difícil, pode-se dizer impossível, viver sem se encontrar com condições que causem momentos de dor e aflição, sejam elas dores físicas ou emocionais. Todo indivíduo se depara com situações assim ao longo de sua existência, e que, em determinados contextos, os conflitos são muito mais frequentes e intensos do que em outros. Certamente não há referência aqui somente a fatos reais e extremos, por exemplo, que envolvam riscos de vida, pois cada indivíduo percebe determinadas fases de sua vida de forma muito particular, e uma situação que aparentemente gere riso a alguém poderia ser, para outro, motivo de profundo pesar. Estas dores marcam e, mesmo que ultrapassadas em seus momentos de maior intensidade, como todo “passado vivenciado é indestrutível” (FREUD, apud RICOEUR, 2007, p. 453).

Percebe-se que o contexto brasileiro atual é muito favorável à produção de conflitos, pois seria caracterizado “pela presença traumatizante da violência” (Seligmann-Silva, 2008, p.81), o que certamente vai impactar os indivíduos em seu cotidiano, inclusive os alunos que

foram sujeitos dessa experiência. As autobiografias têm na memória sua fonte principal de elaboração e, certamente, nesta se encontram passagens doloridas. Interessante seria perguntar se é positivo, para um aluno no sexto ano, lembrar fatos de sua vida que possam conter momentos traumáticos? A pergunta também pode ser elaborada de forma negativa: é interessante para um aluno não relatar fatos traumáticos de sua trajetória? Para Seligmann-Silva, a importância do relato é que

o ato de testemunhar tem o seu valor em si, para além do valor documental ou comunicativo deste evento. A cena do testemunho, se o testemunho de fato *acontece*, é sempre e paradoxalmente externa e interna ao evento narrado. Interna porque em certo sentido não existe um “depois” absoluto da cena traumática, já que esta justamente é caracterizada por uma perenidade insuperável. Por outro lado, o testemunho é externo àquela cena traumática na medida em que ele cria um local meta-reflexivo. Ele exige um certo distanciamento. Assim, poder testemunhar durante uma situação traumática, como a vida no *Lager*, o soldado no campo de batalhas, ou o morador de zonas de conflito bélico e social (com todas as características particulares de cada uma destas situações), poder testemunhar já implica uma saída (mesmo que apenas simbólica) desta situação. O testemunho em si é terapêutico (2008, p.80).

Não se pode mensurar qual o alcance desse efeito terapêutico, mas pode-se imaginar que o indivíduo sentir-se-ia melhor em relação a uma situação anterior e, pensando-se como um quadro patológico, ter-se-ia início de um processo de cura que, provavelmente, teria que envolver outras abordagens terapêuticas dependendo do tipo de trauma que está sendo narrado. Mas certamente isso passa pelo desejo dos sujeitos de narrar sua trajetória de vida. Há pessoas que não gostam de relatar os períodos sensíveis de suas vidas e, entre as muitas causas possíveis para isso, pode-se conjecturar a possibilidade de um “querer se 'esquecer' do seu passado traumático” (Seligmann-Silva, 2008, p.81).

As análises feitas sobre memórias traumáticas têm abordado preferencialmente pessoas que viveram conflitos coletivos como genocídios que se apresentaram ao longo do século XX, como a situação da Armênia, a Shoah, o genocídio em Ruanda e, recentemente no Brasil e no restante da América Latina, situações vivenciadas durante as ditaduras militares nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Estas situações promoveram traumas individuais que hoje são relatados tanto como forma de evitar que o fato se repita, como também para que as pessoas possam elaborar suas memórias, a fim de superar minimamente tais situações e continuarem vivendo. Mas cada um possui um tempo para essa elaboração, e certamente o silêncio também faz parte desse processo.

No caso dos sobreviventes de grandes catástrofes geradas por genocídios, há um desejo muito forte de contar aos outros sobre aquilo que se viveu, pois a situação de trauma estabelece uma distância entre aquele que viveu a experiência e as demais pessoas

(Seligmann-Silva, 2008). O testemunho e a narração para o outro é o artifício usado para superar essa lacuna: “a necessidade de contar 'aos outros', de tornar 'os outros' participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares” (LEVI, apud SELIGMANN-SILVA, 2008, p.66).

Como já foi dito e reiterado, havia uma expectativa inicial de que muitos dos relatos autobiográficos pudessem conter passagens de memórias traumáticas, já que a região onde a escola está localizada vem sendo castigada por uma onda de violência nos últimos anos<sup>17</sup>, mas, pelos relatos feitos, poucas foram as situações de violência citadas. Segundo Seligmann-Silva (2008), as situações que despertaram a necessidade de narrar foram coletivas e, utilizando-se deste critério para identificar memórias traumáticas, consegue-se identificar nos escritos dos alunos dois textos que podem se adequar a este critério. Uma aluna relatou na primeira parte do trabalho que, quando criança, brincava com suas amigas na rua e, em tempos recentes, esta prática não pode mais se realizar pela ameaça de tiroteios. Outra situação descrita, que contém uma situação de violência explícita, no âmbito familiar, é de uma aluna que possui o pai, provavelmente adido ao álcool e a maconha, que foi ameaçada de morte pelo mesmo, quando este estava alcoolizado. Esta última situação também foi comunicada quando se solicitou aos alunos somente lembranças. A aluna relutou muito em realizar o trabalho, pois afirmou diversas vezes que não gostaria de falar sobre sua vida, por fim acabou tendo a coragem necessária para realizar a atividade, mas a produção não teve continuidade na segunda etapa. Na situação relatada, pode-se avaliar que foi uma situação muito particular e que não se enquadraria numa situação produzida por um contexto mais amplo, mas não se pode deixar de perceber que a drogadição se tornou algo muito frequente nos últimos anos<sup>18</sup>. Quase ao final de seu escrito, afirmou que só escreveu pela confiança

17 Conforme informações retiradas do site do Observatório de Porto Alegre, instituição composta pelo governo municipal e sociedade civil organizada, alguns indicadores confirmam esta situação. Se avaliarmos os dados sobre homicídio juvenil masculino na região Norte de Porto Alegre, onde a escola está situada, no intervalo de tempo situado entre 2007 e 2012, tivemos a piora deste índice em 2007, 2008, 2010 e 2012. Utilizando-se também o indicador de violência contra pessoas, o que envolve roubo, agressão e desacato, percebe-se um aumento dessas ocorrências entre 2010 e 2015. Em 2010, o número de ocorrências registradas, foi em números absolutos duas, mantendo-se praticamente estável em 2011 (uma) e 2012 (duas), com um aumento expressivo a partir de 2013 (cinco), 2014 (onze) e 2015 (dezessete). Disponível em: <[http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regiao=6\\_4\\_0](http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regiao=6_4_0)> Acesso em: 5 jun de 2016.

18 O *Relatório Brasileiro Sobre Drogas* produzido em 2009, afirma: “Há ainda, a considerar, a elevadíssima porcentagem de brasileiros que preencheram os critérios para diagnóstico de dependência do álcool – 12,3%”. BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. Relatório brasileiro sobre drogas / Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas; IME USP; organizadores Paulina do Carmo Arruda Vieira Duarte, Vladimir de Andrade Stempliuk e Lúcia Pereira Barroso. – Brasília: SENAD, 2009. 48 p. Disponível em: <<http://www.escs.edu.br/arquivos/DrogasResumoExecutivo.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2016

depositada nos dois professores que teriam acesso ao seu trabalho, os profissionais de História e Língua Portuguesa, e que as informações não seriam veiculadas para outros.

Traumas não ocorrem somente com problemas dessa ordem de magnitude. Problemas oriundos de comunidades menores, como a família, ou a escola, podem movimentar a necessidade de testemunho. Portanto, neste trabalho, a disposição é flexibilizar o conceito de memória traumática, utilizando-a para outros eventos, não somente aqueles que possuem a origem em um contexto histórico conflituoso, mas trabalhar ou tentar perceber o trauma em situações mais cotidianas descritas nas produções dos alunos como situações de luto.

Selligmann-Silva é utilizado pelas suas reflexões em relação às memórias traumáticas, embora não somente ele se proponha a isso, pois de alguma forma Freud realiza essa conexão entre trauma e memória. A diferença entre ambos é que o segundo trabalha mais no âmbito do indivíduo, enquanto o primeiro, articulando indivíduo e coletivo.

Quando se amplia a noção de trauma, para além de eventos coletivos, outros escritos podem tornar-se portadores de vivências significativas das vidas desses alunos. Um total de cinco alunos recordou de momentos de luto ocorridos quando da perda de parentes. É difícil apontar se estas situações de luto efetivamente geraram traumas, pois o que se percebe são momentos de tristeza, situação que é esperada num momento desses. Um exemplo, que se acredita deva ser citado, é o relato de MC, que em sua primeira produção cita a perda do pai aos quatro ou cinco anos de idade. Aparentemente não percebeu a importância do fato no momento em que aconteceu, mas parece que acabou entendendo um tempo depois pela dor da família. Passaram-se oito anos e ainda chorava a perda do pai, o que pode ter sido indicativo de uma situação de melancolia, mas, em determinado momento, percebeu “que a vida anda para frente e não para trás”. Queria deixar tudo no passado. O que aconteceu neste momento da vida desta garota que a fez mudar? O luto acabou? Parece que quando toma uma decisão em relação à perda, traça desafios e objetivos em sua vida. Retrospectiva, perspectiva: “eu fazia teatro ano passado, porque quando crescer, eu quero ser atriz ou dançarina. Quando estiver com 18 anos, quero estar nas novelas”. A aluna realizou a segunda produção, mas não voltou ao fato marcante de seu primeiro escrito, preocupando-se em relatar seu envolvimento com o teatro e também com a dança. Neste trabalho, não é o trauma em si que se destaca, mas sim a superação dele, que não se sabe bem como acontece, mas se expressa pelo deslocamento da dor da perda para o desejo pela arte. Outro trabalho que merece reflexão é o de G, que relembra a perda do pai e do avô na primeira produção, mas, coincidindo com o trabalho de MC, não retoma a questão das perdas no segundo trabalho. Pelo contrário, G

retorna na segunda produção trazendo um momento de felicidade: está no Shopping com a mãe, na época de Natal. Nestes dois trabalhos teríamos um indicativo de “esquecimentos felizes”? Pode-se pensar também, ainda a partir de Ricoeur, que o exercício é superar a culpa que por vezes se sente, quando se perde alguém com quem se tem proximidade afetiva, portanto é perdoar-se e ir à busca da felicidade, como a grande meta (RICOUER, 2007, p. 502). É muito interessante pensar essa busca da felicidade em lembranças felizes aparecendo em uma parcela significativa dos trabalhos, que relataram momentos relacionados a passeios e viagens, mas principalmente aniversários. Quinze alunos utilizaram estas temáticas na primeira e/ou segunda produção, indicando que a memória destes pequenos, alguns não tão pequenos assim, guardam com carinho estes momentos que na maioria das vezes, são de comemoração, confraternização e celebração da vida, fatos que se tornam fundamentais para manterem-se mentalmente e fisicamente sãos, em contextos locais na maioria das vezes conturbados.

Como se está falando de lembranças, nada mais singelo que recordar alguns dos trabalhos, entre eles o de WG, que relembra e expressa felicidade ao contar de sua primeira pescaria com a mãe, o tio e a vó. É importante descrever, através de suas palavras, a rememoração que teve:

(...) começamos a arrumar as coisas para levar, tudo pronto, entramos no carro, andamos cerca de uma hora até chegar ao rio Uruguai, rio lindo, muito grande, fiquei encantado.

Ainda mais quando começamos a fazer uma trilha no meio do mato. Encontrei vários animais como: pássaros, galinhas, patos, avestruz e outros. Anoiteceu, passamos a noite numa barraca no meio do mato. O dia mal clareou, chegamos até a canoa. Colocamos as iscas e as varas e entramos rio adentro. Quando chegou mais ou menos no meio do rio, meu tio desligou a canoa e disse que tu vai pescar. Meu tio, minha mãe e minha vó pescaram vários peixes e eu ainda não tinha pescado nenhum. Tava [*sic*] muito ansioso, quando derrepente [*sic*] a vara que eu segurava começou a tremer. Era meu primeiro peixe. Fiquei tão feliz que não queria parar de olhar para ele.

Foi um dia muito emocionante para mim, pois nunca tinha pescado aprendi muito neste dia. E me lembrarei desde dia para sempre. Foi muito importante na minha vida. Hoje, lembrando, sinto saudades. Espero um dia voltar lá e pescar um peixe bem maior.

Memórias literárias são formas textuais que buscam o auxílio da imaginação para transformarem o vivido em uma bonita narrativa. Alguns textos, com esse perfil, foram trabalhados com os alunos, também como exemplos de escritas de si. A forma de narrar de WG, acredita-se, aproximou-se de memórias literárias, no sentido de ter a capacidade de tirar do lugar comum um episódio de sua vida, que pela forma que conta, não necessitou de sua imaginação para se tornar belo.



## 2.2 AUTOBIOGRAFIAS E SUAS POSSIBILIDADES

A ideia de autobiografia, que orientou a formulação da proposta aos alunos partiu da seguinte definição: “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza especialmente sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 49). Mas, na prática, o que foi sendo produzido pelos alunos, tanto na primeira produção, quanto na segunda, foram escritos que estavam mais ligados a memórias de fatos específicos, do que a uma trajetória organizada cronologicamente com início, meio e fim. Na segunda produção, com a solicitação de incorporação de fotografias e entrevistas para serem transformados em fontes históricas nos escritos, os textos tomaram um formato que se distanciou mais ainda da definição orientadora das autobiografias, podendo-se classificá-los na definição mais ampla de escritas de si.

Projetando novas experiências possíveis a partir da pesquisa executada, imagina-se então que em trabalhos futuros, em vez de definir-se por uma das formas de literatura de cunho íntimo, o melhor seria deixar aberto o “leque” de opções possíveis para que os alunos escolham um tipo de texto confessional com que mais se afeiçoem para realizar as suas produções. As produções que podem assim chamar-se de escritas de si incluem “diários, correspondência, biografias e autobiografias, independentemente de serem memórias ou entrevistas de história de vida, por exemplo” (GOMES, 2004, p. 7). Mas confere-se a toda uma série de produções a marca de narrativas de introspecção: elogios fúnebres, prefácios que o próprio autor da obra realiza para apresentar seus escritos, bilhetes de suicídio, relatos de convertidos ao cristianismo, poesias e também narrativas confessionais, conforme os organizadores Gomes e Schmidt (2009) destacam na obra *Memória e narrativas autobiográficas*. É preciso prestar atenção naquilo que se lê pois, uma produção com estas características pode estar escondida nos mais diversos textos. É claro que, ao ampliar o leque de possíveis tipos produções, isto também gera uma contrapartida, no sentido de pensar e refletir com os alunos, sobre o caráter histórico destas.

Em um determinado momento da pesquisa, dois alunos manifestaram o desejo de escreverem suas primeiras produções em forma de diário, o que não foi incentivado, pois a forma de texto inicialmente proposta era autobiografia, portanto percebe-se que, nesse caso, a opção por uma determinada forma textual tornou-se um pouco limitadora. Uma opção no sentido de trabalhar diferentes narrativas de introspecção geraria modificações nos textos sensibilizadores, que também são pensados como exemplos de produções que os alunos

podem seguir, pois se imaginou que haveria a necessidade de trabalhar com diferentes tipos de textos: autobiografias, biografias, diários, cartas, memórias literárias, poesias, letras de músicas, etc. Aqui se esbarra na própria organização do tempo escolar, onde disciplinas como História tem sua carga horária, no caso da escola onde foi aplicado o projeto, limitada a dois períodos. Da mesma forma pode-se pensar a própria divisão em trimestres como inibidora da criação de formas novas de aprender, pois exige produção de avaliações dentro deste tempo determinado. Enfim, maturar um projeto de produção que desenvolva produção de trabalhos baseadas na vida dos alunos pode exigir a quebra de outros paradigmas em que se assenta a organização da escola, além de discutir a própria questão do trabalho com os conteúdos e formas tradicionais de trabalhar História. A crítica executada aqui, não pretende desqualificar esses conteúdos e formas tradicionais no sentido do êxito em possibilitar a aprendizagem em História, mas se direciona no sentido de que engessa a prática de ensino, dificultando a criação e a implantação de jeitos novos de ensinar e aprender.

Entre os trabalhos elaborados pelos alunos na primeira produção, alguns foram compostos em um parágrafo. Essa situação poderia parecer um problema se considerássemos de forma mais rígida a noção de autobiografia, conforme propõe Lejeune (2008), já que eles não chegam a constituir uma narrativa mais estruturada sobre as histórias de cada aluno. Contudo, pode-se tomá-los e analisá-los, apesar de seus tamanhos minúsculos, valorizando-os pela qualidade das informações que contém. Procurando ainda uma melhor expressão escrita para a ideia que se quer refletir, é que o tamanho de um texto, ou o período de tempo que é lembrado não determina sua qualidade enquanto elemento que possa veicular informações importantes. Fazendo-se um paralelo com escritos biográficos, têm-se produções chamadas de microbiografias que se propõem a retratar um dia de seus biografados, como realiza Alain Buisine, que elabora a descrição de um dia da vida de Marcel Proust (DOSSE, 2009). Escrever sobre um dia não necessariamente limita o tamanho do texto, mas delimita de maneira bastante clara o “universo” da seleção de eventos que o aluno pode operar ao fazer a sua narrativa introspectiva.

Algo que se percebeu na aplicação do projeto foi o potencial que os diários, quando devidamente adequadas ao público com que serão trabalhadas, possuem no sentido de motivar os alunos a continuarem estas leituras, para além do momento da sala de aula. A partir da leitura dos trechos selecionados de *Quarto de despejo*, nas aulas de História, e do *Diário de Anne Frank*, nas aulas de Língua Portuguesa, alguns alunos foram em busca das obras na biblioteca da escola. Esse desejo pela continuidade da leitura, contudo, acabou sendo contido, em parte, pelo número de exemplares existentes das obras citadas na biblioteca: um de cada.

Quando articuladas em um projeto, estas leituras podem se tornar a porta de entrada para alunos do sexto ano nas disciplinas de História e de Língua Portuguesa. As escritas de si têm esse potencial por estarem no limite entre o literário e o histórico. Esta proximidade já foi considerada como um problema pelo menos até a década de 1970, quando novamente houve uma aproximação entre esses dois campos, embora ainda permaneçam, por parte de alguns historiadores, algumas restrições ao uso da literatura como fonte histórica. Para a História ensinada, esta permeabilidade pode ser um trunfo, pois se consegue pensá-la, a partir das pequenas histórias de cada de um, evitando-se com isso a “desertificação do passado” (LORIGA, 2011, p. 13), fugindo-se do uso exclusivo do texto do livro didático, que tem o seu lugar, mas possui seus limites, pensando-se principalmente o vínculo com o vivido e a sua forma narrativa.

### **2.2.1 Reescrita de vidas**

A imaginação vai longe quando se lê: “Como se pode pensar que, na autobiografia, a vida vivida produz o texto, quando é o texto que produz a vida!” (LEJEUNE, 2008, p. 65). Considerando essa afirmação em uma perspectiva otimista, quantas vidas poderiam mudar seus destinos? Esta afirmação contém o principal argumento para a criação desse trabalho e justifica a opção pela produção de textos autobiográficos. O desenvolvimento dentro da disciplina de História de um trabalho que tem por objetivo entender a função primordial das fontes históricas no trabalho do historiador poderia ter se realizado pela escolha de uma fonte que não fosse polêmica, como a autobiografia é dentro da área de História. Contudo, os textos autobiográficos ou as escritas de si, de alguma forma, organizam o que na realidade não tem ordem: a vida (GOMES, 2004, p.15). Mas a possibilidade teoricamente criada de reflexão sobre uma vida em curso, para que essa se modifique, se assim desejar, foi o grande motivo da manutenção dessa opção. A possibilidade de reescrita, de reconstituir-se, ou recontar sua história: “ao tentar me ver melhor, continuo me criando, passo a limpo os rascunhos de minha identidade” (LEJEUNE, 2008, p. 104), ou como afirma Gomes em relação a essas narrativas, vistas como “uma modalidade de ação que permitiria a seu autor uma mudança e/ou um controle maior sobre a própria vida” (2004, p. 16). E como identidade construída, e em construção, a alternativa de recriar-se a cada momento.

Mas afinal, tendo em vista o material produzido pelos alunos, pode-se ainda acreditar que haja necessidade de mudança nestas vidas? Esta percepção de necessidade de mudança estaria ligada a uma imaginação ou representação da realidade pior do que ela é na

experiência e imaginação dos próprios alunos? A percepção desta necessidade surgiu da observação, por parte do professor, manifestada no início desse trabalho, pela morte de forma violenta de alunos da escola onde os trabalhos foram desenvolvidos, acontecidas entre os anos de 2012 e 2015. Neste período, três alunos da escola foram mortos. E não só isso. É cada vez maior a criminalidade no entorno da escola: relato de tiroteios e situações de violência, que incluem assassinatos e assaltos acontecidos na comunidade onde a escola está inserida. Imagina-se então a autobiografia, para além das suas funções literárias e/ou para fundamentar o ensino de História, também como uma ferramenta que possibilita o diálogo e a escuta. Alguns dos alunos teceram comentários, não se sabe ainda se são desejos sobre esta situação, afirmando que a vida boa é esta, a do crime. Podem ser afirmações como a de qualquer adolescente, mas sabe-se que em algumas destas comunidades não se vive sem estar próximo ou até ligado de diferentes maneiras a algum grupo criminoso até como forma de “defesa”. Eles podem, em algum momento, acreditar em caminhos para si que não ofereçam a eles expectativas e qualidade de vida que seriam as melhores.

Relembrem-se aqui os passos da atividade desenvolvida. O primeiro momento e a primeira forma: um texto baseado em recordações dos alunos de momentos de suas vidas, a partir de suas memórias; o segundo momento e forma: a partir do texto inicial, ou se desejassem, da formulação de outro texto, suas lembranças escritas eram percebidas por outras fontes históricas, especificamente fotografias e entrevistas escritas feitas com pessoas que os tivessem acompanhado de alguma forma nos momentos lembrados inicialmente. Com esses dois movimentos, imaginava-se que se atingiriam os dois principais objetivos: reflexão sobre suas trajetórias de vida, até proporcionar de alguma forma, quando não satisfeitos com aquilo que viveram até o momento, a possibilidade de pensarem diferentes rumos; o segundo objetivo imaginado era o de que, junto com essa reflexão sobre suas trajetórias de vida, conseguissem também, a partir do cruzamento das suas lembranças com outros documentos, compreender a importância das fontes históricas na elaboração do trabalho do historiador. Acredita-se que o primeiro objetivo, a construção de autobiografias, não foi atendido, com os alunos mais criando textos autobiográficos de momentos de suas vidas, do que pensando em uma trajetória. Na medida em que não recuperaram trajetórias, pode-se inferir também que não refletiram de forma mais intensa sobre suas vidas: porém não pode deixar de relacionar esta constatação, à capacidade da faixa etária participante da pesquisa de criar a forma narrativa que se projetou inicialmente. Ao ampliar o “leque” de autores, para perceber diferentes formas de entender o funcionamento da memória, Freud, através do texto *Lembranças encobridoras*, afirmava que

é somente a partir do sexto ou sétimo ano [de vida] – em muitos casos, só depois dos dez anos – que nossa vida pode ser reproduzida na memória como uma cadeia concatenada de eventos. Daí em diante, porém, há também uma relação direta entre a importância psíquica da experiência e sua retenção na memória. O que quer que pareça importante por seus efeitos imediatos ou diretamente subsequentes é recordado; o que quer que seja julgado não essencial é esquecido (FREUD, 2006, p. 177).

Refletindo sobre o resultado apresentado na forma narrativa dos escritos, a partir da citação anterior, constata-se que o que foi solicitado para a maioria deles pode estar além do que poderiam desenvolver. A maior parte dos alunos que se integrou à produção das autobiografias é, em termos de idade, muito limítrofe ao período descrito por Freud, pois a grande maioria está entre 10 e 12 anos. A informação obtida no texto do autor tornou-se pertinente quando da leitura dos primeiros trabalhos. Enfim, este é um argumento que possibilita entender, em parte, a não realização dos textos como se imaginava inicialmente.

Experiências realizadas em anos anteriores, com a confecção de relatos autobiográficos para a compreensão da importância das fontes históricas no trabalho do historiador, também já haviam se deparado com a ausência de produções ou com a produção de textos curtos. Acreditava-se que a elaboração de um projeto mais consistente em suas reflexões e leituras pudesse alterar este quadro. Em 2015, a atividade realizada com o objetivo de trabalhar fontes históricas foi a criação de linhas de tempo em cartazes, onde pelo menos três eventos citados deveriam estar alicerçados em documentos, sejam eles escritos, fotográficos ou de qualquer outra natureza. A apresentação oral da linha de tempo, para os demais colegas, estabelecia a trajetória do aluno até então. O que se pode pensar em termos de novas experiências é que, para a construção de narrativas autobiográficas, seja interessante desenvolver primeiro a linha do tempo, possibilitando organizar esta trajetória e, a partir da linha do tempo, criar a narrativa escrita.

A observação desse percurso entre a primeira e a segunda produção é que permitiria verificar se o cruzamento da(s) lembrança(s) acessada(s) a partir da memória, com a mesma sendo percebida por fotografia(s) e pelo relato de entrevistados dos alunos, possibilitariam mudanças de perspectivas em suas vidas, ou a reescrita da própria história.

Esta possibilidade de análise acabou sofrendo modificações e adaptações, que somente são perceptíveis na medida em que se desenvolve a pesquisa, pois boa parte dos trabalhos acabou não se utilizando das mesmas lembranças da primeira produção. Dois exemplos demonstram esta situação. Inicialmente apresentam-se os relatos de C. No primeiro trabalho, onde usou somente memória, contou seu aniversário de 11 anos; no segundo trabalho, quando

deveria acrescentar ao relato de memória, entrevista e fotografia, mudou de tema, trazendo a recordação de uma visita ao zoológico quando tinha quatro anos. Outro exemplo é o de H, que recorda, na primeira produção, de um momento que não é localizado no tempo, onde solicita ao irmão e a mãe que comprem um determinado biscoito para ela, e os mesmos se esquecem; na segunda produção, trabalha com o aniversário de nove anos, quando a mãe fez uma festa surpresa.

Para ser exato, dos cinquenta trabalhos entregues no segundo momento, quinze mantiveram a continuidade dos relatos e os verificaram através de outras fontes, situação que pode ser compreendida em parte, quando se relaciona os resultados obtidos com os estudos de Freud, isto é, sobre o desenvolvimento da memória. Outros números indicam a dificuldade de atender o que inicialmente se projetou avaliar, a possível mudança de olhar sobre a própria vida a partir do cruzamento da lembrança com outros documentos: houve alunos que só produziram o primeiro texto (dezessete), ou somente o segundo texto (onze), também se desviando do modelo inicialmente pensado de visualização de uma trajetória. Os alunos que desenvolveram somente o segundo texto, ao buscarem fontes para trabalhos, já sabiam de antemão que a lembrança que trabalhariam deveria também ser recordada a partir de uma entrevista e de uma fotografia. O que se quer questionar nestes trabalhos é que neles a lembrança inicial pode não ter sido feita a partir da memória, mas de uma fotografia, que trouxe uma memória, ou também que a opção por determinada lembrança tenha sido feita a partir de saber que alguém poderia relatar o momento que se queria recordar. Neste caso, esta situação não se assemelharia à crítica executada por Bordieu (1998), quando sugere que, nas autobiografias, é oferecida uma ordem à vida que ela não tem? No primeiro trabalho, se solicitou que os alunos escolhessem uma ou mais lembranças e as contassem por escrito. Neste momento, os alunos não tinham preocupações em relação a fotografias e entrevistas. Os alunos que construíram suas narrativas somente no segundo texto já tinham esta expectativa. Qual o impacto disso na visualização das trajetórias? O que se imagina é que alguns dos alunos tenham desistido de determinadas lembranças, não só tanto na primeira como na segunda produção, para terem disponíveis as outras fontes. Foram questões que surgiram ao longo da produção dos trabalhos, e que foram oferecendo dificuldades diante do que se havia inicialmente pensado.

### **2.2.2 Reescrita de vidas e ensino através de fontes históricas**

Dos cinquenta trabalhos entregues na segunda etapa, quinze deles mantiveram uma

ligação temática entre a primeira e a segunda produção, e acrescentaram ao relato da memória, entrevista e/ou fotografia, possibilitando com isso verificar se o uso de outras fontes que não a memória, modificaria a percepção dos alunos sobre a própria história. Entre estes trabalhos analisados, destacam-se dois, em que se perceberam mudanças de perspectiva em relação aos fatos lembrados. A primeira trajetória ressaltada é a da aluna Y. O ponto de encontro entre a primeira e a segunda produção da aluna é a trajetória escolar, onde relembra situações de *bullying* que afirma haver sofrido, e também se descreve como sendo “brigona”. Na segunda etapa do trabalho, onde cria o texto *Minhas lembranças colegiais* mantém a mesma forma de perceber-se: “Eu era muito barraqueira brigava por qualquer coisinha”. Porém, em outro escrito, *Aventuras no Sesi*, a aluna busca a participação do pai na elaboração do seu relato autobiográfico. Neste texto, há um desvio em relação a sua trajetória escolar e, aparentemente, o que possibilita a mudança de olhar sobre a própria história é a fonte oral, que parece que faz com que a aluna perceba um outro aspecto da sua história. O pai recorda um momento prazeroso na vida da aluna: as atividades físicas realizadas no SESI, como dança e o futebol. Ela escreve:

Em relação as minhas lembranças sobre esta época eu lembro que era divertido eu encontrava com as minhas amigas nós brincávamos, ensaiávamos, era muito divertido. O futebol também era legal, muito saudável eu ganhava muitas medalhas era muito gratificante. Foi uma época muito boa e divertida eu estava sempre ocupada com as minhas tarefas, mesmo assim sempre tinha um tempinho para mim brincar, eu brincava de barbie, e de boneca, brincava de maquiagem etc.

Quando busca em sua memória, a aluna fixa-se em situações desagradáveis que viveu na escola, e isso ela faz na primeira e segunda produção, porém na segunda produção, quando surge a participação do pai, a aluna é direcionada para um momento mais feliz do que até então não se recordava. De brigona a brincalhona, esta é a mudança de perspectiva que as fontes oferecem para que ela se reconheça com outras características, que não só aquelas que a marcaram ou a marcam na escola.

Interessante perceber no caso Y uma mudança de enredo no seu escrito autobiográfico, quando confrontado principalmente com a fonte oral. Esta mudança é bem acentuada, como já desenvolvido anteriormente, de brigona a brincalhona. Quando se iniciou o projeto, a perspectiva de mudança na trajetória estava assentada além de Lejeune, na utilização de White, com sua perspectiva de que cada historiador desenvolve seu estilo a partir de “uma combinação específica de modos” (WHITE, 2008, p.12). Segundo ele, cada texto histórico tem uma assinatura que se apresenta na sua constituição pelo uso e combinação de formas explicativas. Pelas ideias de White, o mesmo fato pode ser contado de diferentes

maneiras, em diferentes estratégias explicativas, ou seja, historiadores diferentes, ou até mesmo o mesmo historiador, pode pensar estratégias explicativas alternativas, caso, é claro, justifique suas mudanças. O autor acabou sofrendo muitas críticas em razão destas formulações e não é o momento de discuti-las nesse trabalho, mas quando se lê o texto elaborado por Y, com os olhos de White, é possível perceber uma mudança sensível de ponto de vista da aluna, que foi proporcionado pela utilização da fonte oral. Até se poderia argumentar que, como o entrevistado foi o pai, houve uma imposição pela autoridade de quem fala (DOSSE, 2003, p.30), mas o pai fala, e ela confirma com suas lembranças, até então ignoradas, a fala do pai. Entretanto, o mais importante a destacar é o papel extraordinário que a fonte assumiu na mudança do enredo, agora não só para o profissional da História, mas também para este sujeito em construção, que é o potencial de perceber-se diferente.

Outro escrito que se acredita deve-se destacar é o de J. Entre a primeira e a segunda produção, o fato que fundamenta os escritos é a morte da tataravó, parece ser bisavó, pois é avó da mãe. Na primeira produção escreve sobre seus sentimentos de pesar ao acompanhar o adoecimento e a morte do familiar. Na segunda produção, preocupa-se, na entrevista, em acompanhar os sentimentos da mãe em relação ao fato, e pergunta para ela sobre os seus próprios sentimentos quando do falecimento. Na análise que faz da entrevista, uma das poucas que realizaram, percebe que a mãe se sente orgulhosa por ser perguntada sobre o fato lembrado. Outro momento significativo da análise foi a sua percepção de que ela e a mãe tiveram dores diferentes em relação ao fato: “mais a minha dor foi mais fraca do que a dela, por causa que eu vi de uma forma e ela viu de outra”. Outro aspecto que se deve salientar é a empatia com que percebe os sentimentos da mãe, dizendo que percebe que a mesma ficou com saudades ao falar sobre a avó e que “entendo a dor da minha família por causa da avó (tataravó)!”. O uso da entrevista possibilitou um entendimento melhor da dor da perda por parte da família, e da sua própria dor, que ela mesma afirma não ser igual a da mãe. Aqui se verifica uma possibilidade de questionamento de histórias e memórias sedimentadas para situações mais abertas a possibilidades de elaboração ou de reversão de experiências traumáticas a “lembranças felizes”.

Por essas características, como a de proporcionar a percepção de que temos múltiplas histórias, de que cada sujeito tem o seu ponto de vista sobre o que lhe acontece e que merece ser relatado, incorporou-se a História oral como uma das fontes que os alunos deveriam trabalhar para desenvolver seus relatos autobiográficos.

As perspectivas abertas dentro da História oral são fruto de disputas ocorridas nas ciências humanas e, entre estas, pode-se perceber a diversidade de histórias que compõem a



História. A confecção de uma entrevista, é basicamente isto que se tentou incorporar ao trabalho dos alunos, como um incipiente exercício de História oral com todas as limitações que isto lhe confere, pois, de outro modo, como mandam os manuais, seria impossível que se dedicassem a realizar uma entrevista, estabelecida dentro de um projeto, com o uso do gravador, e depois transcrição e análise. As solicitações aos alunos foram no sentido de que eles incorporassem às suas lembranças o ponto de vista de alguém que lhes acompanhou naquele momento, através da realização de uma entrevista. A entrevista deveria ser feita para o entrevistado com um roteiro de perguntas sobre a lembrança ou lembranças trabalhadas e buscava perceber diferentes opiniões, ou não, sobre o fato lembrado. O registro escrito dessa entrevista e a sua posterior análise, para se tornar efetivamente uma fonte, também foram solicitados. Um roteiro adaptado, baseado nas orientações de Alberti (2015, p.190), foi elaborado para que os alunos o seguissem. Uma ação principal faltou no exercício realizado pelos alunos: a análise da entrevista, através de um comentário que a relacionasse com a lembrança.

Dos cinquenta trabalhos entregues na segunda etapa, quando a produção deveria estar acompanhada de entrevistas e fotografias, trinta e nove realizaram entrevistas, ou seja, 78% dos trabalhos realizados. Um índice que indica o acerto da escolha da entrevista como uma das possíveis fontes para que os alunos confrontassem suas lembranças. A entrevista é uma possibilidade muito presente, relativamente fácil de ser realizada, nos moldes que este trabalho propôs, ou seja, adaptado de forma que os alunos a conseguissem realizar. Apesar desse índice, parte importante do processo foi interrompida quando poucos trabalhos efetivaram a análise das entrevistas. Aproximadamente 20,5% das entrevistas realizadas foram analisadas, ou seja, num universo de trinta e nove, oito foram analisadas. Quantas trajetórias analisadas perderam a oportunidade de se perceberem diferentes daquilo do que se enunciaram, ou mesmo, poderiam confirmar o que foi lembrando pela memória, se realizassem o que havia sido solicitado, ou quanto do trabalho do historiador deixou de ser aprendido, quando esta mesma dinâmica deixou de ser executada? Enfim, o desejo do pesquisador nem sempre é o desejo do pesquisado. O que se propõe a pensar é: foi uma solicitação que estava ao alcance para que estes alunos executassem? Deve-se insistir nesta solicitação? Há outras maneiras de se pensar esta situação?

Em relação à segunda pergunta é importante lembrar Le Goff (1996) que, na década de 1990, elaborou importantes diretrizes para realização do trabalho do historiador com fontes históricas. Entre estas diretrizes destaca-se que, indiferente ao tipo de documento que é utilizado para a construção do relato histórico, nenhum historiador pode abrir mão da

crítica a esses documentos. É isto que muitos alunos deixaram de experimentar, esta parte significativa do trabalho do historiador, que pode mudar percepções de vida como demonstram os trabalhos de Y e G.

Para a terceira pergunta elaborada pode-se entender a falta de análise da maior parte das entrevistas como resultado da autoridade de quem fala: pais, mães, avós, avôs, o que por si só conduz a um único caminho possível de entendimento do fato lembrado, caminho este que não pode ser questionado. A tenra idade daqueles que produzem os trabalhos pode levá-los a não substituírem “a autenticidade baseada na autoridade, pela autoridade baseada na verdade” (DOSSE, 2003, p. 31).

A diretriz enunciada a partir de Le Goff (1996) não se aplica somente para o caso das entrevistas, mas também é pertinente a qualquer fonte histórica, como nas fotografias. Ela necessita de todo um repertório específico para a sua leitura e análise, o que está, na maior parte das vezes, fora do alcance dos alunos. Então, novamente, há a necessidade de adaptação para o público.

Quais cuidados devem ser tomados pelo professor de história, do sexto ano, ao tentar solicitar que seus alunos utilizem fotografias para integração em escritos autobiográficos? O primeiro seria que a imagem utilizada não fosse somente uma ilustração do texto escrito, que houvesse uma tentativa de diálogo com essa imagem tentando interrogá-la ao máximo sobre o momento que se está tentando recuperar. Dizendo de uma forma mais teórica, realizar a análise do documento, que se exige tanto em termos morfológicos, o que “diz respeito ao que é próprio desse tipo de fonte visual – seus atributos formais expressos bidimensionalmente e assentados em um sistema de representação, no caso, o sistema perspectivo” (LIMA E CARVALHO, 2015, p. 46), em outros termos, a largura e altura da foto entre outras informações; quanto da sua biografia, que tenta entender seus espaços de produção e circulação que seriam:

[...] as motivações do fotógrafo, condições materiais da imagem produzida (equipamentos, se realizada em estúdio ou não, se feita por amador ou profissional, destinada a que tipo de circulação) até os desdobramentos da circulação – as formas de apropriação que sempre implicam ressignificações (LIMA E CARVALHO, 2015, p. 46).

Com alunos do sexto ano, entende-se que, ao trabalhar fotografias para a construção de relatos autobiográficos, esse grau de análise estaria fora de suas possibilidades, principalmente nos casos dos contextos de produção e circulação, quem sabe poder-se-ia solicitar a análise morfológica, mas acredita-se para a produção que se quer dos alunos, também não seria pertinente. O que se poderia exigir seriam formulações mais simples, como

o estabelecimento de uma conversa entre o aluno e a fotografia, em que este procura, a partir de perguntas, extrair da fotografia o maior número de informações sobre o momento lembrado, bem como a extensão desta relação entre a fotografia e outros documentos utilizados, como a memória e a entrevista. Esta relação entre a fotografia e o autor da autobiografia busca revelar que “o documento não é um documento em si, mas um diálogo claro entre o presente e o documento. Resgatar o passado é transformá-lo pela simples evocação” (KARNAL; TATSCH, 2015, p. 12).

Quando do incremento em sala de aula do trabalho com o uso de fotografias na elaboração dos relatos autobiográficos, muitos trabalhos vieram com fotografias, porém sem articulação com a memória trabalhada de um fato específico e também com a entrevista executada, portanto, sem a devida análise. Através da produção e apresentação aos alunos de um arquivo de apresentação, bem como também da realização de um exercício utilizando imagens do livro didático do sexto ano, se tentou integrar a fonte histórica fotografia na elaboração dos relatos autobiográficos.

Em termos numéricos, trinta e dois trabalhos utilizaram fotografias em suas produções, alcançando um percentual de 64%, percebendo-se aqui também um índice satisfatório, demonstrando o acerto na escolha desta fonte para a realização do trabalho, mas da mesma forma como ocorreu com as entrevistas, o problema novamente centrou-se na realização da análise da imagem. No caso das fotografias, o percentual de imagens analisadas foi de 15,6%, ou seja, um total de cinco trabalhos. O diálogo que se imaginava, que poderia ocorrer também acabou não acontecendo. Mas nos trabalhos onde a análise ocorreu, como foi?

Dos trabalhos que realizaram análise do documento de imagem, um chamou mais atenção. Na realidade, se se fosse exigente em termos conceituais, o trabalho desenvolvido pela aluna V ousou e usou de uma lógica diferente daquela que foi solicitada, mas excetuando-se o aspecto importante da forma como se desenvolveu o trabalho, ele parece conter uma capacidade expressiva de afeto, que é fornecido pela fotografia que o acompanha. V, como outras colegas, não realizou a primeira produção, mas comparado ao que foi solicitado na segunda etapa da produção, o seu trabalho é diferente, pois seu relato é construído a partir da foto. O que se considera análise é a própria lembrança extraída da foto e a carga de afeto que a aluna identifica que a imagem possui, na narrativa construída. A lembrança trabalhada é o encontro entre amigos representado na imagem, que não possui para quem a vê, nada de extraordinário. Cinco meninas e um menino, aparentemente bem mais novo, fazem pose em um gramado. Uma bola está debaixo de um dos braços de V, indicando que, ou brincaram, ou vão brincar com ela. Pois é dessa imagem simples que V demonstra a

força que uma lembrança pode conter:

Minhas lembranças são demais só que escolhi essa porque é um dia muito legal esse dia aí eu joguei futebol, vôlei, basquete etc. As vezes quando estou triste eu pego e olho essa foto porque ela me dá uma energia positiva sei lá é como se eu pudesse [sic] voltar no tempo através dela.

Interessante também destacar é a capacidade da imagem fazer V voltar no tempo e, nesse retorno, trazer consigo um sentimento bom, de sentir-se bem. Essa afirmação da volta ao passado parece que também ocorre quando executa a narrativa, quando afirma: “é um dia muito legal”, e não “foi um dia muito legal”, mantendo no presente, a partir da presença da foto, a vivência feliz que teve.

A sociedade brasileira faz um esforço no sentido da inclusão, e a educação não está fora disso. Algumas das escolas municipais de Porto Alegre contam com as Salas de Integração e Recursos (SIR), que são os espaços que concentram os profissionais que atendem os alunos com necessidades especiais. Muitos destes alunos estão nas salas de aula com os demais colegas, mesmo que, muitas vezes, algumas de suas características os limitem em determinadas aprendizagens, como por exemplo, a leitura e a escrita. Para o ensino de História, ler e escrever, como nas demais disciplinas, são competências fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens específicas. Nas turmas em que foi aplicado o projeto, duas alunas tinham o acompanhamento dos profissionais da SIR, portanto a pergunta que se fez era como incorporar estas alunas ao projeto? No caso de T, que possui dificuldades de elaboração de escritos, isto aconteceu através da utilização de fotografias. Em uma conversa com a mãe da aluna, perguntou-se se era possível o auxílio da família para que a aluna contasse um pouco de sua história para os colegas, através da montagem de um painel de fotos, na realidade, uma linha de tempo com imagens. O grande desafio para a aluna seria narrar a sua história a partir das fotos. A aluna, com o apoio da família, em aproximadamente um mês montou, dois painéis e fez o seu relato de forma muito tranquila para os demais colegas da turma. Não é a primeira experiência que se realiza com alunos com essas características, utilizando-se de imagens para que eles possam participar e demonstrar que possuem uma trajetória que deve ser compartilhada com professores e colegas. Nestes casos, as fotografias ordenadas cronologicamente se constituem como uma base da narrativa.

Para finalizar este capítulo, não se poderia deixar de esboçar um aprofundamento na temática memória, fazendo uma exposição sobre os autores que orientaram tanto a confecção da sequência pedagógica, como a leitura dos trabalhos dos alunos sobre este tema, que foi fundamental, e que esteve presente em todos eles. Alguns destes pensadores, já foram

utilizados ao longo desta dissertação, mas para melhor entendimento deste tema, sintetiza-se algumas de suas ideias.

A memória foi pensada enquanto uma fonte histórica com características próprias, que os alunos usaram para a construção de suas narrativas. O entendimento mais profundo de seu funcionamento foi perseguido para que se pudesse compreender parcialmente os relatos realizados a partir de suas lembranças, portanto, além de ser pensado como fonte, o entendimento da memória tornou-se objeto para a análise das produções. É difícil avaliá-la enquanto fonte, pois os mecanismos de lembrança e esquecimento estão sujeitos a fatores subjetivos e que, muitas vezes, não são alcançados nem pelo indivíduo que é o autor da lembrança/esquecimento, muito menos, por aqueles que estão de fora. Isto ocorre por que muito da lembrança/esquecimento está atrelado a fatores inconscientes que são dignos de serem evocados, mas infelizmente inacessíveis, a não ser por processos de terapia muitas vezes longos, penosos e caros. Portanto, ficará a maior parte deles guardados e/ou escondidos para sempre. É salutar incorporar nesta reflexão as contribuições de Ricoeur (2010) sobre memória impedida. Em um escrito que confronta principalmente dois textos de Freud, *Rememoração, repetição, perlaboração e Luto e melancolia*, o autor coloca, a partir da cena psicanalítica, as dificuldades existentes na retomada de determinadas memórias, principalmente aquelas que se adjetivam traumáticas, indicando os inúmeros momentos que configuram este ato:

O ponto de partida da reflexão de Freud é a identificação do obstáculo principal no qual o trabalho de interpretação (*Deutungsarbeit*) esbarra no caminho da recordação das lembranças traumáticas. Esse obstáculo, atribuído às ‘resistências do recalque’ (*Verdrängungswiderstände*), é designado pelo termo ‘compulsão de repetição’ (*Wiederholungszwang*); uma de suas características é uma tendência à passagem ao ato (*Agieren*), que Freud diz ‘substituir a lembrança’. O paciente ‘não reproduz [o fato esquecido] em forma de lembrança, mas em forma de ação: ele o *repete* sem, obviamente, saber que repete’ (*Gesammelte Werke*, t. X, p. 129) (RICOEUR, 2010, p. 84).

Mesmo sabendo-se um elemento de difícil análise, em razão do exposto anteriormente, não se pode de maneira alguma desprezar a lembrança de um fato, ou menosprezá-lo, em razão das condições subjetivas de sua produção. A complexidade da análise de uma narrativa construída pela memória é informada por Ricoeur, e novamente busca-se sua contribuição para seu entendimento:

A fidelidade ao passado não é um dado, mas um voto. Como todos os votos, pode ser frustrado, e até mesmo traído. A originalidade desse voto é que ele consiste não numa ação, mas numa representação retomada numa sequência de atos de linguagem constitutivos da dimensão declarativa da memória. Como todos os atos de discurso, os da memória declarativa também podem ter êxito ou fracassar. Nessa condição,

esse desejo não é primeiro vislumbrado como um voto, mas como uma pretensão, uma reivindicação – um *claim* – onerado por uma aporia inicial cujo enunciado me agradou repetir, a aporia que constitui a representação presente de uma coisa ausente marcada pelo selo da anterioridade, da distância temporal (RICOEUR, 2007, p. 502).

Fenômeno complicado, denso, porém rico, a memória permitiu entrar no difícil campo do passado individual. É assim que o universo da memória foi sendo descoberto no seu uso pelos alunos.

Como afirmado na introdução desta pesquisa, em diversos autores se buscou o entendimento do funcionamento da memória e suas possíveis relações com a História: Bergson, Freud, Halbwachs, Pollak, Ricouer e Seligmann-Silva. De Bergson se deu destaque à ideia de uma memória hábito; de Freud, a memória e sua relação com o inconsciente; de Halbwachs, a ênfase recaiu sobre a existência de uma memória coletiva; em Pollak, se buscou a relação da memória com eventos traumáticos, bem como a importância da memória na formação de uma identidade do indivíduo e a existência de uma memória subterrânea; de Ricouer, a principal contribuição foi a da possibilidade de um esquecimento feliz; e, por fim, de Seligmann-Silva o destaque também foi a relação entre memória e eventos traumáticos.

Em um dos encontros com os alunos, estes pensadores foram apresentados aos mesmos logo após formularem o primeiro texto autobiográfico, que se construía, ou deveria ser construído, unicamente baseado em suas lembranças. A apresentação destes realizou-se em uma “aula” sobre memória em um período de cinquenta minutos que se desenvolveu da seguinte forma: um resumo sobre suas principais ideias, que estivessem mais relacionadas aos objetivos deste trabalho; um segmento trabalhou a questão do esquecimento; e a última parte que se propôs tratar sobre memória e verdade. Memórias traumáticas foram trabalhadas dentro das ideias apresentadas sobre memória, e também relacionada à questão do esquecimento. Quando, no primeiro capítulo, essa “aula” foi descrita, efetuou-se críticas ao modo de como o tema foi trabalhado, tornando-o distante dos alunos. Após a entrega da segunda etapa do trabalho, três deles foram os mais utilizados quando da leitura das produções: Freud, Ricouer e Seligmann-Silva.

O primeiro oferecerá de maneira mais contundente a ideia da guarda da memória de forma latente no inconsciente, mas uma memória que atua mesmo não se mostrando em sua integridade. No avanço de suas pesquisas, através da utilização da psicanálise em seus pacientes, ele observa que, na realidade, os fatos corriqueiros que se apresentam à lembrança participam de quadros maiores, nos quais as partes aparentemente “mais importantes” seriam omitidas, sendo considerado o “mais importante” o ponto desagradável da recordação. O

processo que pelo qual este trabalho de substituição se realiza é o embate entre duas forças: a importância da experiência, que justifica a manutenção da lembrança; e a resistência, ou repressão, que busca impedir a informação relevante. Nenhuma dessas forças consegue sair vencedora, e o que ocorre é um processo de conciliação, com o surgimento da lembrança ligada à experiência de forma deslocada. A conciliação seria

o que é registrado como imagem mnêmica não é a experiência relevante em si – nesse aspecto, prevalece a resistência; o que se registra é um outro elemento psíquico intimamente associado ao passível de objeção – e, nesse aspecto, o *primeiro* princípio mostra a sua força: o princípio que se esforça por fixar impressões importantes, estabelecendo imagens mnêmicas reproduzíveis. O resultado do conflito, portanto, é que, em vez da imagem mnêmica que deveria ser justificada pelo evento original, produz-se uma outra que foi até certo ponto associativamente *deslocada* da primeira (FREUD, 2006, p.180).

Ricouer (2007) traz uma paradoxal contribuição à discussão sobre memória: a de que o esquecimento é parte essencial do trabalho de memória. Não há como lembrar tudo e, portanto, tudo narrar, se narro algo em minha trajetória ou fato, algo também fica no esquecimento.

Para o autor, não se consegue pensar memória, que precisamente é definida pela capacidade de recordar, sem pensar o seu contrário, que é o esquecimento, ou o esquecimento como o anverso da memória. Embora se saiba que existam doenças que causam esquecimento pelo “apagamento dos rastros corticais” (RICOEUR, 2007, p.452), estas não serão abordados nesse trabalho.

Os autores com os quais se trabalhou o esquecimento possibilitam percebê-lo como uma função importante dos seres humanos, e que dispõe de diversas finalidades, entre elas: tempo necessário de elaboração de uma situação vivenciada; resultado de perdão de uma determinada situação; estratégia de manutenção de uma lembrança dominada; e ação contra a lembrança de situações traumáticas.

Tentou-se demonstrar ao longo deste capítulo, como a relação estabelecida entre a Psicanálise, a História e a Literatura auxiliaram no desenvolvimento e entendimento dos escritos que os alunos elaboraram. Acredita-se que essa narrativa possibilitou perceber a complexidade contida na escolha da produção de textos autobiográficos, tanto em relação aos diferentes saberes acionados para sua confecção e compreensão, como na potência e os limites que possuem para a expressão das trajetórias dos estudantes. As articulações entre esses campos de conhecimento diferentes e a produção dos alunos foram feitas no sentido de possibilitarem o ensino da temática das fontes históricas de uma maneira diferente, através de seu uso nas escritas de si criadas pelos discentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o desenvolvimento da pesquisa, o que se pode afirmar em relação ao uso de autobiografias na sala de aula da História é a defesa de sua manutenção, enquanto uma das estratégias que pode ser utilizada para ampliar o universo das formas educativas desta disciplina. Mas sua defesa ocorre não por ser só mais uma possibilidade, mas por ser aquela que cativa por trabalhar com vidas alheias e as dos próprios alunos. Há muitas vidas que foram passadas para o escrito, e não somente Carolina Maria de Jesus, Salomon Northup e Anne Frank e, certamente, nas diferentes realidades educacionais do Brasil, há alguma ou algumas que possuem algo a contar, a refletir, ou ensinar para alguém, ou seja, há uma vida contida em um texto que tem algo a dizer.

Acredita-se que é importante retomar aqui uma reflexão que foi executada durante a análise dos trabalhos, que foi sobre o número de participantes na elaboração dos textos solicitados e sua relação com a avaliação dos alunos. Fundamentar uma avaliação trimestral na elaboração de narrativas confessionais como foi executado tornou-se, usando-se uma expressão popular, um “tiro no pé”. Embora toda a argumentação feita para os alunos, narrar-se é um desejo, e enquanto desejo depende muito do sujeito. Este pode não querer contar sua história, o que muitas vezes acontece como consequência de inúmeras, íntimas e inconscientes razões. Tomar isso como uma falta, no sentido pedagógico, de não querer aprender, foi de alguma forma uma perspectiva equivocada. Devem-se construir formas de avaliação além da própria elaboração dos escritos autobiográficos, que, como constatou-se, é um texto que pode não ser de fácil criação para alguns dos discentes. O professor não deve ficar dependendo somente da criação dos relatos escritos para o atendimento das exigências feitas para o encerramento de um período avaliativo.

Pensando-se em como ir além do que foi executado, uma possibilidade, que já foi sugerida durante o desenvolvimento do trabalho, é ampliar o “leque” dos gêneros textuais presentes nas escritas de si, para além das autobiografias, criando um universo de escolhas



que possam atender situações mais específicas das escolas. Biografia, cartas, diários, entre outros, podem se tornar um conjunto importante de documentos para serem trabalhados na sala de aula, e possibilitam importantes relações entre a vida e a História. Mas não só isso: diferentes tipos de texto favorecem que o trabalho educativo não seja solitário. E as escritas de si possibilitam esta articulação, que nesta pesquisa ainda foi pontual entre Língua Portuguesa e História, mas indicou uma potencialidade que ainda pode ser melhor explorada, sem que as áreas do conhecimento percam suas identidades. Muitos outros temas dentro da disciplina de História também podem se servir das autobiografias, ou de outras escritas de si, para serem apreendidos. Só para citar um exemplo, um tema que não foi abordado nesta pesquisa, e que é fundamental para o campo da História, é a questão da temporalidade, que poderia ter sido abordada, usando como porta de entrada os diários, que é um gênero textual que, pelo seu próprio título, indica uma íntima relação com o que pode e deve ser explorado.

O trabalho que aqui se finaliza, ainda que provisoriamente, pois se acredita, continuará gerando repercussões ao longo do ano letivo nas ações do professor, surgiu de uma angústia gerada principalmente por relatos escritos de alunos, que contavam dramas pessoais ou familiares que foram considerados graves, pela violência que apresentavam. Além destas narrativas, situações de violência ocorridas no entorno da escola com alunos e professores foram as motivações principais para elaboração deste trabalho. É o momento de se perguntar se houve efetividade no encaminhamento destas situações apresentadas?

É óbvio, mas o óbvio precisa ser mencionado: boa parte destas tramas e dramas está em causa por um quadro social muito grave, resultados de uma desigualdade em razão da renda, que mesmo que tenha diminuída na última década, ainda retira, ou não oferece à população de baixa renda políticas e serviços de assistência social, saúde, educação e segurança pública capazes de alterar esta situação. Mesmo tendo-se claro que o que aparece na Escola está além da sua capacidade resolver, não se pode ficar omissos diante desta situação, e neste trabalho, o que se propôs fazer timidamente é a escuta, e a partir desta escuta uma reflexão. Abriu-se o vidro, viu-se seu conteúdo, pode-se fechá-lo novamente, ou mantê-lo aberto para que parte do que contém saia, ou fechado até que exploda. Pelo que se percebe nas ruas, a explosão está acontecendo da forma mais nefasta possível.

A experiência de ensinar fontes históricas, através do uso de autobiografias, foi onde se percebeu com maior ênfase uma distância entre o que se projetava no início da pesquisa, e o que foi executado pelos alunos. O que foi solicitado? O uso da memória, de fotografias e de relatos orais na confecção de seus textos e a posterior crítica dos documentos para que se transformassem em fontes históricas. O que foi executado? Boa parte dos trabalhos entregues

continham os documentos solicitados, mas a dificuldade encontrada foi a realização da crítica dos mesmos para que se tornassem fontes históricas. O que pode ser elaborado em relação a esta situação é que esta tarefa não é fácil de ser executada por historiadores profissionais, quanto mais por alunos que se encontram no sexto ano, pela primeira vez em contato com a disciplina e tendo que realizar este trabalho. De qualquer forma, este tema não se esgotaria com a realização das atividades propostas. A percepção da importância das fontes históricas no trabalho do historiador, por parte dos alunos, demanda, sem dúvida, abordagens posteriores à realização do projeto, para que seja atendida. Mesmo se mantendo ao longo do sexto ano uma dinâmica de aulas convencionais, no sentido de seguir a concepção eurocêntrica da História, haverá momentos que favorecem a esta retomada sobre fontes históricas. O que foi executado é inicial, e não teve o objetivo de esgotar um tema, que mesmo para os profissionais da área requer constantes reflexões e, como foi delimitado no título deste trabalho, o que se objetivava era desenvolver nos alunos noções do trabalho do historiador.

Embora disseminada nos diferentes segmentos sociais, a fotografia não é um documento relativamente fácil de tornar-se fonte histórica. A dificuldade da elaboração histórica das fotografias, por parte dos alunos, pode estar ligada a questões da própria leitura que a mesma exige para tornar-se uma fonte, porém mesmo sabendo-se desta dificuldade, o mínimo exigido aos alunos foi o estabelecimento de um diálogo entre a fonte e o autor, narrador e personagem da história, e que deste diálogo brotassem novas formas de enxergar a lembrança recuperada, o que também acabou não acontecendo na maior parte dos trabalhos entregues.

Como relatado no desenvolvimento do trabalho, ao utilizar-se relatos orais, uma adaptação realizada do método da História oral para uso dos alunos do sexto ano como uma das possíveis fontes históricas, nos deparamos com a possibilidade de um não questionamento do documento em razão da autoridade de um pai, mãe, avó, avô, entre outros, que podem estar falando através dele, conforme Dosse (2003) elaborou. Destaca-se também, no caso dos relatos orais, a importante contribuição que ofereceram para perceber e modificar situações passadas, como nos dos casos em que se identificou uma possível mudança de olhar sobre a própria história. Nestas duas situações a mudança é perceptível a partir do uso dos relatos orais.

Percebeu-se no momento da análise das produções dos alunos, que ficou difícil notar a reflexão que se gostaria que exercitassem sobre suas trajetórias, pois um número razoável de trabalhos não realizou a primeira produção somente com o uso de memórias; ou realizou

somente a segunda parte com o uso de memórias, relatos orais e fotografia; outros mudaram os fatos relatados na primeira produção quando escreveram a segunda. Em parte, compreendeu-se esta dificuldade, em razão da contribuição de Freud (2006), que afirmou que até os 10 anos de idade, aproximadamente, as recordações não se constroem em uma narrativa linear. Mas se isso foi algo que poucos realizaram, outras informações importantes surgiram quando da leitura dos relatos autobiográficos, principalmente o fato de que a maior parte destes, tinha por tema as relações familiares, família esta constituída em bases diferentes da família heteronormativa.

Defende-se aqui a manutenção do preparo para a escuta das situações traumáticas, que na realidade escolar pesquisada foram poucas, e que ótimo que seja dessa forma. Sabe-se que, apesar de numericamente inferiores a outros temas relatados, o que não se deve, ao se deparar com uma dessas situações, é não conseguir minimamente refletir sobre ela. Quando da banca de qualificação, o professor Nilton Mullet colocou uma situação hipotética: como se poderia proceder caso fosse relatada uma situação de abuso? Por sorte, nenhuma situação destas aconteceu e não se tem e não se teria a priori uma forma de proceder nestes casos, mas se acredita como fundamental a possibilidade do testemunho. Os testemunhos que estão contidos em algumas narrativas autobiográficas, como afirma Seligmann-Silva, são capazes de gerar em quem o executa uma capacidade de aliviar dores quando estas estão presentes, e no seu limite, se assim o narrador desejar, mudar os rumos de sua vida.

Na relação estabelecida entre fontes históricas e autobiografias, a descoberta em alguns trabalhos das possibilidades de olhares diferentes sobre a trajetória criada por este exercício foi muito interessante, pois esta ação gerou importantes mudanças nos casos Y e J. Inicialmente, pensava-se que esta mudança só poderia acontecer se solicitássemos aos alunos que, ao realizarem a segunda produção, além de acrescentarem novos documentos, teriam que exercitar em algum momento da produção textual a atividade de identificarem o enredo com o qual haviam elaborado seus textos e, posteriormente, refletirem se poderiam construí-lo novamente com um enredo diferente. No desenrolar da pesquisa, identificou-se esta ação com o uso de fontes.

Para finalizar, acredita-se importante apontar uma falta, entre tantas outras possíveis deste trabalho, mas que se tornou perceptível na medida em que a análise dos textos dos alunos transcorria: a falta de aprofundamento na utilização da obra *A História, a memória, o esquecimento* de Ricoeur da qual se utilizou basicamente o terceiro capítulo *O Esquecimento*. Esta ação poderia oferecer à leitura dos trabalhos uma janela para a compreensão dos mesmos, além do que indicava a literalidade da escrita. Um sentimento de pesar se

estabeleceu, pois, se houvesse um tempo maior dedicado, é provável que mais ainda falassem as produções dos alunos.

Embora um livro difícil de transpor em razão de sua complexidade, esta dificuldade estaria justificada pela possibilidade de enxergar muito mais do que se avistou. Saiu-se com a nítida impressão que com Ricouer se poderia mais. Mais esta foi uma percepção que foi se construindo no momento em que se começou a trabalhar com a produção dos alunos, e os prazos estavam esgotados para uma retomada.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2015.

AMARO, Jessica Catainan da Conceição. et al. *Autobiografias narrativas de alunos de uma escola da rede municipal de Recife e Escrita de si*. Disponível em: <<http://enalic2014.com.br/anais/anexos/5779.pdf>> Acesso em 11 out. 2015.

BERGÉS, Jean. Por que cinco vezes mais meninos não aprendem? In: BERGÈS, Jean; BERGÈS-BOUNES, Marika; CALMETTES-JEAN, Sandrine. O que aprendemos com as crianças que não aprendem? Porto Alegre: CMC Editora, 2008. Pp. 69/72

BERGSON, Henri. II. Do reconhecimento das imagens. A memória e o cérebro. In: \_\_\_\_\_. *Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 83-153.

BORDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 183-191

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 203-234

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 22-68.

CUNHA, Maria Teresa. Diários pessoais: territórios abertos para a história. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2015.

DOSSE, François. *O Desafio Biográfico: Escrever uma vida*. Tradução Gilson César Cardozo de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DOSSE, François. A história. Bauru: EDUSC, 2003.

FRANK, Anne. O diário de Anne Frank. Rio de Janeiro: Record, 2016.

FREUD, Sigmund. Lembranças encobridoras. In: Primeiras publicações psicanalíticas (1893 – 1899). Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006. V. III. Disponível em: <

<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imag-03-1893-1899.pdf>> Acesso em: 3 jul. 2016.

GOMES, Angela de Castro Gomes. *Escrita de Si, Escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GOMES, Angela de Castro Gomes; SCHMIDT, Benito Bisso. *Memórias e narrativas autobiográficas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória individual. In: \_\_\_\_\_. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

\_\_\_\_\_. Memória coletiva e memória histórica. In: \_\_\_\_\_. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

JESUS, Carolina Maria de Jesus. Quarto de despejo: diário de uma favelada. Quarto de despejo – Diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1993.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. Documento e história: a memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2015.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: \_\_\_\_\_. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEJEUNE, Phillipe. Pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LORIGA, Sabina. *O pequeno x: da biografia à história*. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. - (Coleção História e Historiografia / coordenação Eliana de Freitas Dutra).

LIMA, Solange Ferraz; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografias: usos sociais e historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2015.

NORTHUP, Solomon. Doze anos de escravidão: a história real de Solomon Northup, cidadão de Nova York, sequestrado na cidade de Washington em 1841, e resgatado em 1853, em uma plantação de algodão da Louisiana. São Paulo: Seoman, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, v.2, n. 3, 1989.

\_\_\_\_\_. Memória e identidade. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, v.5, n. 10, 1992.

Portal do Professor. Disponível em  
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016802.PDF>> Acesso em 12 out 2015.

PROST, Antoine. Doze Lições Sobre a História. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RICOEUR, Paul. O esquecimento da recordação: usos e abusos. In: *A história, a memória, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. p. 423 a 462

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. PSIC. CLIN., Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.65 – 82. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-56652008000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-56652008000100005&script=sci_arttext)> Acesso em: 15 fev. 2016.

SILVA, Mônica Martins da; DELGADO, Andréa Ferreira. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA NA CIDADE DE GOIÁS: OLHARES CONVERGENTES SOBRE PRÁTICAS DE MEMÓRIA NA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA. *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História* 18, 19 e 20 de abril de 2011– Florianópolis/SC. Disponível em:  
< [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849690/mod\\_folder/content/0/1-%20Encontro%20Nacional%20dos%20Pesquisadores%20do%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria/2011%20-%20IX%20Encontro/GT04%20-%20Pr%C3%A1ticas%20de%20mem%C3%B3ria%20e%20espa%C3%A7os%20educativos%20escolares%20e%20n%C3%A3o%20escolares/SILVA,%20M%C3%B4nica%20Martins%20da%20DELGADO,%20Andr%C3%A9a.pdf?forcedownload=1](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849690/mod_folder/content/0/1-%20Encontro%20Nacional%20dos%20Pesquisadores%20do%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria/2011%20-%20IX%20Encontro/GT04%20-%20Pr%C3%A1ticas%20de%20mem%C3%B3ria%20e%20espa%C3%A7os%20educativos%20escolares%20e%20n%C3%A3o%20escolares/SILVA,%20M%C3%B4nica%20Martins%20da%20DELGADO,%20Andr%C3%A9a.pdf?forcedownload=1) > Acesso em: 18 jan. 2016.

WHITE, Hayden. Meta-História: a imaginação histórica do século XIX. Tradução de José Laurênio de Melo. 2. ed. .1 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A – Sequência Pedagógica

1º Série de encontros

Temáticas e/ou conteúdos abordados:

- Características das escritas de si:
  - Caracterização dos diários pessoais:
    - De onde são retiradas as informações para a construção do texto?
    - Onde foram armazenadas essas informações até a construção do texto?
    - Como sabemos que o autor falou a verdade?
    - O autor pode ter esquecido de algo, ou acreditado que algo não poderia ou não deveria ser relatado?
    - Quem é o autor, o narrador e o personagem principal do texto?
    - Qual o pronome pessoal que é utilizado para narração do texto?
    - Que tempo verbal é predominante nas descrições do diário?
- Contexto histórico:
  - O que é?
  - Identificação das relações entre contexto e indivíduo.
- Temporalidade e narrativa:
  - Como o tempo aparece na narrativa?
- Informações sobre o autor.

Objetivos:

Que o aluno:

- Sensibilize-se para a escrita de si;
- Caracterize a escrita de si diário pessoal:
- Identifique
  - A origem das informações que constam no texto;
  - Onde se armazenam essas informações;
  - O autor e o personagem principal do texto;
  - O pronome pessoal que é utilizado na narração do texto;
  - O tempo verbal que é predominante nas descrições do diário;
  - O critério de segmentação que a autora utiliza em seu texto.
- Relacione indivíduo e contexto.
- Defina para contexto histórico.
- Identifique como o tempo aparece na narrativa.
- Ofertar um relato biográfico do autor.
- Aferição da verdade presente no texto.

Como fazer?

- Leitura de trechos do diário de Maria Carolina de Jesus:
  - Análise dos dias 15, 16 e 17 de julho de 1955.
  - Durante a leitura, ir solicitando aos alunos a identificação dos seguintes objetivos:
    - Caracterização do diário pessoal:
      - Qual a origem das informações que constam no texto?
      - Onde essas informações são guardadas?
      - Quem é o autor, o narrador e o personagem principal do texto?
      - Qual o tempo verbal que é predominante nas descrições do texto?
      - Qual o pronome pessoal que é utilizado na narração do texto?
      - Qual a forma de divisão que a autora utiliza no seu relato?

- Como poderíamos chamar este tipo de escrita?
- Relacione indivíduo e contexto:
  - De quem fala Maria Carolina de Jesus?
  - Sobre o que fala a autora?
  - Podemos aprender algo sobre a época em que ela viveu? Cite um exemplo?
- Temporalidade e narrativa:
  - Como o tempo aparece na narrativa?
- Tempo estimado: 4 períodos.
  - Avaliação:
    - Realize uma produção textual descrevendo o personagem principal do escrito:
      - Quem é?
      - Com quem vive?
      - Onde vive?
      - Como vive?
      - Quando?
      - Por que vive?
    - Descreva a época em que o personagem viveu?
  - Ofertar um relato biográfico do autor.
    - Vídeos postados no site <http://www.vidaporescrito.com/> apresentar um pequeno relato sobre Carolina Maria de Jesus. O site tem o título de Vida por escrito - Portal biobibliográfico de Carolina Maria de Jesus.
    - Operacional:
      - Baixar vídeos.
      - Instalar software de conversão de vídeos.
      - Coletar vídeos do youtube.

## 2º série de encontros

### Temáticas e/ou conteúdos abordados:

- Características das escritas de si:
  - Caracterização autobiografias:
    - De onde são retiradas as informações para a construção do texto?
    - Onde foram armazenadas essas informações até a construção do texto?
    - Como sabemos que o autor falou a verdade?
    - O autor pode ter esquecido de algo, ou acreditado que algo não poderia ou não deveria ser relatado?
    - Quem é o autor, narrador e o personagem principal do texto?
    - Qual o pronome pessoal que é utilizado para narração do texto?
    - Que tempo verbal é predominante nas descrições do diário?
- Contexto histórico:
  - Identificação das relações entre contexto e indivíduo.
- Temporalidades e narrativa:
  - Como o tempo aparece na narrativa?

### Objetivos:

#### Que o aluno:

- Sensibilize-se para a escrita de si;
- Caracterize a escrita de si autobiografia:
  - Identificando:

- A origem das informações que constam no texto;
- Onde se armazenam essas informações;
- O autor e o personagem principal do texto;
- O pronome pessoal que é utilizado na narração do texto;
- O tempo verbal que é predominante nas descrições da autobiografia;
- A segmentação que a autora utiliza em seu texto.
- Relacione indivíduo e contexto;
- Identifique como o tempo aparece na narrativa.

#### Como fazer?

- Leitura de trechos do relato autobiográfico *Doze anos de escravidão*:
  - Análise do relato.
  - Durante a leitura, ir solicitando aos alunos a identificação dos seguintes objetivos:
    - Caracterização do diário pessoal:
      - Qual a origem das informações que constam no texto?
      - Onde essas informações são guardadas?
      - Quem é o autor, o narrador e o personagem principal do texto?
      - Qual o pronome pessoal que é utilizado na narração do texto?
    - Relacione indivíduo e contexto:
      - De quem fala Solomon Northup?
      - Podemos aprender algo sobre a época em que ela viveu? Cite um exemplo?
    - Avaliação:
      - Realize uma produção textual descrevendo o personagem principal do escrito:
        - Quem é?
        - Com quem vive?
        - Onde vive?
        - Como vive?
        - Por que vive?
      - Descreva a época em que o personagem viveu?
- Tempo estimado: 2 períodos.

#### 3º série de encontros

##### Temáticas e/ou conteúdos abordados:

1. Características das escritas de si:
  - 1.1. Caracterização das memórias literárias:
    - 1.1.1. De onde são retiradas as informações para a construção do texto?
    - 1.1.2. Onde são armazenadas essas informações?
    - 1.1.3. Como sabemos que o autor falou a verdade?
    - 1.1.4. O autor pode ter esquecido de algo, ou acreditado que algo não poderia ou não deveria ser relatado?
    - 1.1.5. Quem é o autor, narrador e o personagem principal do texto?
    - 1.1.6. Qual o pronome pessoal que é utilizado para narração do texto?
    - 1.1.7. Que tempo verbal é predominante nas descrições do diário?
2. Contexto histórico:
  - 2.1. Identificação das relações entre contexto e indivíduo.
3. Temporalidades e narrativa:
  - 3.1. Como o tempo aparece na narrativa?

#### Por quê?

Que o aluno:

- Sensibilize-se para a escrita de si;
- Caracterize a escrita de si memória literária:
  - Identificando:
    - A origem das informações que constam no texto;
    - Onde se armazenam essas informações;
    - O autor e o personagem principal do texto;
    - O pronome pessoal que é utilizado na narração do texto.
- Relacione indivíduo e contexto;
- Identifique como o tempo aparece na narrativa.
- Tempo estimado: 1 período.

Como?

- Leitura de trechos de textos.

4º série de encontros

Temáticas e/ou conteúdos abordados:

1. Lançar aos alunos o desafio de realizar uma autobiografia.

Porquê?

- Conforme Lejeune: “Como se pode pensar que, na autobiografia, a vida vivida produz o texto, quando é o texto que produz a vida!” (Lejeune, 2008, p. 65). Este, portanto é o objetivo maior desse trabalho, produzir vida.

Como?

- Em círculo, uma fala retomando sobre cada texto, seus temas e suas consequências para seus autores.

Tempo estimado para o desenvolvimento da atividade: um encontro.

5ª série de encontros

Temáticas e/ou conteúdos abordados:

1. Fontes históricas.

Porquê?

1. Compreender o papel das fontes na construção do relato histórico;
2. Entender que diferentes fontes sobre o mesmo fato, criam muitas vezes diferentes interpretações ou as confirmam;
3. Entender as fontes como diferentes olhares para o mesmo objeto, oferecendo possibilidade de diferentes perspectivas em relação ao objeto. (É possível traçar um paralelo entre o pensamento teórico de Hayden White, em que um texto pode ser orientado em sua criação por diferentes formas de enredo, implicação ideológica, etc, e que isto pode ser feito a partir da fonte que é utilizada para a construção do relato histórico?)
4. Relacionar fonte histórica e verdade;
5. Classificar as fontes históricas em escritas e não escritas;
6. Oferecer exemplos de fontes históricas;
7. Perceber a impossibilidade de reconstrução total do passado, mas que realizamos aproximações através das fontes com o que foi;
8. Perceber a historicidade dos documentos;
9. Desenvolver uma postura crítica em relação as fontes históricas;
10. Desenvolver uma postura crítica em relação aos escritos históricos;

11. Possibilitar que os alunos reconstruam seus textos autobiográficos, agora com o apoio de outras fontes, que não somente a memória;
12. Identificar diferenças nos relatos feitos, a partir da comparação entre os textos produzidos pelos alunos com o apoio da memória e com o apoio de outras fontes além da memória;
13. Refletir sobre as próprias autobiografias, que se apoiam em fontes para serem escritas, bem como elas mesmas se tornam fontes sobre um tempo e uma vida.

Como?

- Lançar as seguintes perguntas aos alunos:
  - De onde você retirou as informações para escreverem seus textos autobiográficos?
  - Os fatos relatados são exatamente como você descreveu?
  - Como posso comprovar que os fatos relatados são exatamente como você descreveu?
  - Como posso comprovar que você não esqueceu nada importante?
- A partir dessas questões, tentar estabelecer um diálogo, para apresentá-los à temática das fontes históricas incluindo, entre elas a questão da memória, e todo o tratamento diferenciado em relação a que sua análise deve conter. Partindo da atividade do copo, colocar a turma em círculo, solicitar um voluntário que vá para centro, e que os alunos que estão no círculo, descrevam nos detalhes (cores, tipos de roupas, gênero, etc.) o que estão vendo, tentando desenvolver a ideia é de que cada um deles pode apresentar um relato diferente do mesmo fato, sem necessariamente serem falsos, dependendo da perspectiva através dos quais estão olhando. Cada um deles poderia ser pensado como produzindo um relato diferente sobre o mesmo fato, ou o relato de cada um se tornaria uma fonte do fato. É claro, que se alguém afirmar que o que está no centro, por exemplo, está de vermelho, quando está de verde, é uma falsa afirmação, mas se os demais afirmaram que está verde, devemos nos perguntar, qual a intenção de quem disse que era vermelho quando era verde. Poderíamos pensar a também sobre os possíveis problemas que levam a isso: problemas de visão, luz incidente sobre o objeto, ou até mesmo mentir.
- Apresentar aos alunos os diferentes tipos de fontes históricas: escritos e não escritas;
- Selecionar entre os diferentes tipos de fontes históricas escritas e não escritas, algumas que possam ser utilizadas para enriquecer as autobiografias, e que possam ser apresentadas mais detalhadamente em sala de aula em suas características e método de análise: documentos, memória, fotografias, fontes orais, fontes materiais, fontes audiovisuais;
- Selecionar entre os diferentes tipos de fontes não escritas, algumas que possam ser utilizadas para enriquecer as autobiografias, e que possam ser apresentadas mais detalhadamente em sala de aula em suas características e método de análise: fotografias, fontes materiais, relatos orais, audiovisuais, etc.

As produções autobiográficas como metatexto: fontes e exercício de produção histórica (PINSKI, 2015, p. 8)

“[...] uma pesquisa pode (e, em muitos casos, deve) empregar vários tipos de fontes, como também porque conhecer diferentes olhares sempre abre novos horizontes” (PINSKI, 2015, p. 8).

Memória:

- Como abordar a memória como fonte?
- Como verificar a verdade no relato a partir da memória?
- Como tratar da questão do esquecimento e quais os significados do esquecimento?

- Como tratar as memórias traumáticas?

#### Fotografia:

- Slides sobre fonte histórica: fotografia;
- Exercício de análise de imagens, utilizando-se do livro do sexto ano, página 11, coleção Saber e fazer História, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues;
- 1ª parte: Solicitar aos alunos que observem as imagens e as comparem (5 min);
- 2ª parte: Solicitar aos alunos que construam um pequeno texto, com no mínimo cinco e no máximo dez linhas (10 min);

#### Fonte oral:

- Texto sobre História oral (leitura e comentários) 10 min;
- Orientações para a segunda parte das autobiografias:
  - Devolução dos trabalhos realizados que utilizaram como fontes suas memórias;
  - Solicitar aos alunos que realizaram produções muito pequenas, que acrescentem outros fatos ou desenvolvam mais sobre o fato ou fatos trabalhados;
    - Pequeno: menor do que uma página de caderno.
  - Solicitar aos alunos que investiguem novamente fatos de suas vidas relatados nas suas memórias, agora através de no mínimo, outras duas fontes, uma fotográfica e uma história oral;
  - Tanto a imagem, quanto a história oral devem vir analisadas, ou seja, não é somente acrescentar a fotografia ou a entrevista, mas elas já devem aparecer acrescentando novos pontos de vista sobre o fato, confirmando-o ou desmentindo-o;
  - Articule seu texto de forma que a narração esteja encadeada;
  - Em uma parte do trabalho, que terá o título “Comentários sobre o uso de fontes históricas”, os alunos vão escrever sobre suas impressões, quando narrarem parte de sua história, a partir de outras fontes além da própria memória;
  - O trabalho deverá ser entregue com capa, contendo as seguintes informações: na parte superior da folha o nome da escola; no centro, o título do trabalho; na parte inferior os dados de identificação do aluno: nome, turma, disciplina e data da entrega;
  - O trabalho deverá ser manuscrito, ou seja, escrito a mão, com caneta preta ou azul;
  - A letra deverá ser legível;
  - A última parte do trabalho deverá ser os “Anexos”. Nesta parte deverão aparecer nesta ordem: a primeira produção feita através da utilização da memória como fonte; a(s) fotografia(s) utilizada(s) como fonte histórica (pode ser uma cópia xerox) colocada em um saco plástico transparente, se original; e a entrevista realizada (passada a limpo).
  - Data de entrega: dia 18/04/2016 ou 20/04/2016.
- Observações:
  - Você já teve ter percebido, que muitos objetos podem nos ajudar a contar a história de uma pessoa, lugar ou país, portanto, sinta-se à vontade para utilizar outras fontes além de sua memória, de fotografias ou relato oral, mas não esqueça, o objeto por si só não é a História, ele necessita ser analisado para que ajude a contar a história.
  - Não se esqueça: você deve se colocar como investigador do próprio passado, para conhecer facetas, partes do seu passado que você desconhece. As evidências para essa investigação são as fontes históricas que você utiliza. Elas, por si só, não contam a história, mas ao analisá-las e interpretá-las conseguimos entender melhor o que aconteceu.

6ª série de encontros

O quê? Contexto Histórico:

Porquê?

Perceber a influência exercida pelo contexto nas limitações e possibilidades dos indivíduos.

Como?

Contexto histórico:

1. Acesse à linha de tempo de Anne Frank, localizada em no sítio [www.annefrank.org/pt/Subsites/Linha-do-tempo/#](http://www.annefrank.org/pt/Subsites/Linha-do-tempo/#).
2. Em duplas, com cada um dos integrantes da dupla realizando as seguintes atividades:
  - a. Identifique quando se inicia e quando termina a linha de tempo de Anne Frank.
  - b. Investigue a linha de tempo Anne Frank entre 1929 e 1945.
  - c. Responda as questões que seguem a partir de sua investigação:
    - i. De acordo com a linha de tempo, quando se começa a contar a história de Anne Frank.
    - ii. Identifique quais os grandes acontecimentos na Alemanha que acontecem nesse período de tempo com as suas respectivas datas?  
Resposta: Crise econômica com desemprego (1930-1931), campanha antissemita do partido Nazista, ascensão do Partido Nazista ao poder (1933), Jogos Olímpicos de Munique e ocupação da Renânia pelos exércitos alemães (1936), invasão da Áustria (1938), início da Segunda Guerra Mundial, com a invasão da Polônia pelas tropas alemãs (setembro de 1939), invasão da Holanda, Bélgica e França pela Alemanha (maio de 1940), invasão da União Soviética (junho de 1941), ataque japonês a Pearl Harbour (7 de dezembro de 1941), invasão da Sicília pelos norte-americanos, 10 de julho de 1943, invasão da Normandia em junho de 1944 e o final da guerra na Europa em maio de 1945.
    - iii. Que datas você destacaria da vida de Anne Frank entre 1929 e 1945?  
Resposta: Nascimento, 1929; 1933, fuga para a Alemanha; 1942, a família Frank se esconde; 1944, a prisão; fevereiro de 1945, Anne Frank, morre de tifo.
    - iv. Os acontecimentos mundiais e nacionais influenciaram a vida de Anne Frank?
    - v. Se positiva sua resposta, dê um exemplo?
    - vi. Descreva o contexto local, nacional e mundial em 2016?
    - vii. Dê um exemplo de como esse contexto o afeta, ou aos seus familiares?

Recursos:

- Agendar laboratório de informática.

## APÊNDICE B – Slides Sobre Carolina Maria de Jesus (parcial)

### Carolina Maria de Jesus

Quem foi?

### Frases de Carolina Maria de Jesus

- “Uma palavra escrita, não pode nunca se apagar”.
- “Por mais que o desenho tenha sido feito a lápis, e que seja de boa qualidade a borracha, o papel vai sempre guardar o relevo das letras escritas. Ninguém vai apagar as palavras que eu escrevi”.
- “Estudei o suficiente para descobrir que as palavras, se não conseguem mudar o mundo, servem pelo menos para contá-lo, ou até inventar um mundo novo”.

### Discografia





APÊNDICE C – Slides Sobre Fontes Históricas: Fotografia (parcial)

**Fontes históricas:  
fotografia**



## Fotografia: antecedentes



## Fotografia: porquê?

- “Defeitos e qualidades físicas eram ressaltados, suas expressões, postura corporal eram avaliadas. (LIMA E CARVALHO, 2015, p. 30)”;
- A fotografia esvazia a experiência (SONTAG apud LIMA E CARVALHO, 2015, p. 30);
- “[...] democratiza a informação, mudando a percepção do mundo e ampliando as referências de populações que antes dela tinham suas vidas circunscritas ao seu local

**APÊNDICE D – Slides Fontes Históricas: Memória (parcial)****Estudiosos da Memória:**

- Henri Bergson;
- Márcio Seligmann-Silva;
- Maurice Halbwachs;
- Michael Pollak;
- Paul Ricouer;
- Sigmund Freud.

**O que esses autores pensam sobre memória?**

- Memória é ativada pelas solicitações do presente (Halbwachs);
- Estão em latência, guardadas no inconsciente prontas para serem acionadas (Bergson e Freud);
- Os sonhos são memórias transformadas, guardadas no inconsciente (Bergson e Freud);
- Embora individual, a memória contém aspectos coletivos do espaço/tempo que o sujeito viveu (Halbwachs);
- Existe uma memória hábito, que utilizamos para aquilo que é corriqueiro em nossa vida (Bergson).

## **ANEXOS**

**TEXTOS TRABALHADOS EM SALA DE AULA**

## ANEXO A – Quarto de despejo (trechos selecionados)

Autora: Carolina Maria de Jesus

**15 DE JULHO DE 1955** Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne, 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seus cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.

Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doía-me. Comecei tossir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O onibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se. Ele estava no núcleo. Dei-lhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa.

Ablui as crianças, aleitei-as e abluí-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoal e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: - Vai buscar água Mãe!

**16 DE JULHO** Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomasse café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ele não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos, que eu pretendo comprar uma máquina de moer carne. E uma máquina de costura.

Cheguei em casa, fiz o almoço para os dois meninos. Arroz, feijão e carne. Eu vou sair para catar papel. Deixei as crianças. Recomendé-lhes para brincar no quintal e não sair na rua, porque os pssimos vizinhos que eu tenho não dão socego aos meus filhos. Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilégio de gosar descanso. Eu estava nervosa interiormente, ia maldizendo a sorte (...) Catei dois sacos de

papel. Depois retornei, catei uns ferros, umas latas, e lenha. Vinha pensando. Quando eu chega na favela vou encontrar novidades. Talvez a D. Rosa ou a indolente Maria dos Anjos brigaram com meus filhos. Encontrei a Vera Eunice dormindo e os meninos brincando na rua. Pensei: são duas horas. Creio que vou passar o dia sem novidade! O João José veio avisar-me que a perua que dava dinheiro estava chamando para dar mantimentos. Peguei a sacola e fui. Era o dono do Centro Espírita da rua Vergueiro 103. Ganhei dois quilos de arroz, idem de feijão e dois quilos de macarrão. Fiquei contente. A perua foi-se embora. O nervoso interior que eu sentia ausentou-se. Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão. Escrevi um bilhete e dei ao meu filho João José para ir ao Arnaldo comprar um sabão, dois melhoraes e o resto pão. Puis agua no fogão para fazer café. O João retornou-se. Disse que havia perdido os melhoraes. Voltei com ele para procurar. Não encontramos.

Quando eu vinha chegando no portão encontrei uma multidão. Crianças e mulheres, que vinha reclamar que o José Carlos havia apedrejado suas casas. Para eu repreendê-lo.

**17 DE JULHO** Domingo. Um dia maravilhoso. [...]

Saí a noite, e fui catar papel. Quando eu passava perto do campo do São Paulo, varia pessoas saiam do campo. Todas brancas, só um preto. E o preto começou insultar-me:

—Vai catar papel, minha tia? Olha o buraco, minha tia.

Eu estava indisposta. Com vontade de deitar. Mas, prossegui. Encontrei varias pessoas amigas e parava para falar. Quando eu subia a Avenida Tiradentes encontrei umas senhoras. Uma perguntou-me:

—Sarou as pernas?

Depois que operei, fiquei boa, graças a Deus. E até pude dançar no Carnaval, com minha fantasia de penas. Quem operou-me foi o Dr. José Torres Netto. Bom médico. E falamos de politicos. Quando uma senhora perguntou-me o que acho do Carlos Lacerda, respondi concientemente:

—Muito inteligente. Mas não tem iducação. É um politico de cortiço. Que gosta de intriga. Um agitador.

Uma senhora disse que foi pena! A bala que pegou o major podia acertar no Carlos Lacerda.

—Mas o seu dia... chegará – comentou outra.

**ANEXO B – Dozes anos de escravidão (trechos selecionados)**

Autor: Solomon Northup

Prefácio do redator

AO INICIAR A PREPARAÇÃO DE TEXTO da narrativa a seguir, o redator não poderia supor que ele adquirisse um volume como o do deste livro. Todavia, para que todos os fatos que lhe foram comunicados pudessem ser detalhadamente apresentados, fez-se necessário que o texto fosse alongado, até atingir a presente extensão.

Muitas das afirmações contidas nas páginas seguintes são corroboradas por provas abundantes; outras, no entanto, baseiam-se inteiramente na asserção de Solomon. O redator está convencido de que Solomon se tenha atido estritamente à verdade, uma vez que soube esclarecer satisfatoriamente a quaisquer aparentes contradições e discrepâncias em suas afirmações. Por várias vezes, ele repetiu de modo invariável a mesma história, sem desviar-se sequer do detalhe mais banal; e perscrutou cuidadosamente o manuscrito, ditando alterações onde quer que a mais mínima inverossimilhança fosse detectada.

[...] Tão isento de pressuposições e preconceitos quanto ele mesmo possa conceber-se, o único objetivo do redator foi o de produzir um relato fiel da história da vida de Solomon Northup, tal como ele ouviu ser contada pelo próprio protagonista.

[...]

DAVID WILSON

Whitehall, N.Y., maio de 1853.

### Capítulo 1

TENDO NASCIDO UM HOMEM LIVRE E DESFRUTADO, por mais de trinta anos, das bênçãos da liberdade em um Estado livre e, ao término desse período, tendo sido sequestrado e vendido como escravo – condição na qual permaneci até ser, felizmente, resgatado, no mês de janeiro de 1853, após doze anos de servidão –, foi-me sugerido que um relato da minha vida e dos acasos que a pontuaram não poderia deixar de atrair o interesse do público.

Desde a minha volta à liberdade, não pude deixar de notar o crescente interesse pelo tema da Escravidão, em todos os Estados do Norte. Obras de ficção que pretendem retratar os aspectos mais agradáveis – tanto quanto os mais repugnantes – do assunto têm circulado, com

uma abrangência e uma aceitação popular sem precedentes; o que, segundo creio, contribui para o estabelecimento de um proveitoso tópico de comentários e discussões.

Posso discorrer sobre a Escravidão apenas até o ponto em que tive oportunidade de observá-la; até o ponto em que a conheci e experimentei-a pessoalmente. Meu objetivo é fornecer um testemunho sincero e verdadeiro sobre os fatos: recontar a história da minha vida, sem exageros, deixando aos outros a tarefa de decidir se mesmo páginas de ficção contenham descrições mais equivocadas ou rigorosas de como foi a Escravidão.

Retrocedendo tanto quanto posso estar certo de afirmar, meus ancestrais do lado paterno foram escravos em Rhode Island. Eles pertenceram a uma família cujo nome era Northup, da qual um dos membros mudou-se para o Estado de Nova York e estabeleceu-se em Hoosic, no condado de Rensselaer. Este trouxe consigo Mintus Northup, meu pai. Por ocasião da morte desse cavalheiro – que ocorreu cerca de cinquenta anos atrás –, meu pai tornou-se livre, tendo sido emancipado em observância a uma diretiva expressa no testamento do falecido.

O Sr. Henry B. Northup, de Sandy Hill – um distinto conselheiro legislativo e o homem a quem, sob a Providência, devo minha atual liberdade e meu retorno à sociedade, minha esposa e meus filhos – é um membro da família a que meus antepassados serviram, e da qual adotaram o sobrenome que tenho. A este fato pode ser atribuído o diligente interesse que ele dedicou ao meu caso.

Algum tempo depois de sua libertação, meu pai mudou-se para a cidade de Minerva, no condado de Essex, Nova York, onde eu nasci, no mês de julho de 1808. [...]

Embora nascido escravo e tendo trabalhado sob as condições desvantajosas às quais minha desafortunada raça é submetida, meu pai foi um homem respeitado por sua industriiosidade e integridade, tal como se dispõem a testemunhar muitas pessoas ainda vidas que guardam boas lembranças dele. Toda a sua vida transcorreu em meio a pacíficos afazeres relacionados à agricultura, jamais havendo buscado emprego em atividades ou posições mais subservientes que parecem designadas aos filhos da África. Além de haver-nos dado uma educação muito superior àquela que é comumente concedida a crianças das nossas condições, ele adquiriu – graças à sua disciplina e economia – a propriedade de bens suficientes para garantir-lhe o direito ao voto. Ele costumava nos contar sobre seus dias de juventude; e ainda que manifestasse os sentimentos mais calorosos e até mesmo afeição pela família em cuja casa vivia como servo, ele não conseguia aceitar o sistema da Escravidão e alimentava uma profunda tristeza pela degradação de sua raça. [...]



Até essa época, minha atividade principal era ajudar meu pai com os trabalhos na fazenda. Os momentos de lazer que me restavam eram geralmente passados em companhia dos meus livros ou tocando violino, diversão que era a verdadeira paixão da minha juventude. [...]

No dia de Natal de 1829, casei-me com Anne Hampton, uma garota negra que vivia nas vizinhanças da minha residência. [...]

Desde a ocasião do meu casamento até a presente data, o amor que devoto à minha esposa tem sido sincero e inabalável; e somente quem já sentiu radiante ternura que um pai dedica à sua prole pode avaliar a afeição que nutro pelos meus amados filhos que geramos, desde então. Creio ser apropriado e necessário reafirmar isto, hoje, para que as pessoas que venham a ler estas páginas possam compreender a pungência dos suplícios que fui compelido a suportar.

[...]

Em março de 1834, nós nos mudamos para Saratoga Springs.

Ocupamos uma casa que pertencia a Daniel O'Brien, na parte norte da rua Washington. Àquela época, Isaac Taylor mantinha uma grande hospedaria, conhecida como Washington Hall, na extremidade norte da Broadway. Ele empregou-me como condutor de uma carruagem e nessa condição, trabalhei para ele por dois anos. Após esse período, eu costumava ser empregado – juntamente com Anne –, durante a temporada de turismo, pelo Hotel Estados Unidos e outros estabelecimentos públicos daquela localidade. Durante os invernos, eu contava com o violino para ganhar meu sustento; e, durante a construção da linha ferroviária entre Troy e Saratoga, toquei-o ao longo de muitos dias de trabalho pesado.

[...]

Enquanto estive a serviço do Hotel Estados Unidos, costumava encontrar-me frequentemente com escravos que acompanhavam seus senhores, vindos do Sul. Eles estavam sempre bem vestidos e bem cuidados, aparentando viver tranquilos, não tendo outra coisa senão algumas poucas preocupações corriqueiras para dificultar-lhes a existência. Ao conversarem comigo, muitas vezes eles abordavam o assunto da Escravidão. Notei que, quase invariavelmente, eles alimentavam um anseio secreto pela liberdade. Alguns deles expressavam os mais ardentes desejos de fuga, e consultavam-me sobre os melhores métodos de efetivá-la. Contudo, em todos os casos, o temor da punição – que eles sabiam ser certa, quando fossem recapturados e restituídos aos seus senhores – provou ser suficiente para demovê-los dessa experiência. Tendo eu respirado o ar da liberdade do Norte por toda a minha vida e sendo consciente de que possuía os mesmos sentimentos e afeições que

encontram abrigo no peito de homens brancos, conscientizei-me, também, de ser possuidor de uma inteligência equiparável ao menos à de alguns homens cuja pele era mais clara do que a minha. Todavia, eu era ignorante demais – ou, talvez, independente demais – para conceber como alguém poderia contentar-se em viver na abjeta condição de um escravo. Eu não podia compreender a justiça de uma lei ou uma religião que apoiasse ou reconhecesse o princípio da Escravidão; e nem uma única vez – orgulho-me de dizer – deixei de aconselhar a quem tivesse vindo a mim para que atentasse ao surgimento de uma oportunidade e se arrojasse à liberdade.

[...]

## Capítulo 2

CERTA MANHÃ, EM FINS DO MÊS DE MARÇO DE 1841, não tendo nenhum negócio ao qual devesse dedicar-me particularmente, eu caminhava pela cidade de Saratoga Springs, pensando com meus botões onde poderia arranjar alguma ocupação até a chegada da temporada de trabalho. [...]

## Capítulo 3

[Washington, mocambo escravagista Williams, 1841]

—Bem, meu rapaz, como você se sente, agora? –, perguntou-me Burch, enquanto entrava pela porta aberta. Disse a ele que eu estava doente, e indaguei sobre o motivo do meu encarceramento. Ele responde-me dizendo que eu era seu escravo; que havia me adquirido e que estava a ponto de enviar-me para Nova Orleans. Retorqui, firmemente e em voz alta, que eu era um homem livre; um cidadão residente em Saratoga, onde tinha esposa e filhos – que, igualmente, eram cidadãos livres –, e que meu nome de família era Northup. Protestei com veemência sobre o estranho tratamento que recebera, e ameacei tomar satisfações quanto ao mal contra mim praticado, tão logo fosse libertado. Ele negou que eu fosse um homem livre; e, com uma afirmação enfática, declarou que eu era proveniente da Geórgia. Mais uma vez, assegurei-me de que eu era um homem livre, e insisti para que ele me livrasse daquelas correntes imediatamente. Ele tentou fazer-me calar, como se temesse que minha voz pudesse ser entreouvida. Mas eu não me calei, e denunciei os responsáveis pelo meu aprisionamento – quem quer que eles pudessem ser –, atribuindo-lhes a culpa por essa abominável vileza. Percebendo que não poderia silenciar-me, ele inflamou-se, vociferando blasfêmias, chamou-me de negro mentiroso, fugitivo da Geórgia, e de todos os epítetos vulgares e profanos que a mais indecente fantasia pudesse conceber.

Durante todo esse tempo, Radburn ali permaneceu, em completo silêncio. Seu trabalho era supervisionar esse estábulo humano – ou, melhor dito, desumano –, recebendo os escravos, alimentando-os e açoitando-os, pelo pagamento diário de dois xelins por cabeça. Voltando-se para ele, Burch ordenou-lhe que a palmatória e um açoite conhecido como “gato de nove caudas” fossem trazidos. [...]

Tão logo esses pavorosos açoites surgiram, fui flagelado com ambos, e brutalmente despido das minhas vestes. [...]

NORTHUP, Solomon. 12 anos de escravidão: a história real de Solomon Northup, cidadão de Nova York, sequestrado na cidade de Washington em 1841, e resgatado em 1853, em uma plantação de algodão na Louisiana. São Paulo: Seoman, 2014. Pp. 9-30

## ANEXO C – Memórias literárias

### Por parte de pai

Minha cama ficava no fundo do quarto. Pelas frestas da janela soprava um vento resmungando, cochichando, esfriando meus pensamentos, anunciando fantasmas. As roupas, dependuradas em cabides na parede, se transfiguravam em monstros e sombras. Deitado, enrolado, parado imóvel, eu lia recado em cada mancha, em cada dobra, em cada sinal. O barulho do colchão de palha me arranhava. O escuro apertava minha garganta, roubava meu ar. O fio da luz terminava amarrado na cabeceira do catre. O medo assim maior do que o quarto me levava a apertar a pera de galalite e acender a luz, enfeitada com papel crepom. O claro me devolvia as coisas em seus tamanhos verdadeiros. O nariz do monstro era o cabo do guarda-chuva, o rabo do demônio o cinto do meu avô, o gigante, a capa "Ideal" cinza para os dias de chuva e frio. Então, procurava distrair meu pavor decifrando os escritos na parede, no canto da cama, tão perto de mim. Mas era minha a dificuldade de acomodar as coisas dentro de mim. Sobrava sempre um pedaço...

[...]

Em casa de meu pai, todas as noites, eu resmungava pedindo água. Era uma sede com hora marcada. Minha mãe já não se movia muito, entre dores, passava as noites em claro, controlando gemidos. Meu pai se levantava e ia até minha cama. Fechava a mão em forma de copo, levantava a minha cabeça com a outra, e fazia gute, gute. Eu bebia sua mentira e dormia feliz. Não, meu pai não economizava água. Ele era mão-aberta e nunca chegava, agora em raras viagens, sem pequenos presentes. Ele os esquecia sobre a mesa e ficava distraído, esperando elogios.

Engraçado, na casa do meu avô eu não sentia sede, nem de madrugada, quando os galos me acordavam junto com a manhã e eu ficava esperando o cheiro do café me tirar da cama. No meio da noite, se a tempestade rompia o silêncio do escuro, meu avô vinha até meu quarto. Abria a porta de manso, para verificar se a chuva do vento não estava entrando na janela, e benzia meus sonhos. Então, com a mão muito branda, arrumava meus lençóis e deixava um recado em minha testa, uma certa bênção leve como os gatos. Também meu avô era econômico nos carinhos e tímido nos gestos. Nessa hora, quando os raios esfaqueavam o resto da noite, enrolado em meus pensamentos eu me esforçava para perdoar meu avô por não amar os gatos.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Por parte de pai. In: CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Neide Almeida. Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec 2010 (Coleção Olimpíada). Pp. 43 e 80.

#### Minha vida de menina

Quarta-feira, 28 de agosto (de 1895).

Faço hoje quinze anos. Que aniversário triste!

Vovó chamou-me cedo, ansiada como está, coitadinha, e deu-me um vestido. Beijou-me e disse: "Sei que você vai ser sempre feliz, minha filhinha, e que nunca se esquecerá de sua avozinha que lhe quer tanto". As lágrimas lhe correram pelo rosto abaixo e eu larguei dos braços dela e vim desengasgar-me aqui no meu quarto, chorando escondida.

Como eu sofro de ver que mesmo na cama, pensando com está, vovó não se esquece de mim e de meus deveres e que eu não fui o que devia ter sido para ela! Mas juro por tudo, aqui nesta hora, que vovó melhorando eu serei um anjo para ela e me dedicarei a esta avozinha tão boa e que me quer tanto.

Vou agora entrar no quarto para vê-la e já sei o que ela vai me dizer: "Já estudou suas lições? Então vá se deitar, mas procure antes alguma coisa para comer. Vá com Deus".

MORLEY, Helena. Minha vida de menina. In: CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Neide Almeida. Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec 2010 (Coleção Olimpíada). P. 41.

#### Meus tempos de criança

Pulávamos os muros e ganhávamos os quintais das casas vizinhas, enormes e cheias de fruteiras e de toda a sorte de animais, gatos, cachorros, galinhas, patos, marrecos e outros mais. Chupando mangas, gostosas mangas, mangas-espada, mangas-rosa e manguitos, esses quase sempre os mais saborosos, dividíamos os times e organizávamos as peladas de fundo de quintal que exigiam grande malabarismo de nossa parte, com as frondosas árvores para driblar e grandes irregularidades no terreno para contornar.

Usávamos "bolas de meias", preparadas por nós mesmos com papel de jornal compactado e colocado dentro de uma meia de mulher, mas já começávamos a usar bolas de borrachas e as "bolas-de-pito", que eram bolas de couro, com pito para fora e que tínhamos o cuidado de envergar para dentro, para evitar arranhaduras.

Gostosas, memoráveis tardes que se prolongavam até a noitinha, parando-se apenas quando não havia mais sol e quando não podíamos mais ignorar os gritos que vinham de nossa casa, para tomar banho, mudar de roupa e ir jantar.

As mesmas misteriosas ordens faziam-nos começar a desgavetar nossos times de botão para a temporada que iria se iniciar. Os botões eram polidos e engraxados. [...]

PARAÍSO, Rostand. *Antes que o tempo apague*. In: CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Neide Almeida. *Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec 2010 (Coleção Olimpíada).