



Jaqueline Roberta Venera

**ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E BIOGRÁFICA: RECRIANDO  
TRAJETÓRIAS DE VIDA**

Dissertação submetida ao Programa  
de Mestrado Profissional em Letras,  
da Universidade Federal de Santa  
Catarina, como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em  
Letras.

Orientação: Prof. Dr. Celdon Fritzen

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Venera, Jaqueline Roberta

Escrita autobiográfica e biográfica : Recriando trajetórias de vida / Jaqueline Roberta Venera ; orientador, Celdon Fritzen - Florianópolis, SC, 2016. 142 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras.

Inclui referências

1. Letras. 2. Escrita biográfica. 3. Excedente de visão. 4. Alteridade. 5. Memória. I. Fritzen, Celdon . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Letras. III. Título.

Jaqueline Roberta Venera

**ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E BIOGRÁFICA: RECRIANDO  
TRAJETÓRIAS DE VIDA**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Florianópolis, 19 de fevereiro de 2016.

---

Prof. Adair Bonini, Dr.  
Coordenador do curso  
Universidade Federal de Santa Catarina

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Rosângela Pedralli, Dr.<sup>a</sup>  
Presidente da banca  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Tânia Regina Oliveira Ramos, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Fernanda Muller, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina



Para meu esposo e amigo Rodrigo  
e aos meus filhos, Andrey e  
Gabriela.



## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Celdon Fritzen, a quem me refiro pelas palavras de Bakhtin: respondeu ao ato de orientar-me com reponsabilidade e ética.

À Banca Examinadora.

Aos meus pais, Arno e Carmen.

Aos meus irmãos, Jean, Karina, Priscilla e, principalmente, à Michelle.

À Paola.

Às minhas cunhadas, Denise e Márcia.

Aos meus queridos alunos que tornaram este estudo possível.

À professora Magda, colega de trabalho e quem me incentivou nesta caminhada.

Aos meus colegas de curso: Andrea, Cristiane, Daniela, Evimarcio, Josiane Benz, Josiane Couto, Lene, Marluce e Paulo.

À Marcelle.

Aos professores do mestrado: Adair Bonini, Cristiane Lazzarotto Volcão, Edair Gorski, Marcos Baltar, Nara Caetano Rodrigues, Rosângela Hammes Rodrigues.

Enfim, a todos que me incentivaram para a realização deste projeto de vida.





O próprio ser do homem (tanto interno quanto externo) é convívio mais profundo. Ser significa conviver. Morte absoluta (o não ser) é o inaudível, a irreconhecibilidade, o imemorável (Hippolit). Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos do outro ou com os olhos de outro. (BAKHTIN, 2011, p. 341).



## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as representações que os alunos dos sextos anos, C e D, da Escola Municipal Pauline Parucker de Joinville, constroem sobre si, sobre o outro e, conseqüentemente, de seu contexto sócio histórico. A escolha pelo tema foi decorrente de observações em que se constatou a falta de diálogo entre os pares na sala de aula, o que obstava o processo de ensino-aprendizagem. Para dar conta do objetivo, a pesquisa procurou respaldo, na perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (2009, 2011), segundo a qual está é entendida como um processo interativo, social, histórico e dialógico. A metodologia de pesquisa, por sua vez, foi fundamentada em um estudo do tipo etnográfico e a abordagem ocorreu por meio da leitura e discussões acerca de textos correspondentes ao gênero memorialístico e autobiográfico. O material para análise organizou-se em torno da criação de um diário, de trocas de correspondências e pela escrita de si mediada pela memória. Consideramos para esse estudo três categorias conceituais para a abordagem dos dados: a alteridade, de modo a observar como os alunos reconhecem a si pelo processo de interação com o outro; o excedente de visão como possibilidade de contemplar a si e o outro fora de um horizonte concreto de vida; e, por fim, as memórias como forma de organizar um discurso significativo para si. As representações dos alunos também foram abordadas a partir de Jodelet (1989) e por intermédio da memória, para o que foram considerados os escritos de Candau (2014), Halbwachs (1990), entre outros, pois é pela memória que percebemos e compreendemos o mundo, manifestamos intenções sobre ele, estruturando-o e ordenando-o no tempo e no espaço. As observações construídas acerca dos objetos de estudo evidenciaram que a escrita autobiográfica se mostrou eficaz para a organização, reflexão e refração do indivíduo em relação ao presente, passado e futuro.

**Palavras-chave:** autobiografia, alteridade, excedente de visão, memória.



## ABSTRACT

This study aimed to analyze the representations that the sixth graders, C and D, from the Municipal School Pauline Parucker of Joinville, build on themselves and upon the others. The problematic resulted from observations that found the lack of dialogue in the classroom, interfering in the teaching-learning process. To do so, the survey found support in the dialogical perspective of Bakhtin language (2009, 2011). The representations of the students were also addressed through their memory. In this context, it considered the writings of Candau (2014), Halbwachs (1994), among others. For studies of representations, we found support in Jodelet (1993). The work methodology, in turn, was based on a study of ethnographic type. The approach was through reading and discussions of texts corresponding to memorialistic and autobiographical genre. The material for analysis was organized around the creation of a journal, exchanges of correspondence and the writing about themselves mediated by memory. It was considered for this study three conceptual categories for analysis: the otherness, in order to observe how students recognize themselves by the interaction process with the other; the excess of seeing as a possibility to contemplate himself/herself and the other off a concrete horizon life; and finally, the memories in order to arrange a significant meaning. The survey results demonstrated that the writing of themselves appeared more significantly through the exchange of letters and the literary text of the mediation.

**Keywords:** autobiography, otherness, excess of seeing, memory.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2 PRIMEIRA PARTE</b> .....	21
2.1 ALTERIDADE E DIALOGIA.....	22
2.2 UNIDADE DE ACABAMENTO PROMOVIDA PELO EXCEDENTE DE VISÃO.....	27
2.3 A REPRESENTAÇÃO DO EU SOCIAL .....	31
2.4 LINGUAGEM: FENÔMENO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL	34
2.5 A REPRESENTAÇÃO DO INDIVÍDUO PELA MEMÓRIA .....	40
2.6 OS GÊNEROS DISCURSIVOS SEGUNDO A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	46
2.7 A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E BIOGRÁFICA: LUGAR DE REPRESENTAÇÕES .....	48
<b>3 SEGUNDA PARTE</b> .....	55
3.1 AS DUAS FACES DO INDIVÍDUO, O EU QUE TAMBÉM É OUTRO: UMA PERSPECTVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	55
3.2 A PESQUISA ETNOGRÁFICA.....	55
3.3 A ESCOLA .....	58
3.4 OS PARTICIPANTES .....	59
3.5 A DOCENTE PESQUISADORA.....	60
<b>4 TERCEIRA PARTE</b> .....	63
4.1 A PESQUISA .....	63
4.2 A GERAÇÃO DE DADOS.....	63
4.3 O DIÁRIO .....	64
4.4 AS CARTAS.....	67
4.5 AUTOBIOGRAFIA.....	70
<b>5 A TRAJETÓRIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	73
5.1 O DIÁRIO .....	73
5.2 A PRODUÇÃO DE CARTAS .....	92
5.3 SEGUNDA FASE: DIALOANDO COM OS ALUNOS DA UFSC .....	96
5.4 AUTOBIOGRAFIA: A ILHA DOS GATOS PINGADOS.....	104
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
<b>APÊNDICE A - Questionário Sócioeconômico</b> .....	127
<b>ANEXO A - Parecer Constubstanciado do Cep</b> .....	135
<b>ANEXO B - Cartas para os alunos da UFSC</b> .....	139





## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente sou professora concursada na rede estadual, leciono para o Ensino Médio e também sou efetiva na rede municipal do município de Joinville, na Escola Pauline Parucker, onde trabalho desde 2007. Na escola municipal, atualmente, há dificuldade de ouvir, de interagir, de ensinar e aprender com o outro. Foi por essas dificuldades que resolvi voltar a estudar frente ao ensino de poder fazer algo mais significativo na sala de aula. De maneira que esta dissertação nasceu perante observações realizadas no contexto da sala de aula em que me encontrava, na qual constatei que a falta de interação entre os alunos estava interferindo no processo de ensino-aprendizagem. Foi no diálogo com meu orientador, Professor Celdon Fritzen, sobre a realidade da escola que um caminho para as ideias foi se desenhando, considerando a questão que havia observado, a falta de diálogo no ambiente escolar. Dessa conversa surgiu a proposta: Como os estudantes do ensino fundamental II, sextos anos C e D, veem a si e ao outro em uma escola da periferia de Joinville? Essa questão visou observar as representações que os alunos fazem de si e do contexto social em que atuam por meio da escrita autobiográfica e biográfica.

O estudo encontrou respaldo nos estudos bakhtinianos da linguagem, principalmente nos processos de alteridade e exotopia, assim como no conceito de memória em que uso os estudos de Halbwachs. Dessa forma, a pesquisa possui uma abordagem sócio- discursiva, segundo a qual não há como separar a linguagem utilizada para a representação de um indivíduo e o seu contexto sócio-histórico. A dissertação encontra-se organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, discorro sobre o embasamento teórico que norteou a pesquisa. Os conceitos relevantes que pondero como pertinentes à realidade de estudo foram, primeiramente, o fenômeno da alteridade que tem a ver com a constituição da identidade de um indivíduo que não é finita, é algo que vai se alterando diante de novas possibilidades de interação com o outro. Eu só acredito, opino, tenho a minha visão de mundo porque contraponho essas ideias a outros discursos e então tomo consciência do meu dizer. Como complementar à alteridade, abarco o excedente de visão, processo em que é possível promover acabamento ao outro pelo olhar que se encontra fora de uma consciência. Também reflito acerca da representação social, como e porque ela é elaborada pelo indivíduo. Sigo para o processo linguístico, que é o modo pelo qual podemos observar essas representações. Para a compreender a construção da escrita autobiográfica, percorro os caminhos da memória.

Segundo Candau (2014), a memória está diretamente relacionada às categorias psicológicas do Tempo e do Eu. Nesse sentido, a memória é definida como uma maneira particular de conhecimentos sobre os acontecimentos passados e assim dizemos que um conjunto de personalidade emerge da memória. Sobre o conceito de memória, busco embasamento teórico, principalmente, em Bakhtin (2011, 2009) e Halbwachs (1990), que me orientaram para um ponto em comum: voltar ao vivido nos ajuda a pensar o presente. E, por fim, nesse primeiro capítulo, exponho os caminhos teóricos que me levaram a compreender melhor a importância social dos gêneros autobiográfico e biográfico. Encontro-me nesse momento com Philippe Lejeune (2008), o qual refletiu sobre a verdade do sujeito que se apresenta pelos seus escritos.

No segundo capítulo da dissertação, apresento os procedimentos metodológicos que utilizo. Para isso, discorro sobre a escolha da pesquisa etnográfica como possibilidade de compreender as representações que os alunos constroem de si e do outro pela linguagem que utilizam. A fim de sistematizar coerentemente meu estudo, construí minha base analítica em três momentos distintos: os dados, o diálogo com a teoria e a análise. Nesse capítulo, ainda reflito sobre a perspectiva dialógica da linguagem, a qual defende que os dados gerados para a pesquisa são inacabados e recriados pelo pesquisador, o responsável pelo processo de análise. Depois, contextualizo espaço, o lugar onde a pesquisa foi desenvolvida, a Escola Pauline Parucker, comento sobre o número de alunos e funcionários que fazem parte da instituição, a estrutura física, sobre o número de participantes e o olhar da pesquisadora em relação ao estudo.

O terceiro capítulo da dissertação foi dividido na apresentação da geração de dados, em que exploro como aconteceram as aulas envolvendo os três objetos de estudo para a análise: diário, cartas e autobiografia. Procuo, nesses objetos de estudo, observar as representações que os alunos constroem a partir de três categorias relacionadas à minha proposta: alteridade, excedente de visão e memória. Após essa explanação, inicio a análise e discussão dos dados, primeiramente, pelo gênero discursivo diário. Nesse suporte, foram exploradas as representações acerca da linguagem utilizada pelos alunos, a esfera ideológica presente nos textos, as representações sobre leitura e uma reflexão acerca dos alunos que não produziram o diário. No segundo objeto de análise, as cartas, observo como o processo de alteridade e excedente de visão encontraram respaldo pela troca de correspondências em dois momentos: entre os próprios alunos da instituição e entre os alunos da escola com os alunos da UFSC. A última

discussão diz respeito à escrita de si mediada pelo texto literário, “A Ilha dos Gatos Pingados”, de José J. Veiga. Lembranças significativas para os alunos foram reconstruídas pelo processo de memória, alteridade e excedente de visão a fim de organizar uma história de vida. Ali, discorro sobre o que aproximou ou afastou as narrativas dos alunos do conto que lemos. E, para finalizar, as considerações finais, lugar onde pondero sobre os resultados que observamos na análise de dados.



## 2 PRIMEIRA PARTE

*[...] louvou o Bom Ladrão e desprezou o Mau, por não compreender que não há nenhuma diferença entre um e outro, ou, se diferença há, não é essa, pois o Bem e o Mal não existem em si mesmos, cada um deles é somente a ausência do outro.*  
(SARAMAGO, 2015, p. 11)

A discussão deste primeiro capítulo visa esclarecer o caminho teórico-epistemológico que adoto a fim de nortear meu estudo que tem como premissa observar como estudantes do ensino fundamental II, sextos anos C e D, veem a si e ao o outro em uma escola da periferia de Joinville. Essa questão surgiu a partir de observações em que apuro que este contexto era carente de diálogo, de interação com o outro<sup>11</sup>. Para o intento de representação de si, o contexto social é o grande responsável em promover modos pelos quais tais imagens sejam elaboradas. Na busca pela compreensão desta representação e de como ela se constitui, abordarei estudos que têm como objetivo observar alguns processos e produtos elaborados pelo indivíduo através da alteridade, da dialogia, do excedente de visão, da memória e da identidade. Esses conceitos nortearam a minha elaboração didática e a metodologia adotada na análise e na interpretação dos dados da pesquisa, elementos que discutirei posteriormente. Como meu estudo se pauta nos reflexos que o indivíduo vê de si e do outro, os quais são imagens elaboradas pelo e em seu contexto social, direciono meu olhar para uma abordagem sócio-discursiva, mais precisamente na perspectiva dialógica da linguagem, que tem como referência o Círculo de Bakhtin<sup>22</sup>. Para Bertoloto:

o pensamento de Bakhtin permite compreender processos e produtos humanos naquilo que lhes confere identidade como eventos históricos, sociais e culturais, traços fortes de suas idéias. Entendo que uma compreensão de tal amplitude e complexidade requer o “olhar” teórico sobre o objeto, que não se contente com uma análise que

---

<sup>1</sup> Quando nos referirmos à semântica do termo outro, consideramos que ele representa aquele pelo qual nós reconhecemos como sujeitos, o outro indivíduo da intersubjetividade (ZAVALA, 2013, p. 156).

<sup>2</sup> Círculo de Bakhtin é como os pesquisadores se referem ao grupo de intelectuais russos que se reuniram entre 1919 e 1974. Entre esses intelectuais, Bakhtin tem maior destaque por ser o autor de grande parte dos textos do Círculo (RODRIGUES, 2005, p. 152)

não permita apreender a natureza de fenômenos envolvidos no agir humano: esse espaço de compreensão é aquele das inter-relações, do convívio no mundo objetivo, em contexto do ser social. (BERTOLOTO, 2007, p. 37)

Dessa forma, no estudo a que me proponho, não há como dissociar a linguagem utilizada para a representação de um indivíduo e o seu contexto sócio-histórico, portanto ideológico, pois a compreensão do “agir humano” (BERTOLOTO, *idem*) está justamente no processo de interação com o outro. Neste quadro em que se apresenta o ser, o interagir e as diversas esferas sociais, Bakhtin (2009, p. 94) concebe a língua como a realidade material da linguagem e é por ela que deixamos transparecer divergentes opiniões, contradições, visões de mundo. Pela linguagem, (re) conhecemos os valores culturais de determinado tempo sócio-histórico. É nesse contexto dialógico que se desencadeia o discurso de caráter intersubjetivo, o qual compreende a interação entre várias consciências o que irá fundamentar meu estudo neste primeiro capítulo e, a partir desta base conceitual, ajudar a observar criticamente como os alunos do ensino fundamental II dos sextos anos C e d veem a si e o outro pelo uso da linguagem.

## 2.1 ALTERIDADE E DIALOGIA

Como já ponderei, o espaço escolar em estudo possui dificuldades de interação entre os alunos. Por essa constatação, opto em observar como os estudantes constroem representações a partir do diálogo com o outro, pela alteridade. Isso porque neste processo dialógico encontramos um caminho para a apreensão de novos sentidos que nos são propiciados pela consciência que se encontra em constante processo de interação social.

Bakhtin (2009, p. 38) defende que a alteridade se dá nesse processo interativo, num movimento de reflexão em que um indivíduo se vê no outro, e de refração, pois estamos nos modificando frequentemente por esse decurso. A alteridade encontra-se nesse movimento dialógico que nos permite o reconhecimento de si a partir da relação colaborativa do outro. Dessa forma, dialogar com a cultura do outro é uma maneira de interpelar esse indivíduo e também de oferecer-lhe respostas para questionamentos acerca do mundo. Na visão bakhtiniana, a consciência é capaz de produzir esses sentidos porque é abundante de conteúdo e polifonia:

A estrutura totalmente nova da imagem do

homem é a consciência do outro, rica em conteúdo e plenevalente, não inserida na moldura que *conclui* a realidade, consciência essa que não pode ser concluída por nada (nem pela morte), pois o seu sentido não pode ser solucionado ou abolido pela realidade (matar não significa refutar). (BAKHTIN, 2011, p. 338).

Essa consciência existe porque um eu encontra o outro na vida. Ela é parte de um diálogo entre um eu-tu, que vem do meu exterior, por meio da palavra de outrem (ZAVALA, 2013, p. 156). Por essa percepção dialógica entre consciências, Bakhtin (2011) argumenta que é somente pela alteridade que reconhecemos a nós mesmos, pois ela implica a participação do outro em nossas vidas: “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro. Até os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu)”. (BAKHTIN, 2011, p. 341). Por esse motivo, as consciências eu-tu situam-se nas fronteiras, nos limites entre um ser e outro. Esses limites promovem um elo entre os indivíduos, portanto não há desligamentos, separação, individualismo absolutos. Consequentemente, não há a perda de si mesmo, pois há sempre o olhar do outro em constante processo de acabamento de um eu em edificação. Nesse sentido, a essência de um indivíduo está justamente fora dele mesmo, ela está no tenso encontro com a fronteira social e na alteridade há lugar apenas para o que é recíproco entre a minha existência e a do outro. Há a interdependência de encontrar a si mesmo apenas no reflexo que o outro nos fornece, no acontecimento de interação:

O próprio ser do homem (tanto interno quanto externo) é *convívio mais profundo*. Ser significa *conviver*. Morte absoluta (o não ser) é o inaudível, a irreconhecibilidade, o imemorable (Hippolit). Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. Ohomem não tem território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos do outro ou com os olhos de outro*. (BAKHTIN, 2011, p. 341).

Para melhor explicitar o sentido de alteridade ao seu leitor, Bakhtin (2011, p. 341) traz à tona a complexidade metafórica de um momento de contemplação de si diante do espelho. Quando nós olhamos, superficialmente, há apenas a minha consciência, o eu-para-mim, mas ao me deter a essa situação, o meu eu descobre-se outro, há o meu duplo.



Olho-me com os meus próprios olhos, mas interajo com o olhar do outro. Ocorre um cruzamento entre duas consciências, um acordo dialógico, o encontro do outro em mim. Uma consciência solitária, que busca não interagir com os demais indivíduos, pode ser considerada uma consciência falsa. Isso porque ela não encontra o outro que lhe oferece acabamento e tem como resultado o sofrimento. Esse sentimento pode ser gerado pelo individualismo ou pela falta de reconhecimento. Para Bakhtin (2011, p. 341):

Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). A separação, o desligamento, o ensimesmamento são causa central da perda de si mesmo. [...] Todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado [...] O capitalismo criou as condições para um tipo especial de consciência, que se move em um círculo vicioso. Daí a representação dos sofrimentos, humilhações, o *não reconhecimento* do homem na sociedade de classes, tiraram-lhe o reconhecimento e privaram-no no nome. Recolheram-no a uma solidão forçada, que os insubmissos procuram transformar numa *solidão ativa* (passar sem o reconhecimento, sem os outros).

Para enfatizar ainda mais sobre a relevância da alteridade em nossas vidas, Bakhtin (2011) cita o acontecimento do nascimento e da morte. O nosso início e o nosso fim são revelados apenas pela consciência dos outros. Na morte e no nascimento não há interação do próprio sujeito que vive esses fatos. É o desconhecido. A morte e o nascimento conscientizados não são plausíveis:

O princípio e o fim estão situados no mundo objetivo (e objetivado) para os outros e não para o próprio conscientizante. Não se trata da impossibilidade de espiar a morte de dentro, da impossibilidade de vê-la como impossibilidade de ver a própria nuca sem recorrer ao espelho. A nuca existe objetivamente e é vista pelos outros. Já a morte de dentro para fora, isto é, a minha morte conscientizada, não existe para ninguém – nem para o próprio moribundo, nem para os outros: inexistente absolutamente. (BAKHTIN, 2011, p.345).

Compreender a interdependência entre as consciências, a alteridade, é entender que ela se estrutura no social, por meio da linguagem, em meio a relações individualmente vitais. O homem-indivíduo e a sua consciência são elementos que ocorrem por meio do discurso humano, e, mais profundamente, pelo dialogismo perceptível nesse discurso. O conceito de consciência leva à personalidade, assim, somos definidos pelas palavras que recebemos e às quais respondemos. Chegamos às relações dialógicas: o objeto de intenção e de orientação desse dizer:

a única forma de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 148)

O homem participa dessa interação com a vida de forma integral, com seus pensamentos, com suas decisões, com sua individualidade. Tudo na vida está permeado pela linguagem que faz parte da condição humana, pois compreende o ato de criação, de trabalho com a alteridade. O encontro de consciências acontece pela dialogia, é esse fenômeno que define o homem-indivíduo e o que lhe garante a liberdade e também a real percepção de incompletude. Esse movimento dialógico abarca diferentes ações sociais que se entrecruzam, como, por exemplo, as diversas vozes sociais que flutuam por esse processo, as entonações pessoais e emocionais valorativas, as palavras e as consciências em um processo de interação. Nessa ação dialógica, há um “eu no acontecimento do ser em sua relação com o outro”. É esse princípio que dá forma a alteridade, pois é o que nos traz ao mundo exterior.

Segundo Bakhtin (2011), a dialogia carrega uma memória coletiva, mas que nos afasta do assujeitamento quando passamos a ter uma compreensão responsiva ativa. Ou seja, um indivíduo busca motivos para o seu dizer e enseja por respostas, o que constitui as réplicas, em um constante diálogo com a vida. Nessas circunstâncias, o dialogismo pode ser visto por dois ângulos: pelo diálogo entre os interlocutores, o que se definiu por interação, e a relação entre discursos, que são as vozes sociais que aparecem nesses dizeres. Esses dois fatores nos permitem conhecer uma comunidade e sua história e temos a compreensão da relevância que

tem o social para um indivíduo. Isto é, o eu-tu, as vozes sociais que se encontram nesse processo, fazem com que uma pessoa seja uma construção histórica e ideológica. A vida é caracterizada como um ato de autocriação único e a alteridade corresponde à materialização e ao instável. É um ato considerado instável porque subsiste por meio da linguagem, portanto é de ordem social e implica em um sistema complexo e a mudanças perenes. Para Bakhtin (2009, p. 117), a palavra é a ponte entre um eu e um outro e a alteridade encontra-se entre essas duas extremidades. Portanto, a interação verbal é a realidade fundamental da língua. Nessa condição, quando usamos as palavras, prevemos o processo enunciativo, ocorre uma condição dialógica, conforme Bakhtin (2009), a palavra possui “duas faces” por que:

Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

Diante de nosso querer dizer, consideramos o horizonte social de nosso interlocutor que nos auxiliará na criação ideológica. O enunciador analisará, por exemplo, a importância de seu destinatário, assim como a sua situação social, pontos de vistas etc, levando também em consideração outros enunciados e outros indivíduos. Assim, ao construirmos nossos discursos, temos a representação do nosso sujeito-destinatário e a ressonância dialógica sobre um mesmo assunto, ou seja, quando as palavras são ditas, não só o locutor tem direito sobre elas, mas todos os outros ouvintes. Portanto, o diálogo corresponde a uma prática social que vivenciamos a cada dia e essa prática faz com que os sujeitos dessa experiência modifiquem-se pelo sentido de dizer. São mudanças que não surgem de eu-para-mim, de minha própria consciência, mas pela interação entre as pessoas, no eu-para-outro:

Em toda parte certo *conjunto de ideias, pensamentos e palavras se realiza em várias vozes desconexas, ecoando a seu modo em cada uma delas* O objeto das intenções do autor não é, de maneira alguma, esse conjunto de ideias em si como algo neutro e idêntico a si mesmo. Não, o objeto das intenções é precisamente a *realização do tema em muitas e diferentes vozes, a multiplicidade essencial e, por assim dizer,*

*inalienável de vozes e sua diversidade.*  
(BAKHTIN, 2011, p. 199)

A dialogia é, por assim dizer, a ação de um diálogo social e implica em uma atividade dinâmica entre um eu e um tu, ela acontece em um espaço organizado pelas interações. Podemos inferir que a dialogia proporciona entendimento do homem pela ação linguística. Em suma, alteridade e dialogismo são indissolúveis, pois para Bakhtin (2011), o homem e a vida são compreendidos apenas pelo advento dialógico, portanto o outro é indispensável para que esse processo aconteça. Dessa maneira, o indivíduo carrega um sistema de diálogos e suas entonações (fala, estilo) em uma complexidade de diferenças que se movimentam pelas vozes e pelos sentidos. Assim, a alteridade e o diálogo inconcluso se sustentam na extraposição: dialogar com o outro é buscar novos sentidos para a vida.

Nesta seção, refleti sobre a importância da alteridade e do constante diálogo social, a seguir prossegurei abordando o conceito que se entrelaça a essa mesma linha de pensamento: discutirei a possibilidade de completar o outro naquilo que ele próprio não conseguiria sozinho. Esse processo permite preencher as lacunas de uma individualidade. É o que Bakhtin chamou de excedente de visão.

## 2.2 UNIDADE DE ACABAMENTO PROMOVIDA PELO EXCEDENTE DE VISÃO

O conceito de excedente de visão no presente estudo, além de complementar o processo de alteridade, tem como objetivo observar como os alunos promovem acabamento a si e ao outro pela posição exotópica, ou seja, afastando-se de sua consciência interior.

Bakhtin (2011, p. 21) chamou de excedente da visão estética a possibilidade de contemplar o todo de um indivíduo que se encontra diante de outro indivíduo, fora de um horizonte concreto de vida, processo que nos direciona para o encontro com a alteridade, visto que um eu e um tu são necessários nesta ação. Para vivenciarmos o excedente de visão, torna-se necessário viabilizar dois movimentos: que estejamos abertos a nós mesmos e que consigamos nos situar fora do nosso horizonte axiológico. Neste processo, Bakhtin (2011, p. 21) explicita que ocorrem atos de reciprocidade: “quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos” e, embora reconheçamos que esses mundos não sejam os mesmos, ao assumir tais diferenças, tentando compreendê-las, é possível reduzir inúmeros contrastes de horizontes. O autor argumenta que essa possibilidade de compreensão é instigada

porque ao vivenciarmos o excedente de visão acionamos um conjunto de ações que apenas uma individualidade exterior pode executar. Tais ações são condicionadas pela esfera de participação ativa no processo e são também variáveis. Elas correspondem a:

ações internas e externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Isso significa apreender que o excedente de visão que assumo em relação ao outro também faz com que eu perceba lacunas existentes em mim. As diferenças entre as ações externas e internas de um indivíduo são diversas devido à infinita pluralidade de situações vividas por cada ser social, mas isso não impede que ocorra o processo de acabamento estético promovido pelo excedente de visão. Nestas ações encontram-se atos a que Bakhtin (2011, p. 23) denominou de contemplação-ação, isto é, quando contemplo o outro não ultrapasso os limites do que me é dado por ele e essas informações são reunidas e ordenadas por mim, são ações “puramente estéticas”. Todavia, quando visamos mais que uma contemplação, almejamos uma mudança na existência desse outro, estamos diante de ações-atos, com finalidades éticas, lugar em que podemos situar os discursos de salvação, consolação e ajuda. Mas para que essas ações ocorram significativamente pelo excedente de visão, temos que considerar a originalidade que cada indivíduo possui, a sua singular existência. Só a partir dessa ponderação, dirigimo-nos para uma relação de empatia com este outro para colocar-nos em seu lugar para ver o mundo pelos seus olhos, inclusive tentar apreender as axiologias que o cercam. Após este vivenciar, devo retornar ao meu lugar para que eu complete o horizonte dele com o que é dado por mim, a partir do meu conhecimento e da minha vontade. É por este decurso que posso oferecer a esse outro um ambiente conclusivo como também compreender o que me é ausência, diferença, desvio.

A autocontemplação que ocorre quando nós avaliamos do ponto de vista dos outros e nos colocamos fora de nós mesmos, procurando perceber a nossa imagem externa e as impressões às quais podemos causar, é uma atividade que se torna subjetiva. Isso porque a ação de completar-se individualmente, de voltarmos o olhar para nós, procurando distanciar-se de quem se é, como se esse olhar fosse visto de fora, em uma outra consciência, acaba por finalizar-se em nós mesmos e coincidir com

a existência dada e presente. Diante disso, Bakhtin (2011, p. 14) afirma que:

espreitamos tensa e permanentemente, captamos os reflexos da nossa vida no plano da consciência do outro, os reflexos de momentos isolados e até o conjunto da vida, consideramos o coeficiente de valor inteiramente específico com que nossa vida se apresenta para o outro e inteiramente distinto daquele coeficiente com que a vivenciamos em nós mesmos.

Para o autor (2011, p. 14), não temos como avaliar o “fundo às nossas costas”, quer dizer, tudo que nos cerca não nos é visível e por isso não tem relevância axiológica direta para uma pessoa, no entanto, o que não observamos axiologicamente sobre nós é manifestado e percebido pelos outros. Por esse entendimento, a situação de auto acabamento é de certa forma relevante, pela questão reflexiva que poderá ser desencadeada, porém sempre incompleta. Essa incompletude é decorrente do encontro com a nossa existência presente, não há uma distância necessária temporal para que os elementos reconhecíveis comecem a fazer parte da imanência de nossa consciência e assim se traduzam em linguagem. A possibilidade de contemplar-se esteticamente ocorre quando me afasto axiologicamente de minha existência, quando me coloco como outro, ao lado da minha própria vida:

Só na vida assim percebida, na categoria de *outro*, meu corpo pode tornar-se esteticamente significativo, não, porém, no contexto de minha vida para mim mesmo, não no contexto de minha autoconsciência. Na falta dessa posição de autoridade para a visão axiológica concreta – a percepção de mim mesmo como outro -, minha imagem externa – meu ser para os outros – procura vincular-se à minha autoconsciência, dá-se um retorno a mim mesmo com vistas a usar em proveito próprio meu ser para os outros. (BAKHTIN, 2011, p. 55)

Para mostrar efetivamente a importância do excedente de visão e como ele se efetua, Bakhtin (2011, p. 4) discorre sobre o momento de criação estética entre autor e a personagem, comparando o ato de criação ao acontecimento da vida, isso porque, na visão do autor, viver e criar estão essencialmente ligados. Afinal, no acontecimento da vida, assim como na arte, não estamos sempre criando e produzindo? Essa

comparação formulada por Bakhtin (2011) surge a partir da reflexão sobre o processo de criação de um personagem pelo seu autor. O comportamento de quem cria esteticamente se iguala ao outro que encontramos diariamente em nossas vidas, o qual é capaz de nos oferecer novas experiências sobre nós mesmos, às quais nos escapam à percepção. Mas por todo o conjunto que abarca a ação, percebemos que não se trata de ato simples, não são raras as circunstâncias de que necessitamos retirar várias camadas do “véu” que encobre uma face, decorrência de nossa causalidade e posições diante da vida (BAKHTIN, 2011, p4).

Para finalizar esta reflexão, para Bakhtin (2011), enquanto seres isolados, fechados em uma individualidade, somos incompletos, pois imersos em nosso espaço, tempo e axiologias, apresenta-se a impossibilidade de nos afastarmos de nós mesmos para apreender a totalidade de nosso ser. Isso acontece porque o excedente de visão é uma ação deferida ao outro, é ele que apreende de forma mais abrangente o horizonte exterior daquele que se encontra a sua frente, isso inclui o cenário e a imagem exterior do outro com toda a sua expressividade valorativa emocional.

A exotopia ocorre porque nos encontramos fora do espaço, do tempo e dos valores de um indivíduo e isso faz com que as pessoas consigam se afastar por determinado momento de si, para observar e revelar as lacunas presentes no outro e, também, perceberem-se como seres incompletos. Nesse movimento, encontramos um caminho para a apreensão de novos sentidos que nos são propiciados pela consciência que se encontra em constante processo de interação social. Esse acabamento engloba tanto a personalidade de um indivíduo como a de um acontecimento. No excedente de visão há uma sintonia de ações entrelaçadas cronologicamente. Ocorre primeiramente a compenetração, que é vivenciar, colocar-me no lugar do outro, seguidamente, vivenciar o horizonte vital desse indivíduo, que não é completo pela visão parcial que ele tem de si mesmo, pois lhe falta a perspectiva volitiva-emocional que eu contemplador possuo de determinado acontecimento pelo simples fato de me situar fora dele (BAKHTIN, 2011, p. 23). É todo esse conjunto de ações que proporcionará o processo de acabamento; o contrário disso é apenas o vivenciamento de alguma situação. Conforme Bakhtin (2011, p. 24), o excedente de visão apenas se torna completo quando retornamos a quem somos, ao nosso lugar e é nesse momento que contribuímos para dar acabamento ao material fornecido pela compenetração, pela consciência do outro a partir do nosso conhecimento e vontade. A possibilidade de autocontemplação estética de si mesmo só é possível quando me distancio de minhas axiologias concretas, fora da minha

autoconsciência e me percebo como outro. Segundo Zavala (2013, p. 159), “a exotopia é o conceito que coloca em confronto diretamente a relação autor/herói em função da determinação entre forma e conteúdo, arte e responsabilidade, o movimento em direção ao outro”. Dessa forma, a exotopia, entrelaçada à alteridade, fornece-nos a oportunidade de pensar, de lançar o olhar único sobre o acontecimento da vida, ela permite responder a vozes sociais, assim como também ter responsabilidade sobre estas respostas.

Os conceitos até aqui discutidos como alteridade, dialogia e excedente de visão foram (e serão) determinantes para entender como um indivíduo adquire consciência de si pelo processo de alteridade, pela participação dialógica com o outro no acontecimento da vida. A partir desse entendimento fundamental que embasa o processo de interação, discutirei na próxima seção o conceito que está diretamente implicado no tema da pesquisa: a representação passível de ser construída e compreendida através do diálogo com o contexto social em questão.

### 2.3 A REPRESENTAÇÃO DO EU SOCIAL

Pelas dificuldades de diálogo entre os alunos dos sextos anos C e D, considere importante aproximar-me mais do grupo, a fim de compreender, de conhecer quais são as representações de mundo que os estudantes elaboram sobre si e sobre o outro, as quais poderiam expressar os motivos que levam a essa dificuldade de interação entre eles. Nessa construção, consideraremos o tempo-espaço-histórico em que os participantes da pesquisa se encontram. O propósito aqui é compreendermos como são construídas as imagens de si e do outro e o que estará envolvido no processo de representação dos alunos.

Jodelet defende a ideia da importância de conhecer o mundo que nos cerca e perceber qual é a nossa função nesse espaço. Para que isso ocorra, é útil “ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe” (JODELET, 1989, p. 1). Esses conhecimentos podem ser apreendidos pelas representações que fazemos de nossa vida social, considerando sempre o recíproco ponto de apoio com o outro, com quem ora concordamos, ora divergimos. Essas representações são imagens construídas socialmente, que correspondem a uma ação importante, é quando avaliamos que é possível visualizar nelas uma direção: “elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la” (JODELET,



1989, p. 1). Essa direção corresponde a uma atitude consciente daquilo que um grupo considera importante. Por essas imagens que construímos, também deixamo-nos ver, manifestamos a nossa visão de mundo que está presente nos nossos discursos, nas imagens que circulam na mídia e que defendemos, nas mensagens, nas condutas que correspondem a bens materiais e a espaços sociais. Todas essas ações mencionadas acima passam pela linguagem, seja ela verbal ou não. O fato é que estamos permeados pela linguagem e pelas significações.

De forma geral, a representação é uma forma de conhecimento que é socialmente construída e partilhada e possui como interesse maior perceber essa realidade comum dentro de um conjunto social. Esse conhecimento é perceptível por dimensões que se integram como a cognitiva, a ideologia, o que é normativo para aquele grupo, as crenças, os valores, as atitudes, as opiniões, as imagens, entre outras. As informações daí advindas, quando organizadas, propiciam o conhecimento sobre as representações sociais que o grupo constrói. Trata-se de uma totalidade significativa e o ato de representação está ligado ao pensamento de como esse sujeito concebe, dentro do grupo com que se relaciona, os objetos, que tanto podem corresponder a uma pessoa, como a um evento, como a uma ideia, como a uma teoria etc. Quanto à maneira de pensar e compreender a relação entre o sujeito e o objeto específico, Jodelet (1989, p. 19) argumenta que há algumas maneiras distintas para que esta representação ocorra, como, por exemplo, através da percepção, da conceituação e da memória. Quando ativamos estes mecanismos, o intento é fazer com que a representação mental reconstitua simbolicamente um objeto, tornando-o presente no mundo por meio de um conteúdo concreto: o pensamento. É esse último elemento que nos encaminha para o caráter de construção, de criação, que possibilita a reconstrução e a interpretação de um objeto de manifestação do sujeito. No entanto, as representações sociais não são produtos acabados. O mundo é um lugar que nos impulsiona constantemente para a criação de novas representações sobre elementos diversos. Isso porque há uma função cognitiva que encontra espaço em valores variáveis de determinado grupo e que vai construindo novos sentidos respaldados em saberes anteriores que são reativados.

Por isso a composição representativa é relacionada a um sistema de pensamento mais extenso que se encontra com a ideologia e que se soma ao conhecimento científico, considerando nesse encadeamento o espaço social, a esfera privada e particular de uma pessoa. Nesse sentido, sabemos que as instâncias institucionais colaboram para a criação de representações, o que resulta, muitas vezes, em um processo de

manipulação e de poder. A criação e a formação desse sistema resulta em novas teorias, de novas versões de uma realidade, tudo materializado por imagens, de palavras e repletas de novos sentidos. Quando um grupo compartilha desse mesmo conhecimento, constrói pontos de vista consensuais sobre a mesma realidade. Porém, esses modos de ver o mundo podem gerar conflitos com outros grupos que compartilham de outras representações. Perante essa ideia, as representações sociais correspondem a um sistema complexo, em constante movimento e que age sobre os indivíduos.

Sobre essa questão de atuar sobre os indivíduos, Certeau (1998, p. 241) vê o sistema de representação social como uma forma de observar também o que ele denominou de maquinaria, isto é, a sociedade representa-se dentro uma ordem simbólica social, muitas vezes manipulada. Para isso, Certeau (*idem*) considera o envolvimento de duas operações principais. A primeira operação consiste na representação de retirar ou acrescentar algo ao corpo. O homem muda sua imagem em relação a um código social. Essa aparência é submetida a uma norma. As roupas que usamos, a maquiagem, um corte de cabelo passam a ser instrumentos regidos por uma lei social. Outros elementos fazem parte da representação entre objetos e indivíduos: o automóvel, os alimentos, os óculos, o cigarro, os sapatos fazem parte do retrato físico de um determinado grupo. Já a segunda operação envolve o sistema linguístico, os discursos sociais.

Assim, as representações são vistas como um sistema de interpretação que orienta a nossa ligação com o mundo, com os outros. Elas podem promover uma direção e organizar o comportamento e as comunicações sociais, conseqüentemente, estão presentes nas construções do conhecimento. Por esse conhecimento, podemos apropriar-nos do desenvolvimento individual e coletivo, das significações inerentes a objetos específicos, assim como compreendermos o fenômeno identitário, a expressão de um grupo e sermos capazes de perceber as transformações sociais. Enquanto fenômeno cognitivo, a representação é responsável pelo sentimento de pertencimento social do sujeito às normas, ao afetivo, às experiências, às práticas, à conduta e ao pensamento, tudo construído socialmente, inculcado ou transmitido pela linguagem. Dessa forma, as representações são consideradas ao mesmo tempo um processo e um produto, isso porque elas envolvem uma realidade exterior da qual o pensamento se apropriou e a elaboração psicológica e social desse contexto. Ou seja, essas imagens nos direcionam para uma modalidade do pensamento que envolve o aspecto constituinte, no caso, o processo, e o constituído, que vem a ser o produto

e o conteúdo, sempre visto sob o aspecto social.

Como visto nesta seção, as construções representativas compreendem um sistema complexo que age sobre a sociedade e, por isso, entrelaçam elementos diversos como atitudes, crenças, imagens, informações, opiniões, entre outros e para tais projeções, as representações são elaboradas e manifestadas pela linguagem. Meu intento na próxima seção visa discutir a linguagem como enunciados concretos, carregada de atos valorativos de um sujeito em relação a um objeto discursivo.

## 2.4 LINGUAGEM: FENÔMENO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Esta subseção tem como pressuposto discorrer sobre o processo linguístico que estará envolvido nas representações sociais produzidas pelos alunos. Para Bakhtin (2011, p. 32), a linguagem está saturada de atitudes valorativas de sujeitos em relação a objetos. Isto é, pela linguagem podemos observar os pontos de vista sobre o mundo, assim como os modos de interpretação verbal, como também a perspectiva sobre determinado objeto, a qual abrange o semântico e o axiológico. Para se chegar às representações, o indivíduo que as elabora está envolto pelo complexo processo linguístico, que é parte de uma realidade material concreta que, interligada à interação entre os sujeitos, fornece-nos a condição necessária para a criação dos signos. Na elucidação de como este processo ocorre, Bakhtin (2009, p. 31) começa por dizer que as bases de uma teoria marxista da criação ideológica estão relacionadas aos problemas de filosofia da linguagem. Podemos, então, nos perguntar, mas como se configura um produto ideológico?

Segundo o mesmo autor, o signo, faz parte de um contexto como qualquer corpo físico. No entanto há uma diferença, um produto ideológico tem a força de refletir ou refratar uma realidade, isto é, reproduzir as ideologias correntes em determinada sociedade, assim como as mudanças sociais que nela ocorrem. É a força exterior de um contexto que pela sua história social gera o signo e o converte em ideologia, que carrega uma significação. Na visão de Bakhtin (2009, p. 38), um objeto só pode ser percebido como símbolo, como um produto ideológico, quando ele passa a refletir e a refratar uma nova realidade. Percebemos como esta visão está presente na sociedade quando ponderamos sobre a força ideológica de que se revestiram (ou revestem) determinadas marcas tecnológicas, que seguidamente são acompanhadas ou substituídas por outras, mas que interferiram (ou interferem) na maneira de pensar e de agir do indivíduo cronotopicamente. Podemos

citar como exemplo deste processo o signo ideológico que a maçã da empresa Apple se constituiu. O valor social dado a esta marca vai além de simplesmente obter uma ferramenta de trabalho ou entretenimento ao adquirir um celular ou um computador.

Nesta mesma premissa, relembramos os gestos cotidianos carregados de simbologia, por exemplo, o de jogar uma banana em um campo de futebol perto de um jogador afrodescendente. Nesse sentido, Bakhtin (2009, p. 32) argumenta que há um universo dos signos que pode ser visualizado pelos artigos de consumo, pelas imagens, pela tecnologia, entre outros fenômenos. É analisando e interpretando a linguagem que os guarneceu que, de acordo também com Jodelet (1989), conhecemos as expressões e as significações de um grupo. Mas, podemos nos perguntar: quem são os responsáveis em criar esses produtos ideológicos?

Os signos possuem valores semióticos somente quando submetidos a uma avaliação ideológica de determinado grupo. Um signo ideológico é parte material de um contexto exterior e por isso é considerado como uma realidade objetiva, o que permite que seja possível realizar “estudos metodologicamente unitários e objetivos” sobre eles (BAKHTIN, 2009, p. 33). Por assim entender a linguagem, Bakhtin (*idem*) vai contra as ideias de uma filosofia idealista e de uma visão psicologista da cultura que acreditam que a ideologia, os signos, se formam na consciência. Bakhtin (2009, p. 35) argumenta o oposto. A consciência individual, na verdade, corresponde a um fato sócio ideológico. Dessa forma, a ideologia não se forma na consciência e, sim, no corpo social.

Segundo Bakhtin (2009, p. 36), “a palavra é um fenômeno ideológico por natureza”, toda ela é “absorvida por sua função de signo<sup>3</sup>”. Portanto, é no domínio da palavra que percebemos (ou não) a criação ideológica<sup>4</sup> advinda de um determinado contexto sócio-histórico. Isto é, um produto ideológico é resultado de uma realidade exterior. Por intermédio da linguagem percebemos os valores de determinado contexto social, as necessidades, os objetivos, o que é importante para aqueles sujeitos, naquele lugar, naquele momento. Assim, toda a compreensão e

---

<sup>3</sup> Signo, na perspectiva dialógica da linguagem, é a ponte entre a língua sistêmica e a realidade sócio-histórica, estas são associadas pela ideologia. (BAKHTIN, 2009, p. 39)

<sup>4</sup> Segundo Bakhtin, ideologia é um conjunto de valores e ideias que ocorre pela interação verbal entre sujeitos que pertencem a distintos grupos socialmente organizados em uma determinada época. Tudo que é ideológico é signo. (BAKHTIN, 2009, p. 37)

interpretação, seja de que interesse for, são efetivadas pela palavra que deixa transparecer a refração ideológica, as suas formas e os seus mecanismos na sociedade. É por isso que Bakhtin defende que a palavra “é o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 2009, p.42). São as palavras, enquanto enunciados concretos, enquanto elementos de mediação, que nos explicitam valores e são formas ideológicas da comunicação semiótica. Logo, podemos apreender os fenômenos ideológicos em diferentes linguagens, como uma música, um quadro, um desenho. Estas manifestações artísticas citadas são, superficialmente, desprovidas de palavras, mas compõem um discurso interior, e por isso mesmo, apoiam-se nelas, tornando-se “parte da unidade da consciência verbalmente constituída” (BAKHTIN, 2009, p 38). Por conseguinte, toda refração ideológica convive com uma refração ideológica verbal.

Bakhtin (2009, p. 42), argui que a realidade concreta, chamada por ele de infraestrutura, é o lugar onde as interações acontecem e por isso os signos ideológicos são criados. Neste sentido, para entendermos a formação dos signos não podemos ignorar o contexto em que eles surgem ou apreender a situação imediata de comunicação que também promove esta criação. A infraestrutura encontra-se além dos muros da escola e tem relação direta com a superestrutura. A superestrutura, para o autor, é a realidade semiótica (BAKHTIN, 2009, p. 41). Os sujeitos vivenciam os acontecimentos linguísticos, arquitetando sua identidade e sua história, na relação entre estas duas realidades, concreta e semiótica e são elas que proporcionam a totalidade ao sistema sócio-ideológico da linguagem. Na intenção de compreender a representação de mundo que um indivíduo elabora, temos que considerar o vínculo entre estas duas esferas:

Eis porque toda explicação deve ter em conta a diferença quantitativa entre as esferas de influências recíproca e seguir passo a passo todas as etapas de transformação. Apenas sob esta condição a análise desembocará, não na convergência superficial de dois fenômenos fortuitos e situados em planos diferentes, mas num processo de evolução social realmente dialético que procede da infraestrutura e vai tomar forma nas superestruturas. (BAKHTIN, 2009, p. 40).

Isto é, há a necessidade de considerarmos o contexto sócio-histórico das relações de produção para, então, buscarmos os sentidos que os sujeitos nele inseridos apreendem sobre a ideologia que se formou na superestrutura. Temos que considerar nesta afirmação que essa criação ideológica do signo só é possível quando ele entra na esfera ideológica de um grupo, o qual proporciona à palavra determinado valor semiótico. As diferentes esferas sociais, como, por exemplo, a ciência, a religião, a

educação materializam seus próprios signos ideológicos. Isso em decorrência da reciprocidade entre a infraestrutura e a superestrutura e qualquer problema entre esses dois sistemas pode ser superado pelo estudo do material verbal. Isso porque:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. [...] A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças [...]. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2009, p. 42).

Bakhtin (2009, p.43) agrega a essas duas realidades supracitadas a importância da psicologia do corpo social no processo de criação e significação do signo. Para o autor, esta psicologia é o espaço, o ambiente onde se iniciam os “atos de fala”, sejam eles conversas fortuitas ou até mesmo o discurso interior, mas que nos exibem variantes formas e aspectos ideológicos. A enunciação e os seus mais diversos modos de discurso explicitam o pensamento da sociedade. De acordo com essa perspectiva:

Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social. Assim, é que no seio desta psicologia do corpo social materializada na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas. (BAKHTIN, 2009, p. 43).

Neste entendimento, a psicologia social não se forma no interior do indivíduo, mas, sim, nas relações de produção, na interação entre os sujeitos. Ou seja, a consciência individual, na perspectiva dialógica, não separa vida interior e vida exterior. Tudo o que pode conferir explicação ao fenômeno psíquico encontra-se nos fatores sociais, os quais definem a vida concreta de uma pessoa. Com isso, há uma relação dialética indivisível entre exterioridade e interioridade de um indivíduo. O ponto comum que une esses dois níveis encontra-se no signo, por esta razão, Bakhtin (2009, p. 43) considera que psiquismo e ideologia atravessam-se num processo único e objetivo das relações sociais e podem apenas ser

compreendidos pela análise do conteúdo, do tema e pelos tipos e formas de discurso<sup>5</sup>.

A psicologia do corpo social abrange também o horizonte social e o índice de valor para a elaboração do signo ideológico, componentes que se encontram em determinado cronotopo<sup>66</sup>. Quando um grupo dispõe de valor sobre algum objeto, significa dizer que ele entrou para o horizonte social desses indivíduos. Para isso, o objeto precisa estar de acordo com as condições socioeconômicas do grupo em questão para produzir uma reação semiótica ideológica ao material. É o consenso sobre as significações produzidas que determinam o índice de valor que esse objeto adquiriu. Essa valorização tem início no social, no interindividual. Só após esse primeiro momento, é possível ao sujeito incorporar esse valor à sua individualidade, assumindo como dele o específico índice de valor.

A valoração de um objeto por um grupo é observável por intermédio da palavra, a qual carrega um acento de valor apreciativo sobre determinado conteúdo. Essa apreciação, chamada também de entoação expressiva, é determinada, geralmente, pelas diversas situações de comunicação, imediata. Elementos como o tema e a significação compõem esse acento apreciativo. O tema e a significação mantêm um elo indissolúvel. Isso porque as condições ideológicas que apreendem um novo elemento, tornando-o pertinente ao grupo, são as mesmas condições que produzem as formas comunicativas e definem a expressividade semiótica. De acordo com Bakhtin (2009, p. 133), o tema é único porque ocorre em um momento histórico concreto que promoveu uma enunciação completa. Por esse motivo, Bakhtin (*idem*) chegou à conclusão que o tema de uma enunciação é irrepetível. A cada enunciação há um outro tema, outra situação histórica. Assim:

Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da

---

<sup>5</sup> Os tipos e formas de discurso são o meio pelo qual os temas são concretizados. (BAKHTIN, 2009, p. 44).

<sup>6</sup> Cronotopo é um termo utilizado, primeiramente, por Einstein (1905) em seus estudos sobre a teoria da relatividade, a qual entendeu a inter-relação entre tempo e espaço. Bakhtin utiliza a palavra no sentido metafórico. (CAMPOS, 2013, p. 130)

situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. (BAKHTIN, 2009, p. 134).

Quanto à significação, Bakhtin (*ibidem*) compreende que são os elementos da enunciação que podem ser repetidos e idênticos a cada momento que são proferidos. Ela pode ser analisada pelos seus elementos linguísticos. Todavia, é inviável dividir tema e significação. Segundo Bakhtin “tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema” (BAKHTIN, 2009, p. 134). Para concluir, Bakhtin (2009) argumenta que os interesses sociais estão envolvidos na reflexão e refração do signo e há diferenças entre os índices de valor abrangentes à mesma comunidade linguística. Essas diferenças motivam as tensões sociais. De acordo com Bakhtin (*idem*), a classe dominante busca manipular o signo a fim de torná-lo monovalente e obscurecer as diferenças dos índices sociais de valor.

A seção seguinte visa discorrer sobre o processo de representação advindo das memórias. Ao refletir sobre o conceito de memória, o diálogo com os textos que fizemos nos levou a dividir esse pensamento em três momentos que se complementaram nesse estudo: o conceito geral de memória, memória na visão de Bakhtin e memória e identidade. Por fim, nessa primeira parte, finalizamos discorrendo sobre a escrita autobiográfica e biográfica, por ser o gênero que escolhemos para observar as representações que os alunos fazem de si e do outro, tornando concretos os dados dessa pesquisa.



## 2.5 A REPRESENTAÇÃO DO INDIVÍDUO PELA MEMÓRIA

Ao eleger o gênero biografia e autobiografia como objetos a fim de observar a organização do discurso sobre si e sobre o outro dos alunos participantes da pesquisa, procurei aprofundar-me, entre outros conceitos, no significado da memória, porque é ela também que será a ponte entre a consciência e os textos a serem produzidos para a pesquisa em questão. A instituição Escola Municipal Pauline Parucker, situada na região periférica de Joinville, como já mencionado, apresenta inúmeros problemas relacionados a dificuldades de interação, contexto que também propicia dificuldades de aprendizagem. Pelas experiências vivenciadas nesse espaço, observei que essa falta de diálogo consigo mesmo e com o outro parece provocar um individualismo que busca uma visibilidade excedente a qualquer outra atividade. Isso porque os alunos procuram chamar acentuadamente a atenção do outro, mesmo que de forma negativa. Nessa premissa, optei pelo trabalho realizado com a memória que busca construir fios dialógicos que procedem da existência de uma coletividade social necessária. Também procurei, nesta pesquisa, compreender os motivos que levam o aluno ao comportamento um tanto agressivo com o colega. Para essa investigação, dialoguei com vários autores que centralizam seus estudos na compreensão do indivíduo como ser social, leituras que proporcionaram novas perguntas e novas respostas que surgiram quando investigávamos a faculdade da memória. Vi nesses escritos um conhecimento complementar que seria útil à pesquisa.

Como já visto, a representação e a linguagem estão ligadas às estruturas sociais por natureza e o encontro consigo próprio e com o outro na recriação de histórias de vida é inevitável. A escrita autobiográfica e biográfica vem ao encontro dessas histórias que aparecem ali na escola para serem vistas e ouvidas: abandono, dificuldades econômicas, conflitos diversos etc. Situações que interferem no processo de ensino-aprendizagem, tanto pelo fato de serem crianças e, muitas delas, não conseguirem se distanciar do que vivenciam em outras circunstâncias do cotidiano, como pela intensa baixa-estima apresentada diariamente em sala de aula.

Para o entendimento mais abrangente da significação destas histórias, os estudos de Halbwachs (1990) nos expõem que é no quadro familiar, grupo em que a criança, supostamente, está inserida desde o início de sua vida, que uma imagem se encontra e define o sentido do acontecimento que pode gerar reações felizes ou angustiantes. Segundo o autor, muitas crianças, quando distanciadas de seu grupo familiar, entram

sem escolha no grupo dos adultos e começam a ter responsabilidades “cujo peso recai de ordinário sobre os ombros mais fortes que os seus” (HALBWACHS, 1990, p. 93). Na escola em que trabalho é comum os alunos serem pais e mães de seus irmãos menores ou terem que cozinhar, limpar a casa e estudar. Mesmo sendo menores, participam de dois grupos distintos, o do adulto e o da criança.

Nessa mesma linha de pensamento, Halbwachs (1990, p.50) acrescenta que as lembranças, metaforicamente denominadas quadros sociais da memória, integram-se ao coletivo. Afinal, nunca estamos sós: pertencemos a um grupo que reflete em mim as ideias e pensamentos que eu não conseguiria ter sozinho. Esse autor explicita que todo “pensamento social” está estritamente vinculado à herança de lembranças e esquecimentos transmitidos pela língua, pelas representações, pelos saberes, pelos comportamentos, pelas posturas etc, os quais possibilitam alicerçar as imagens identitárias coletivas. Todavia, diante de um trabalho memorialístico, o esquecimento e o silêncio também integram esta construção, eles podem advir de uma defesa frente a um acontecimento traumático que determinado indivíduo viveu e manter esse silêncio é uma forma de organizar a imagem satisfatória que um eu faz de si mesmo.

No entanto, Halbwachs (1990, p. 36) compreende que o esquecimento também pode acontecer em decorrência do desapego, do desengajamento ao grupo, o que colabora para enfraquecer as imagens do passado. Essa compreensão nos fez considerar um fato nessa pesquisa: o processo de mudança de escola e de moradia que muitos alunos experienciaram quando foram contemplados pelo projeto “Minha casa, minha vida”. Consequentemente, essas crianças tiveram que deixar os amigos e a escola que frequentavam. Quando um indivíduo se muda para um novo lugar, ocorrem momentos de incertezas e ele necessita de um tempo de adaptação; é como se uma personalidade fosse perdida. Ocorre a ruptura entre o pensamento e as coisas, e não mais reconhecemos os objetos que nos eram familiares.

Halbwachs (1990, p. 58) reforça que a lembrança é considerada matéria para um quadro produzido pelo indivíduo, que é o que ele mais teve de significativo em alguma situação vivida que fará parte dessa imagem. Nesta mesma direção, Walter Benjamin (2014, p. 41) também sustenta essa tese: produzir história é propiciar uma fisionomia às datas, enquanto podemos considerar que quando se trata de histórias de vidas, propiciamos uma fisionomia aos acontecimentos que a partir de determinada identidade se tornam expressivos. Mas como atribuir significado aos acontecimentos de uma vida quando essas ações estão fragmentadas, desarticuladas?

Podemos ordenar o caos a partir de um discurso que representa a si, a partir de uma narrativa de identidade que formará um todo significante. Esse processo passa a sensação de realizar um projeto de totalização e dá veracidade ao discurso apresentado. Então, essa narração de si é na verdade uma reconstrução que pode se entrecruzar em duas verdades: factual e estética. Por isso, o que transparece nas autobiografias ou nas narrativas de vida consiste no domínio sobre o próprio passado e de elucidar o que ficou do vivido. Nesse quadro, o narrador torna coerente o que considera significativo e para isso faz ajustes, invenções, simplificações, ou o contrário, esquecimentos, interpretações entre outros arranjos. De acordo com Lejeune:

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, em 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 de conhecimento histórico (desejo de saber e compreender) e no campo da criação artística. É um ato que tem consequências reais [...]. (LEJEUNE, 2008, p. 104).

Não raro, os relatos autobiográficos possuem características como a trama, os mitos, mas nem por isso podemos avaliar a identidade narrativa como falsa ou como verdadeira, pois há sempre uma verdade do sujeito. Segundo Candau (2014, p. 61), mesmo as ocultações realizadas na narrativa podem ser vistas como um recurso memorial que prevê construir um mundo estável, verossímil e ordenado. O fator coerência está relacionado à estética, o narrador tende a produzir uma narrativa de si mais perto do belo. Temos, então, a tendência de memorizar mais os acontecimentos otimistas e de esquecer ou omitir os mais desagradáveis. Ainda sobre o esquecimento e o silêncio que prevalecem em um trabalho com a memória, Riccoer (2003, p. 6) argumenta que essas ações, esquecer ou omitir, muitas vezes, fazem parte da imposição e da persuasão de alguns indivíduos interessados em esconder a história. Por isso, por mais árdua que seja, essa ação é parte de um dizer político e jurídico. A possibilidade de reagir às lembranças censuradas pode ser o caminho para um sujeito se liberar dos mecanismos de defesa de um Eu, sendo a oportunidade de promover melhores condições de um futuro, já que ocorre a apropriação de uma história pessoal. Mas Riccoer (*idem*) também

reconhece que o esquecimento nem sempre é criado ou propiciado aos indivíduos: por se tratarem de narrativas, as recordações são parte de um processo seletivo e há a incapacidade de tudo lembrar e contar.

A memória está diretamente relacionada às categorias psicológicas entre o Tempo e o Eu. Nesse sentido, ela é definida como uma maneira particular de conhecimento sobre os acontecimentos passados. Segundo Candau (2014, p. 85), um conjunto de personalidade emerge da memória e frente a esse sentimento de continuidade temporal é possível encontrar-se consigo mesmo. É o momento que possibilita ao indivíduo perceber e compreender o mundo, manifestando intenções, estruturando-o e colocando-o em uma ordem que lhe faça sentido. Um acontecimento da memória é dotado de sentido somente quando vinculado a um tempo presente que se apoia na imaginação.

Para as categorias tempo e indivíduo, um fator importante é compreender como é nossa relação com o tempo atualmente. Hoje, o princípio do efêmero prevalece e há a supervalorização dos objetos descartáveis, estamos imersos no que é imediato e instantâneo, o agora invade, adentra na consciência, o que resulta em um tempo instável, desprezado e banalizado. O tempo real não possibilita o ordenamento dos acontecimentos. Segundo Candau (2014), o presente real<sup>7</sup> é caracterizado por uma memória em ação, enquanto o tempo real<sup>88</sup> finaliza uma atividade sem memória. Uma imediatividade de acontecimentos, ou seja, o tempo real faz com que desapareça a complexidade narrativa, as reflexões e a pausa. Consequentemente, esse imediatismo dificulta a elaboração de quem somos pela ação memorialística, já que não há uma relação entre o presente e o passado.

Sobre o entendimento de memória, em sua relação com a alteridade e a exotopia, procurei algumas indagações nas ideias bakhtinianas sobre o assunto. Para Bakhtin (2009) não há como dividir vida interior e vida exterior. Isso porque a consciência é somente compreendida através dos fatores sociais que determinam a vida de um indivíduo. Dessa forma, se o contexto social é primordial no entendimento do psíquico, temos que considerar o constante encontro com o outro em nossas vidas. Isso porque Bakhtin (2011) considera que é ele quem entra na consciência e é quem revela valores e quem arquiteta o eu. Mas o outro pode exercer momentos de tensão e tanto pode levar a uma vida feliz como ao oposto, caso o eu-

---

<sup>7</sup> O presente real é contínuo, ou seja, abarca um conjunto de memórias, ele está relacionado ao passado ao futuro que está por vir. (CANDAU, 2014, p. 93)

<sup>8</sup> O tempo real é definido como o tempo do instante, do agora, sem ainda estar inscrito em um tempo de memórias. (CANDAU, 2014, p. 93)

para mim deixe que ele exerça uma força superior a minha e tome conta da minha consciência. Nesse direcionamento, a lembrança é vista como a manifestação de uma existência, sendo ela própria que vive no presente a experiência de seu passado. Para o autor, a memória abarca o passado porque consiste em um procedimento estético, constitui-se por valores, discursos, experiências que fazem parte de uma comunidade linguística e de futuro porque é de ordem moral. Isso acontece por ela não estar finalizada, acabada, pois tem a ver com a revisão e com a representação de valores. A completude dessas duas memórias se dá pelo fato que cada momento vivido é conclusivo e ao mesmo tempo inicial.

Bakhtin (*idem*), assim como Halbwachs (1990), defende que é nas convenções sociais que há a edificação de um eu. Nesse caso, a consciência é um elemento essencial que se vincula a toda criação ideológica de um grupo e uma unidade da qual fazemos parte. O processo da memória se dá em várias fases da vida humana, o “eu” é resultado de experiências dadas pela ligação entre memória e os estados de consciência que foram gerados em momentos distintos de uma vida, portanto, essa experiência é sempre mutável e evolutiva. Bakhtin (2011) ao discutir a criação entre autor e o herói compreende a vivência de uma memória ativa: histórias não estão encerradas, mas em infinita fase de acabamento. Essa construção engloba o olhar exotópico do autor e de um futuro sempre pôr vir do herói.

Autores como Candau (2014) e Le Goff (2013) argumentam que memória e identidade são ações complementares. Segundo Candau (2014), a identidade é uma representação ou um estado que é construído por meio das memórias. Diante dessa constatação, consideramos importante compreender essa dialética, já que a segunda se relaciona também à ação de representação. Le Goff (2013, 435) também discorre que há uma busca identitária pela memória: voltar ao vivido nos ajuda a pensar o presente e, por isso, somos criados e recriados por essa ação. Nesse processo, memória e identidade apoiam-se simultaneamente para reproduzir as histórias de vida. Le Goff (*idem*), ainda defende que a memória, além de uma conquista, é como alimento da história e assim como Riccoer (2008) e Candau (2014), ele comenta que refazer o passado não significa buscar a reconstrução fiel do vivido. As memórias são constituídas por uma reconstrução atualizada das reminiscências, pois elas são transformadas pelas experiências de vida.

Nesse processo que envolve memória e identidade, Candau (2014, p.21), discute que a memória antecede a identidade, pois ela é parte da história do homem em sociedade. Já a identidade consiste em uma representação ou um estado. Porém, as duas se entrecruzam em uma

busca recíproca: não há identidade sem memória e memória sem um sentimento identitário e para buscar o eu é preciso percorrer o passado. Para que isso ocorra, os sujeitos podem explorar diferentes meios de explicitar seu olhar sobre o mundo, como pela ficção, pela música, pelos poemas etc.; enfim, em variados registros reminiscentes. Nesse sentido, é a identidade que faz com que os indivíduos façam escolhas memoriais. Segundo Candau (2014; p. 19), essas abordagens dependem de como essas pessoas representam a própria identidade, que é formada por intermédio de uma lembrança. Nessa ligação entre memória e identidade há a possibilidade de fragmentação, conseqüentemente, há uma quebra identitária. Citamos a amnésia infantil, comum antes dos dois anos de vida. Raras pessoas recordam de situações vividas antes dessa idade. A partir dos três anos, com o desenvolvimento da memória autobiográfica, surge a consciência de uma identidade. Essa mesma amnésia pode ocorrer na adolescência, momento em que as crianças frequentam a escola. É quando as emoções se manifestam de forma muito intensa e muitas vezes elas não são retidas pela memória. O que se registram são sentimentos tão intensos quanto os fatos vividos. A importância em se estabelecer uma organização da lembrança na criança surge como uma fonte de energia que a anima e pode fazer emergir a sua razão de ser, as suas necessidades, os seus valores e emoções. A complexidade de uma trajetória de vida pode ser observada pela lembrança. Todavia, o que ocorre entre a rememoração e o acontecimento lembrado é uma aproximativa, assim o que se guarda não é a veracidade das lembranças, mas os acontecimentos que são percebidos como decisivos e com determinado sentido para quem lembra. (HALBWACHS, 1990, p. 85).

Para finalizar, a memória e identidade se complementam. A memória pode ser considerada como uma inquietude do indivíduo ou de um grupo em uma busca por si mesmos. Para Riccoer (2003), abster-se do que a memória tem para nos edificar é correr o risco de desaparecer, pois é como se o indivíduo não tivesse vivido o ontem, pois esse tempo não chega a pertencê-lo. Nessa proposição, há uma necessidade real pelo recordar. Porém, segundo Halbwachs e Candau, temos que considerar que o esquecimento ou o silêncio pode trazer alívio às nossas lembranças, e, por isso, nem sempre é uma fragilidade da memória. Em muitas situações, é uma censura importante de moderação ou é o que concerne coerência à representação que fazemos de nós próprios.

## 2.6 OS GÊNEROS DISCURSIVOS SEGUNDO A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Na pesquisa, os gêneros que foram selecionados para análise depois da geração de dados foram: diário, cartas e autobiografia. Escolha que levou em consideração responder à questão a qual me propus, observar neste trabalho as representações de mundo construídas pelos meus alunos. Julguei que nestes gêneros discursivos trabalhados em sala de aula a representação de si despontou com mais visibilidade. Em seus estudos, Bakhtin (2011, p. 261), considera que os gêneros do discurso se efetuam em enunciados que se manifestam por sujeitos em determinadas esferas da atividade humana. Contudo, quando se aborda o sentido do termo enunciado, faz-se necessário observar que ele ultrapassa as linhas do texto, pois se trata de uma ação dialógica a outros dizeres. Nesse pensamento, o “nosso dizer” é uma reação a outros enunciados proferidos em algum outro momento na história humana, um elo linguístico, que mesmo ligado a outro, quando manifestado por um indivíduo em determinada situação, constitui-se como único, pois aquele momento é irrepetível no tempo. Como é entrelaçado a outros enunciados, estes não são imparciais, mas, sim, tomados por encontros ideológicos, ou seja, o dizer do outro interfere no meu dizer. Isso decorre, principalmente, porque o enunciado é constituído por três elementos fundamentais que envolvem o mundo linguístico: o horizonte espacial e temporal, o horizonte temático e o horizonte axiológico. São esses os processos que caracterizam a alternância dos sujeitos no discurso, surtindo na expressividade e na conclusividade desses dizeres (RODRIGUES, 2015, p.161). A esses elementos há o tema, o estilo verbal e a construção composicional (RODRIGUES, 2005, p. 167). Neste intento, ao considerar o vínculo entre comunicação discursiva, interação verbal e situação social, os gêneros discursivos são considerados como tipos temáticos, estilísticos e composicionais de enunciados singulares. Estas observações sobre o gênero discursivo ocorrem porque é comum uma formulação genérica do texto pelo fato que esses enunciados partilham de características regulares a outros enunciados proferidos em determinadas situações. Nesse raciocínio, podemos definir os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262) e são originariamente sociais, discursivos e dialógicos.

Portanto, a noção de gênero do discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem possui como alicerce uma abordagem sócio-histórica e ideológica relacionada à consciência do indivíduo. Assim, não há como

dissociar os elementos que resultam na noção de gêneros discursivos da “interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana” (RODRIGUES, 2005, p. 154). Entende-se, por fim, que o gênero discursivo está estritamente relacionado às esferas da atividade humana e comunicação humana, em situações de interação propiciadas por uma determinada esfera social. Isso significa concluir que o gênero se constitui por uma situação de interação e que cada esfera social possui uma função ideológica própria, assim como condições específicas de elaboração, determinando por meio da interação verbal quais gêneros e construções lhe são mais específicos. Por serem determinados historicamente, esses mesmos gêneros vão se constituindo e se estabilizando de acordo com novas experiências ou necessidades dos indivíduos. Além disso, cada situação social de interação está associada à ideia de cronotopos: “Cada gênero está assentado em um diferente cronotopos, pois inclui um horizonte espacial e temporal [...], um horizonte temático e axiológico [...] e uma concepção de autor e destinatário” (RODRIGUES, 2005, p. 165), por isso, a produção de discursos se relaciona à noção tempo-espço. Outra observação significativa diz respeito à relativa estabilidade do gênero que se relaciona a sua continuidade junto à atividade humana. Por esse avanço temporal, ele não pode ser visto apenas como um produto, pois a cada momento de interação um enunciado individual contribui para a sua permanência e para a sua progressão.

Advindos de uma atividade social da linguagem, os gêneros também apresentam índices sociais. É essa condição que deixa transparecer diferentes pistas para a construção do seu dizer (como dizer, por que dizer, a quem dizer etc, como acredito que sou visto etc). No caso do interlocutor, os gêneros regulam um horizonte de expectativas sobre o discurso, sua composição e aspectos gerais do gênero e do enunciado (BAKHTIN, 2009, p. 46).

Para finalizar esse breve apanhado das ideias bakhtinianas sobre o gênero, há os conceitos de gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Essa diferenciação se dá por uma percepção histórica e socioideológica da linguagem. O gênero primário e secundário distingue as ideologias, que podem abranger o cotidiano (gêneros primários) e as ideologias formalizadas (gêneros secundários). No entanto, esse agrupamento não é estanque, pois há hibridismo entre os gêneros primários e secundários. Uma carta pode aparecer em um romance, o que deixaria de se constituir como um gênero primário, tornando-se um acontecimento de gênero secundário, no caso, artístico (BAKHTIN, 2011, p.263). Isto ocorre pela relativa estabilidade dos gêneros que



aponta para a plasticidade e dinamicidade desses enunciados, enredados por um momento de interação no tempo e no espaço.

## 2.7 A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E BIOGRÁFICA: LUGAR DE REPRESENTAÇÕES

Como já supracitado, dentre tantos gêneros discursivos que circulam socialmente, a autobiografia e a biografia foram escolhidos considerando o contexto escolar em que me situo e as inúmeras histórias de vida que ali se entrecruzam fragmentadas no tempo e no espaço. O vivido toma forma através de diferentes vozes, pais, professores, supervisão, direção, mas dificilmente escutamos essas narrativas dos seus personagens principais: os alunos. Elas aparecem como recortes, muitas vezes para justificar inúmeras situações que surgem na escola como indisciplina ou baixo rendimento. Nesse sentido, por meio dos gêneros abordados na pesquisa, busquei elucidar como os discursos representam ou apresentam o eu que cria, que fala a sua verdade, seus sentimentos frente ao mundo que surge a sua volta. O estudo mais aprofundado sobre memória e o gênero autobiografia permitiu-me um novo olhar sobre essas produções que já havia abordado na escola, mas de forma um tanto superficial pela falta de referencial teórico sobre o assunto. Faltava-me saber da complexidade que abrange essas produções. A autobiografia e a biografia são gêneros que em sua gênese abordam histórias de vida pela narrativa de um eu que procura encontrar a si e ao outro através de seus textos. Essas escritas podem promover a reflexão de quem se propõe a organizar a sua história através de seu olhar sobre a vida. Lejeune (2008), em um diálogo com Ricoeur, utiliza a metáfora de que “todos os homens que andam na rua são homens-narrativas” que buscam a sua identidade, a sua verdade, pelo imaginário, todos temos histórias a narrar:

O fato de a identidade individual, na escrita como na vida, passar pela narrativa não significa de modo algum que ela seja uma ficção. Ao me colocar por escrito, apenas prolongo aquele trabalho de criação de uma 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. (LEJEUNE, 2008, p. 104).

Observemos que há uma verdade do sujeito que se explicita através

de suas narrativas e isso significa dizer que uma verdade não é única, ela é parte de sua relação com a sociedade e de como um indivíduo a concebe. Há uma plurificação de verdades que dependem de um espaço-tempo-histórico do indivíduo que as constrói.

Quanto ao problema que já citei, relacionado à falta de diálogo na sala de aula, observei a intensa valorização do eu. Diante dessa ponderação, a escritura de si pode proporcionar o encontro do narrador com o seu autor, do personagem e seu leitor, enfim, com o outro. A autobiografia e a biografia envolvem aspectos relacionados à memória, portanto, diferentes vozes sociais irão estruturar o discurso sobre uma vida. Esse discurso pode ser materializado por meio da história como acontecimento ou por meio da ficção. Lejeune (2008, p. 105) defende que essas duas opções correspondem ao ensejo de atingir a verdade humana e a escolha pela produção de uma ou de outra depende de como o autor aspira contar suas experiências. O pesquisador denomina de escrita “autêntica” aquela que aparece de forma autobiográfica clássica, em que se deixa claro as características desse gênero discursivo, e de “figurada” àquela que se reveste da ficção para reconstituir o vivido. Sobre os textos autobiográficos ficcionais, Lejeune questiona se na ficção a verdade individual não poderá surgir da vivência intersubjetiva de seu autor. Afinal, o que está no texto não é parte de quem o cria, de sua experiência com o mundo?

No caso de uma escolha autobiográfica ficcional, Lejeune (2008) considera relevante que se faça um pacto autobiográfico entre o narrador e sua história. Nada impede que uma verdade seja escrita de forma ficcional, relacionada à função da literatura ao buscar a construção de uma identidade narrativa. No entanto, é interessante que o autor assuma essa escolha diante de seu leitor. Desse modo, a autobiografia literária, além de visar o Belo e o Verdadeiro, trabalha também problemas éticos:

Na tríade o Belo, o Bem, o Verdadeiro, só o primeiro termo diz respeito ao escritor atual que pensa não ter obrigação de ser, em sua obra, nem moral, nem “verídico”, ou antes, ser tudo isso automaticamente pelo simples fato de ser belo. Ora, a autobiografia levanta fatalmente problemas éticos; e na medida em que é literária, visa ao mesmo tempo o Belo e o Verdadeiro. (LEJEUNE, 2008, p. 109).

De qualquer maneira, as autobiografias são produzidas pelas memórias e por isso não correspondem a fatos, mas a significações. Elas

correspondem a um ato criativo, que ultrapassa a forma como, geralmente, são trabalhadas na escola quando abordam apenas situações informativas superficiais como: datas de nascimento, onde nasceu, nome do pai e da mãe, idade, etc. Como ato criativo, esse gênero está inserido em dois campos do conhecimento: o histórico (que busca saber e compreender) e o campo da ação, permeado pelo ensejo de oferecer uma verdade para os outros. Podemos citar, como exemplo, os estudos de Nigro (2010) quando ela analisa a obra de Wright<sup>99</sup> e discorre sobre como o narrador cria elementos históricos a partir da sua interpretação como escritor. Por isso não há como isentar de uma narrativa a crença individual que se soma a fatores socioeconômicos, morais e políticos intrínsecos à respectiva formação pessoal. Esses conhecimentos individuais não são de modo algum dissociados do coletivo, eles refletem o sistema social e cultural de quem escreve. Nigro (2010) observou pela autobiografia de Richard Wright que há uma busca identitária no processo de criação. Nesse processo há uma rede de significações às quais envolvem todo o entorno da personagem, como amigos, família, colegas de trabalho etc. A esta mesma questão, sobre como a literatura é permeada pela autobiografia do autor, encontramos com os escritos de Fritzen e Cabral (2008) que citaram como exemplo as palavras de Borges para tal reflexão:

Necessário dizer que o homem de que fala Borges é menos que um sujeito histórico que o gênero humano. De tal modo que a literatura seria um registro, como também a leitura, do percurso realizado pelo homem em sua aventura pelo mundo. É ela uma forma particular pela qual a memória se constrói e prolonga, mesmo que, como afirma Borges, o trabalho do esquecimento seja também tão épico quanto (FRITZEN e CABRAL, 2008, p. 47).

De acordo com os autores, há o enlace dialógico entre literatura, memória e esquecimento e o gênero autobiográfico em si mesmo é a expressão de um homem particularizado por sua história e que mostra através de produções a representação que ele faz de si mesmo e a afinidade que tem com essa imagem e com o mundo.

---

<sup>99</sup> Wright escritor dos Estados Unidos nascido em 1908. O seu romance “O Filho Nativo” aborda a difícil vida dos negros no país, é uma das obras representativas da literatura moderna norte-americana do século XX. (Nigro, 2010)

Sob o olhar de Bakhtin, a autobiografia e a biografia estão relacionadas a um autor e a um herói. Essas práticas de escrita inspiram-se ora na escrita de si, ora na biografia, há uma oscilação delimitadora entre ambas, o que dificulta diferenciar muitas vezes de forma clara o que corresponde a uma ou a outra:

Não existe limite acentuado e de princípio entre autobiografia e a biografia, e isso é de grande importância. Diferença existe, evidentemente, e pode ser grande, mas não se situa no plano da diretriz axiológica básica da consciência. Nem na biografia, nem na autobiografia o *eu-para-si* (a relação consigo mesmo) é o elemento organizador constitutivo da forma, (BAKHTIN, 2011, p. 138).

Segundo este autor (2011, p. 139), o valor biográfico conferido pelo indivíduo à sua produção, na biografia “é menos transgrediente à autoconsciência”, por este motivo autor e herói estão tão próximos que parecem trocar de lugares em seus papéis na narrativa. Essa coincidência leva a confundir o leitor sobre quem é o criador e quem é seu personagem. Isso advém do princípio que organiza a narrativa que constrói a vida do outro. Essa ação pode ser o mesmo princípio que nos leva a crer, pelo discurso, pela visão, pela consciência, que nós vivemos a história narrada:

O valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida. (BAKHTIN, 2011, p. 139).

Nesse sentido, a biografia, na perspectiva bakhtiniana, vem ao encontro da compreensão que o autor do texto biográfico é o outro possível, que reflete o que sou no mundo, com sonhos, tristezas, alegrias, vivências. Esse outro, ao constituir a vida exterior de um colega de sala, poderá chegar à visão que tem de si mesmo por meio da alteridade. Essa experiência de vida que comungamos com o outro passa a ter autoridade sobre nós, faz perceber que existe uma coletividade, a família, os amigos, um país; só assim nossas histórias serão completas. A escrita biográfica nos proporciona o compartilhamento de valores, oferece-nos uma vida estruturada, organizada a partir da consciência que o outro faz dela. É um momento que tem grande persuasão sobre o que somos quando nos permitimos participar do mundo do colega o qual nos oferece suas histórias. A fim de propiciar coerência à narração de uma vida,

dirigindo-se instintivamente, a outros personagens que fazem parte deste quadro. É nesta condição que podemos adentrar em diferentes planos axiológicos e nos tornar personagem da própria narração. (BAKHTIN, 2011, p. 141).

Mas, ao termos conhecimento de nossas histórias pelos outros que as elaboram, que nos concedem seu olhar para que as conheçamos, Bakhtin compara estes indivíduos ao herói de nossas vidas. Dessa forma, o mundo equivale ao ambiente dessas histórias e o narrador só se tornará herói de uma vida quando for solidário e for capaz de anexar à sua vida os valores do outro, que passa a ter autoridade sobre ele, pois é esse outro quem reconstitui imagens de vida e do mundo às quais não seriam possíveis apenas na subjetividade de um eu. Por exemplo, um adulto só poderá produzir representações sobre o seu nascimento, de alguns momentos da infância, se alguém que participou desses momentos, com ele se dispuser a compartilhar dessa história. Por isso, sem a presença do outro, a vida seria incompleta, desprovida de valores que a asseguram. Os fragmentos dados do eu-para mim, apenas na relação comigo mesmo, não seriam suficientes para o “todo biográfico”, seriam apenas um tipo de confissão, de introspeção. Logo, a biografia só poderá ter bons resultados quando o outro participa da reconstituição de uma história, resultando em um olhar exotópico consolidado, unindo um mundo individual ao mundo coletivo, do qual não é possível separar-se. O diálogo, a troca de experiências vividas não são indiferentes nesta ação, pois a matéria que dá forma às histórias são validadas, o que desperta a força e os valores que se referem à alteridade, à “natureza humana em mim” (BAKHTIN, 2011, p. 142). A única maneira de tornar-se herói de uma história é olhar-se através do espelho que é o outro e compreender o tom apreciativo que é dado nesse reflexo. Para alcançar essa tensão emotivo-volitiva é imprescindível que se faça uma reflexão sobre a minha própria vivência, a fim de entendê-la melhor e pensar sobre o todo significante. Isso se torna possível pela exotopia temporal, momento em que me afasto para o passado e situo-me fora de minha vivência. Posso, nesse momento, contemplar o conteúdo de minha vida relacionando-a a um futuro de significação, que pode auxiliar nas decisões do que ainda estão por vir. Segundo o pensamento de Bakhtin:

São possíveis dois tipos básicos de consciência biográfica axiológica e informação da vida em função da amplitude do mundo biográfico (da amplitude do contexto axiológico assimilativo) e do caráter da alteridade investida em alteridade;

ao do primeiro tipo chamamos de *aventuresco-heróico* [...], ao segundo, de tipo *social-de-costumes* (o sentimentalismo e, em parte, o realismo). (BAKHTIN, 2011, p. 143).

Neste sentido, a biografia pode ser dividida em duas formas básicas: a que mantém a relação com os valores percebidos na consciência e a que estrutura o mundo (alteridade que marca a autoridade). Pela composição biográfica, percebe-se que o autor vai adquirindo criticidade a partir da posição exotópica que ocupa na história, o que faz com que ele seja menos ingênuo e cético diante do que lhe é dado. É nesse momento que é possível opor os valores da vida da personagem aos valores de acabamento proporcionado pelo autor. Nessa reciprocidade entre herói e autor da biografia, podemos considerar que os mesmos sentimentos guiam esses dois sujeitos da história, ou seja, o autor concorda com o herói de sua história quando procede ao ato de criação, no sentido sincrético e se guia pelos valores estéticos do herói, há uma aparente fusão entre os dois. É isso que gera a confusão entre a autobiografia e a biografia, quando há coincidências de pessoas e de suas histórias. Todavia, é apenas uma situação aparente que se insinua pela singularidade da vida do herói e do outro, autor, que transmite a singularidade da forma. Porém, os dois são “outros” que são movidos pelo mesmo mundo de valores e estão fora de si mesmos. Por isso, Bakhtin (2011, p. 146) afirma que a biografia situa-se no mundo da alteridade que se funda na existência.

A alteridade existe na biografia porque há coexistência de duas consciências, e ambas estão de acordo para dividirem o mesmo mundo dos valores. Embora o autor da biografia pareça confundir-se com o seu herói, no seu interior, ele consegue distinguir as fronteiras do que lhe é dado:

É claro que no seu íntimo o autor de biografia vive a inconsciência consigo mesmo e com sua personagem, não se entrega plenamente na biografia, preservando para si uma escapatória interior para fora das fronteiras do dado, e alimenta o seu viver, evidentemente, com esse seu excedente sobre o dado existência [...] (BAKHTIN, 2011, p. 151).

Assim, quando direcionamos nosso olhar para o texto autobiográfico, é significativo que preenchamos as lacunas deixadas no texto de forma autoral. Isso só é possível pelo olhar exotópico, que

proporciona acabamento à obra por elementos transcendentais a ela. É justamente nessa ação que autor e herói se diferenciam: pelo excedente de visão, possível de ser realizado apenas pelo primeiro e constitui a vida do herói. A biografia ou a autobiografia é uma forma de objetivar esteticamente um eu e uma vida. Os elementos biográficos que integram uma obra podem ser diversos, mas o escritor precisa proporcionar ao texto uma determinada valoração. Esse valor biográfico é o que viabiliza organizar a narração que projeta a vida do outro e a vivência da própria vida, tornando possível a sua enunciação, a visão e a conscientização que se tem dela. Para Bakhtin, esses valores estão presentes tanto na vida como na arte e definem “os atos práticos como objetivos das duas; são as formas e os valores da estética da vida” (BAKHTIN, 2011, p. 140).

Em síntese, a escrita autobiográfica e biográfica oportunizam ao recriar as histórias de vida, o encontro com a alteridade. Quem narra suas histórias busca nelas uma verdade, mesmo que um indivíduo opte em promover seu vivido por meio da ficção, como nos expôs Lejeune, Nigro, Fritzen & Cabral. Para Bakhtin, o autor da biografia passa a ser o nosso espelho, que reflete quem somos e o que desejamos. Ele é o outro possível que direciona a nossa visão de mundo ao lado do eu-para-mim (da relação comigo mesmo). Esses indivíduos não conseguem separar-se axiologicamente do mundo dos outros. O meu eu, que é outro também, é parte da coletividade. Por isso a escrita biográfica situa-se nas fronteiras da alteridade quando compartilhamos de um mesmo mundo. No ato biográfico não há posições valorativas divergentes e, sim, duas consciências, dois outros. O fator de máxima relevância que envolve a biografia diz respeito ao sentimento de empatia: “A biografia é uma dádiva que recebe dos outros e para os outros” (BAKHTIN, 2011, p. 153).

### 3 SEGUNDA PARTE

#### 3.1 AS DUAS FACES DO INDIVÍDUO, O EU QUE TAMBÉM É OUTRO: UMA PERSPECTVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

*Baltazar não tem espelhos, a não ser estes olhos que o estão vendo a descer o caminho lamacento da vila, e eles são que lhe dizem, Tens a barba cheia de brancas, Baltazar, já te descaem os ombros, Baltazar, nem pareces o mesmo homem, Baltazar, mas isto é certamente defeitos dos olhos que usamos, porque aí vem justamente uma mulher, e onde víamos um homem velho, vê ela um homem novo [...] Sete-Sóis de alcunha, se merece tanta canseira, mas é um constante sol para esta mulher, não por sempre brilhar, mas por existir tanto, escondido de nuvens, tapado de eclipses [...] agarram-se um ao outro na praça pública, e com idade de sobra, talvez porque se vejam mais novos do que são, pobres cegos, ou por ventura serão estes os únicos seres humanos que como são se veem, é esse o modo mais difícil de ver, agora que eles estão juntos até os nossos olhos foram capazes de perceber que se tornaram belos. (SARAMAGO, 2013, p. 369)*

A próxima seção tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos que adotei para a geração dos dados. Visei nesta elaboração uma construção em consonância com uma abordagem sócio-histórica, mais precisamente com a perspectiva dialógica da linguagem, em que sujeito e o contexto social são indissociáveis para o entendimento do indivíduo.

#### 3.2 A PESQUISA ETNOGRÁFICA

A escolha pela pesquisa etnográfica no contexto dessa pesquisa ocorreu pelo meu interesse em compreender os sentidos que os alunos elaboram sobre o meio político-social-histórico em que se inserem. Para esse intento, avaliei que esta resposta poderia ser melhor clarificada pela abordagem da pesquisa etnográfica, a qual pode permitir que ocorra uma ponderação ou uma reformulação na maneira de pensar, de compreender os diferentes grupos sociais. Isso porque não é raro, nós professores, desenvolvermos um ponto de vista que vê o aluno como preguiçoso, mal educado, enfim, o pensamento estereotipado de aluno não ideal. Outra



circunstância, acreditamos que equivocada, é desejar que, independentemente de sua história de vida, esse estudante deve comportar-se conforme os padrões estabelecidos pela escola. A pesquisa etnográfica possibilita obter outras percepções, outros questionamentos acerca dessas questões.

Ao que se refere às técnicas etnográficas de observação participante, elas permitem com que sejam documentadas as situações que permeiam o cotidiano escolar, ou seja, reconstruir ações, significados, representações, linguagem, forma de comunicação que seus integrantes elaboram. Para André (2014, p. 42), essa tipologia de pesquisa oportuniza aproximar-se da escola para compreender os instrumentos de poder. É uma oportunidade para entender a dinâmica na sala de aula, além dos conteúdos e a forma de trabalho. A etnografia possibilita a percepção da história pessoal do aluno em uma situação concreta, considerando os processos cognitivos, a linguagem, o imaginário, o contexto econômico desse estudante. Visando entender algumas ponderações, essa possibilidade de pesquisa dá importância ao processo e não ao produto ou aos resultados. Nesse intuito, algumas perguntas fornecem o norte para a pesquisa: “o que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?” (ANDRÉ, *idem*). Isso porque há a preocupação com o significado, com a forma pela qual os indivíduos se veem no mundo e a função do pesquisador é compreender e mostrar essa visão dos participantes. A etnografia é também considerada qualitativa, pelo fato de se contrapor a esquemas quantitativistas. A metodologia não vê a realidade como elementos que podem ser divididos, isolados para a mensuração. O meio qualitativo considera a relação entre todos os componentes de forma interacional. Isso não significa que não se possa utilizar dados quantitativos, desde que sejam direcionados pelo olhar qualitativo, pelas marcas da subjetividade presentes nas linhas de referência (ANDRÉ, 2014, p. 24).

Minayo (2008, p. 26) aborda o ciclo da pesquisa qualitativa e discorre que ele se sustenta, fundamentalmente, pela linguagem que é ancorada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas. Segundo a autora, a linguagem é construída por um ritmo próprio a qual é denominada de ciclo de pesquisa porque se assemelha a um processo de trabalho em espiral por iniciar e finalizar com uma pergunta ou em um produto, mas que dará início a novas questões. Essa abordagem tem como base fundante a fenomenologia, que abarca vários matizes, como o interacionismo simbólico, a etnometodologia e a etnografia. Para a antropologia, a descrição cultural possui dois sentidos: um conjunto de técnicas utilizado para a geração de dados sobre hábitos, crenças,

comportamentos de um determinado grupo e um relato dessas técnicas, ações desenvolvidas pelos antropólogos. No caso de utilizá-la na educação, o foco é no interesse pelo processo educativo. Portanto, o que ocorre de fato é uma adaptação da etnografia. O que coincide são algumas técnicas utilizadas, como, por exemplo: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Nessa linha de estudo, eu, pesquisadora também serei observadora participante, ou seja, aquela que interage com a situação e, por isso, afeta e é afetada por esse contexto. Por exemplo, pelas entrevistas a serem produzidas para o estudo, é possível investigar as questões de maneira mais aprofundada e visualizar de forma mais esclarecedora os problemas percebidos. Já pelos documentos, há a possibilidade de contextualização do fenômeno, explicitar informações e também completar outros dados. O pesquisador “é o instrumento principal na coleta e na análise de dados” (ANDRÉ, 2014, p. 28), visto que há uma constante interação entre ele e o objeto pesquisado. Por esse motivo, as técnicas podem ser remanejadas quando necessário, ainda que no decorrer do trabalho.

Em relação ao trabalho de campo, ele é imprescindível na etnografia. Há uma aproximação com as circunstâncias situacionais. Não haverá a pretensão, durante a pesquisa, de interferir, modificar, mas, sim, de observar os eventos com naturalidade. Isto porque o objetivo é utilizar um grande número de dados descritivos que envolvem situações, pessoas, diálogos, depoimentos que são reconstituídos por palavras ou por transcrições literais. Na abordagem de Erikson e Schultz (1998, p.215), o comportamento humano é guiado pelo contexto em que outros membros de um mesmo grupo se encontram. Nessa situação, encontram-se as formas de comportamento verbal e não-verbal tidas como apropriadas por esses indivíduos. Assim, a competência linguística está relacionada à competência social. Para estarmos cientes de qual comportamento é aceitável ao grupo, temos que conhecer em qual contexto nos situamos e quando ele muda.

Por fim, podemos visualizar em André (2014, p. 47) que a pesquisa etnográfica objetiva a elaboração de hipóteses, de conceitos, de abstrações, de uma nova maneira de olhar para determinada realidade, buscando entendê-la. A investigação que engloba a sala de aula insere-se em um contexto permeado por múltiplos sentidos e por isso os dados são considerados inacabados. O intuito é descrever a situação a fim de compreendê-la e revelar essa multiplicidade de significações. Aqui cabe ao leitor decidir se as interpretações são ou não generalizáveis a outras situações. Neste trabalho, há a escolha da pesquisa etnográfico-

interpretativista, na interface com a Educação, buscando construir uma metodologia coerente com as peculiaridades do objeto em estudo. Para isso, busquei como base a triangulação de dados que consiste em articular três momentos da pesquisa: os dados, o diálogo com os autores e seus estudos referentes ao assunto questionado e a análise de conjuntura. Essa última tem como objetivo refletir e explanar sobre o tema do estudo em questão. (MARCONDES e BRISOLA, 2014)

Na perspectiva dialógica da linguagem, na abordagem de Bakhtin (2003), a ciência humana não é vista como um objeto mudo ou um fenômeno natural que só tem legitimidade pelo rigor de matrizes prontas e acabadas. De acordo com o mesmo autor, o homem por sua essência humana acaba por estar em permanente processo de criação a fim de exprimir-se diante da vida. É por essa constante reestruturação do ser que não se torna viável a utilização de métodos generalizantes e formalizados que advém de outras ciências, como as exatas, por exemplo. Nesta pesquisa, que tem como finalidade observar as representações sociais dos alunos a partir dos discursos desses estudantes, a investigação ocorreu por meio das interações entre sujeitos em um determinado contexto. Nesse conjunto, os dados são inacabados e, segundo Bakhtin (*idem*), o pesquisador é o responsável por recriá-los, por constituí-los no processo de análise. É como se o “dado se recriasse no criado, sofresse transformação em seu interior” (BAKHTIN, 2003, p. 327).

Dessa forma, o objeto da pesquisa se constitui pelas interações escritas e orais dos alunos, vistos na condição de discursos que se materializam por meio de enunciados, construídos na esfera escolar e são carregados de sentidos quando correspondem a uma unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 329). Portanto, a concepção dialógica da linguagem vê a língua de maneira concreta, como um fenômeno social. Nesse processo, a comunicação discursiva envolve a complexidade ativa, isto é, de alguém que profere seu discurso e espera uma resposta de seu ouvinte, visto que o próprio enunciado já é considerado a resposta de um enunciado antecedente. Os enunciados fazem parte de uma cadeia dialógica com outros dizeres, que já foram ditos ou que serão ditos como uma reação resposta. Na visão de Bakhtin (2011, p. 332), ocorre a personificação, ou seja, os pesquisadores das ciências humanas tem a tarefa de interpretar o que os sujeitos manifestam sobre si mesmos.

### 3.3 A ESCOLA

O campo de pesquisa ocorreu na Escola Municipal Pauline

Parucker, em Joinville. Ela situa-se na periferia, nas fronteiras entre dois bairros: Boehmerwald e Itinga. O segundo bairro está tornando-se gradativamente urbano, vem crescendo tanto em população quanto ao número de comércios na região. Em 2012, houve um aumento populacional na localidade devido à inauguração do Projeto “Minha casa Minha Vida”, do Governo Federal. Muitas pessoas que moram na localidade rejeitaram e rejeitam esse acontecimento por acreditarem que o bairro tornou-se mais violento desde então, e, também, na visão de vários moradores, teria se ampliado a falta de estrutura na localidade. Na escola, principalmente, no início desse acontecimento, era visível a rejeição aos novos alunos.

Há, atualmente, 1027 alunos matriculados e sessenta e três professores. A instituição possui uma diretora geral e uma diretora auxiliar; duas orientadoras, uma supervisora, dois secretários, duas professoras na sala informatizada e uma bibliotecária. Quanto à estrutura física, possui biblioteca, secretaria, sala informatizada, sala dos professores, quadras, uma coberta e outra descoberta, sala para guardar o material de educação física, salas de aula, cozinha, um pequeno parque para os alunos menores e banheiros. Não há um ambiente para atividades como apresentação de teatro ou reuniões, por exemplo, e a biblioteca é o lugar utilizado para vários outros fins não relacionados à leitura, o que dificulta, inúmeras vezes, o uso desse espaço pelos alunos. Muitos livros, adquiridos pela escola, não podem ser emprestados aos estudantes, pois há o receio de que os percam ou que não devolvam o livro.

A opção por desenvolver a pesquisa nesse espaço ocorreu por eu ser professora titular da disciplina de Língua Portuguesa na instituição desde 2007 e conhecer as dificuldades enfrentadas em relação à interação e a baixa autoestima de muitos estudantes. A fim de dar início ao projeto de pesquisa, dialoguei com a diretora da escola para a possibilidade deste trabalho na unidade, assim como para justificar os motivos que nos direcionaram para a escolha do tema e o nosso objetivo com essa abordagem: diante das dificuldades de interação, de conflitos, observar como os alunos da escola se representam diante do mundo. Perante a aceitação do projeto de pesquisa pela parte administrativa, iniciamos nosso trabalho.

### 3.4 OS PARTICIPANTES

A escrita autobiográfica e biográfica vinham ao encontro dos conteúdos a serem trabalhados nos sextos anos, o que justificou, além da problemática já mencionada sobre os conflitos em sala de aula, a escolha

das turmas para participarem da pesquisa. O sexto ano C possui 34 alunos e o sexto D 37. Desses estudantes, 12 alunos já reprovaram de ano no sexto ano C, sendo que seis deles, mais de uma vez. No sexto ano D, onze alunos já reprovaram, três possuem mais de uma reprovação. Quanto a alunos especiais, três estudantes apresentaram laudo quando às suas necessidades.

O nível socioeconômico de grande parte dos alunos é baixo (apêndice) e, pelas histórias de vida que se entrecruzam no cotidiano da escola, possuem inúmeros problemas de estrutura familiar. Nessas turmas, há dificuldades em realizar as tarefas solicitadas pelos professores, pois, na maioria das vezes, muitos estudantes as consideram difíceis, somando-se a isso, o fato de que para alguns não há uma preocupação incisiva relacionada à aprovação e, como resultado, esses discentes nem tentam fazer as propostas solicitadas. No questionário socioeconômico, os alunos não souberam responder sobre a escolaridade dos pais, se tinham o ensino fundamental ou o médio, o que sugere que o tema escola é pouco cogitado na família. Outro ponto que chamou a atenção foi quando da realização de uma atividade sobre profissões em que foi questionado o que estudantes poderiam fazer para alcançar o que pretendiam: poucos alunos relacionaram o estudo como ponte para conquistas profissionais. Discutiremos os questionários na última fase de análise e discussão dos dados.

### 3.5 A DOCENTE PESQUISADORA

Início essa pequena seção manifestando uma opinião: colocar em prática uma pesquisa relacionada à Educação não é tarefa fácil. São inúmeros os imprevistos e obstáculos de toda ordem que o pesquisador necessita enfrentar para concluir seu trabalho. Mesmo assim, os problemas são enfrentados e novas soluções para almejar os objetivos propostos são pensadas. Na rede municipal de ensino, trabalho desde 2007 na Escola Pauline Parucker. No campo da pesquisa, mesmo diante de várias dificuldades enfrentadas, tenho um bom relacionamento com os alunos da escola. Sou, também, professora da rede estadual desde o ano de 2000, atualmente lecionando na Escola João Colin para o Ensino Médio. O interesse de cursar o Mestrado Profissional em Letras surgiu, principalmente, diante dos desafios que me apresentavam no ensino fundamental, na escola municipal. Embora, sempre adepta às capacitações oferecidas aos professores, tanto pela rede estadual quanto pela rede municipal, o mestrado apareceu como uma esperança de criar um novo olhar sobre mim mesma, enquanto profissional, e procurar

compreender melhor o contexto em que trabalho, assim como visar novas possibilidades para ensinar.

Ao sustentar uma base teórica na perspectiva dialógica da linguagem, os dados foram gerados por meio de interações vistos como enunciados, como “unidade da comunicação discursiva, que não tem significado, mas sentido” (BAKHTIN, 2011, p. 369). Dessa maneira, foquei a minha atenção aos sentidos produzidos pela interação, já que para Bakhtin (*idem*), o acontecimento da pesquisa é elaborado por inúmeros fios dialógicos, nos quais os próprios pesquisadores estão inclusos. Dessa maneira, tornei-me participante desse diálogo, mas com propósitos diferentes dos demais, pois assumi o papel de interlocutor na pesquisa. Deste ponto de vista, a relação entre os sujeitos que elaboram discursos reais passa a ser visto numa postura de personificação e não coisificação, como esclarece Bakhtin. Segundo Rodrigues (2011, p. 32), o pesquisador, para apreender novos conhecimentos, precisa ter o olhar de estranheza e ao mesmo tempo de pertencimento para a situação de pesquisa, para isso é crucial manter a relação constitutiva de alteridade e com o excedente de visão, além de estar ciente que é o outro que dará as respostas que necessitamos, é o outro que preenche as lacunas do conhecimento a ser explorado por nós. Defino-me, neste estudo, não somente como pesquisadora, pois enquanto professora das turmas envolvidas, o discurso entre essas duas vozes se entrecruzaram frequentemente, e nem sempre esses dois olhares são claramente delineados, por isso, vejo-me melhor na perspectiva de uma professora-pesquisadora.



## 4 TERCEIRA PARTE

*Contranarciso  
em mim eu vejo o outro  
e outro e outro  
enfim dezenas trens passando  
vagões cheios de gente centenas o outro que há  
em mim  
é você você  
e você assim como eu estou em você eu estou nele  
em nós e só quando estamos em nós estamos em  
paz  
mesmo que estejamos a sós. (LEMINSKY, 2013).*

### 4.1 A PESQUISA

Os sextos anos foram convidados a participarem da pesquisa por duas situações iniciais: primeira, há algum tempo na escola, essa série apresenta vários problemas de interação entre aluno-aluno, aluno-professor. Ora, de acordo com Minayo (2009), ao pensar em pesquisa qualitativa, deve-se também refletir sobre quais indivíduos estão mais próximos do problema a ser investigado. A segunda situação que propiciou esta escolha ocorreu porque a matriz curricular do município de Joinville prevê conteúdos que se entrelaçavam com a abordagem metodológica da pesquisa.

### 4.2 A GERAÇÃO DE DADOS

Os principais conceitos norteadores desse estudo encontram-se em três fundamentações. A primeira relaciona-se ao fenômeno de alteridade, discutido nos estudos de Bakhtin, que argumenta que a constituição do indivíduo se encontra nas fronteiras de um eu e um tu para o reconhecimento de si. A segunda, direciona-se para o excedente de visão, que possibilita dar acabamento ao indivíduo pelo olhar que se encontra fora dele, proporcionado pelo outro para a sua completude. A terceira, está ligada à memória. Halbwachs (1990) argumenta que todo “pensamento social” está estritamente vinculado à herança de lembranças e esquecimentos transmitidos pela língua, pelas representações, pelos saberes, pelos comportamentos, pelas posturas etc, que possibilitam alicerçar as imagens identitárias coletivas.

Neste contexto, os objetivos específicos desse estudo visaram analisar: quais foram os efeitos do texto literário na sala de aula e observar



como os alunos representaram-se pelo processo de alteridade, de memória e de exotopia conforme as estratégias que foram utilizadas para a geração de dados, sempre tendo como ponto de partida a leitura de textos. Para a construção deste material, os alunos produziram autorretratos (verbal e não verbal), questionários, diários, cartas, e-mails, biografias, autobiografia, poemas, contação de histórias, colcha de retalhos, perfil do bairro, história em quadrinhos. A fim de sistematizar coerentemente nossa análise do material com o objetivo do estudo, considere as seguintes produções: o diário, as cartas e a autobiografia. Fiz essa seleção porque acreditei que para os objetivos da pesquisa a discussão dos resultados dessas produções seria mais produtiva. A elaboração didática que envolveu o desenvolvimento destes objetos de estudo será descrita abaixo.

### 4.3 O DIÁRIO

A elaboração didática do gênero diário foi colocada em prática durante as aulas de Língua Portuguesa, que correspondem a cinco aulas semanais, mas este tempo não foi viabilizado somente à geração de dados da pesquisa. Considerei os outros conteúdos que teriam que ser abordados em cada momento do primeiro trimestre, levando em conta o planejamento da rede municipal e também o cronograma específico para o projeto, que se constituiu no tempo total de três meses, a fim de viabilizar o tempo para a análise e interpretação dos dados.

O objetivo da produção de um diário para a pesquisa era proporcionar aos alunos liberdade para escrever, além de subsidiar as representações de si por meio da alteridade, do excedente de visão e da memória. Para iniciar, levei para a sala o livro “O Diário de Anne Frank” e cópias de alguns trechos da obra. A intenção era divulgar a leitura e instigar a percepção da importância da escrita para Anne, perceber o sentimento, metafórico, de amizade que a autora construiu com o seu diário, e também promover o contato com o gênero. Isso se deu em vários dias, em que íamos lendo alguns trechos do livro e ao mesmo tempo contextualizando o momento histórico em que Anne Frank viveu. Isso também ocorreu por meio de slides que mostravam a casa, o esconderijo da família Frank, fotos da menina, que tinha a idade semelhante aos alunos, onde nasceu, a Segunda Guerra etc. Em seguida, a fim de completar o trabalho, utilizamos a linguagem do cinema, assistimos ao filme “Minha Querida Anne Frank”, de 2009, dirigido por Alberto Negrin. Essa releitura interessou-nos por mostrar a amizade entre Anne e Hanna Gosler, em que o processo de alteridade se fazia

presente. Durante a seção de cinema, várias questões foram levantadas ou comentadas pelos alunos e por nós para sanar dúvidas que surgiam em relação à veracidade da história. Percebi aqui e ao trabalhar com o conto “A Ilha dos Gatos Pingados” o interesse dos alunos em saber se a história socializada aconteceu de fato. Por problemas técnicos, não conseguimos assistir o fim da história, situação que fez com que dois estudantes procurassem o filme para vê-lo em casa, contaram-me que assistiram junto à família.

Após estas etapas, chegava o momento de iniciarmos as produções do diário. Pedi aos estudantes que personalizassem um caderno, colocassem capa, figuras, com uso de diversos materiais, usassem tecido para enfeitá-lo, o que chamamos de “customização”. A intenção era que o sentimento de pertencimento ao diário surgisse. Mas, os questionamentos acerca dessa escrita e a sua leitura por parte dos pesquisadores levantaram-me as seguintes reflexões: O que de fato caracteriza a produção de um diário? E quanto ao fato de um outro, mesmo com autorização legal, lê-lo faria com que o diário continuasse sendo um diário?

Na busca por estas respostas aprofundei-me ainda mais no sentido de produção desse gênero discursivo. Segundo Lejeune (2008), o diário não se caracteriza por uma linearidade narrativa, pelo contrário, é cheio de lacunas, pois o intuito ao escrevê-lo não é reconstruir o vivido, como na autobiografia, mas expressar uma enunciação do agora, do tempo presente. Neste sentido, o diário é considerado como um gênero ligado à autobiografia, é um texto fragmentário que surge pela escolha autoral que envolve o assunto e quando se deseja escrever nele. Para o autor do diário, os fragmentos que coexistem nesta proposta são, então, considerados narrativas, afinal, não será ele, próprio autor, o interlocutor eleito, que por ter vivido tais emoções, ser ele próprio quem pode, com êxito, preencher os sentidos que faltam ao texto sem a preocupação explícita quanto a essa significação por outro leitor? Portanto, o objetivo ao construir um diário é registrar o momento abarcando todas as emoções e tensões de quem escreve. (LEJEUNE, 2008, p. 285).

Por este sentido, de segredo inferido pelos alunos, escrever um diário assustou a muitos. As perguntas eram incessantes, quem iria ler e se alguém o pegasse. Por isso, voltei a explicar o motivo da produção: além do interesse de pesquisa, havia a oportunidade de escrever sobre suas alegrias ou angústias, era uma busca pela compreensão de si mesmo. Porém, percebi que havia uma ansiedade oscilante entre esse sentimento e a vontade de escrever. Também, argui de como esse

material poderia se tornar um documento histórico de vida que poderia ser resgatado e socializado futuramente com a família que os alunos virão a ter. Mesmo sendo um gênero a que poucos alunos haviam tido acesso, no que diz respeito à produção, pelo conhecimento de mundo que possuem sobre os gêneros discursivos, sabiam que se tratava de uma produção íntima e de necessidade individual, que um diário visa o privado, principalmente durante o tempo em que o diarista escreve nele. Fato que não inviabiliza, como atentei nos estudos de Fritzen e Cabral (2008), que ocorra uma futura autorização para a socialização dos escritos, como foi o caso de Helena Morley que quando menina escrevia um diário para si mesmo e quando avó optou por publicar seu caderno a fim de dividir com as netas e com outras meninas suas anotações do tempo passado. Outro fator importante identificado pelos alunos foi quanto à liberdade para criar conforme as regras que ele próprio escritor considera plausíveis e as quais nem sempre seriam aceitas socialmente. Nem tudo poderia ser dito, pois, além do autor, havia um outro interlocutor previsto para a sua leitura, no caso eu como professora deles e pesquisadora.

Por estas reflexões, em um primeiro momento, cheguei à conclusão que a informalidade e a descoberta singular de um indivíduo pelo diário no estudo não foram amplamente alcançadas. Isto porque o aluno compreendia que o que deveria ser privado fugiria à regra e seria lido por outra pessoa, mesmo que autorizada legalmente. Fator que impossibilitou o que Lejeune (*idem*) chamou de refúgio de si mesmo. Os estudantes também cogitavam sobre a falta de assunto e a escrita do diário não ocorreu de forma fluida. Os alunos arguíam que suas vidas não portavam nada de interessante que despertasse a necessidade de registro. Para tentar sanar esse impasse e possibilitar reflexões com o intuito de promover a escrita, em diversas ocasiões coloquei no quadro algumas questões referentes a como se sentiam, como estavam sendo as leituras que estavam realizando, como se viam e, assim como Anne Frank, fizessem registros sobre os colegas de sala, a escola etc. O objetivo era dar ideias sobre o que, geralmente, as pessoas escrevem neste suporte e suscitar o desenvolvimento de novos temas até chegar à autonomia da escrita por parte dos alunos.

Todavia, apesar dos esforços, o gênero discursivo em questão necessita de tempo para acontecer, para despertar a necessidade dessa escrita, o que foi impossibilitado pelas condições da pesquisa. Tempo ainda mais reduzido pela construção da confiança que tive que promover junto aos estudantes, o que restringiu ainda mais o momento destinado a esse gênero discursivo. No entanto, ao finalizar o trabalho, vários alunos

questionaram-me sobre a possibilidade de continuarmos com essa escrita. Um dos motivos que considerei importante para a vontade de permanecer com a atividade decorreu do fato que sugeri aos discentes dialogarem comigo pelo caderno que criaram, além disso eu sempre fazia comentários positivos em relação à produção. Situações que direcionam para um querer dizer e ser ouvido por alguém. Outro ponto importante foi o sentimento de pertencimento que surgiu quando tive que ficar com o material por algum tempo para a análise de dados: os estudantes interpelavam-me diariamente sobre a entrega do caderno, argumentavam que havia assuntos a serem registrados. Mas nem todos alunos escreveram. Houve estudantes que perderam o diário, outros que não continuaram e alguns que optaram pela oralidade, ou seja, aproximaram-se e em uma conversa informal contaram-me alguns acontecimentos por eles vividos, mas essas histórias não foram escritas, discutirei esses dados na análise.

Além da percepção de como os alunos se representam, a pesquisa com o diário na escola direcionou a outras reflexões, já que enquanto professora, sempre me acompanhou o questionamento sobre a abordagem do gênero discursivo diário, uma escrita de si e para si. No meu entender, a escola pode promover o gênero em questão, mas como avaliá-lo, há essa necessidade? Essas perguntas reforçaram-se diante das observações que fiz acerca das condições de produção dos discursos dos alunos: o contexto sócio-histórico, os interlocutores, a imagem que fazem destes interlocutores, incluindo a imagem que fazem de si mesmos, o assunto e o lugar de onde realizam esses enunciados. Nessa perspectiva, o discurso dos alunos na produção do diário é carregado de ideologias, uma delas é a relação de poder (professor e aluno), a qual foi entrevista nas atividades propostas.

Por fim, o diário foi elaborado a partir destes olhares sobre quem fala, de onde fala e para quem fala e apesar do gênero discursivo proposto não se constituir como um diário veraz, ou seja, como habitualmente o reconhecemos, ele deixa transparecer as representações que os alunos fazem de si e do outro a partir de suas concepções de espaço-tempo e ideologia.

#### 4.4 AS CARTAS

O uso de cartas neste estudo teve como objetivo principal oportunizar aos alunos assumirem dialogicamente seu discurso frente a um interlocutor real. Para essa finalidade, a alteridade e o excedente de visão estariam compreendidos na produção. O diálogo concreto com o

outro ocorreu em três momentos: o primeiro com a troca de correspondência com um colega de sala ou com alguém a quem desejaria falar algo. A segunda fase ocorreu entre os alunos da escola e do Curso de Letras da UFSC, em Florianópolis, que, inicialmente, deveria acontecer através de e-mails, mas por problemas técnicos relacionados à internet, efetivou-se por intermédio de cartas que foram entregues pelos professores responsáveis pela pesquisa. E, por último, os alunos pediram-me se poderiam enviar outra carta para os estudantes da UFSC; nessa etapa, trinta e quatro cartas foram entregues voluntariamente, sem que houvesse qualquer interferência minha na produção.

A primeira atividade com o gênero discursivo cartas deu-se a partir da leitura do texto “Mais considerações”, de Perissé e “Menino que mora num planeta azul”, de Roseana Murray. Após discussão sobre os textos e abordagem sobre a constituição do gênero em estudo, pedi aos alunos que escrevessem uma carta para um amigo de sala ou a alguém a quem desejasse falar algo, a produção só seria entregue se quisessem. Essa fase propiciou que duas situações fossem vivenciadas: a alteridade e o excedente de visão, que buscou dar acabamento ao outro e a si mesmo pelo olhar que procurou distanciar-se de uma consciência para poder vê-la por outros pontos de vista. Essas situações contribuíram para que alguns conflitos entre os alunos fossem resolvidos, permitiu que muitas desculpas fossem pedidas e aceitas, realizados desabafos, dados conselhos. Neste primeiro momento, não trabalhei propriamente o gênero discursivo carta, pois muitos alunos utilizaram vocativo, mas não dataram, enfim, não havia elementos linguísticos suficientes para que o gênero fosse reconhecido como tal. Essa primeira produção decorreu mais no intuito de interagir, de aproximar-se, de dialogar com o outro.

A segunda atividade que envolveu o gênero cartas foi dirigida à interação entre alguns alunos da graduação do Curso de Letras da UFSC e os alunos da Escola Pauline Parucker, atividade que abordava a questão leitora. Os alunos ficaram bem apreensivos em relação à falta de assunto por parte deles. É comum os estudantes das séries envolvidas na pesquisa, inicialmente, verem-se incapazes de realizar muitas tarefas e há a necessidade de trabalhar muito a questão da confiança, dar exemplos, ler os primeiros textos produzidos para toda a turma, para que as propostas ocorram. A atividade inicial era a troca de e-mails, mas a maioria dos alunos não conseguiu escrevê-los ou recebê-los, como já referido, por problemas na internet. A solução foi a interação por correspondências, o que, a princípio, gerou reclamações, fato compreensível se analisarmos o envolvimento dos estudantes com as novastecnologias.

Para a troca de cartas, gênero considerado primário por se

constituir uma comunicação espontânea, de ideologia cotidiana, evitei assim, interferir muito na produção, levando em conta que nesse momento o meu objetivo não era o aprofundamento no ensino do gênero, mas observar como os alunos se representam por meio da linguagem. Então, abordamos características estruturais e linguísticas sobre carta e explanei que o tema a ser desenvolvido era sobre leitura, mas que também poderiam falar sobre a cidade, o bairro, a escola, já que um dos e-mails recebidos da UFSC falava sobre a cidade de Florianópolis. O que se percebeu, nesse primeiro momento, foi que os alunos não capricharam tanto nas cartas e que, mesmo a meu pedido, não produziram o rascunho para que viessem a refletir sobre a clareza de ideias e recursos linguísticos. Nesse primeiro contato, de modo geral, os alunos reclamaram para os estudantes da UFSC da biblioteca e da sala de informática, que frequentemente estavam indisponíveis, o que dificultava o atendimento às atividades propostas. Lembrando que essa interação era para acontecer por e-mail e tanto eu como os alunos estávamos um tanto decepcionados quanto a essa questão.

Porém, quando as cartas chegaram, a atividade mostrou-se muito gratificante à professora que viu o recebimento das correspondências vindas da UFSC. Os alunos interagiram muito com o outro em sala ao mostrar a correspondência que receberam. Falaram da letra bem-feita, do Português bem escrito. Por fim, a fase estava encerrada para a pesquisadora, mas não para os alunos que pediram se podiam escrever uma nova carta para o seu interlocutor. Novos envelopes foram entregues. Dessa vez, envelopes bem feitos, letra caprichada, uso de canetas coloridas, desenhos. No total, trinta e quatro cartas foram produzidas sem que a professora solicitasse. Assim, situamo-nos na presença da alteridade envolvida no processo. Bakhtin (2011) concebe que a interação com o outro promove a reflexão, em que um ser se vê nesse outro. Essa condição permitiu que ocorresse o processo de refração, isto é, a modificação de um eu por esse decurso. Para Bakhtin (2011), a alteridade é um movimento dialógico que propicia o reconhecimento de si através da participação ativa do outro. Quando dialogamos, estamos também nos interpelando e dando-nos respostas para as nossas próprias inquietações acerca do mundo, momento em que podemos apreender novas significações. Nesta segunda produção realizada, voluntariamente, houve uma reflexão significativa em relação à produção, tanto linguística quanto discursiva, o gênero carta estava mais estruturado conforme a sua especificidade social e ocorreu de forma autônoma por parte dos alunos.

#### 4.5 AUTOBIOGRAFIA

A autobiografia neste estudo teve como objetivo construir e organizar a representação de si a partir de narrativas mediadas pela memória. Ao rememorar o vivido, o aluno-narrador torna coerente um quadro significativo de suas lembranças e propõe narrar essa trajetória por meio de atos do conhecimento e da linguagem. Halbwachs (1990, p.50) argumenta que essas lembranças são parte do pensamento social e, por isso, através das memórias, podemos observar como um grupo reflete suas ideias por meio da escrita de si.

Para essa abordagem, centralizei minha atenção para a produção escrita que ocorreu após a leitura e discussão do conto “A Ilha dos Gatos Pingados”, de José Veiga. Este texto mediou uma escrita menos fragmentada realizada pelos alunos. A história trata de questões como a amizade, de brincadeiras e brinquedos de infância, de conflitos familiares, descaso social. O conto é narrado em primeira pessoa e se passa no meio rural. Ao receberem o conto integral em seis páginas, os estudantes, nesse primeiro momento, demonstraram preocupação com a extensão do texto. Mas durante a leitura, ocorreram comentários sobre a situação vivida pelo personagem Cedil e após esta situação alguns estudantes, reflexivos, perguntaram-me se a história era mesmo verdadeira, preocupação já demonstrada no trabalho com o “Diário de Anne Frank”.

Discutimos sobre o conto questões como a amizade entre as crianças, as brincadeiras que faziam, a diferença estrutural entre a família do narrador e a de Cedil, a linguagem utilizada, sobre os personagens etc. Após essa etapa, solicitei aos alunos que registrassem uma história que eles viveram, assim como fez o narrador do conto lido. Para isso os alunos podiam refletir sobre momentos que envolvessem: a relação consigo próprio e com os outros; atitudes e comportamentos que foram significantes para eles, escolhas pessoais; experiências e consequências advindas de histórias de vida; emoções e sentimentos frente a um acontecimento; frases representativas de si; particularidades.

Sobre o tema que foi abordado pelos alunos, percebemos que houve uma empatia muito grande com uma das personagens, Cedil, que era órfão de pai, era espancado pelo cunhado, com a conivência da mãe e irmã, e que foge de casa no final do conto para escapar dos maus tratos. Embora, no texto, o narrador expusesse a aventura em uma ilha com os seus amigos, as brincadeiras que lá realizavam, o conflito familiar vivido pelo personagem Cedil foi o que mais aproximou os estudantes do texto e propiciou que a escrita de si se desse a partir desta identificação. Quando interpelei sobre a questão da amizade, alguns alunos responderam que não

lembravam de situações marcantes que envolvessem amigos. Dessa maneira, as histórias dos estudantes tiveram como apoio outras histórias vivenciadas pela família.

Por fim, as elaborações didáticas descritas acima, que abordaram o diário, as cartas e a autobiografia foram colocadas em prática durante as aulas de Língua Portuguesa, que correspondem a cinco aulas semanais. Mas este tempo não foi viabilizado somente à geração de dados da pesquisa, como já citado, já que outros conteúdos teriam que ser explorados no primeiro trimestre, levando em consideração o planejamento da rede municipal e também o cronograma específico para o nosso projeto, que se constituiu no tempo total de quatro meses para a abordagem do gênero e a escrita de si. Tempo proposto a fim de viabilizar a análise e a interpretação dos dados.





## 5 A TRAJETÓRIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO

As próximas subseções têm como objetivos analisar e discutir os dados da pesquisa a partir da análise e discussão que engloba a produção do diário, cartas e autobiografia. Os nomes que aparecerão na análise ou discussão são fictícios conforme procedimentos da ética de pesquisa.

### 5.1 O DIÁRIO

A primeira premissa na análise e discussão dos dados relacionados à produção do diário nesta subseção foi refletir sobre os motivos pelos quais vinte e três diários não foram entregues pelos alunos como o combinado. Segui, depois dessa reflexão, para as produções. Observei como se configurou estruturalmente o gênero discursivo em estudo. Após, explanarei sobre a polifonia presente nos diários, principalmente, relacionada ao meu interdiscurso entrevisto nas produções dos alunos. Abordarei também a linguagem que foi utilizada nos textos, como, por exemplo a multimodalidade. Continuarei refletindo sobre o processo de alteridade, exotopia e memória presentes nos textos, conceitos que em muitos momentos se entrecruzam. Por fim, há uma conclusão sobre os resultados.

Dos sessenta e seis alunos que estavam frequentando as aulas, vinte e três não entregaram o diário. Desses alunos, onze negaram-se a falar sobre si desde o início. Esses estudantes apresentam problemas de indisciplina e constantemente estão envolvidos em conflitos verbais e até físicos na escola. Mas a maior dificuldade é o fato de muitos deles não conseguirem concluir as propostas solicitadas pelos professores. Sete deles até começaram a produção, mas deixaram de escrever durante o processo ou perderam o diário. Dos alunos que se negaram a escrever sobre si, temos o caso do Igor, que possui um histórico escolar bem problemático no que diz respeito à idade-série. Ele está cursando pela terceira vez o sexto ano e apresenta muita indisciplina na escola. Citei o caso dele porque esse mesmo perfil representa também outros alunos que também não produziram o objeto em estudo. Igor frequentemente pede que sejam realizadas provas, evitando qualquer atividade mais subjetiva.

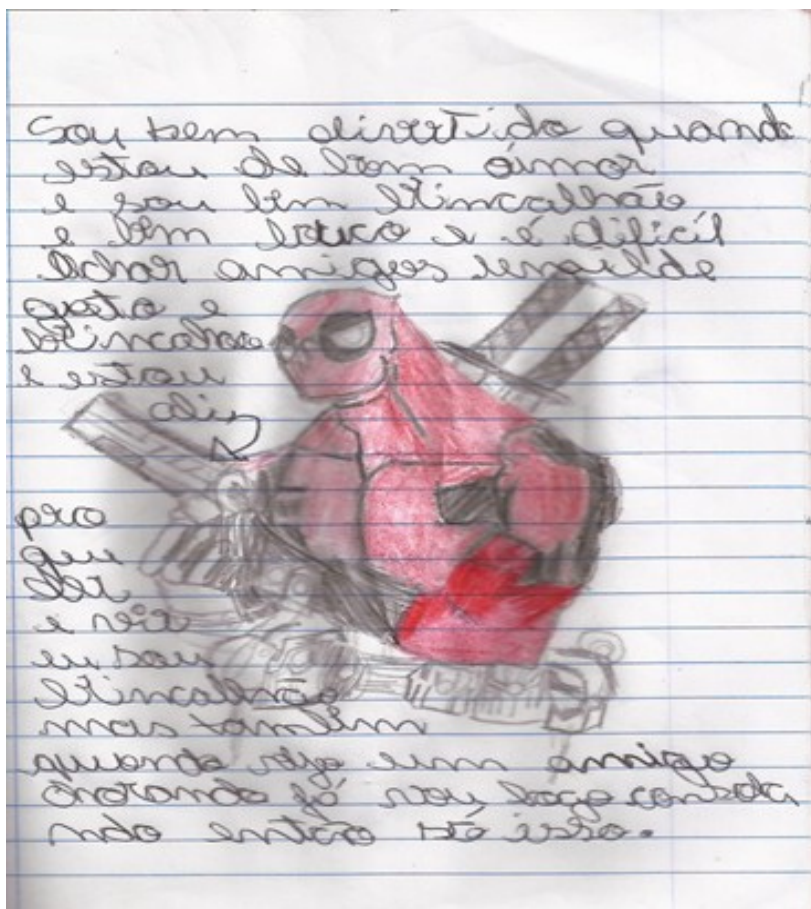
Ainda sobre os estudantes que não entregaram o diário, observei que o silêncio neste contexto pode ser justificado por três motivos distintos. O primeiro motivo leva em consideração o que os professores da instituição dizem sobre as dificuldades da entrega de trabalhos, diz respeito à falta de comprometimento com a escola. O segundo baseia-se

nos estudos de Halbwachs (1990), em que essa ação pode ser uma defesa em relação a algo de que não se deseja falar ou também uma maneira de manter organizada a imagem que esse indivíduo construiu de si e que almeja manter. Por último, a questão nos leva à reflexão sobre o reconhecimento de si a partir da colaboração discursiva com o outro, que se encontra no processo de alteridade: um não querer ouvir. Na escritura cotidiana, no caso do diário, o aluno também estabelece uma conexão com a memória, quando após um passeio com a família, ele reconstrói o que viveu naquela situação ou perante alguma tristeza do presente ele precise falar do passado. De acordo com Halbwachs (1990, p. 52) uma situação que leva à negação da rememoração é “o sentido do acontecimento”, algo traumático, desagradável que causa sofrimento ou ameace a organização, a imagem que o aluno construiu de si.

Para Bakhtin (2009), pela alteridade encontramos a reciprocidade entre a minha existência e a do outro, há a interdependência de reconhecimento de si por intermédio da interação. Dessa forma, esse processo pode ser comprometido quando negamos o diálogo com o outro, por inúmeras razões. Bakhtin (2011, p. 14), argumenta que alteridade e excedente de visão são complementares. Nesse aspecto, não temos como nos avaliar por inteiro e tudo que nos cerca. O que não observamos axiologicamente sobre nós é manifestado e percebido pelos outros que nos dão acabamento pelo excedente de visão. Com essa perspectiva, observamos na sala de aula que o acabamento promovido pelo outro através do excedente de visão a esses alunos reforça uma imagem negativa. Isso faz com que pequenos grupos sejam criados. Esses grupos evitam interagir com os demais estudantes da sala.

Um dos alunos que não havia entregado o diário o fez durante a abordagem de um outro assunto, histórias em quadrinhos. Marcos, quatorze anos, possui uma situação socioeconômica difícil e é apontado na sala de aula por essa condição e encontrou uma outra forma de falar sobre si, através de desenhos.

Figura 1 –



Fonte:

Marcos é um aluno que não se intimida em falar que não tem condições financeiras para participar de qualquer evento promovido pela escola, ele é consciente da sua situação econômica. Para que Marcos faça as atividades, assim também como outros alunos da sala, é necessário que ele encontre uma forma prazerosa de produzir ou que seja muito incentivado pelos professores que não raras vezes o chamam para uma conversa fora da sala de aula para argumentar sobre a sua capacidade para concluir as propostas.

Pude observar no texto de Marcos que ele possui dificuldade em

escrever textos menos fragmentários, ou seja, dê continuidade às suas ideias, que, então, tornam-se repetitivas.

Sou bem divertido quando estou de bom humor e sou bem brincalhão e bem louco e é difícil achar amigos humildes [...] eu sou brincalhão Mas também quando vejo um amigo chorando vou logo consolando então é isso.

O texto é uma escrita autobiográfica, uma apresentação. A escolha de representação de si por meio de desenhos e o texto que os complementam demonstram dificuldades de escrita por Marcos. Outros alunos que não entregaram a produção também apresentam essas dificuldades de produzir textos menos fragmentários, o que pode indicar o motivo pelo qual não realizaram a produção. Em seu discurso, Marcos evidencia que é feliz, brincalhão, um bom amigo, mas deixa transparecer a dificuldade de interagir com os outros: “*é difícil achar amigos humildes*”.

Na outra ponta, os alunos que elaboraram o diário entregaram-no “customizado” como proposto, com:

Abertura:

Gostei de você. Eu acho que você é minha melhor amiga. (Fabiana)

Datado:

Joinville, 7 de maio de 2015. (Júlio)

Foco narrativo de primeira pessoa, verbos no passado e uso de advérbios:

Meu diário hoje acordei e vi como as vezes decidimos as coisas sem pensar e é ruim. (Camila)

Com linguagem informal:

Acho que agora **ta** sendo o momento que mais preciso de você. Minha vida tá um **inferno** e **tô** até pensando em mudar de escola. (Valéria)

Registrando sentimentos, impressões:

Fomos Secas para a aula de Ed. Física e voltamos tipo encharcadas porque começou a chover e a gente tomou altos banhos de chuva, sério **foi muito massa**, mas tivemos que **pagar por isso**. Então deixa pra lá, mais cara ela é amiga pra toda hora,

mais que uma amiga uma irmã, hai vou parar de falar porque ***já estou me derramando em lágrimas então amo ela e chega.*** (Priscila)

Depois da customização do diário, o prefácio ainda se encontrava no início das atividades e nós ainda estávamos construindo uma relação de confiança. Alguns demonstraram incerteza se deviam ou não elaborar essa produção. A aluna Kelly, por exemplo, tinha a compreensão que há segredos que não podem ser contados a ninguém, apenas para o papel. Abaixo, ela faz uso de um discurso socialmente difundido sobre o objetivo do diário. Mas, Kelly finaliza mudando de ideia, com a certeza de que sua vida interessa apenas a Deus. A aluna retoma uma frase que pertence à ideologia religiosa “*eu e Deus*”, presente em canções e poemas veiculados nas redes sociais para demonstrar sua decisão:

Eu gosto mais ou menos de escrever num diário mas tem segredos que a gente só pode escrever entre papeis. Eu não sou de falar da minha vida pra ninguém nem num diário é eu e Deus. (Kelly).

Em um outro prefácio, a aluna Larissa diz que não gosta de escrever, mas acredita que o diário será um bom meio para descontar a sua raiva. Ela relaciona o registro com o sentimento negativo em que se encontra no momento:

Não gosto de escrever, mas acho que vai ser massa descontar minha **raiva**. (Larissa)

Nessas aberturas, alguns alunos deixaram claro que a escrita do diário não surgiu, inicialmente, como uma necessidade, mas como uma obrigação direcionada pela disciplina de Língua Portuguesa:

Me chamo ... tenho 11 anos. **A minha professora mandou fazer um diário** e foi assim que vc nasceu henry tchau. (Patrik).

Ainda em relação ao prefácio, comentei com os estudantes que nele escreveríamos o que esperávamos dessa escrita. Vários estudantes retomaram o verbo no subjuntivo para expressar uma vontade, os trechos estão carregados pelo meu discurso sobre a explanação do gênero discursivo diário:

Espero poder contar várias coisas para vc. (Joana)  
Eu espero que meus filhos possam ver o meu diário e ficarem surpresos porque vai que eles acham legal e uma antiguidade mas claro para eles

vai ser mais para mim vai ser uma lembrança da escola, como eu escrevia ou como eu pensava, ver quanto mudei. (Maria)

Espero que só pessoas boas, sem intenção mas só com pensamento bons lerão esse diário. (Lia)

Espero compartilhar no meu diário os acontecimentos do dia a dia. (Lara)

Em vários outros momentos o enunciado era a mim direcionado. No texto do aluno Victor, abaixo, ele menciona que “*deveria ter um diário*”. O aluno relacionou a finalidade da produção como socialmente é conhecida (reconhecimento de si, refúgio, organização do eu) a uma necessidade dele. Mas explicita também essa escrita como obrigação escolar, percebida pelo uso do verbo no modo indicativo “deveria” e admite que não começou a produção por preguiça. Assim como outros alunos, mostra desconfiança diante de uma produção privada que terá como interlocutor, além do próprio escritor, os pesquisadores. Há também um recado indireto para o leitor “*Detesto fofocas e mentira*”. E o último enunciado se dirige de forma mais explícita à pesquisadora: “*Se a professora contar sobre o meu diário eu fico envergonhado*”. A elaboração do diário tornou-se mais complexa pela desconfiança dos estudantes em relação ao sigilo de seus escritos:

Eu deveria ter um diário mas tenho preguiça. Não sei se é bom colocar sobre a minha vida no diário. Será que é bom colocar as coisas sobre minha vida no diário? **Detesto fofocas e mentira** e funk e ser invejoso Mas aí, pensei...pra quem você, meu diário poderia contar? Se a professora contar sobre o meu diário eu fico envergonhado. (Victor)

Podemos perceber que ao propor questões para os alunos, o meu discurso acaba por se caracterizar como um interdiscurso, deixando clara a polifonia em relação à construção textual. De maneira que, avaliando a experiência, afirmaria que o trabalho com o gênero discursivo diário foi marcado por dois momentos: o direcionamento da escrita em algumas etapas e o momento em que os alunos escreveram sem minha interferência sobre assuntos por eles escolhidos.

Com o decorrer do tempo, a fim de construirmos uma melhor relação de confiança e de interação, propus que poderíamos conversar por intermédio do diário. Os estudantes podiam fazer questionamentos, enfim, conversar comigo. Algumas perguntas realizadas:

O que acha de mim? (Neusa)  
 Professora gostou da minha apresentação do livro? (Ale)  
 Quantos anos, filhos e por que resolveu ser professora? (Fernanda)  
 Costuma ler a bíblia? (Joaquim)  
 O que a professora faria se os seus pais batassem em você? (Gustavo)  
 Professora, gostou do diário? (Mariana) Qual é o seu maior medo? (Acácio)  
 Oi sora, tudo bem, como vc está? (Camila) Aluno preferido? (Rodrigo)  
 Qual sexto ano é mais bagunceiro? (Renato)  
 Professora se a senhora ver isso, será que um dia vou achar uma garota que goste de mim de verdade? (André)

Percebemos nessa atividade, pelo número de perguntas e as cobranças em busca das respostas, que por esse meio de interação os alunos queriam muito saber como eu os via ou como estavam se saindo na disciplina. Questões que abordavam a alteridade e exotopia. Os alunos buscavam acabamento, completude no diálogo com o outro. Foram também escritos pedidos de conselhos, procura de afinidade religiosa, curiosidades sobre idade, profissão etc. Dessa forma, os textos produzidos afastaram-se do que compreendemos por diário (refúgio de si, privacidade, propriamente dita, lugar onde o eu aparece sem que subsista algum fantasma social que o assombre, isto é, sem a preocupação com algum tipo de julgamento) para surgir como um meio de interação, primeiramente entre professora e aluno e mais à frente, como comentaremos, entre aluno-aluno. As produções não deixaram de transparecer várias formas de representação pelo reconhecimento da alteridade, por exemplo, como podemos identificar:

Bom eu me sinto + ou -, **sabe**, eu estou um pouco chateada porquê estou com saudades da minha mãe, na verdade muitas saudades sabe lá Deus onde ela está, as vezes eu fico pensando será que ela lembra da gente?! Mais fora isso ta tudo ótimo tudo ótimo mesmo e **é isso nesse momento eu me sinto aqui**. (Marta)

O estudante direciona a sua voz à professora-pesquisadora, de forma responsiva. Inicia este diálogo com a palavra “*bom*”, “*sabe*”, de modo que até o primeiro ponto final tive dúvidas se ela corresponde ao



diálogo com o diário ou com o interlocutor. No final, porém, fica claro quando Marta utiliza expressão, “*e é isso*”, que se dirige à professora. Além disso, há uma troca no tom do enunciado que inicia questionando a falta da mãe e termina “*mais fora isso ta tudo ótimo tudo ótimo mesmo*”, buscando retomar uma imagem de si de forma positiva e alegre.

Neste sentido, o diário foi produzido tendo em vista pelo menos dois interlocutores previstos, o autor e a professora que foi quem forneceu informações no intuito de incentivar a elaboração do texto em alguns momentos e isso acabou por influenciar o processo. Isso porque, de modo geral, quem escreve faz reflexões sobre o seu leitor e pensa o que pode, o que quer ou não escrever para ele e os efeitos que a leitura da escrita do diário poderiam produzir sobre a imagem que o autor quer manter de si.

De modo geral, observei que os estudantes do ensino fundamental II (sextos anos C e D), pelo gênero proposto, o diário, representam-se, frequentemente, por outros discursos socialmente construídos e utilizados, em alguns momentos esses dizeres são ressignificados, deixando transparecer pequenas marcas de autoria, como observamos no poema abaixo:

Amo a Lua Amo o Luar **Amo o ...**  
Em primeiro Lugar! (Bárbara)

Esse poema é bem difundido na internet, com poucas variações. Os alunos acabam por se apropriar destes discursos presentes nas redes sociais para se expressarem. O poema acima é veiculado na internet “*Amo a lua, amo o luar, amo você em primeiro lugar*” ou “*amo Deus em primeiro lugar*”. No caso da aluna, ela produz seu enunciado demonstrando o que sente por um menino da sala, a partir da polifonia presente no meio social globalizado em que estamos inseridos, mas já com uma pequena modificação de sentido. Há um grande número de discursos retirados da internet, expressões massificadas pelo uso constante nas redes sociais, mas que são escolhidas conforme as maneiras de agir e de pensar de determinado grupo. Em virtude desta “apropriação” linguística, Rojo defende que as produções da nossa contemporaneidade são bastante colaborativas e ultrapassam os limites das relações de poder (incluindo a de propriedade) e, por fim, os textos apresentam-se híbridos:

A possibilidade de criação dos textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designs* não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos, dilui (e no limite fratura e transgredi) a própria ideia de propriedade das ideias: posso

passar a me apropriar do que é visto como um “patrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio”. ROJO, 2012, p. 25)

Dessa forma, muitas expressões são socializadas como aparecem comumente nas redes sociais para exprimir:

- Sentimentos amorosos: “Viver sem você não é viver, é apenas existir” (Larissa)
- Autoafirmação: “Eu nasci para ser feliz e não para ser normal”. (Juçara)
- Conselhos: “Nas pequenas coisas você encontra Jesus” (Samara)
- Religiosidade: muitos versículos Bíblicos: "Deus é o nosso refúgio e fortaleza, socorro bem presente na angústia." (Salmo 46:1). (Ricardo)

Vale ressaltar que há inúmeras versões destas mesmas frases na internet. Assim, mesmo sem colocar uma marca própria no texto, o aluno escolhe a versão que mais justifica a sua forma de pensar o mundo e representar a comunidade em que está inserido. Também encontramos na produção do diário uma diversidade de textos multimodais<sup>10</sup>, o que exige interpretar uma ampla possibilidade linguística para utilizá-la de acordo com as suas necessidades comunicativas. A multimodalidade está associada a práticas discursivas do capitalismo e da globalização: “A alta modernidade, com suas inovações tecnológicas e mercadológicas, ressignifica as relações sociais. Consequentemente, a escola vê-se imersa em novas práticas discursivas”. (MELO; OLIVEIRA; VALEZI, 2012, p. 151). No diário, a multimodalidade foi explorada como forma de representação quando os estudantes utilizaram essas outras possibilidades linguísticas a fim de acarretar novos sentidos ao texto, exprimindo-se através de:

- Corações;
- Emoticons: 😊, 😞;
- Figurinhas diversas (Minions, Simpson e de desenhos da Disney);
- Desenhos, principalmente, japoneses, como mangá, animes;
- Beijos de batom;

---

<sup>10</sup> Textos multimodais são variados modelos discursivos, como: linguagem verbal, não verbal, verbal oral, imagética, sonora etc. (MELO; OLIVEIRA; VALEZI, 2012, p. 147)

- Muitas cores, principalmente, no caderno das meninas (texto em laranja, vermelho, rosa...);
- Muito ponto de exclamação;
- Símbolos matemáticos (= + -).

Quanto à alteridade, que nesse estudo tem como objetivo observar como os alunos se reconhecem pela interação com o outro, ocorreu em diversos momentos. Os estudantes dialogaram com episódios familiares, com os colegas de sala e abordaram temas comuns a adolescentes que abrangem crise existencial, brigas, inimizades:

As vezes acho que minha vida não tem sentido as vezes queria morrer minha vida é um saco!  
(Clara)

As vezes fico pensando pq eles são tão estressados, dai eu percebo que é por causa do trabalho e das contas e por causa disso ficam descontando na gente. (Camila)

Meninas que acho insuportável: Daniela: menina mais chata está pra nascer guria insuportável, ela é burra D+, a professora pede pra ela fazer alguma coisa ela fica tipo: o quê? Há? (Fernanda)

Além da linguagem da internet utilizada com frequência nos textos (pq, aff, D+, da polifonia existente como, por exemplo, na expressão irmã em Cristo) como já tratamos, os temas que foram abordados pelos alunos falam também de conflitos entre amigos e familiares, os quais são comuns à adolescência. Segundo Frota (2007, p. 157) este período é uma transição entre a infância e a juventude, é o momento em que o indivíduo deslumbra-se e questiona-se sobre a grandeza do mundo e sobre si mesmo. Nessa fase, o eu está perdendo a condição de familiaridade consigo próprio para dar lugar ao adolescente - a ser reconhecido com o tempo. O diário poderia ser uma boa forma de trabalhar essa mudança. Alguns autores permitiram que os colegas mais próximos lessem a produção, o que resultou em uma interatividade, pois os leitores deixaram recados no caderno, como no trecho abaixo:

12/06/2015

Oi,

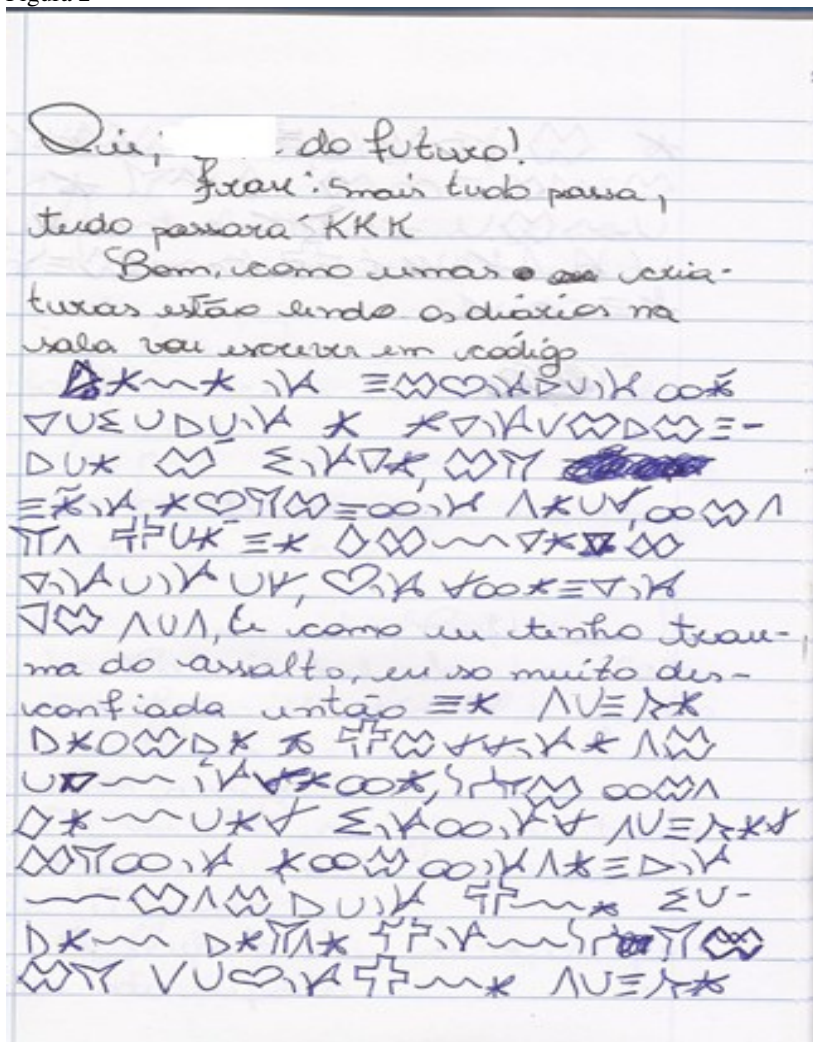
Você é muito fofa, inteligente e ainda eu te considero uma **irmã em Cristo!**

Te amo MANA!!!

(Desenho de flores) Ass:..... (Clara)

Um diário que chamou a atenção teve muitos trechos escritos em código, a princípio com a justificativa que outros alunos estavam lendo o caderno sem permissão. Mas em outras atividades, na busca de interação, a aluna substituiu o código por palavras:

Figura 2 -



Fonte:

Relacionado à alteridade, o medo da morte também foi um sentimento abordado:

Sabe o que mais me deixa feliz é saber que minha mãe está aqui para me ajudar enquanto eu e minha irmã somos crianças, mais o que mais me deixa triste é saber que um dia vou perder ela mas não quero que esse dia chegue nunca mais quero esquecer isso. (Fabrício)

É comum as crianças temerem a morte de seus pais, medo de serem abandonadas, desprotegidas como escreve Fabrício. Segundo Anthony (2009), o medo da morte representa um drama existencial que tem a ver com a alteridade, com a autoafirmação em relação ao outro.

Já no intuito de observar o processo de exotopia, de como os alunos completavam a existência do outro e de si pelo olhar que se distancia de uma individualidade, discutíamos sobre os temas das leituras do “O Diário de Anne Frank”. Anne Frank, no trecho do dia 15 de junho, registrou impressões sobre os colegas da escola. Propus que fizéssemos algo semelhante, que escrevêssemos sobre o outro da sala.

No trecho socializado para a leitura do livro “O Diário de Anne Frank”, não há apenas características boas dos companheiros de turma de Anne. Como qualquer adolescente, ela deixa transparecer os conflitos da sala, com quem simpatiza ou não, por exemplo. Os alunos, de forma, geral, utilizaram a mesma estratégia de Anne para se referir ao colega, citando os nomes e registrando suas impressões. Assim, como no texto do livro abordado, havia críticas, mas também elogios ao outro:

O ...é chato pra caracóis. É burro que só Deus na causa, na verdade acho que nem Deus tem mais jeito para esse bicho. Quando olho a cara do ...me dá vontade de vomitar, menino mais chato só o Felipe.

...é gente boa, amiga pra toda hora. Amo muito ela [...] (Marta)

As palavras utilizadas para criticar o colega foram um tanto agressivas, como: rato, poita, covarde, idiota etc. Vale ressaltar que o texto que utilizei para impulsionar a escrita, um trecho do diário de Anne Frank, também havia palavras ríspidas evocadas aos colegas. Mas, observei que as palavras utilizadas no registro dos estudantes também são ditas diariamente, oralmente, diante de todos da sala para se dirigir ao outro, por isso, os conflitos. Segundo Bakhtin (2009), a consciência se

forma através de um material semiótico, no caso, as palavras que podem ser compreendidas como signo interior formulado pelo que vem do exterior, do social. Assim, um grupo, o seu comportamento, a interpretação que faz de si e do mundo são apreendidos por meio das palavras, que são carregadas por ideologias construídas socialmente.

Nos textos, constatei que a contemplação-ação, que abrange ações puramente estéticas vividas pelo escritor do diário, promove mais acabamentos negativos. Ou seja, os defeitos sobressaíram-se às qualidades e os alunos que são vistos como mais indisciplinados pelo grupo foram os mais lembrados na escrita, como no texto:

...: é machista, babaca, idiota, maluco, imbecil, louco, chato.

...vaca, idiota, falsa, imbecil, vadia. (Monik)

Existe um sentimento desagradável em relação a alguns estudantes, o que acaba por tornar-se revide no mesmo tom hostil. Dessa forma, as palavras são parte material de uma realidade, representam o mundo exterior. Embora no contexto escolar em estudo também ocorram agressões físicas, os conflitos frequentemente se efetivam mais oralmente. Pela escrita dos estudantes, há uma naturalidade no uso de palavras ríspidas, elas parecem ser de uso comum ao seu grupo social, mesmo que acarretem sofrimento.

Outro registro diz respeito às leituras que estavam sendo realizadas pelos alunos. Solicitei que as explorassem no diário:

Gosto de ler mais ou menos. Não gosto de romance. Costumo ler o status no face, as conversas do watts e uns livros de Holly Black. (Samara)

Costumo ler a bíblia. (Sandra)

Li sangue veloz, não li o livro inteiro, gostei mais da capa. Leio, as vezes, mais a bíblia. (Mariana)

Li a gota d água, li inteiro. (Mônica)

Costumo ler a bíblia. Escolhi a princesa e o sapo mas não li todo. (Camila)

Gosto de livro de guerra, bombas, pessoas morrendo tiros rolando. Eu também comecei a ler uma livro de guerra. É muito legal e eu sempre me boto no lugar deles vendo aquelas bombas caindo, tiro rolando e pessoas morrendo. Gosto tb de guerras medievais. (Samuel)

Li o livro do outro mundo pela metade. (Edu)

Li a bíblia e o apocalipse Gosto de livros gospel e

sobre meninas. Parece ser legal agora eu quero criar o habito de ler diariamente. (Nicole)

Li o olho de vidro do meu avô. Gostei e indico. Não gosto muito de ler. Leio a bíblia e histórias. (Camilo)

Li o primeiro amor e outros perigos. Gostei porque tinha suspense trama mistério e romance, mas não costuma ler nada. (Verônica)

Li o diário de um banana. Costumo ler a bíblia. (Gustavo)

Li a máscara de ferro. Não li inteiro. Adoro ler. (Leonardo)

Li o diário de um banana. Leio a bíblia, gibis. Livros. (Wesley)

Li a escolha, gosto de romance. Leio romances gibis e livros de ação. (Carla)

Li o diário de um banana. Não costumo ler. (Caê)

Li três amigos. Não li inteiro. Gosto de romance e aventura. (Sérgio)

Li Papai nunca mais voltará para casa, li inteiro e achei interessante. Gostei do final. (Mara)

Tô lendo naruto e tô gostando. (Luiz)

Os alunos tiveram bastante interesse em ler “O Diário de um Banana”, isso porque na primeira unidade do livro didático esse título é abordado, direcionando-me a observar que a divulgação de obras tem efeitos positivos no grupo. Como foram realizadas atividades sobre essa unidade, os alunos acabaram se interessando pelo personagem principal e a história. Mas ao escreverem sobre leitura no diário, percebi a dificuldade que possuem em ler um livro inteiro. Eles iniciam e não finalizam a leitura. A Bíblia aparece como um dos livros preferidos. Contudo, os estudantes assumem em seus discursos que não gostam muito de ler. No texto abaixo, o aluno descreve a sua experiência com o livro de guerra. Na experiência relatada, o aluno vive a história pelo excedente de visão, ao deslocar-se de seu espaço-tempo-histórico, colocando-se fora de seu horizonte concreto de vida, ele se vê como outro:

Gosto de livro de guerra, bombas, pessoas morrendo tiros rolando. Eu também comecei a ler uma livro de guerra. É muito legal e eu sempre me boto no lugar deles vendo aquelas bombas caindo, tiro rolando e pessoas morrendo. Gosto tb de guerras medievais. (Mário)

Algumas preocupações também foram explicitadas no diário, medo e insegurança em relação ao futuro:

Meu diário hoje seu estava pensativo o que vai ser do meu futuro e ai eu parei e falei Deus sabe o que faz. (Joana)

Tem coisas ruins que acontece e as vezes me deixa triste e tenho muito medo disso me fazer desistir mas eu tenho um deus que é maior que todas as dificuldades e isso então... Tchau (Mauricio)

Meu diário hoje estava pensando nas profissões que eu queria ser uma delas era ser médico mas do jeito que ta indo acho que não vou conseguir e sabe por que médico porque eu gosto de cuidar das pessoas. (Rosane)

Os alunos comentam o sentimento de medo em relação ao futuro, mas não registram quais seriam os motivos que os levariam a desistir de seus planos. Dessa forma surge a presença da ideologia religiosa que aparece como calmária às reflexões: “*Deus sabe o que faz*”, “*eu tenho um Deus que é maior a todas as dificuldades*”. É comum os alunos escreverem sem aprofundamento do assunto, como se houvesse algo para contar, uma vontade de socializar uma ideia, porém, falta-lhes coragem para registrar a questão. Nesse sentido, Halbwachs (1990) elucida que a censura, assim como o esquecimento, concerne coerência ao indivíduo, à sua imagem.

Outro tema abordado no diário foi relacionado às memórias, que poderiam subsidiar algum sentimento do tempo presente. Nos textos que discutirei há a correlação entre memória, alteridade e excedente de visão. Quando interpelei sobre algum momento marcante que viveram, observei nessa ocasião muitas dificuldades para lembrar de acontecimentos importantes. Cito, como exemplo, o aluno Guilherme. Ele é educado, escreve e lê bem, mas ficou retido por três vezes no quinto ano por falta de assiduidade. Ele mora apenas com o pai, foi abandonado pela mãe quando tinha cinco anos. Não escreveu nada sobre isso, apenas me falou, mas registrou o que o deixa feliz, embora com certa censura:

Ficar com meu pai me deixa bem feliz, honestamente, não consigo lembrar de tais coisas!!

O aluno menciona o pai, até como reconhecimento por ter ficado



com ele e não há nenhum registro sobre a mãe em seus textos. Embora tenha citado o pai, o estudante não consegue lembrar de nenhum acontecimento feliz que tenha vivido com ele. Halbwachs (1990), como já o dissemos, argumenta que o silêncio ou o esquecimento também é parte de uma construção memorialística que pode ser uma defesa a um fato traumático. O silêncio, neste caso, pode ser visto como uma maneira de organizar a imagem que o aluno faz de si mesmo agora. Pois, apesar das reprovações no quinto ano, Guilherme, em seus dizeres na sala de aula, comenta que está muito feliz por estar no sexto ano, quase não falta, é responsável com as atividades.

A família, em geral, teve um espaço significativo no diário. De acordo com Bakhtin (2011) a memória abarca os processos de alteridade e exotopia e a consciência só pode ser compreendida relacionando mundo exterior e interior. Dessa forma o psíquico só pode ser entendido quando consideramos o encontro com o outro. O encontro com o outro, família, ocorreu de duas formas. A primeira através de algum comentário breve:

Sou feliz com a família. (Daiane)

Como no texto acima, muitos alunos escreveram sobre essa relação, mas sem detalhes de momentos que passaram juntos. Na segunda forma, os alunos exploraram mais o processo de alteridade de forma reflexiva:

Nessa final de semana foi maravilhoso porque estava do lado do meu pai e dai veio segunda feira. Meu pai estava me levando pra casa no meio do caminho estava pensando nossa que burrada que eu fiz decidi morar com os meus primos fiz uma escolha sem pensar, é bom morar com eles mas é ruim ficar longe do meu pai, mas já que a merda esta feita. Bem vou ficar até acabar o ano, e dai eu volto a morar com meu pai. (João)

Pela memória, o aluno retoma “*o final de semana maravilhoso que teve com o pai*” e repensa a escolha que fez em decidir morar com os primos e acaba por fazer planos de morar com o pai novamente. Decisão que provavelmente tomaram juntos. Bakhtin (2011) explica que em uma memória ativa, as memórias não estão encerradas, mas em infinita fase de acabamento. O aluno, ao refletir sobre passado presente e futuro, também se colocou em uma posição exotópica e planeja o futuro que está por vir, melhor ao lado do pai.

O sentimento de abandono também tem correlação com a

alteridade e memória, com a interdependência entre consciências. No texto abaixo, a aluna descreveu o que sentiu no Dia das Mães:

Dia 10/05/15 é mais um Dia das Mães que passo sem ela, sem minha mãe, tenho tantas saudades dos abraços, dos beijos, dos “Eu te amo”! Que vontade de ver de novo, de ouvir tua voz, de te dar uma abraço bem forte, que saudade de te falar “Eu te amo do fundo do coração” Que saudade, mãe espero que você se recupere, pra mim te ver o quanto antes pra mim te falar tantas coisas, tantas novidades; espero que venha um dia preencher o vazio do meu coração que só você pode preencher! Espero que você saia desse vicio o quanto antes e venha me ver

Te amo muito e mesmo com todos os seus erros sempre te amarei mesmo que você ache que nunca Te perdoarei, já te perdoei te amo! (Camila)

O texto de Camila é um diálogo com a mãe, que por problemas relacionados a drogas encontra-se distante. Apesar das dificuldades que encontra por essa ausência, a aluna acaba por perdoá-la e consegue exprimir o quanto a ama e sente a sua falta. Camila percebe as lacunas presentes em sua existência por este acontecimento e acredita que esta completude depende da presença da mãe *“espero que venha um dia preencher o vazio do meu coração que só você pode preencher!”*

No final da atividade com o diário, ocorreram duas posições por parte dos alunos: a primeira era que continuássemos com ele, a segunda foi a cobrança incessante para que eu entregasse logo o caderno porque alguns discentes queriam continuar escrevendo, o sentimento de pertencimento ficou evidenciado pelas cobranças, como referido no recado abaixo:

Professora, você esqueceu de entregar o meu diário poderia entrega-lo para mim? Queria escrever nele.

Sexta 22:44

Obg

(Mensagem enviada pelo Facebook)

Estas duas situações levou-me a questionar sobre o tempo destinado à produção do diário, que devido à pesquisa ficou restrito a três meses, tempo que pareceu insuficiente para que fluísse a necessidade desta escrita de forma mais abrangente. Para finalizar, o gênero discursivo abordado neste estudo não se caracterizou propriamente como um diário

com suas características comuns a ele aferidas. Os alunos entendiam que o gênero caracterizava-se pelo privado e que, a princípio, seria uma escrita que objetivava ter como interlocutor eleito o próprio estudante. Mas a produção teve seu início prevendo dois leitores: o aluno e pesquisadora. Cabe salientar que era o primeiro ano em que trabalhava com os participantes da pesquisa, o que tornou mais compreensível a desconfiança no compartilhamento de histórias. Em relação aos temas, o receio de falar sobre si fez com que a representação do senso comum (ida e volta da escola, frases) prevalecesse nos primeiros trabalhos, e mesmo adiante, nem todos chegaram a ultrapassar essa fronteira. Diante disso, os alunos constantemente argumentavam sobre a falta de assunto, de acontecimentos ou lembranças que poderiam ser explorados no diário. Por isso, a produção no início parecia inviável. Assim, tomei a decisão de propor alguns temas para a escrita. Só a partir de um determinado tempo de convivência entre mim e os alunos que algumas histórias tomaram forma. Porém, a maioria dos textos surgia como contrapalavra ao meu discurso, como uma atividade da disciplina e não uma necessidade do indivíduo de conhecer-se melhor. Quando findamos com a produção, era o momento em que alguns alunos estavam interessados na escrita do diário. Houve também a vontade de manter a interação comigo através deste suporte. Pela linguagem utilizada nos textos, pude observar as representações que os alunos fazem de si e do outro a partir de suas concepções de espaço-tempo e ideologia. Bakhtin (2011, p. 32) argumenta que isso ocorre porque a linguagem é saturada de atitudes valorativas e podemos observar os pontos de vista de um indivíduo sobre o mundo, tanto semanticamente como axiologicamente. As representações que os estudantes dos sextos anos elaboraram são bastante polifônicas, ou seja, construídas a partir de vários outros discursos, o meu inclusive. Em vários momentos pude constatar a minha fala permeando os textos dos alunos. Segundo Bakhtin (2011), os discursos que ecoam socialmente direcionam o sujeito à alteridade, pois há o reconhecimento de uma consciência pela interação com outras. Este fator é promissor para a construção identitária, é o que fez com que os estudantes escolhessem a linguagem ideal e a qual representa tanto a comunidade em que estão inseridos como a si. Por esse movimento dialógico, em que se reconhece a si pela participação do outro no processo, a alteridade, os estudantes interagiram comigo, professoras-pesquisadora, com outras histórias de vida, principalmente familiares, com os colegas da sala, com outras vozes sociais. Visto que há uma vontade de serem ouvidos pelo outro. Este querer acontece porque a vida é dialógica por natureza. O homem-indivíduo é a consciência de si,

a personalidade que manifesta-se por meio do discurso humano. Dessa forma somos definidos pelas palavras que recebemos e às quais respondemos. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Sobre a representação elaborada pelo excedente de visão, os alunos deferiram ao outro mais imagens negativas. Em muitos textos, aparecem palavras ásperas. Bakhtin (2009, p. 121) explica que “a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social”. Portanto, essas palavras são comumente utilizadas pelo grupo com certa naturalidade. Os acontecimentos e palavras menos otimistas são mais valoradas neste contexto. Também, pela posição exotópica, havia escritos que refletiam sobre as incertezas dos alunos em relação ao futuro advinda de algo que está ocorrendo no presente, mas que os alunos não socializaram.

Quanto às memórias, embora Candau (2014, p. 61) discorra sobre a tendência de memorizar mais os acontecimentos otimistas e esquecer ou omitir os desagradáveis, nos textos, a maioria abrangeu mais acontecimentos conflituosos. O que me fez refletir que no contexto social em que os estudantes estão inseridos, em seu horizonte social, há a possível valoração de pontos mais negativos, prevalecendo uma falta de perspectiva causada pelos problemas que enfrentam. E assim, há vários grupos que se representam por uma ideologia religiosa buscando consolo, refúgio e resistência às dificuldades. Foi constante o registro de versículos bíblicos, frases religiosas, expressões. Em relação à leitura, a Bíblia também aparece como livro favorito ou como uma das únicas leituras realizadas pelos alunos ou familiares. No gênero diário, os discentes registraram as suas dificuldades em finalizar as leituras que iniciam e admitiram que não gostam de ler.

Sobre os alunos que não entregaram o diário, constatei algumas situações que podem estar condicionadas a esse fato. A primeira corresponde ao desinteresse de produção das atividades propostas pelos professores, o que é bastante comum. A segunda diz respeito ao silêncio como forma de manter uma organização sobre si ou como fuga a algo traumático. Por fim, a terceira é quanto às dificuldades de escrita que alguns estudantes acreditam ter, o que pode fazer com que se neguem a produzir, por se verem incapazes ou até mesmo por vergonha do outro, leitor.

## 5.2 A PRODUÇÃO DE CARTAS

O uso de cartas para o diálogo concreto com o outro ocorreu, como já dissemos, em três momentos: o primeiro com a troca de correspondência com um colega de sala ou alguém com quem os estudantes desejariam conversar, mesmo que não diretamente. A segunda fase ocorreu entre os alunos da escola e alunos do Curso de Letras da UFSC, em Florianópolis. E, por último, os discentes pediram-me se poderiam enviar outra carta para os estudantes da UFSC e trinta e três cartas foram entregues pelo próprio interesse do aluno na interação.

O primeiro diálogo efetivo com o outro ocorreu entre os alunos da própria sala ou com colegas do outro sexto ano. Das sessenta cartas, observei que em apenas cinco o meu interdiscurso estava permeando novamente as produções, como no primeiro exemplo a seguir, quando a aluna justifica-me a posição que tomou ao escrever para o seu ídolo “*Eu sei que a professora falou*”. No texto seguinte, quem não deveria reparar nos erros de português? A mãe ou eu, a professora? Quem é realmente o interlocutor eleito?

Minha carta não é muito para uma pessoa é mais para um ídolo.

Repert /Ronyn. **Eu sei que a professora falou** que era para escrever para algum tipo íntimo. Mas é que eu tô obsecada por Harry Potter e é o melhor então.

Repert se eu te conhecer eu acho que te abraço começo a chorar e nunca mais te solto.

Garoto se você soubesse o que sinto por você, tipo sou fanática.

Você é um exemplo, humilde, carinhoso com as fãs e com o teu teatro, cara esse tipo me encanta se te falassem pra fazer qualquer cena só com o olhar, eu tenho certeza que ganharia o Oscar. Seria tipo eu amaria te conhecer mesmo então só sonho sério: quer casar comigo? KK mentira, mas topa? Já parei! Eu sei que é ridículo, mas menino sério se eu te visse de longe eu já ficava tipo OMG

Obrigada por me fazer sentir assim quando eu falo Rour ou Rupert. Te amo (...) (Mariana)

Cara amiga, eu gostaria de fazer um acerto de contas com minha mãe ela está me devendo dinheiro. A coisa que eu queria que mudasse na minha vida são algumas pessoas que me

incomodam muito. **Não repara nos erros de Português e é só isso que eu tenho pra falar.**

Obrigado pela atenção (Vivi)

Em direção à alteridade, havia enunciados elaborados como conselhos, pedidos de desculpas, incentivo. Os interlocutores mais comuns foram familiares ou amigos de sala. A carta de Rogério, abaixo, era para Gustavo que frequentou apenas quatro aulas. Isso porque foi obrigado pelo Conselho Tutelar. Rogério foi um dos poucos estudantes que se aproximou de Gustavo. No dia da atividade, Gustavo estava na sala e Rogério escreveu para ele. Primeiramente, o escritor deixa entrever alguns fatores que ele gostaria que mudassem em sua própria vida e depois direciona a interação para o seu interlocutor referindo-se a ele como “*a pessoa que mais confio*”. Se há uma relação de confiança na visão do autor, Rogério sente-se à vontade para aconselhar o colega a ir à igreja, a “*sua vida vai mudar*”. Ele também aproveita para chamar a atenção do outro sobre o comportamento que observa do amigo, promovendo o que Bakhtin (2011) chamou de ações– atos, que tem finalidades éticas que visam mudar a existência do outro.

Mano, queria que muita coisa mudasse na minha vida, ter um pai bom, uma mãe especial, tudo, ter minhas coisas, ter meus melhores. Porisso que você é a pessoa que mais confio mano. Você for na igreja sua vida vai mudar você não vai ser o ... de agora vai ter uma mudança em você, vai ter vários amigos especiais, vai tirar notas altas, vai se comportar na escola **tamo junto mano**

Você é muito legal, mas seu comportamento tá feio e desse jeito você não vai passar de ano. **Vamos ficar juntos para o que vier** ok tem que ganhar mais notas para passar ta parga!!

Ass:...

Para:...(Rogério)

Também fizeram parte das produções textos que envolviam a autocontemplação. Bakhtin (2011, p. 22) argumenta que todo vivenciamento interior ou vida interior pode também ser percebido na categoria do eu-para-mim. Mas muitas vezes essa contemplação torna-se subjetiva, às vezes excessiva. Porém, a autocontemplação é possível e válida. Nesse sentido, alguns textos foram produzidos considerando esta possibilidade:

Professor ...

Queria te dizer que me esforço muito para estudar para as suas provas. Te acho uma pessoa muito legal sei que você não gosta muito de mim por que converso demais, e foi mal se te provoço ou converso no meio da aula!

Mas me esforço ao máximo para tirar pelo menos um 9 ou 8 então espero que entenda!(Felipe)

Carta para si mesmo

Caro..."eu". **Você é a pessoa mais linda e simpática que eu já conheci, apesar de ser bagunceiro, mal-educado e só um pouquinho...burro.** Cara eu acho só que você tinha que mudar. Tipo você é muito mal-educado e bagunceiro, algum dia isso vai te ferrar de vez...só tô dizendo!!!

Á sobre teus familiares, cara: você tem a melhor mãe do mundo e o melhor pai e padrasto do mundo, modéstia parte.

Você é um dos melhores desenhistas que eu conheço. E quando você crescer vai ter dois filhos, ser engenheiro tecnológico, e sua sogra TOMARA que esteja MORTA!!

KKK brincs

É então acho que é isso, essa é a minha carta para mim mesmo.

UM BEIJO E UM QUEIJO PARA MIM  
(Joaquim)

...me desculpa por ter te chingado de vaca, eu sei que eu não sou uma amiga legal e desculpa por eu ter feito aquilo com você. Eu sei que não fui uma melhor amiga e você me perdoa por eu ter te chingado de vaca?

Love you Bjs de sua amiga ... me desculpa, eu gosto muito de você

Ass: uma melhor amiga (Daiane)

Podemos observar a autocontemplação claramente na segunda produção, acima, por exemplo. O aluno coloca-se na posição de outra pessoa para chamar a atenção dele mesmo diante de alguns "erros" que o mesmo comete na escola e a falta de gratidão diante de vários fatores positivos, como mãe, padrasto. Esse "outro" que fala com o aluno, com ele mesmo, interpela-o utilizando a gíria "cara". Podemos entrever diversas vozes neste texto, que assinalam ideologicamente o seu

discurso, como a voz dos professores; dos pais; na fala sobre o futuro em que o estudante já imagina o contexto de vida com a sogra e escreve em caixa alta “TOMARA que esteja MORTA”; na expressão, um “BEIJO E UM QUEIJO PARA MIM”, utilizada como brincadeira na família.

O reconhecimento de si pela alteridade e do acabamento promovido pelo excedente de visão foram percebidos porque os autores posicionaram-se axiologicamente diante de si, do outro e de uma determinada realidade, que foi vivida e valorada, o que resultou em uma reorganização do discurso conforme sua postura diante de outros enunciados concretos (FARACO, 2014, p. 108). Ainda em relação aos textos dos alunos acima, no primeiro e terceiro exemplos, os alunos dialogaram com o outro (professor e amiga), pedindo desculpas e justificando algumas atitudes negativas que tiveram durante a interação entre eles. De certa forma, tomaram ou têm consciência dessas ações. Nesta primeira ação linguística interativa pela troca de cartas, podemos observar as representações dos alunos por meio de:

- Enunciados polifônicos em que surge explicitamente o dialogismo, os textos buscaram interagir com o leitor e com outros discursos;
- Verbos predominantemente no presente;
- Linguagem informal: cara, tipo assim, tô dizendo

Enfim, a escrita é também marcada por textos híbridos que compreendem desde ditos populares, o uso de expressões em inglês (love you, ok) linguagem da internet (bjs, KKK) gírias (cara, parsa), desenhos.

Em Rojo (2012, p. 16), podemos refletir sobre este processo, cada vez mais presente nos textos dos alunos. Estamos utilizando a linguagem de forma mais democrática a partir do uso das novas tecnologias. Hoje, o indivíduo tem mais possibilidade de criação, de experimentar vários estilos linguísticos. O aluno tem a condição para escolher o que mais o representa, quando há a possibilidade desta informalidade. Portanto, pelo gênero discursivo carta, nesse primeiro momento, os estudantes interagiram com familiares, professores e colegas de sala através de pensamentos e opiniões constituídas pela consciência entre o eu-tu no diálogo. Também reconheceram-se pelo excedente de visão, pela autocontemplação, em que a reflexão pelos atos realizados por eles e considerados negativos foram analisados e valorados. Para esta elaboração, os discursos dos alunos deixaram transparecer várias marcas linguísticas referentes à linguagem e ao estilo, os quais são carregados de



sentidos de acordo com o cronotopo em que se inserem, como: gírias e linguagem informal com o objetivo de envolver melhor o seu interlocutor no diálogo, expressões em língua inglesa para exprimir sentimentos, linguagem empregada nas redes sociais, tanto situações verbais quanto não-verbais, como riso, por exemplo.

### 5.3 SEGUNDA FASE: DIALOANDO COM OS ALUNOS DA UFSC

A segunda atividade que envolveu o gênero cartas foi dirigida à interação entre alguns alunos da graduação do Curso de Letras da UFSC e os estudantes da Escola Pauline Parucker, atividade que teve como objetivo abordar a questão leitora e analisar como os alunos representaram-se por este diálogo.

Na primeira correspondência produzida pelos discentes foi frequente o uso de: kkk, uso de reticências, língua inglesa (Hi, my name is...), emoticons, uso de caneta vermelha para ressaltar emoções, palavras em caixa alta, desenhos, pontos de exclamação, gírias BLZ, figurinhas, em suma, o uso da linguagem utilizada na internet. A exemplo da aluna abaixo:

17/04/2015

Oi! Meu nome é... tenho 11 anos. Gosto de ler e assistir romance, aventura, comédia, ação, terror e etc...Bom, eu não gosto de ler livros muito grossos porque eu não consigo decorar! **Kkk** sou uma menina: linda, simpática e não muito inteligente! Quer dizer...Em Português eu sou muito boa inclusive na última prova eu tirei: 10.00. Inclusive eu fui a única da sala que tirou essa nota! Bom, eu acho uma pena a gente não poder mais ir à biblioteca! Sei lá era tão legal! Pelo menos meus colegas bagunceiros ficam quietos...**kkk** não é só por isso é que lá tem livros interessantes. (Priscila)

A aluna comenta ao seu interlocutor que gosta de ler, mas não livros grossos porque não consegue decorá-los. Esse dizer está relacionado às rodas de leitura que abordamos. Priscilla acredita que precisa saber “memorizar” toda a história. Essa fala também é utilizada por outros alunos que dizem que quando leem livros mais grossos e chegam ao final já não lembram mais do que aconteceu antes. Ainda no texto acima, ela se vê como uma menina linda e simpática, mas subestima sua inteligência. Muitos alunos do contexto em estudo apresentam esse

problema, não se veem muito capazes. O grupo parece valorar mais imagens relacionadas à beleza, à aparência física.

De forma geral, nas cartas para os graduandos da UFSC, os alunos representaram-se como leitores, a exemplo:

Joinville, 22 de abril de 2015. Oiiie gente!  
 Sou a ..., tenho 11 anos e eu **AMO ler!**  
 Gosto de livros grossos e com histórias que me divirtam. Leio livros de romance, ação e aventura. Amo a saga Jogos Vorazes. E também a saga da Kiera Cass: A Elite, A solução e A Escolha. Gosto de ler o que não é real. Gosto de ficção, assim imagino como seria se essa história fosse real. Meus pais não leiem! Só a minha mãe que lê a Bíblia. Meus amigos [...] que me incentivam a ler. Bjs, Até logo.  
 (Assinatura) (Michele)

Os temas preferidos citados pelos alunos nas cartas foram: suspense, gibis, romance, aventura, comédia, terror, mistério, ação, bíblico, revistas, poesia, assassinatos, guerra, livros baseados em fatos reais, gospel, livros de jogos de vídeo game. Alguns alunos justificaram seu interesse:

Olá, colegas, meu nome é...eu estudo no Pauline Parucker de preferencia detarde por que eu gosto, eu sou do sexto ano D, tenho 11 anos e **gosto de ler livros de mistérios é um dos meus preferidos, por que no final a gente tem que descobrir o mistério**, os meus pais são diferentes minha mãe gosta de ler a bíblia e o meu pai também. Minha mãe me fez ler livros de animação mas eu não gosto de animação, então eu pedi para minha mãe comprar livro de mistério, então amigos até mais.  
 (Lúcia)

Os alunos referem-se aos seus interlocutores de forma amável, com vocativos e cumprimentos e deixam transparecer, pelas expressões como “até mais”, “até logo” ou mesmo fazendo questionamentos que aguardarão as respostas. Sobre os títulos de livros, as crianças mencionaram: *Percy Jacson, Diário de um Banana, Crepúsculo, Feliz por Nada, Deus não está Morto, Saga dos Jogos Vorazes e Kiera Cass, Harry Potter, A Lua dentro do coco, Turma da Mônica Jovem:*

Oi,

Meu nome é ..., tenho 11 anos e gosto de ler, admito que não sou muito fã, mas **gosto de ler Percy Jackson e Crepúsculo**. Não leio muito só quando estou no ônibus, ou seja só no fim de semana. Gosto mesmo é andar de skate, amo isso e acho que nem vou ser capaz de parar de andar de skate. **Não gosto muito da minha escola**, mas amo os meus amigos e os professores. Mais e aí, você gosta de ler?

Bjs...

Tchau. (Maria Clara)

Podemos observar também nas cartas que enviaram o posicionamento sobre um determinado e frequente outro: a escola: “*não gosto muito da minha escola*”. A instituição aparece recorrentemente nos discursos dos alunos. Vale ressaltar que muitos estudantes vieram transferidos para a escola em estudo devido ao Projeto “Minha Casa Minha Vida” e passam por um processo de transição, que engloba o conhecimento do bairro, fazer novos amigos, conflitos entre colegas de sala, despertar o sentimento de pertencimento a esse novo espaço escolar. Halbwachs (1990) explica que quando ocorre a ruptura entre o pensamento e as coisas não mais reconhecemos os objetos que nos eram familiares, é necessário um tempo para a adaptação.

É importante também comentar que os alunos foram críticos quanto ao uso da sala de informática, da biblioteca e da quadra de esportes. O processo de acabamento promovido pelos alunos em relação à escola no momento é conflituoso.

Sobre quem seriam os agentes mediadores para a leitura, os alunos registraram: pai, mãe, avô, amigos, vó, irmã e primo. As mães e avós aparecem, geralmente, como leitoras da Bíblia:

Joinville, 22 de abril de 2015.

Olá amigos meu nome é ...tenho 11 anos, moro em Ille, SC, O livro que eu gosto de ler é Diário de um Banana, gosto de ler o estilo aventura. É legal pq se metem em várias coisas. **Minha irmã leu o Feliz Por Nada**, e **minha mãe a bíblia**. Quem me incentivou a ler Diário de um banana foi meu primo, [...]

Obrigada pela atenção Meu face é...(Francisca)

A ideologia religiosa, como já vimos, é difundida como um meio de superar as dificuldades da vida em um ambiente marcado por diversos

conflitos familiares e sociais, como violência, tráfico de drogas, entre outros problemas:

Acabei de fazer a minha primeira Eucaristia e comunguei Jesus. Me senti amada por Ele. Porque sou uma criança que tive muito problema com minha família. Agora está tudo bem, já superei tudo, me sinto amada por todos. (Fabiana)

A aluna do trecho abaixo menciona vários livros de caráter religioso e justifica a escolha destes títulos. Ela possui muita vontade de tornar-se leitora, mas sabe que apesar deste desejo, tem dificuldades de iniciar uma leitura e finalizá-la. Um dos motivos é a resistência que apresenta para a escolha dos textos: ela acaba insistindo em livros religiosos que parecem não despertar o seu interesse pela leitura. Na primeira carta enviada à UFSC, a aluna se coloca como leitora. Após ter recebido a resposta de seu interlocutor, ela pede conselhos sobre como poderia superar a questão. Percebe-se que o discurso da estudante é construído por outras vozes ideológicas:

..., preciso de um conselho, não sou muito **chegada** em ler e eu **queria ter um habito de ler**. Não são todos os livros que eu gosto, eu tenho que me interessar no livro. Eu estou tentando ler Em seus passos o que faria Jesus? Do escritor Charles M. Sheldon e o livro A formação de um Discípulo da escritora Keith Phillips. Eu sou cristã, por isso que leio esses livros, mas claro também leio outros livros, eu estou lendo um vocacional (leituras diárias) Bom Dia! Do escritor Max Lucado. Se você quiser por favor leia parece interessante, vou começar a ler e quero que você leia também Se você quiser mande nomes de livros Gospel, para mim, vou estar esperando sua carta tchau. Que Deus te abençoe você e sua família. Deus te ama! (Sabrina)

Também abordei sobre o que os alunos gostam de fazer nas aulas de Língua Portuguesa e vários estudantes compartilharam a experiência que tiveram em contar histórias para o Ensino Fundamental I. O sentimento descrito pelos contadores abarcou tanto o nervosismo sentido ao entrarem nas salas até a alegria de reconhecimento do trabalho por parte dos ouvintes, pela alteridade. Um outro interesse demonstrado pelos discentes e que foi registrado nas cartas diz respeito ao uso da sala de informática nas aulas de Língua Portuguesa.

Em resumo, na primeira carta para os alunos da UFSC, os estudantes do Pauline Parucker representaram-se, na sua maioria, como leitores e encontraram-se com as relações dialógicas, isto é, o objeto de intenção e de orientação de um dizer. Sobre isto, Bakhtin (2009) permite uma compreensão a partir do *horizonte social* e do *índice de valor*, considerando que o consenso social determina os índices de valor de um objeto. A leitura possui um índice de valor positivo na nossa sociedade, veiculada, inclusive, em propagandas televisivas, nos discursos da escola. Advindos de uma atividade social da linguagem, os gêneros apresentam-se como índices sociais e deixam transparecer diferentes pistas para a construção do seu dizer (como dizer, por que dizer, a quem dizer, como acredito que sou visto etc) (RODRIGUES, 2014, p. 165). Assim, os estudantes consideraram o horizonte social e o índice de valor de seus interlocutores, no caso aqui, os estudantes do Curso de Letras e a pesquisadora. Esses dois fatores interferiram ideologicamente nos discursos elaborados. O autor-aluno, analisou, por exemplo, a importância de seu destinatário, assim como a situação social, pontos de vistas etc, levando em consideração outros enunciados e outros indivíduos para representar a sua imagem leitora.

Ainda, os alunos indicaram que o livro mais lido pelos responsáveis, principalmente, apreciados pela mãe ou pela avó, é a Bíblia, e de como também eles são incentivados a lerem livros religiosos. Dessa forma se veem engajados nessa ideologia. Sobre os livros preferidos, os mais lidos ou desejados são os *best-sellers*, os que são mais difundidos na internet ou que foram interpretados para o cinema, como *Percy Jackson*, *Diário de um Banana* e variadas sagas. Os gêneros preferidos são diversos: mistério, terror, aventura etc.

Na segunda produção realizada pelos alunos dos sextos anos para os estudantes da UFSC, voluntariamente, para o seu interlocutor, houve uma reflexão significativa em relação à produção, tanto linguística quanto discursiva, o gênero discursivo carta estava mais estruturado conforme a sua especificidade social. Como, por exemplo, na carta abaixo, em que a aluna capricha bastante na letra, escreve com caneta de cores diferentes, escreve poemas da Roseana Murray para o leitor, além de outras linguagens multimodais. Os textos que os alunos receberam da UFSC, além de modificar esteticamente a escrita deles, também despertou novos interesses pela leitura:

Oi...gostei muito de sua carta!

**Nunca tinha ganhado uma carta tão perfeita!**

Gostei muito dos poemas ainda não conheço esse tal poeta Paulo **mas vou pesquisar sobre ele.**

[...]

Para:...(Marisa)

No trecho da carta acima, é evidente a valoração positiva que a estudante promoveu à carta, assim como procedeu a aluna da carta abaixo:

De:...

...eu tenho 12 anos nunca reprovei e to no sexto ano **eu gostei muito do livro que você falou fiquei interessada e estou pensando em juntar dinheiro para comprar esse livro da Agatha** como eu disse na minha outra carta gosto muito dos livros de mistério que é meu preferido [...] Eu gostei muito da sua carta eu li e pensei quero comprar esse livro mas não vejo a hora de comprar esse livro.

Obrigada pela carta e pela ideia. (Cristiane)

Muitos alunos fizeram perguntas aos universitários da UFSC: o que gostavam de ler, se tinham gostado da carta que mandaram e demonstraram querer manter o contato, utilizando expressões como: *“espero respostas”*, *“Bom, até as próximas cartas tchau...”*, *“Gostaria que você me respondesse”*. Alguns escreveram e-mail ou o endereço do facebook. Também ficaram muito agradecidos pela atenção conferida a eles: *“obrigado por ler!”*. As cartas deixaram transparecer um sentimento de carência afetiva e de gratidão pela possibilidade de dividir ideias com o outro. Acreditamos que a experiência de falar sobre livros de forma tão espontânea não seja um acontecimento comum aos alunos, que mesmo afirmando que não são leitores foram capazes de se manter no diálogo. Suponho que a primeira produção não teve a mesma dimensão que a segunda porque os alunos dos sextos anos iniciaram o diálogo, faltando ainda nesta fase o contato efetivo com a alteridade ou, principalmente, não imaginaram que a carta seria realmente respondida, como podemos confirmar:

Joinville, primeiro de julho de 2015.

Oi,...fiquei muito feliz em receber sua carta. **Pensei que não ia me responder** [...]

Para finalizar, nesta última fase da escrita de si por meio de cartas, tendo como referência a alteridade, inferimos que os alunos

representaram-se pelo discurso religioso, bastante presente no grupo. A leitura bíblica aparece frequentemente como de interesse no âmbito familiar. Na carta abaixo, a aluna se identifica com o seu interlocutor no momento em que ele a responde que também lia a Bíblia quando criança. Na sua contraresposta, a aluna escreveu com mais conteúdo discursivo do que na primeira produção:

Oi...recebi a tua resposta e gostei de saber que você quando era pequeno aprendeu algo sobre a Bíblia. Porque estou aprendendo hoje e acho muito importante conhecer Deus [...] Faço parte de uma comunidade da Aliança Bom Samaritano [...] (Kátia)

Enfim, na última produção os alunos representaram-se através de desenhos, havia também pedidos de apreciação sobre os mesmos, buscando o excedente de visão (“*O que achou?*”). Também se mostraram mais confiantes para falar de suas dificuldades de leitura e de escrita:

Mais eu sei que não sou um bom escrevedor de cartas (José)  
Eu não gosto de ler aqueles livros grande e que tem varias páginas. (Denise)

Ocorreu também um sentimento de identificação com o outro:

É sim muito legal ler, muito legal você também gostar de ler aventura e ação! (Ricardo)

Também foi o momento de admitir que na primeira carta disseram que leram os livros, mas na verdade assistiram apenas ao filme:

Sobre Harry Potter, eu também não li todos os livros pra falar a verdade, estou no Harry Potter e o Cálice de fogo. Eu não li ainda porque tenho outros mais “legais” para ler, pois já vi todos os filmes mais de trinta vezes então já sei o que vai acontecer!  
Não gosto muito dos romances de Harry Potter acho eles sem graça, mais fazer oque?  
Ah, pra falar a verdade, gosto muito dos filmes da saga Crepúsculo, mais comecei a ler e não me interessei muito! (Samantha)

Os discentes também compartilharam títulos de livros que leram e consideraram interessantes. Solicitaram novas leituras e demonstraram o

interesse de manter contato pelas redes sociais:

O nome do livro é Você já escutou o silêncio? O autor é Alexandre Spinelli o livro dele só fala de poemas eu gosto muito dos poemas dele tem poema de romance etc...;

Atualmente estou lendo o livro A Família Pântano eu super-indico pra você é bem engraçado [...] (Júlia)

Bom, eu conheço bem poucos livros de Mitologia, peço que você me indique alguns livros sobre o assunto. (Matheus)

Mas sobre entrar em contato eu queria saber se você tem facebook assim a gente se comunica mais rápido [...] (Jean)

Para os seus interlocutores, os estudantes escreveram poemas que retiraram de livros que leram, como da Roseana Murray, de Alexandre Spinelli ou da internet. Também produziram acrósticos com o nome do interlocutor, escreveram charadas, registraram seus interesses por meio de discursos socialmente produzidos e demonstraram conhecimento da linguagem formal e informal em seus textos, como verificamos:

Oii...!! Tudo bem? (Desculpe pelas gírias e abreviações) (Karina)

Para encerrar, o reconhecimento de si por intermédio das cartas ocorreu porque houve sentido para os alunos em escrever. Segundo Ramos (2008, p. 164), a carta promove a leitura por ter um destinatário real, mobiliza-se a escuta e a resposta ao outro. Os alunos dos sextos anos, diante da carta que receberam, mantiveram-se no diálogo com competência discursiva e linguística, focalizaram mais o tema em questão e recriaram novos sentidos sobre si mesmos a partir da alteridade. Houve um movimento de reflexão sobre a estética e o conteúdo da produção que receberam e de refração quando, visivelmente, modificaram a sua escrita na segunda carta produzida.

Podemos observar que os alunos representaram-se através de dois discursos nesta troca de correspondências: o primeiro mais exaltado em relação às suas inquietações no ambiente escolar. Já na segunda produção, os estudantes mostraram-se afetivos e confiantes para falarem sobre leitura. A ideologia religiosa em algumas situações se sobrepõe discursivamente a outras esferas sociais, inclusive à escola. Os alunos aceitaram as indicações de livros com gratidão, assim como também sugeriram títulos, escreveram poemas, desenharam, mostraram suas



crenças, sempre buscando a interação por meio de perguntas (*o que vc achou?*) ou expressões (*até a próxima carta*). Para Colomer (2014, p. 143), conversar sobre livros pode estimular a leitura, pois o indivíduo se vê como integrante de uma comunidade leitora, foi o que a segunda carta escrita pelos alunos dos sextos anos deixou transparecer. A produção final evidenciou que os estudantes tiveram o entendimento de uma visão mais positiva de leitura e de escrita. E diante desta percepção, os discentes assumiram esse novo sentido ideológico com o propósito de interagir com o seu interlocutor. Pelas cartas, observei que há uma forte carência afetiva, há uma necessidade de falar e ser ouvido.

#### 5.4 AUTOBIOGRAFIA: A ILHA DOS GATOS PINGADOS

A autobiografia neste estudo teve como objetivo construir e organizar a representação de mundo do aluno a partir de narrativas mediadas pela memória para observar como o grupo reflete suas ideias por meio da escrita de si. Para esta abordagem, ou seja, na seleção de dados para a pesquisa, centralizei minha atenção para a produção escrita que ocorreu após a leitura e discussão do conto “A Ilha dos Gatos Pingados”, de José J. Veiga. O texto trata de questões como a amizade, de brincadeiras e brinquedos de infância, de conflitos familiares, descaso com o outro. Ele é narrado em primeira pessoa e a história se passa no meio rural.

Cinquenta e seis textos autobiográficos foram entregues. Trinta e sete alunos escreveram histórias relacionadas a temas mais dolorosos como morte, acidentes e outras situações. Um aluno não produziu, quatro estudantes não entenderam o que era para fazer e em oito textos havia situações que iniciavam felizes, mas com finais conflituosos. Sete alunos lembraram de bons acontecimentos que passaram juntos a amigos, a familiares ou na esfera religiosa. O trabalho com o texto envolveu leitura, discussão linguística e discursiva do conto “A Ilha dos gatos Pingados”.

Já durante a leitura ocorreram comentários de indignação sobre a situação vivida pelo personagem Cedil que é órfão de pai e sofre violência física e psicológica do namorado da irmã. A irmã e mãe de Cedil veem os maus tratos, mas não se intrometem na situação. Quando findamos esse primeiro momento, alguns alunos perguntaram-me se a história era realmente verdadeira. O conflito de Cedil desencadeou a verossimilhança que talvez tenha encontrado respaldo no fato de quem conta a história é um narrador criança, com sua fala típica infantil, não particularizado por um nome. Um dos alunos que manifestou essa curiosidade foi André que

no momento da leitura já havia se pronunciado a favor de Cedil com comentários “*Ah, se fosse comigo*”. André também não tem o pai presente como o menino da história. No conto, Tenizão, amigo de Cedil, tem a mesma reação do estudante após saber da surra do amigo: “*Se fosse comigo*” (VEIGA, 1990, p. 15). Culturalmente, a percepção que temos da infância se entrelaça a uma fase feliz, mas o oposto também ocorre, tanto na literatura como na vida real. A leitura do conto promoveu refletir sobre essa possibilidade e pareceu fazer sentido no contexto em que nos situamos.

Finda a discussão sobre como eles imaginavam a ilha, sobre amizade, linguagem, espaço, tempo, personagens da história, solicitamos aos alunos que registrassem algo que não deveria de ser esquecido, assim como disse o narrador no final do conto sobre o acontecimento que viveu: “*se depender de mim, nunca eu hei de esquecer a Ilha dos Gatos Pingados*” (VEIGA, p. 9). No processo da memória o “eu” é resultado de experiências dadas pela ligação entre memória e os estados de consciência que foram gerados em momentos distintos de uma vida. Dessa forma, o processo de alteridade e de exotopia permeia os acontecimentos, encontra-se a si pelo diálogo com o outro e neste movimento promovemos acabamento a esse outro e a nós mesmos. Os alunos, de forma geral, encontraram apoio no diálogo, nas histórias de outros familiares:

Um fato marcante na minha vida foi quando **minha mãe abandonou eu e minhas irmãs**, foi um fato que **nunca** vou esquecer, foi assim: Eu minhas irmãs e minha mãe estávamos em casa, daí eu fui para escola eu dei tchau pra ela e quando voltei ela não estava mais em casa. Ela disse que tinha ido no banco passou um dia e ela não veio para casa. Passou 2, 3 dias e nós nem estávamos tão preocupados pois ela já tinha feito isso antes, mais ela passou 1 mês sem vir e minha vizinha ligou para o conselho tutelar. Elas quase levou minhas irmãs mais eu implorei e elas não levaram, daí **minha madrinha ligou para o meu pai e ele veio nos buscar e até agora estamos com ele e com minha vó**. Minha mãe veio em março do ano passado aqui nos visitar, ela tinha prometido que não ia mais fazer o que ela fazia antes de nos abandonar. Ela tinha dito que ia ligar pra gente assim que chegasse em casa, mas nunca mais deu notícia. (Marta)

Marta já havia comentado no diário sobre a saudade que sentia da

mãe e do perdão que há havia conferido a ela, mas até esse momento da pesquisa ainda não havia escrito como tudo aconteceu, fato explorado apenas após a leitura do conto. A aluna, já na primeira linha, deixa o leitor ciente da amplitude do sentimento que carrega através deste acontecimento tão difícil para uma criança de onze anos: “*Um fato marcante na minha vida foi quando minha mãe abandonou eu e minhas irmãs, foi um fato que nunca vou esquecer*”. Marta junto com as irmãs, sozinhas, ficaram um mês esperando pela volta da mãe e “*implorou*” para o conselho tutelar não levar as irmãs. Após um tempo, em visita, a mãe “*tinha prometido que não ia mais fazer*”, no caso, abandoná-las novamente, mas não cumpriu a promessa. No texto literário que lemos, Cedil, de certa forma, também foi abandonado de cuidados pela mãe e pela irmã às quais deveriam protegê-lo. Essa estudante, mesmo fragilizada pelos acontecimentos de vida, procura manter uma imagem organizada de si, no diário ela oferece pistas ao leitor sobre sua história, mas acabava seus textos dizendo que está “*está tudo ótimo*”.

Muitas lembranças significativas para os alunos envolvem situações difíceis:

A história que **nunca vou esquecer é quando meu pai usava droga e o meu vô bebia e brigava...**mais eu não vou esquecer dos meus dois presentes, meu pai deu dinheiro pra mim ir comprar o que eu mais queria um roller fui lá com a minha avó. Quando cheguei de longe dava pra ver a fumaça, minha avó pensou que era na casa da outra rua, mais não era. Era meu vô que tava bêbado porque o meu pai não foi trabalhar ele taca fogo em todas as coisas do meu pai, derrubou o portão, jogou barro no quarto dele...e eu acho que nunca vo esquecer disso porque é bem no dia do meu aniversário. (Fabiana)

Na, “Ilha dos Gatos Pingados”, apesar do sofrimento de Cedil, em que despertou o sentimento de verossimilhança nos alunos, lembranças boas também foram ressignificadas. Aqui, apesar de toda angústia que passou no dia do seu aniversário a menina também não esquece do dinheiro que o pai deu a ela para comprar um presente que queria muito: “**mais eu não vou esquecer dos meus dois presentes, meu pai deu dinheiro pra mim ir comprar o que eu mais queria um roller**”. Há inúmeras situações que aparecem no conto e também nas lembranças dos alunos. Após uma surra de Zoaldo, a mãe de Cedil compra um presente pra ele, um canivete Cometa: “*era o brinquedo que ele mais*

*queria*” (VEIGA, 1990, p. 15). Tanto no texto como nas lembranças da aluna surge o “presente” como uma forma de amenizar a consciência dos adultos pelos seus atos, mas o tempo de duração desta “pequena felicidade” é relativamente curto e passageiro, uma pausa para os conflitos.

A impotência da criança diante de um adulto opressor aparece, também, como um meio para descontar os problemas cotidianos. Além da situação em que já vivia com a mãe que *“fumava droga”*, o aluno do texto abaixo, foi expulso da casa em que vivia pela tia. Vendo-se na rua, Kleber foi acolhido pela madrinha: *“A minha sorte que minha madrinha morava perto e fui acolhido”*. No conto, Zoaldo namorado da irmã, também descontava toda a sua fúria de adulto em Cedil: *“[...] e volta e meia enfiava o couro nele. Dizia que era pra desasnar”* (VEIGA, 1990, p. 15).

A história que nunca vou esquecer é que a minha tia desconfiou da minha mãe porque ela fumava droga que ela roubou um perfume dela que custava caro. Ela ficou tão brava com a minha mãe que ela arrumou as minhas coisas e me mandou embora de casa.

A minha sorte que minha madrinha morava perto e fui acolhido. Depois de um tempo minha mãe chegou e explicou para a minha tia o que tinha acontecido e voltamos para casa. (Kleber)

O espaço da história “A Ilha dos Gatos Pingados” é rural. O aluno Luciano, abaixo, também retoma um lugar perto da natureza, o que foi para ele uma pequena aventura que viveu ao lado do pai com o achado de uma árvore gigante e o momento em que se perderam no mato.

Passeio no meio do mato

Uma vez caiu várias folhas da palmeira da minha casa, e eu e meu pai fomos levar as folhas da palmeira no meio do mato. A gente chegou deixou as folhas no começo da trilha e continuamos passeando no meio do mato pela trilha. Achamos uma árvore gigante, até se perdemos, mas saímos de lá, e voltamos para casa.

Essa história é importante porque foi a única vez que eu fui no mato. (Luciano)

A aluna Alexandra abordou um tema diferente:

Eu acho que o dia que eu não posso esquecer foi a

minha formatura da doutrina Cristã. Eu estava linda, a cabelereira fez um penteado radiante o vestido era parecido como o de uma noiva branco e maravilhoso, a maquiagem nem se fala. No dia eu me amei. Eu entrei na igreja e comecei a cumprimentar as pessoas me elogiaram, até os meninos e o menino que eu gosto. Esse dia foi demais, foi o melhor e mais maravilhoso dia da minha vida.

Depois que eu cumprimentei tiramos umas fotos, depois todos entraram menos nós que estávamos se formando, nós fizemos uma fila ali fora do templo no ral de entrada, depois eles abriram as portas e chamaram de um em um e nós sentamos em uma cadeira e o pastor começou a falar. Depois fomos em volta da mesa da santa ceia, tomamos a santa ceia, sentamos. Eles entregaram o certificado, cantamos músicas, oramos, batemos fotos com os pastores.

Depois a gente bateu mais fotos e fomos na Vicenza pizzaria. Nunca mais quero esquecer esse dia. Fim!!!

Se o leitor quiser ver as fotos entre no site: Igreja evangélica jardim de Deus: Portal Ijade  
Clique em formatura Doutrina cristã. (Alexandra)

A aluna escolheu esta memória, pois trata-se de um dia em que se sentiu especial, bonita e admirada: *“No dia eu me amei”*, *“as pessoas me elogiaram”*. O dia também foi importante porque ela foi à pizzaria, provavelmente, com os amigos e familiares comemorar e diante disso reafirma: *“nunca mais quero esquecer esse dia”*. A palavra *“fim”* no final do texto e como a aluna descreveu sua roupa, sua maquiagem, os outros que a admiravam sugerem que ela se sentiu em um conto de fadas. Mesmo sabendo que eu seria a interlocutora eleita do texto, ela refere-se a mim como leitor: *“Se o leitor quiser ver as fotos”*, não particularizando a leitura. Neste texto, percebemos que a estudante se viu nos olhos do outro, pela reação valorativa desse outro, enfim, pelo processo de acabamento que os demais indivíduos presentes no acontecimento lhe conferiram.

No texto abaixo, o aluno comenta sobre a tristeza de ver a mãe doente e de como o fato de ter feito os curativos fez com que ele ainda consiga ver o ferimento: *“Eu ainda vejo a cicatriz”*. Ao participar deste processo tão difícil para uma criança, Jonatan em vários escritos anteriores registrou, fez poemas, sobre a angústia que sentia ao pensar na

morte da mãe, de como ele e a irmã se tornariam desprotegidos. É neste sentido que Halbwachs (1990) argumenta que algumas crianças acabam por entrar no mundo dos adultos mais cedo e por carregar um fardo pesado demais para os seus próprios ombros.

Eu fiquei triste quando minha mãe ficou doente, minha mãe descobriu que tinha três pedras nos rins. Eu fiquei muito triste, pois ela fez a cirurgia e quase morreu também ficou internada durante uma semana. Eu ainda vejo a cicatriz, eu me lembro por que eu via todo dia o machucado por que era eu quem fazia o curativo. (Jonatan)

Já no texto de Francisco, abaixo, ele não apenas reviveu os momentos que passava com a avó, mas também ressignificou a lembrança, ou seja, pensou com as ideias do presente a experiência que viveu no passado. O aluno lembra da “*farofa de avó*” que ela fazia com muito amor, que o chamava de “*gordinho*”. Francisco lembra de poucas coisas, o que pode sugerir que outras vezes se encontram em seu discurso, possivelmente relacionadas à falta de valor que Francisco conferia a essa avó, preferindo a outra que tinha mais dinheiro, mas que não era tão carinhosa:

Minha história de vida

Em 2011 minha avó morreu, eu só tinha sete anos, me lembro de poucas coisas quando ela faleceu. Me lembro enquanto ela era viva, fazia farofa de avó para me dar porque não tinha dinheiro para comprar outra coisa, mas ela fazia com tanto amor, me lembro que ela me chamava de gordinho. Nunca dava valor a ela, dava mais valor a minha outra avó que tinha mais dinheiro. (Francisco)

Muitas histórias envolvendo a avó foram significativas para os alunos. A maior parte comentou sobre a morte e a saudade que sentiam desse ente. No texto abaixo, Michel também relembra um episódio que viveu ao lado dos parentes que continuam vivos:

Uma vez quando eu tinha 5 ou 4 anos sofri um acidente de carro com minha vó que nunca vou esquecer é em momentos assim que a gente lembra o quanto a vida é importante.

Bom começou assim meu avô e minha avó estávamos de férias e subindo o morro quando meu avô esqueceu minha mamadeira e então saiu para

buscala. Então esqueceu o freio solto e o carro desceu morro a baixo. Eu e minha avó contamos até três e pulamos. Então nos ralamos e nos cortamos daí o carro foi parar na lagoa. (Michel)

O aluno Michel procurou organizar linguisticamente sua lembrança a fim de promover sentido a ela utilizando o elemento discursivo “*então*” diversas vezes. Segundo Candau (2014), nesta fase de estruturação de um acontecimento, o indivíduo pode despertar um sentimento de continuidade temporal e refletir sobre estas situações. Foi o que fez Michel, inferiu uma reflexão sobre a fragilidade da existência: “*assim que a gente lembra o quanto a vida é importante*”.

Nas memórias do aluno Charles, quatorze anos, que reprovou duas vezes no sexto ano e frequentemente está envolvido em situações de conflitos na escola, os escritos envolvem duas temporalidades: uma memória de passado, a recordação, e a avaliação situada no tempo presente “*e isso me marca muito*”. Com isto Charles deixa transparecer que o sentimento em relação ao vivido ainda não foi superado:

Meu nome é...tenho 14 anos. Quando eu tinha 6 anos meu pai estava construindo a casa onde atualmente nós vivemos, ele tava empilhando as madeiras, tava chovendo, ele tava na última madeira quando elas caíram em cima dele e ele ficou na cadeira de rodas e isso me marca muito. (Charles)

O texto de Guilherme, que já foi mencionado anteriormente, na produção do diário, não evoca nenhuma lembrança relacionada à família. O aluno mora com o pai e havia reprovado três vezes no quinto ano:

Quando **eu** tinha lá meus oito pra nove anos, **eu** fui em um aniversário que nem me lembro quem era o aniversariante, logo que **cheguei** tinha uma incrível cama elástica, e nesse aniversário tinha bastante criança e tinha que ter fila pra pular na cama. Na tal festa ia uma três pessoas por vez e **eu** queria muito pular sozinho, até que, com meu grande raciocínio **percebi** que a hora que a cama elástica ficaria vazia era na hora que todo mundo fosse comer, então **fui** comer antes dos parabéns, incrível que ninguém viu.

E aconteceu que todo mundo saiu da fila e da cama como **eu** tinha planejado, e então **eu** fui pular[...]

Esse dia foi incrível, nojento e ilárico. (Guilherme)

O aluno não menciona momentos que se divertiu com outras crianças no aniversário, mas que gostaria muito de “*pular sozinho*” na cama elástica. O pronome “eu” é enfático, o outro não possui muita relevância na história, nem o aniversariante é lembrado, como se fosse uma tentativa de chamar a atenção para esse eu-narrador.

Em alguns textos os alunos deixaram transparecer o sentimento de descaso dos adultos em relação a eles, mas pelas memórias, observamos que, mesmo pela fragilidade causada por esse ato, os estudantes acabam por desejarem retomar o diálogo com eles.

No dia sete de março era meu aniversário e meu pai não lembrou. Eu fiquei triste e liguei para ele, ele disse: Oi filha eu esqueci me perdoa e parabéns. **Eu fiquei com o coração triste, eu perdoei por que é meu pai. (Beatriz)**

Embora a esfera religiosa esteja bem presente no grupo, um texto questiona um pensamento dessa ideologia, assumindo o discurso de forma interativa:

Minha história foi que meu pai morreu e eu fiquei muito triste e perguntei a Jesus porque ele morreu ele não fez nada pra ninguém. Meu Deus porque você levou meu pai. (Luan)

Pela ideologia religiosa de que participa, o aluno tem o entendimento que se o pai era bom não devia ter morrido, o que despertou o sentimento de injustiça diante do falecimento do pai, da escolha de “Deus” em “levá-lo”. Momento em que o estudante questiona tais ideias.

Em relação ao outro-escola, o aluno Marcelo registrou sobre um bilhete que levou para casa e diz que não o pediram no dia seguinte, utiliza o pronome “eles”, demonstrando distanciamento entre ele, aluno, e os demais funcionários da escola. Quem são eles a quem Marcelo não quis se referir? A diretora, a orientadora, a supervisora, o professor?

Uma vez eu levei bilhete da escola e não mostrei para o meu pai. No outro cheguei preocupado na escola, achando que eles iam pedir o bilhete assinado e não pediram.

Depois de um tempo meu amigo levou bilhete e eu falei pra ele não mostrar o bilhete. No outro dia quando chegou na escola pediram o bilhete e ele



se ferrou.

Que sorte que eu tenho (Marcello)

Sobre as marcas linguísticas nos textos, os alunos assumem seu discurso através de várias palavras que deixam transparecer o grau de significância de suas recordações, como: **nunca** posso esquecer, isso me **marca muito**, nunca vou esquecer, um **fato marcante** etc. Porém, o oposto dessa possibilidade da memória também se fez presente de maneira dolorosa:

Minha vida

Eu queria falar do meu esquecimento do que esqueci do dia que a minha mãe disse que meu pai morreu **eu não devia esquecer disso** porque é muito interessante e que eu esqueci de fazer os meus planos para Deus eu tenho que cumprir o que eu disse. (Lara)

A aluna acima, Lara, culpa-se por não conseguir mais evocar lembranças do dia em que soube da morte do pai e dos planos que havia prometido a alguém. Ela gostaria de falar sobre isto, mas se sente confusa diante das recordações e angustiada por essa incapacidade memorial, que nesse momento necessita do outro, da alteridade para preencher as lacunas que faltam a sua história.

Para finalizar, os estudantes registraram suas lembranças motivados pelo texto literário “A Ilha dos Gatos Pingados”, de José J. Veiga. Pensar sobre esse texto, fez com que os alunos se identificassem com um dos personagens que vivencia momentos difíceis na base familiar. O que ocorreu de fato é que os alunos acabaram se encontrando com o outro, Cedil, pela alteridade, excedente de visão e memória. Assim, pela compenetração, os alunos vivenciaram a vida dele, colocaram-se no lugar da personagem, vivendo o horizonte vital de Cedil e ao retornar para a sua consciência, os estudantes promoveram o processo de acabamento ao personagem. Pelo excedente de visão, quando nos encontramos fora do espaço, do tempo e dos valores de um indivíduo, afastamo-nos por determinado momento de nós para observar e revelar as lacunas presentes no outro. Mas nesse movimento também nos vemos como seres incompletos. O que muitos alunos perceberam é que havia algo em comum entre eles e Cedil. Como no conto, nos textos dos alunos encontramos adultos que não protegem como deveriam a criança. O texto que mediou a escrita, “A Ilha dos Gatos Pingados”, revelou que infâncias podem ser felizes, como muitas vezes persistimos em acreditar, mas o oposto também existe, como a história de vida de Cedil. Esta carga

realista observada no conto fez com que os alunos se identificassem, encontrassem verossimilhança entre o que foi lido e as histórias de vida que possuem. Além disso, quem narra “A Ilha dos Gatos Pingados” não tem nome, não é particularizado, dessa forma passa a impressão que muitos outros meninos podem fazer parte dessa história.

Sobre a maioria dos textos que envolveram temas relacionados à família, os estudos da Halbwachs (1990) nos fazem entender a escolha. O autor expõe que a referência de uma lembrança encontra respaldo no quadro familiar. Lembranças que podem ser boas ou também angustiantes. Nessa percepção, os alunos representaram o seu contexto sócio-histórico dando relevância a momentos vividos com seus familiares, que, supostamente, é o grupo que também reflete as ideias e pensamentos que os alunos não poderiam ter sozinhos. Dessa maneira, os estudantes se situaram no presente para rememorar uma lembrança significativa para eles. As memórias foram construídas por relatos de experiência, direcionados para um interlocutor real. Observei que as histórias dos alunos se entrecruzam com muitas outras, assim, o reconhecimento de si encontrou apoio na alteridade.

Os temas abordados pelos alunos poderiam ser diversos, como a invenção, brincadeiras, espaços mágicos, amizade, assuntos que também existiam no conto, mas optaram por registrar situações mais sérias vividas junto à família. As representações que as crianças fizeram de si e do outro, por meio da memória, tiveram como apoio situações de conflitos em que o uso de drogas se fazia presente por alguém próximo, pelo abandono, pelo descaso, pela angústia, pela lembrança da morte, pela solidão, pelo remorso, pelo esquecimento, embora, poucos discentes também registraram recordações opostas a esses temas. Havia muitos pontos em comum entre o conto que leram e os textos que produziram, desde a indignação com a violência ao outro, como o desejo de um presente e o descaso do adulto. Mas há uma grande diferença entre “A Ilha dos Gatos Pingados” e as memórias dos alunos: a carga realista que conferiram ao texto. Nas histórias de vida dos estudantes não aparecem refúgios mágicos como fuga aos problemas. O eu-criança está perto demais dos problemas dos adultos. As memórias significativas são sérias, preocupadas, parecem não oportunizar os momentos de fantasia, das brincadeiras infantis. Alguns textos até tentaram se aproximar da magia que envolve o mundo da criança: como a do pai com quem vai até a mata que tem árvores gigantes, o dia em que foi ao parque de diversões. A aproximação entre colegas, a confiança, o refúgio pela interação com o outro, amigo, quase não surgiu nas histórias.

De acordo com Fritzen e Cabral (2008), as produções

autobiográficas, entrelaçadas à literatura, à memória e ao esquecimento, explicitam as visões que o autor tem de si e do mundo, as imagens que o representam ou não e pela experiência que teve, a representação de si e do mundo encontrou êxito pela mediação do texto literário. Porém, também revelou a pouca experiência entre alunos e literatura nessa fase escolar.

Também retomo aqui dois outros objetos de estudo que foram produzidos na geração de dados para a nossa reflexão: o questionário socioeconômico e um outro que fiz sobre como os alunos se veem em um futuro profissional. No questionário socioeconômico, um fato que chamou a atenção foi uma pergunta que abordou a escolaridades dos pais. Os alunos tiveram muitas dificuldades em responder se os pais frequentaram a escola. Primeiramente, disseram que os pais não tinham nenhuma escolaridade. Após a explanação sobre o significado de analfabeto e iletrado, os alunos optaram em responder que não sabiam o nível escolar de seus pais. A resposta demonstra que não é comum nas famílias a conversa sobre as memórias escolares dos responsáveis, a trajetória escolar do familiar mais velho, enfim, temas relacionados à escola não parecem ter espaço de forma mais efetiva. Já no segundo questionário, após a leitura do poema de Mário Quintana, “O Tempo”, perguntei aos discentes sobre como eles se viam no futuro profissional. Várias profissões foram citadas e fomos pesquisar melhor sobre elas na sala informatizada, mas diante do questionamento sobre como conquistariam esse espaço, as respostas foram diversas: *“Eu vou fazer de tudo para ser pelo menos alguém na vida”*, *“Acreditar em Deus e seguir meus pensamentos”*, *“Matarei muito bandido”*, *“Vou lutar”*, *“Começar a cantar desde de pequeno”*, *“Comprar jogos pra ser yotuber”*, *“Treinar para ser jogador”*, *“Ter uma família e uma casa boa”*. Ou seja, pelas respostas, muitos alunos não relacionam a escola como meio para atingir seus objetivos. Essa representação é uma imagem construída socialmente e direciona a uma atitude consciente daquilo que um grupo considera importante, em que o trabalho intelectual não surge como referência para as conquistas e sonhos. Para encerrar a reflexão acerca desses últimos objetos de estudo, pelas respostas aos questionários, os estudantes apresentam-se como uma das primeiras gerações da família que buscam se manter na escola. A família não se vê como parte significativa nas construções do processo escolar, entre aluno e família não se fala em escola de forma mais contundente. Assim, os objetivos relacionados ao futuro, tem a ver com aqueles em que os pais buscaram como forma de sobreviver: lutar e trabalhar bastante. Uma última ponderação, os alunos não possuem

familiaridade com a leitura do texto literário, a qual poderia promover, entre inúmeros outros benefícios, uma ressignificação para os conflitos que vivem.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da escola em que situo a pesquisa, observei antes da elaboração do projeto de ensino que havia muitos conflitos entre os estudantes, o que interferia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos pelas dificuldades de ouvir e de falar, enfim, de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, p. 7, 1998). A partir dessa observação, procurei entender o porquê dessa situação a fim de compreender as razões para essa falta de interação. Diante desse contexto, elaborei minha questão de estudo: Como estudantes do ensino fundamental II, sextos anos C e D, veem a si e ao outro em uma escola da periferia de Joinville? Esse questionamento encontrou respaldo para o seu desenvolvimento na perspectiva dialógica da linguagem, nos estudos bakhtinianos, por essa concepção considerar o indivíduo como uma construção sócio-histórico-ideológica. Os conceitos que abrangem esse estudo discorreram sobre o entendimento de si e do outro e mostraram-se como o caminho possível para que pudesse analisar como os alunos viam a si e ao outro pelos processos de alteridade, de excedente de visão e de memória. Para chegarmos aos dados de análise da questão, delimitei nossos objetos de estudo: o diário, cartas e escrita autobiográfica.

Na produção do diário, acreditei que ao propor que o texto fosse lido por outro interlocutor real, que não o próprio escritor, antes de desenvolver um sentimento de confiança entre pesquisador e aluno, dificultou a construção do gênero pelos estudantes. O diário acabou por não se definir como refúgio para o reconhecimento de si, provocado por uma necessidade do indivíduo por essa escrita. Porém, mesmo não se constituindo como diário, em sua finalidade conhecida socialmente, pude observar várias representações construídas nesse suporte. Segundo Bakhtin (2009), isso ocorreu porque as palavras, enquanto enunciados concretos, enquanto elementos de mediação, explicitam-nos valores e são formas ideológicas da comunicação semiótica. Os escritos transpareceram frequentemente o interdiscurso da pesquisadora na produção e o que os discentes fizeram, muitas vezes, foi responder propostas mediadas para que possíveis temas pudessem ser desenvolvidos. Nessa interação, os textos foram produzidos como uma atividade responsiva. Em determinado momento, algumas produções tinham essa finalidade: ser lidas por mim. Bakhtin (2009) explica essa necessidade como forma de dialogar com o outro, como uma maneira de interpelar esse indivíduo e também oferecer a si respostas para seus

questionamentos. O tempo de produção do diário também não foi suficiente para que a escrita de si fluísse.

Assim, pelo diário pude observar que o discurso dos alunos é bastante polifônico. Nesse suporte, eles utilizam frases, versos, poemas presentes nas redes sociais, às vezes ressignificados. Também fizeram uso da multimodalidade em seus textos, com imagens, *emoticons*, figurinhas, cores diferentes de caneta, entre outros. Quanto à alteridade, a interatividade dialógica entre um eu que toma reconhecimento de si pela relação colaborativa com o outro, ela ocorreu abarcando amigos, familiares e a mim. Também pelo diário, observei que a esfera religiosa é bastante presente no grupo, que a representa por versículos da Bíblia, frases e como sendo a leitura mais realizada em casa por eles e pelos familiares. Vários alunos acabam por não dissociar a esfera religiosa da esfera escolar, como pode visualizar pelas escolhas de leituras, fator que acaba interferindo no desenvolvimento do processo leitor. O acabamento promovido pelo excedente de visão nesse suporte mostrou que palavras negativas são mais referenciadas na promoção de completude ao outro. Essa ação é também praticada diariamente no contexto escolar. Já pelas memórias, a significação de um acontecimento está muito relacionada a lembranças traumáticas e, portanto, vários alunos evitaram falar sobre si, seja no tempo presente ou no passado. Como nos indica Halbwachs (1990), negar-se a falar de si pode ser uma forma de manter organizada a imagem que esse eu construiu dele mesmo. Pude perceber no processo as dificuldades de escrita que muitos dos alunos que não entregaram o trabalho apresentam. A partir dessa constatação surgiu uma nova reflexão sobre o porquê dessa falta de comprometimento, se essa negação em realizar as atividades não estaria atrelada às dificuldades de produção de um texto menos fragmentado, ou até mesmo pela insegurança por parte dos estudantes? Esta não-produção também fez-me refletir sobre os estudos de Amorim (2002) que argui que o silêncio pode ser deslumbrado como signo que significa uma relação de alteridade em que o outro se desconhece ainda ou de quem não se pode falar.

Sobre o segundo objeto de estudo, as cartas, os alunos mantiveram-se no diálogo com o outro. Primeiro, entre eles, o que permitiu que refletissem sobre atitudes do colega e deles mesmos pelo processo da alteridade e pelo excedente de visão. Ao completar o outro, também se viram por esse outro olhar e observaram algumas de suas atitudes na sala de aula. Esse momento foi responsável em favorecer que diversos pedidos de desculpas e conselhos fossem trocados entre os estudantes ou dirigidos a professores. Na segunda fase do objeto de estudo, na troca de

correspondências com estudantes da UFSC, o tema proposto a ser desenvolvido nas cartas foi sobre leitura. Os alunos iniciaram o diálogo e nesse primeiro contato com o outro desconhecido, em que sabiam apenas parte do contexto, o que e onde estudavam, a falta do nome do interlocutor parece ter dificultado a elaboração do texto, além disso, os discentes não acreditaram na efetividade da troca de cartas. Enfim, mesmo pedindo que elaborassem as cartas conforme as características estruturais do gênero, os estudantes não produziram o rascunho, como solicitado, e não ocorreu uma preocupação com a estética do texto nessa primeira elaboração. Quanto ao discurso, os discentes encontraram o momento para comentar sobre alguns acontecimentos na escola. Em relação à leitura, a maior parte dos alunos representaram-se como leitores. Bakhtin (2009) esclarece que o interlocutor depreende ideologicamente o discurso do outro e, nessa primeira carta, foi considerado o horizonte social e o índice de valor dos estudantes do Curso de Letras e professores de português. Estes fatores interferiram nos discursos dos estudantes que analisaram a situação social, os pontos de vistas do seu interlocutor e criaram uma imagem leitora de si. Mas ao receberam as cartas vindas da UFSC, houve envolvimento com a produção. O outro foi reconhecido pela letra bonita, pelo português bem escrito, pela indicação de leituras que pareciam interessantes etc. Situação que fez com que os alunos pedissem para produzir uma nova carta para o seu leitor. Durante a semana, trinta e quatro cartas foram escritas voluntariamente, apenas buscando a interação. No afã de manter-se no diálogo, mesmo com suas dificuldades leitoras, os alunos pesquisaram, escreveram versos, poemas, indicaram livros. Por fim, na segunda produção, claramente, os textos modificaram-se por esse diálogo. Evidenciou-se uma necessidade de interagir com esse outro que lhe deu atenção sobre temas relacionados à escola. Nessa produção, o discurso mostrou-se mais tranquilo e as crianças se sentiram à vontade para falar de leitura e de escrita.

Quanto à produção autobiográfica, ela apareceu de forma mais expressiva ao ser mediada pelo texto literário “A Ilha dos Gatos Pingados”, de José J. Veiga. O conto evidencia várias situações que poderiam ser apreendidas, como amizade, refúgios da infância, brinquedos, mas o realismo presente na história de um dos personagens foi o que mais envolveu os alunos pelo olhar da verossimilhança. Cedil representou a infância difícil, com conflitos familiares. E foi esse o tema mais abordado nas produções: a família. Dessa forma, os alunos reconstruíram suas lembranças de forma significativa apoiando-se em várias outras vozes e histórias, encontrando respaldo na alteridade. Nos



textos, os estudantes se viram como Cedil, desprotegidos por aqueles que deveriam afastá-los de tantos problemas. Nesse contexto, o diálogo foi marcado com a família, principalmente, mas também com a escola, em que constatei um certo distanciamento entre discentes e instituição. Os alunos também se colocaram no lugar de Cedil pela compenetração, vivenciando o excedente de visão. O que proporcionou aos estudantes se observar pela história do outro. Porém, a linguagem empregada não chegou a abarcar a fantasia, como no conto que lemos. Pela experiência que tive perante esse objeto de estudo, refleti sobre a falta de proximidade com o texto literário para que novas possibilidades de conhecimento de si e do outro pudessem ser propiciadas. Nessa direção, cito Perrone-Moisés (2006) quando ela argumenta que é no trabalho com a palavra, com a literatura que conseguimos atingir a máxima completude relacionada aos mais diferentes interesses, como: significação amplificada, o conhecimento de si e do outro, elevação da autoestima, poder de transformação histórica, conhecimento cultural, entre inúmeros outros resultados. Nesse contexto, visualizei que a responsabilidade de aproximação com a leitura cabe à escola. Isso porque a leitura não é valorada pela família, por inúmeras razões de cunhosocial.

Pelas produções dos estudantes, observei que as crianças, mesmo partilhando histórias incomuns, distanciam-se pela falta de interação. Elas evitam se ver pelo olhar do outro. Os colegas de sala são vistos de forma fragmentada, não se busca uma totalidade do indivíduo, evita-se o diálogo com essa outra consciência. Assim, o aluno é visto como ele se apresenta na sala de aula, muitas vezes, criando uma imagem negativa de si diante do outro e pela falta de interação, esse outro não ultrapassa esse dado, muitas vezes superficial. Quanto à escola, segundo os alunos de forma crítica, requer melhorar o funcionamento em relação à biblioteca, à sala de informática, à quadra esportiva. O que transpareceu em algumas atividades é que o acesso à escola não parece ser algo significativo para conquistas futuras, os estudantes se veem nesse espaço por pouco tempo, apenas até conseguir um emprego. Em relação a si mesmos, eles parecem representarem-se como indivíduos que não são capazes de realizar as tarefas propostas. Ocorre um certo ceticismo em relação a si mesmo. Os discentes também se veem em meio a um contexto abundante de conflitos, alimentado, muitas vezes, pelos seus responsáveis que sugerem agir com uma falta de cuidado e sensibilidade com o outro, o que permite que essas atitudes sejam vistas naturalmente pelo grupo. Os alunos também parecem ver suas histórias de forma fragmentada, há muita dificuldade em estruturar, organizar e conhecer a

sua verdade para que o presente possa ser repensado tendo em vista as suas experiências de vida.

Para finalizar, várias dificuldades foram encontradas no transcorrer da pesquisa, como acesso à internet, falta de computadores, mas outros caminhos foram traçados e os objetivos alcançados. Mesmo com os empecilhos, os alunos puderam conhecer um pouco melhor o uso do e-mail, navegar pela internet, perceber que o computador pode ser utilizado como ferramenta de trabalho, por exemplo. O trabalho que propus realizar não se encerra, pelo contrário, é apenas o início. Vale ressaltar que elaborar um discurso sobre si por meio do gênero autobiográfico foi uma tarefa árdua. Ao pensar na idade-série em que trabalharia considerei no início que não haveria obstáculos, porém, o estudo mostrou o oposto. Os estudantes apresentaram-se desconfiados se eu iria mostrar para a direção, por exemplo, seus escritos. Reação promovida pelo contexto em que se inserem e pela ideologia da esfera escolar, a quem socialmente é depreendida o medo de posicionar-se. Considerei que além da pesquisa o gênero autobiográfico faz parte da matriz curricular e deve ser trabalhado com propriedade a fim de atingir os objetivos propostos para a elaboração textual, abarcando todas as finalidades para tal produção. Quanto à resposta para a nossa questão de estudo, ela não se conclui. Os estudos bakhtinianos argumentam que os julgamentos e avaliações abarcam um todo enunciativo, tanto verbal quanto extraverbal, ou seja, o discurso une-se ao evento da vida (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976). Dessa forma, o discurso verbal em si, seja pela leitura de terceiros e suas interpretações ou mesmo pelo conhecimento parcial do contexto de vida dos alunos, leva-me a pensar que muitas considerações realizadas não podem ser tomadas como verdadeiras ou falsas. Isso porque “o sentido original não existe” (AMORIM, 2002, p. 10), a cada diálogo a enunciação dirige-se a novos interlocutores e, portanto, a um novo contexto enunciativo. Também é necessário observar que a voz do locutor é sempre a voz de um personagem, autor e locutor não são as mesmas pessoas. O fato relevante que nos empolgou foi o ato social da comunicação, alunos e pesquisadora orientados por um ouvinte real e possível que determinou escolhas enunciativas por meio de avaliações conscientes. Assim, pude iniciar um trabalho, tanto relacionado à escrita de forma mais significativa e real, como ocorreu no caso das cartas, por exemplo, quanto o de situar-se no mundo por meio da leitura do texto literário e da escrita de si. Dessa maneira, a escrita autobiográfica mostrou-se uma ferramenta eficaz para a organização, reflexão e refração do indivíduo em relação ao presente, passado e futuro. A análise que obtive

apresentou-me um outro olhar sobre o contexto em questão, possibilitou, como argumenta Bakhtin (2011), tirar as várias camadas de véu que encobrem uma face para poder ver com os olhos mais livres do preconceito. Buscar compreender os motivos que levam os alunos a um comportamento hostil com o outro ofereceu-me um direcionamento sobre as dificuldades que se apresentam e refletir sobre novos encaminhamentos didáticos a fim de superá-las. Tirar os véus que encobrem uma face é esforçar-se para perceber quais seriam as reais causas que levariam a falta de interesse pelas atividades propostas pelos professores, pela escola, pelo outro.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 7 – 19, julho/2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANTHONY, Sheila Maria da Rocha. **A criança com transtorno de ansiedade**: seus ajustamentos criativos defensivos. *Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v.15, n.1, jun. 2009. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-68672009000100009&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-68672009000100009&script=sci_arttext). Acesso em: 29/11/2015.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. – São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_.; VOLOSHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2014, p. 241-252.

BORTOLOTTO, Nelita. **O sentido da ciência no ato pedagógico**: conhecimento teórico na prática social. 2007. 239 f. . Dissertação (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Inês Batista. Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas. In: Brait, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. 1.

ed. São Paulo: Contexto, 2013, p 113-150.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

NIGRO, Claudia Maria Ceneviva. Autobiografia: Richard Wright e a criação como processo de busca identitária. In: NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva; BUSATO, Susana; AMORIM, Orlando Nunes de. **Literatura e representações do eu: impressões autobiográficas**. São Paulo: UNESP, 2010, p. 13-27.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. 'O Quando' de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1981] 2002.

FARACO Carlos Alberto. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. 1. ed. 2. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Edição integral. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. Minha vida de menina, infância e os bichos que tive: o gênero autobiográfico e a representação da infância na literatura. **Resgate- Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas - São Paulo, v. 16, n. 17, p. 45-60, 2008. Disponível em

<http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/viewArticle/228>. Acesso em: 06/05/2014.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para a sua construção. **Estudos e Pesquisas Em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p. 147-160, abr. 2007.

HALBWACHES, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Vértice e Revistados Tribunais, 1990.

JODELET, D. Representação social: um domínio em expansão. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. In: Les **Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-66.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Revista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

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

LEMINSKI, Paulo. **Melhores poemas de Paulo Leminski**. Seleção Fred Góes e Álvaro Marins. 6ª ed. São Paulo: Global, 2002.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap** – revista univap.br. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul.2014. Disponível em <http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/210>. Acesso em 20 de set. 2015.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MINAYO, M.C de S. O Conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PERRISÉ, H. Mãe, você não tá entendendo... **As cartas de Tati**. São Paulo: Objetiva, 2004, p. 12-13.

PERRONE-MOISÉS, Leila. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**. São Paulo, n. 9, p. 16-29, 2006.

QUINTANA, Mário. **Esconderijos do tempo**. Porto Alegre: L&PM, 1980.

RAMOS, Tânia Regina Oliveira. Narrativas de si: lugares de memória. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 4 - n. 2 - 155-165 - jul./dez. 2008.

RICOEUR, Paul. Transcrição de comunicação na conferência “Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism”, Budapeste, 2003, p.1. Disponível em: [http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos\\_disponiveis\\_online/pdf/memoria\\_historia](http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/memoria_historia). Acessado em 20/07/2015.

RODRIGUES, Nara Caetano. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 232 p.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin. In: J. L. Meurer; Adair Bonini; Désirée Motta-Roth (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo; Parábola Editorial; 1. Edição – 4. Reimpressão; 2014, p. 152-183.

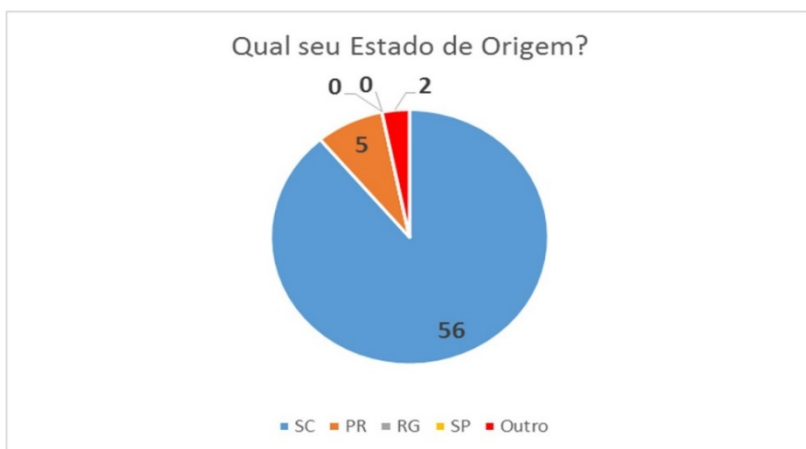
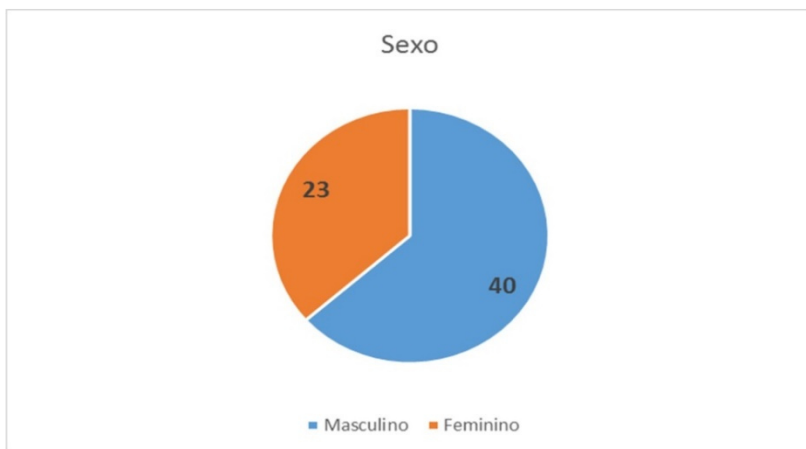
ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARAMAGO, José. **Memorial do convento**. 1. ed. Lisboa: Editorial Caminho S. A., 2013.

\_\_\_\_\_. **O Evangelho segundo Jesus Cristo**. 16. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

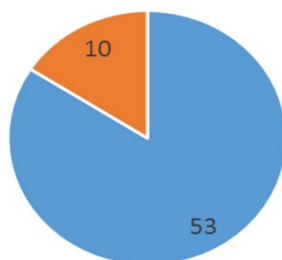
VEIGA, José J. A Ilha dos gatos pingados. In: VEIGA, J. J. **Os Cavalinhos de Platiplanto**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

ZAVALA, Iris. O que estava presente desde a origem. Tradução: Fernando Legón e Diana Araujo Pereira. In: BRAIT, Beth (org.). **Dialogismo e Polifonia**. 1. ed., 2. Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013, p. 151-164.

**APÊNDICE A - Questionário Sócioeconômico**

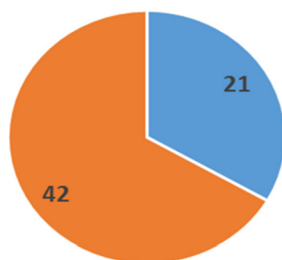


## Possui Moradia Própria?

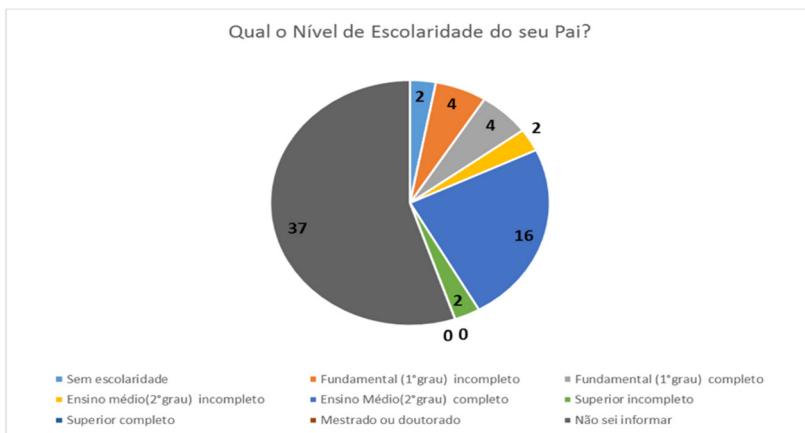
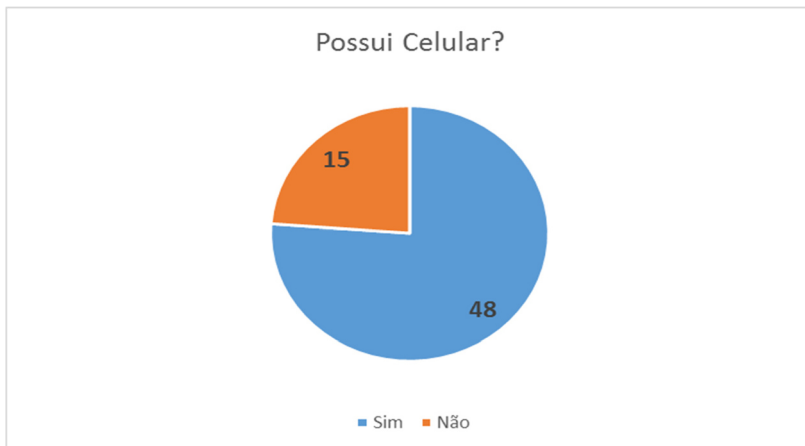


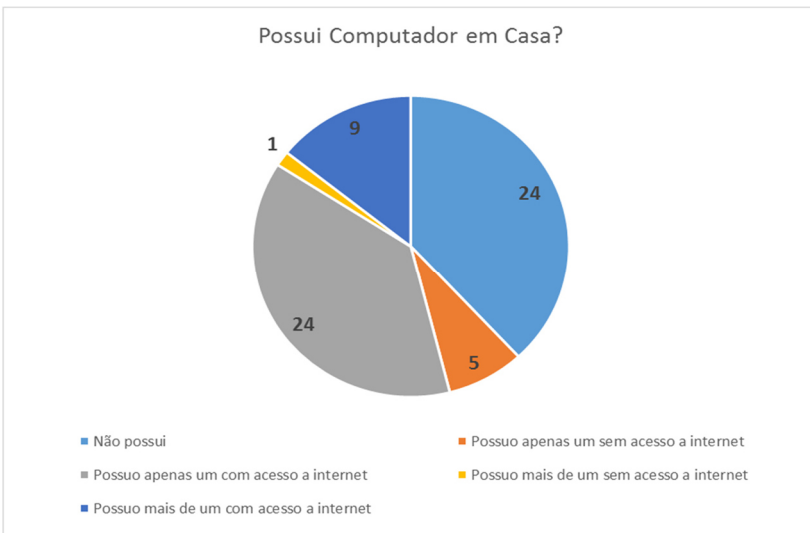
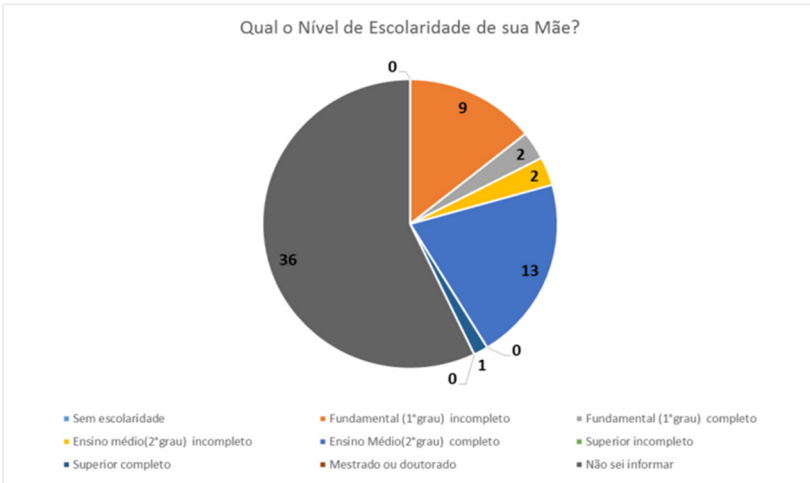
■ Própria ■ Não-própria

## Contribui para Renda Familiar?

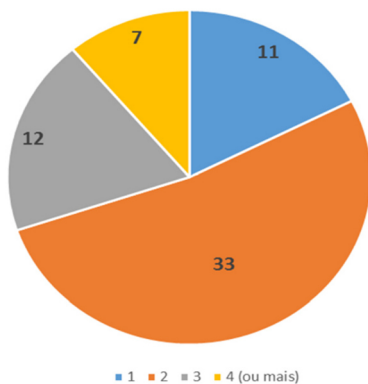


■ Sim ■ Não

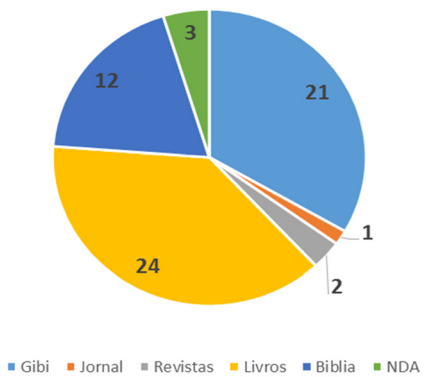




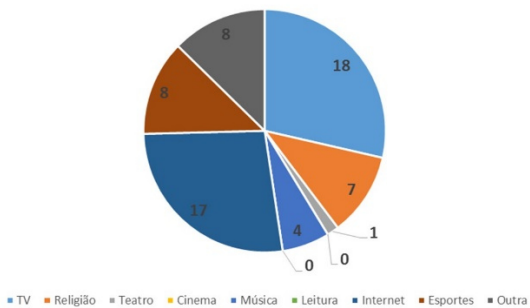
Quantas Pessoas Trabalham em sua Casa?



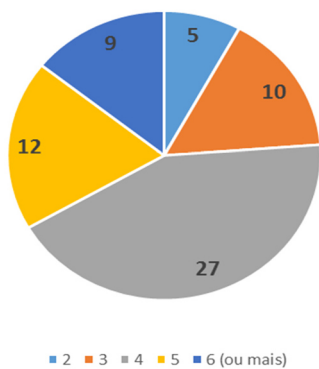
O Que Você Costuma Ler?



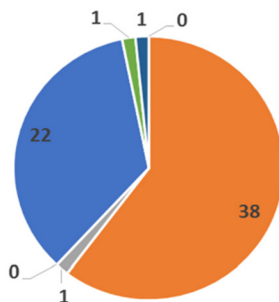
Qual das Atividades Abaixo Ocupa a Maior Parte do seu Tempo Livre?



Quantas Pessoas Moram em sua Casa?

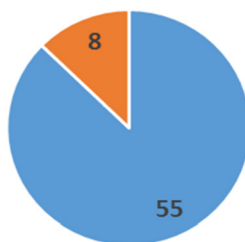


Qual o meio de informação você mais utiliza para se manter informado(a)?



■ Jornal Escrito ■ TV ■ Rádio ■ Revistas ■ Internet ■ Outros ■ Nenhum

Seus Pais Constumam Acompanhar suas Atividades Escolares?



■ Sim ■ Não



## ANEXO A – Parecer Constubstanciado do Cep

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSTUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Escrita autobiográfica e biográfica:

**Pesquisador:** celdson fritzen

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 47814015.7.0000.0121

**Instituição Proponente:** Centro de comunicação e expressão

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal de Santa Catarina

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.317.213

#### Apresentação do Projeto:

Dissertação de mestrado de Jaqueline Roberta Venera no mestrado profissional em letras. Serão trabalhados a leitura e a compreensão de textos, principalmente, literários que servirão como motivação para a escrita de si. O suporte principal para a produção da escrita autobiográfica será a criação de um diário, que será acompanhado pela pesquisadora. Haverá outras produções escritas que serão desenvolvidas em cartazes ou cadernos, como o perfil do bairro; entrevista com o colega de sala ou um morador da comunidade para a escrita biográfica. Esta prevista a participação de 70 alunos de sextos anos da Escola Municipal Pauline Parucker, em Joinville.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:** Como estudantes do ensino fundamental II, sextos anos C e d, veem a si e ao outro em uma escola da periferia de Joinville? **Objetivo Secundário:** Refletir se a escrita autobiográfica e biográfica pode ser um meio na busca pelo diálogo na escola.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
Telefone: (48)3721-8004 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br



Continuação do Parecer: 1.317.213

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A folha de rosto vem assinada pelo pesquisador responsável e pelo coordenador do programa de mestrado profissional em letras. Os pesquisadores apresentam declaração da diretora da Escola Municipal Pauline Parucker, dando ciência da pesquisa e comprometendo-se a participar seguindo o que preconiza a resolução 466/12. O cronograma prevê a coleta de dados entre 30/08/2015 e 30/10/2015. O TCLE, dirigido aos pais ou responsáveis está muito bem escrito e contempla com muito cuidado todos os itens da res. 466/12, além de incluir um termo de assentimento para o menor participante.

**Recomendações:**

Sem recomendações adicionais.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Typo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_561221.pdf	21/10/2015 11:05:16		Aceito
Outros	outros.docx	21/10/2015 11:04:41	Jaqueline Roberta Venera	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	21/10/2015 11:00:32	Jaqueline Roberta Venera	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.docx	28/09/2015 14:10:12	Jaqueline Roberta Venera	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Pesquisador.pdf	28/09/2015 13:47:48	Jaqueline Roberta Venera	Aceito
Outros	declaração - diretora.pdf	03/08/2015 15:01:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto - Profetras - Jaqueline R. Venera.docx	03/08/2015 15:00:03		Aceito
Folha de Rosto	folha de rosto junho.pdf	03/08/2015 14:59:01		Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS  
 Telefone: (48)3721-6004 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.317.213

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

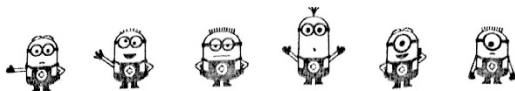
FLORIANOPOLIS, 10 de Novembro de 2015

---


Assinado por:  
Washington Portela de Souza  
(Coordenador)



## ANEXO B – Cartas para os alunos da UFSC





24/06/2015

Oi!! Tudo!!  (Desculpe pelas girias e abreviações)


Estivei muito feliz com a sua carta! Adorei que você falou bastante!! P.S.R.S...



Pôh, eu AMO ler  Um dia, quero ter uma estante CHEIA DE LIVROS .



A biblioteca da minha escola está funcionando... (FINALMENTE). Levamos livros pra ler toda a quinta-feira, então ficamos 7 dias com o livro e dps devolvemos... Mas sinceramente, não gosto dos livros da biblioteca... Por todos os livros bons não podemos levar para casa, só podemos ler na biblioteca, e só temos uma aula (45 minutos) por semana.

É chato ler quando se é obrigada, né? Cê tá mais se você não curtiu muito o assunto da história...

Eu também gosto bastante de romances!! Cê tá que você já sabia disso, né? .


Você não entendeu? Podem levar livros legais e ainda ficam com eles durante 15 dias.

Eu tenho 11 anos! Já fazer 12 anos em julho!! (Pôh! que quando você receber esta carta, já vou estar com 12! P.S.R.S)

Copie este livro A HERDEIRA , o terceiro livro da série A SELECÇÃO. Você conhece? Cê, e já tenho outro livro me esperando, A ESPERANÇA! Eu simplesmente AMO jogos de cartas! Está linda pra ver o filme!!! 



FÓRONI


  
 Foinville, 01 de julho de 2015

Oi,  
 fiquei muito feliz em receber sua carta. Pensei que não ia me responder, preciso de um conselho, não sou muito chegada em ler e eu queria ter um hábito de ler.


Não são todos os livros que gosto, eu tenho que me interessar no livro. Eu estou tentando ler em meus passeios que fazia Jesus? do escritor Charles M. Sheldon e o livro a formação de um discípulo da escritora Keith Phillips.

Eu sou cristã, por isso que li estes livros, mas claro também li outros livros, eu estou lendo um devocional (leituras diárias) Bom Dia! do escritor Max Lucado. Se você quiser por favor li parece interessante, vou começar a ler e quero que você li também.

Se você quiser mande <sup>meus</sup> livros Gospel, para mim, vou estar esperando <sup>seu</sup> ~~em~~ celita Schau.

Que Deus te abençoe você e sua família.

Deus te ama!



# Piratas!



Eu gosto muito da pelota Roseana porê conheço as pelotas dela não muito leigas!

\* Duero as de  
l'ordote aqul  
para que eu encontro  
o caminho de perto  
o caminho da noite  
a família de tempo

\* Com ris de pensamento  
se tem o mundo  
de colibriam pedacos  
resgado da vida  
nessa <sup>estamos</sup> ~~tem~~  
que só o ~~tem~~ ~~possu~~ ~~tem~~ ~~de~~ ~~ver~~

Roseana Murray

Entradas  
água e fogo  
mim mesmo  
impossível: "Pezie"  
(Roseana Murray)

O pirata o máximo  
Alma de pirata  
Petrussa e sete mares.  
Em busca de grande tesouro

Expero que proê tenha gostado da cartinha  
Um abraço!



credeal

24 ♡ 06 ♡ 15

Oi

Tudo bem?

Também gastei da sua conta, e é verdade temos coisas em comum mesmo e fãs de animes de Jolte, mais vai conseguir acho que vai conseguir.

Bom esse mês estive lendo o livro "Caminho a cegos", esse livro é muito legal e é da autora Ellen G. White, ela é muito famosa, bom mais eu moro, quero comprar mais livros porque no Tombo 1, talvez vai comprar o livro "Cada dia uma história" e "Para não esquecer" esses livros são muito legais e bem pra minha idade, pelo que sei."

Bom um questão de perder a medo, já conseguir falar na frente dos outros eu não consigo, sou muito introvertida.

Eu relaxo desenhando e vc? bom não desenho muito bem mais estou praticando.



O que achou?

se quiser falar comigo por sua conta meu e-mail.

[www.grafons.com.br](http://www.grafons.com.br)



→  
112