NORMA SHIZUKO SHIOSAWA KIMURA

HISTÓRIAS DE FAMÍLIAS:

PROCESSOS DE ESCRITA POR ALUNOS

DE 7ª. E 8as. SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração 1: Ensino na Educação Brasileira

Orientador: Prof. Dr. João Antonio Telles

Marília
2006

Kimura, Norma Shizuko Shiosawa
K49h Histórias de famílias: processos de escrita por alunos de 7ª. e 8as. séries do Ensino Fundamental / Norma Shizuko Shiosawa Kimura. -- Marília, 2006.
225 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2006.
Orientador: Prof. Dr. João Antonio Telles
Bibliografia: f. 164-168

1. Histórias de família. 2. Processos de escrita. 3. Língua materna. I. Autor. II. Título.

CDD: 372.412

DEDICATÓRIA

A Deus e a equipe espiritual pela proteção.
Aos meus antepassados.
Tsugio Shiosawa e Fumie Shiosawa, meus pais;
João, meu companheiro;
Ciro, Junia e Marcelo, meus filhos.

AGRADECIMENTOS

- À CENP – Bolsa Mestrado, pelo subsídio durante o período de fevereiro de 2004

  à fevereiro de 2005. Pela reintegração no Bolsa Mestrado, a partir de abril de 2006.

- Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pela bolsa de estudo, no período de março de 2005 à fevereiro de 2006. Este benefício possibilitou o afastamento da sala de aula e pude dedicar-me, por este período, exclusivamente aos estudos.

- Ao João A. Telles, pela orientação desta pesquisa. Pela sua autenticidade e pela pessoa amiga.

- À amiga Kahori Miyasato porque sempre me ensinou. Na minha formação profissional e nesta jornada do Mestrado. Por ter compartilhado seus conhecimentos, livros, pelas leituras e sugestões deste estudo. Pela amizade sincera. A ela serei sempre grata.

- Ao Dagoberto B. Arena, por ter me orientado na elaboração do projeto com o tema Histórias de Família.

- A Stela Miller pelas aulas da disciplina pós-graduação e pela pessoa amiga. Pela participação no processo de qualificação deste estudo.

- À aluna participante Pâmela e sua família.

- À aluna participante Camila e sua família.

- Ao aluno participante Arley e sua família.

- A todos os alunos e famílias que participaram do projeto de escrita



POEMA-ORELHA

(...)
Não me leias se buscas
flamante novidade
ou sopro de Camões.
Aquilo que revelo
e o mais que segue oculto
em vítreos alçapões
são notícias humanas,
simples estar-no-mundo,
e brincos de palavras,
um não-estar-estando,
mas de tal jeito urdidos
o jogo e a confissão
que nem distingo eu mesmo
o vivido e o inventado.
Tudo vivido? Nada.
Nada vivido? Tudo.
A orelha pouco explica
de cuidados terrenos:
e a poesia mais rica
é um sinal de menos.

(Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

HISTÓRIAS DE FAMÍLIA é o tema desta dissertação de mestrado.Esta pesquisa está situada no ensino da língua materna e está orientada por uma concepção de linguagem como resultado de uma atividade discursiva (BAKHTIN, 1992). A dissertação tem como objetivos: 1) apresentar uma maneira de desenvolver o ensino de língua pela qual seja possível a produção de conhecimentos significativos e que considere a vida e a realidade dos alunos. 2) Produção textual Histórias de Família por meio de um percurso pelo qual os alunos possam viver os processos de produção e tenham a consciência da história familiar. Busco, desta forma, romper com o ensino calcado em exercícios gramaticais e com atividades de linguagem em situações artificiais. Esta pesquisa está fundamentada na Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000), cuja metodologia busca o estudo da experiência humana e tem como pressuposto metodológico a biografia. A autobiografia, também do pesquisador e a linguagem expressiva (1ª. pessoa) são características desta metodologia. Assim, escrevi a minha história pessoal, e nela busquei revelar-me nas experiências de minha família com as tradições e com as atividades de letramento da cultura japonesa. A minha história profissional descreve a gradativa mudança, sob o aspecto político, no meu fazer pedagógico, como professora de Português. Desenvolvi uma análise reflexiva, procurando compreender a forma como as experiências dialogam e como repercutiram na escolha pelo tema desta pesquisa de mestrado. Desenvolvi este estudo por meio de um projeto de escrita com alunos de 7ª. e 8as. séries do Ensino Fundamental, na E.E. Cultura e Liberdade, Pompéia /SP. O estudo refere-se à escrita das Histórias de Família dos alunos, que desenvolveram as narrativas da história familiar. Dentre esses alunos, fiz um recorte e selecionei três alunos participantes. Cada um recuperou as experiências familiares por diferentes procedimentos: 1) roteiro de entrevista; 2) fotografias e 3) autobiografias. Neste estudo, busquei responder a duas perguntas: 1) Que características apresenta o processo de escrita de família percorrido por esses alunos? 2) Que processos educacionais e lingüísticos são deflagrados na relação do aluno com a família e com o aprendizado da língua?As análises das narrativas estão fundamentadas pela metodologia da hermenêutica (van MANEN, 1994) e na análise do discurso (ORLANDI, 2000). Na primeira, busquei interpretar os dados e atribuir-lhes sentidos. Na segunda metodologia, procurei associar os dados com o contexto histórico-social. Tanto na análise hermenêutica quanto na análise do discurso considera-se o(s) autor(es) e o contexto histórico-social como também o sujeito leitor e sua historicidade na atribuição e compreensão de significados. As análises mostram que a escrita do gênero Histórias de Família oferece uma riqueza de dados importantes para se pensar em uma metodologia de ensino voltada para a produção de conhecimentos significativos e uma educação humana mais ampla. Promove a interação com a família e desperta a responsabilidade com as atividades de linguagem, uma vez que a palavra escrita é vista como um trabalho e socializada com interlocutores reais: a família e os leitores das narrativas.

Palavras-chave: Histórias de família; Processos de escrita; Língua materna

ABSTRACT

This dissertation is situated within the teaching of first language and it is grounded on a view of language as a result of a discursive activity (BAKHTIN, 1992). The study here described has two objectives: (1) to introduce a way of developing the study of a language that aims the production of meaningful knowledge and by taking into account the students' life and context; (2) the written production of family histories through a process by which students can experience the writing production process and can become aware of their own family history. I have tried to break away from writing approaches that are either grammar centered or artificially situated. Methodologically grounded on Narrative Inquiry (CLANDININ & CONNELLY, 2000), the study aims at describing the human experience of writing and takes biography as its methodological basis. The researcher's biography and the use of expressive/emotional language in the first person are two features of the methodological approach. Therefore, I have produced my own family history in which I reveal myself in the experiences with my family and its traditions and literacy activities of the Japanese culture. My personal narrative also describes the process changes of the political and pedagogical aspects as a teacher of Portuguese., by means of a reflective analysis through which I attempt to understand the ways my experiences intercross and how they have echoed in my choice of a theme for my MA dissertation. The study was conducted as a writing project with 7^{th} and 8^{th} graders of a Junior High School. It deals with the students' individual narrative writing processes of their family histories. I have chosen three participants among these students. Each of them recovered their family experiences by adopting different procedures: (1) interview schedule, (2) photographs, and (3) autobiographies. My two research questions were as follows: (1) which were the characteristics of the writing processes of these students as they wrote their family histories? (2) What kind of educational and linguistic processes were triggered in the relationship of the students with their families and their relationship with their language learning process? The narrative analyses were grounded on hermeneutic methodology (van MANEN, 1994) and discourse analysis (ORLANDI, 2000). With the former, I have assigned meanings to the data; the latter, I have tried to establish associations between the data and the socio-historical context of the students. Both analytical approaches take the author and his/her socio-historical context as well as the reader and his/her historicity in the assignment and comprehension of meaning. The results of the analyses show that the production of the family history genre offers a wealth of important data to think of a teaching methodology focused on the production of meaningful knowledge and of an education that is more broad and human. In addition, the written production of the family history genre provides students with opportunities of interaction with their families and awakens the responsibility and involvement with language based activities so that the written language can be viewed as work and socialized with real interlocutors: the families and the readers of the narratives.

Key-words: Family histories; Writing processes; First language.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 01 livro (fechado) de orações do Budismo 17
Foto 02 livro (aberto) de orações do Budismo 17
Foto 03 "Urashima Taro" 22
Foto 04 "O casamento da Ratinha" 22
Foto 05 Tabuleta: nome da família 24
Foto 06 Incensário 24
Foto 07 Sino de palito de madeira 24
Foto 08 Estante com livros japoneses 25
Foto 09 Pincéis, carvão e papel 26
Foto 10 Tsugio Shiosawa escrevendo 26
Foto 11 Shodo 27
Fotos 12 e 13 Haiku produzidos por Tsugio Shiosawa 27
Foto 14 Aula de leitura 31
Foto 15 Alunos da 5ª. série do coral "Os Saltimbancos" 34
Foto 16 Os personagens: Jumento. Cachorro, Gata e Galinha; Prof. Kahori Miyasato34
Foto 17 Cena da peça "Morte e Vida Severina" 35
Foto 18 Alunos do ensino Médio 35
Foto 19 A prosa seca de Graciliano Ramos 37
Foto 20 Prof. Norma S. Kimura e alunos do 3º.ano 37
Foto 21 Almoço à italiana: Confraternização alunos, famílias e professores 39
Fotos 22 e 23 Páginas internas da edição do livro 86
Foto 24 Livros editados 86
Foto 25 Família Furlan 89
Foto 26 Ana Marangone, Ângelo Furlan e Família 91
Foto 27 Casamento dos bisavós 92
Foto 28 Alcides, Moacir, Antonio, José, Pedro e Mário 128
Foto 29 José e Antonio 128

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Roteiro de Entrevista..... 81
Quadro II - Ordem seqüencial da análise das narrativas..... 102
Quadro III - Alunos do projeto de escrita em sala de aula..... 150

ANEXOS

Anexo 1: Termo de consentimento da Família Matsushita..... 170
Anexo 2: História da Família Souza e Matsushita..... 171
Anexo 3: Termo de consentimento da Família Furlan..... 183
Anexo 4: História da Família Furlan e Lima..... 184
Anexo 5: Termo de consentimento da Família de Paula e Nascimento..... 203
Anexo 6: História da Família de Paula e Nascimento..... 204

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO
.....12

CAPÍTULO 1: MINHAS HISTÓRIAS
Introdução..... 16
Parte I
1.1. Trajetória de Leitura e Escrita de um Imigrante Japonês 17
1.2. Recuperando as Experiências como Professora de Português 27
Parte II
1.3. Outra Nova Velha História.....40

CAPÍTULO 2: JORNADA TEÓRICA
Introdução 45
Parte I
2.1. Caminhada por um projeto coerente de trabalho com a escrita.....47
2.1.1. Educação.....47
2.1.2. Ensino/Aprendizagem.....49
2.1.3. A família como foco de escrita.....49
2.1.4. O que dizem sobre a escrita das Histórias de Família 50
Parte II
2.2. As pedras no meio do caminho.....54
2.2.1. Gramática e atividades de linguagem em situação artificial.....54
2.2.2. Supervalorização do produto em detrimento do processo de produção.....55
Parte III
Alinhavando novas teorias para um ensino de produção..... 56

CAPÍTULO 3: JORNADA METODOLÓGICA
Introdução 66
Parte I
3.1. Procurando por um caminho..... 67
3.1.1. Perguntas da pesquisa 68
3.2. Caminhada pela Pesquisa Narrativa 72
3.2.1. Contexto de pesquisa: a escola 74
3.2.2. Os participantes da pesquisa 74
3.2.3. Procedimento de coleta de material documentário 76
3.2.4. Procedimento de análise do material coletado.....76
3.2.4.1 A análise hermenêutica 77
3.2.4.2 A análise do discurso 78
Parte II
3.3. Desenvolvendo narrativas de vida por roteiro de entrevista 79
3.3.1. Abrindo as portas da sala de aula 79
3.3.1.1 Leitura do gênero Histórias de Família 80
3.3.1.2 Roteiro de entrevista 81

3.3.1.3 A estruturação do texto 83
3.3.1.4 O processo de escrita 83
3.3.1.5 Interdisciplinaridade com História.....84
3.3.1.6 Fotografias da família 84
3.3.1.7 O computador 85
3.4. Um outro Rumo (1) 86
3.4.1. Desenvolvendo narrativas de vida por fotografias..... 87
3.4.1.1. Imagens sem identificação, sem identidade...sem histórias..... 87
3.4.1.2. História de escrita de Camila 88
3.4.1.3. A vinda da família na escola 89
3.5. Um Outro Rumo (2)..... 93
3.5.1. Desenvolvendo narrativas de vida por autobiografias 94
3.5.1.1 História de escrita de Arley 94

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS

Introdução 97
4.1. Passo 1: Contato com o material..... 99
4.2. Passo 2: Leitura das narrativas.....100
4.3. Passo 3: Procedimentos e rumos diferentes 101
4.3.1. *Geração dos tataravós* 103
4.3.1.1 Narrativa de vida dos tataravós maternos, por fotografias 103
4.3.2 *Geração dos bisavós* 104
4.3.2.1 Narrativa de vida dos bisavós maternos, por fotografias..... 104
4.3.2.2 Narrativa de vida dos bisavós paternos, por fotografias..... 108
4.3.2.3 Narrativa de vida da bisavó materna, por Arley 110
4.3.2.4 Texto reflexivo (bisavó), por Arley 111
4.3.3 *Geração dos avós* 113
4.3.3.1 Narrativa de vida do avô materno (relato oral) 113
4.3.3.2 Texto reflexivo (avô materno), por Arley 116
4.3.3.3. Narrativa de vida do tio-avô materno, por autobiografia..... 117
4.3.3.4 Texto reflexivo (tio-avô materno), por Arley..... 119
4.3.3.5 Narrativa de vida da avó materna (relato oral)..... 120
4.3.3.6 Texto reflexivo (avó materna), por Arley 122
4.3.3.7 Narrativa de vida dos avós paternos, por fotografias 124
4.3.3.8 Narrativa de vida dos avós maternos, por fotografias 125
4.3.3.9 Narrativa de vida da avó materna, por roteiro de entrevista 130
4.3.3.10 Narrativa de vida dos avós paternos, por roteiro de entrevista 131
4.3.4 Geração dos pais..... 136
4.3.4.1. Narrativa de vida do pai, por roteiro de entrevista 136
4.3.4.2. Narrativa de vida da mãe, por roteiro de entrevista 139
4.3.4.3. Narrativa de vida da mãe, por fotografias 140
4.3.4.4. Narrativa de vida da mãe por autobiografia 140
4.3.4.5 Texto reflexivo (mãe), por Arley 141
4.3.4.6 Narrativa de vida do pai, por autobiografia 142
4.3.4.7 Texto reflexivo (pai), por Arley 143
4.3.5. Geração dos Filhos 144
4.3.5.1 Narrativa autobiográfica da aluna participante Pâmela 144
4.3.5.2. Narrativa autobiográfica da aluna participante Camila 145

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. Discussão dos dados..... 149
5.2. A escrita passada a limpo..... 159

REFERÊNCIAS 164

INTRODUÇÃO

Histórias de Família é o tema deste estudo.

Elegi o tema Histórias de Família como foco principal de minha dissertação de Mestrado, pois entendo a família como um espaço, no qual os jovens e adolescentes se sentem seguros e "mesmo quando agressiva, ela continua sendo sonhada como espaço de acolhimento." (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução, p.115).

A escrita das Histórias de Família pode proporcionar uma produção de conhecimentos voltada para a própria realidade do aluno e a vivência do processo dessa escrita pode aproximá-lo da família.

Acredito que tanto o processo de produção de conhecimentos como o próprio conhecimento acerca da experiência do vivido familiar contribuem para a compreensão dos alunos sobre as formas como suas famílias vêm se constituindo nas gerações. Pressuponho que a reflexão acerca de determinados momentos da memória pode contribuir na formação desses jovens alunos como cidadãos, sujeitos e membros de famílias, desenvolvendo atitudes de respeito, bem como o amadurecimento de quem (porque são, ainda, muito jovens) compreende a própria vida revelada por outros.

O presente estudo está situado no ensino da língua materna e foi desenvolvido com alunos de 7ª. e 8as. séries do Ensino Fundamental. Ao empreendê-lo elegi a modalidade da língua escrita. Este estudo objetivou traçar um percurso de ensino a partir da realidade dos alunos e das experiências familiares e não a partir de conceitos da gramática normativa já prontos e acabados e que assim devam ser memorizados pelos alunos. A questão aqui é a trajetória: não do conceito pronto à aplicação, mas da prática à construção dos conceitos. E, ainda, buscou-se vivenciar os processos de produção de conhecimentos.

Este estudo se constitui de 5 capítulos.

O primeiro capítulo refere-se à minha autobiografia. O texto desdobra-se em dois textos. O primeiro refere-se à minha história pessoal e o segundo à minha história profissional. Para compor a minha história pessoal, escrevi a história de minha família. O critério de seleção de temas para compor esta narrativa foi o de circunstanciar aqueles que são significativos ao presente estudo. Elegi os episódios relacionados ao respeito à tradição cultural do país de origem de minha família; a preservação da cultura escrita e o respeito ao fazer pedagógico (o ensino de leitura e escrita por meu pai). Para compor a minha história profissional, recuperei a minha experiência como professora de Português. O critério de

seleção dos temas foi apresentar aqueles que descrevessem as transformações no meu fazer pedagógico, por meio da gradativa consciência política e com a interlocução com a mestra Kahori Miyasato, durante os 18 anos de exercício na sala de aula. Ainda, nesse primeiro capítulo, desenvolvi uma reflexão na qual procurei estabelecer uma ligação entre as experiências de ordem pessoal com a profissional.

Em seguida a esse capítulo introdutório apresento, no segundo, o arcabouço teórico deste estudo. Na primeira parte, explicito a minha concepção sobre *Educação; Ensino/Aprendizagem, Família, e Escrita de Histórias de Família*, temas que enfoco neste estudo. Retomo a fase inicial de minha carreira, descrevendo a forma como abordava o ensino de língua: práticas em situações artificiais de escrita e supervalorização do produto e não dos processos de produção.

Na segunda parte, busco alinhavar as teorias para um ensino de produção de conhecimentos, cujas propostas metodológicas de ensino de língua têm me inspirado a inovar a minha prática pedagógica.

Alertada por Geraldi (1993) sobre a necessidade de se ter, no ensino de língua, uma concepção clara sobre a linguagem, orientei-me em Bakhtin (1992), um teórico da linguagem, que defende que a palavra, tanto falada quanto escrita, comporta, pelo menos, dois lados: de um lado, ela procede de alguém; de outro, se dirige a alguém. A linguagem se constitui por meio da interação entre o locutor e o ouvinte; como também entre o escritor e o leitor. Afirma, também, que a língua se realiza por meio de situações de comunicações verbais nos processos interativos e não no sistema de formas normativas. Sob essa compreensão, busquei construir uma metodologia de ensino de língua com interlocutores reais, com o tema Histórias de Família, considerando as condições necessárias à produção de uma escrita: *ter o que dizer (*a experiência do vivido), *para um alguém* (toda palavra comporta pelo menos dois lados: neste caso, para a família), *sob uma determinada forma* (os diferentes modo de dizer e a opção por um), *e com um motivo para dizê-las* (recuperação da memória familiar).

No terceiro capítulo narro a minha busca por um caminho metodológico que se adeqüe a essa pesquisa de natureza qualitativa. Buscando uma coerência com o contexto desta pesquisa, que teve a modalidade escrita e a forma narrativa como objeto de estudo, pareceu-me adequada a Pesquisa Narrativa, que tem como objeto de estudo a experiência humana.

Considerei a forma narrativa a mais adequada para descrever a experiência, bem como o potencial formativo da escrita discursiva. Apresento alguns detalhes sobre esta metodologia na ressonância das vozes de Clandinin & Connelly (2000), Dewey (1974), Larrosa (2004), Cunha (1997) e Telles (1999). Na Pesquisa Narrativa a autobiografia do pesquisador, a

metáfora e a linguagem expressiva caracterizam esta metodologia. Assim, ao escrever esta dissertação fiz o uso da primeira pessoa.

Esta pesquisa foi desenvolvida com quatro turmas de alunos e optei por um projeto de escrita, cujo procedimento para obtenção das informações da família foi o roteiro de entrevista. No decorrer do estudo, dois novos procedimentos emergiram: as fotografias e a autobiografia. Assim, a escrita das histórias de família foi desenvolvida por três procedimentos: 1) roteiro de entrevista; 2) fotografias e 3) autobiografias.

Procurando desenvolver um estudo sobre os três procedimentos, fiz um recorte. Selecionei três alunos participantes (e suas famílias), de modo que cada um desenvolvesse a história familiar por procedimentos diferentes. Escolhi uma aluna da 8ª. série para o *roteiro de entrevista*; um aluno, também da 8ª. série, para a *autobiografias* e uma aluna da 7ª. série, para *fotografias.* Apresento, ainda, no capítulo de metodologia, as narrativas que descrevem os três procedimentos.

A primeira narrativa refere-se à recuperação das histórias familiares pelo procedimento *roteiro de entrevista*. Busquei construir um percurso de ensino de língua que permitisse aos alunos vivenciar os processos de produção de conhecimentos.

A segunda narrativa refere-se ao procedimento *fotografias*. Os alunos traziam para a sala de aula as fotografias antigas de pessoas da família, cujos personagens retratados envelheceram e morreram e os cenários já tinham se modificado. Descrevi a forma como utilizei as fotografias como fonte de informação, na recuperação da história familiar de uma aluna, que se dispôs a participar deste estudo.

A terceira narrativa refere-se ao procedimento *autobiografias.* Uma história de família produzida por membros da família que se dispuseram a escrever as narrativas autobiográficas. Foi-lhes dado um momento para reconstruírem o próprio passado e a autoridade de eleger as experiências que lhes são significativas e vê-las registradas, segundo o modo como compreendem essas experiências.

No penúltimo capítulo trato da análise dos dados. Organizei as narrativas por ordem de gerações, iniciando pelas mais antigas. As narrativas sob os três procedimentos são analisadas num só texto. São 24 narrativas: 07 foram desenvolvidas pelo procedimento fotografias; 06, por autobiografias, 05, por roteiro de entrevista e 06 textos reflexivos.

As análises das narrativas estão fundamentadas pela metodologia da interpretação da hermenêutica (VAN MANEN, 1994) e da associação dos dados com o contexto histórico-social da análise do discurso (ORLANDI, 2000).

Por fim, em Considerações Finais comento os resultados deste estudo com a produção das Histórias de Família, buscando descrever as peculiaridades deste tema no ensino-aprendizagem da língua materna.

Destaco a importância de pensar as Histórias de Família como mais um gênero textual a ser trabalhado em sala de aula, levando em conta a natureza do conteúdo - as experiências humanas individuais, sociais e culturais da família do aluno, portanto assuntos ligados à realidade do aluno.

Nesta última parte, busco também delinear o que aprendi com o estudo do tema Histórias de Família, o conhecimento produzido nesta trajetória de Mestrado e como essas aprendizagens repercutiram em mim, como professora de Português.

CAPÍTULO 1: MINHAS HISTÓRIAS

Introdução:

Neste primeiro capítulo apresento a minha autobiografia. São duas histórias e um texto de interpretação das experiências. A primeira está concentrada no levantamento da história de minha família. O segundo refere-se à minha experiência profissional.

Em ***Trajetória de Leitura e Escrita de Um Imigrante Japonês,*** recupero memórias sobre a minha família, descrevendo experiências de leitura e escrita no contexto dos costumes e valores típicos de uma família de imigrantes japoneses.

Em ***Recuperando as Experiências como Professora de Português***, subscrevo-me como uma itinerante que busca novas práticas de ensino. O itinerante é uma metáfora do meu próprio desenvolvimento profissional.

Ordenei o tempo da narrativa, considerando como ponto de referência o momento da produção da escrita. Empreguei o verbo em dois tempos: no tempo presente, ao referir-me ao momento em que escrevia a narrativa; no pretérito, para fazer referência a um marco temporal da narrativa. Sobre o ponto de vista desta última, como narradora-personagem principal em primeira pessoa, meu ponto de vista é de envolvimento com os fatos ocorridos diretamente comigo e, falando de mim, a narrativa caracteriza-se por um relato de experiências pessoais no qual estabeleço uma intimidade com o leitor. Como narradora-personagem secundária em primeira pessoa, meu ponto de vista é observacional – o que vi e o que ouvi. Desenvolvo a narrativa como uma espécie de testemunho das cenas que observei na escola.

Na segunda parte do capítulo, em ***Outra Nova Velha História*** desenvolvo uma interpretação sobre as histórias, procurando estabelecer um diálogo entre as experiências de ordem pessoal e profissional.

Parte 1

1.1. Trajetória de Leitura e Escrita de um Imigrante Japonês

Leitura em voz alta: A oração de meu avô

Era criança. Lembro-me de quando a noite chegava, as portas e as janelas se fechavam e assim fechava o meu pequenino mundo, mas não os meus olhos. Uma voz masculina rompia o silêncio da noite, entoando uma canção triste, como um choro. Meu avô, de olhos fechados, unia as palmas das mãos na altura de seus olhos e se comunicava com os deuses, entoando as orações, cujos versos memorizava na cadência silábica. Como um choro, eu ouvia as sílabas, mas não as compreendia, ouvia apenas seu som melodioso. Ouvia a expressão - NAN MYOHO RENGUE-KYO - os sons das vogais, eu as ouvia como um eco que se prolongava quase que infinitamente...

Antes que meu avô repetisse essa expressão, ele respirava profundamente, enchia os pulmões com o tanto de ar suficiente para entoar o mesmo verso. O ritmo era marcado pela respiração, cujo tempo produzia em mim uma expectativa de continuidade dos versos. Não sei quantas vezes ele o entoava, sei que eram muitas, até ouvir o soar de um sino, quando um palito de madeira tocava num objeto de metal, produzia um som muito feminino. Apenas ouvia a vogal /i/ que nascia diante do oratório de madeira - uma réplica de uma igreja oriental, na qual havia tabuletas, também de madeira, com nomes dos antepassados gravados em letras japonesas, uma tigela com porção de arroz e ainda incensos acesos que exalavam um cheiro empoeirado de um mundo do além. O som do sino nascia já forte e no seu desenvolvimento enfraquecia lentamente, afastando-se para morrer em um lugar muito distante.



Foto 01
Livro (fechado) de orações
do Budismo



Foto 02
Livro (aberto) de orações
do Budismo

O silêncio nascia, então era o momento da segunda parte da oração, seus olhos se abriam, lentamente. Ele abria um pequeno livro do tamanho da palma de sua mão. O livro não tinha dorso, apenas duas capas, frente e verso nas quais eram coladas as páginas dobradas como as pregas de sanfonas. Meu avô lia as orações, escritas na língua japonesa, em voz alta e estabelecia um outro ritmo – um pouco mais acelerado e à medida que o texto avançava - da direita para a esquerda - e ocupava outra página, usava o dedo polegar da mesma mão que segurava o livro para mudar as páginas. Com o punho firme, alternava um pequeno movimento, ora o lado direito ora o do esquerdo, posicionado-o em frente aos olhos.

Se eram versos que ele recitava ou uma canção melancólica, meu avô parecia sentir prazer em ficar em estado de oração porque o fazia, sem pressa e em profundo estado de desligamento do mundo material. Sentia que sua oração era comprida. Sua voz rouca e masculina soava lamentos e contrastava com o soar da madeira no sino, tão feminino e faziam-nos silenciados. Éramos todos tocados pela musicalidade e pelo cheiro de incenso que tornavam a noite misteriosa.

Leitor silencioso

Eu sentia muito medo da noite. Por isso, meu pai ficava no meu quarto, até que os meus olhos se fechassem em sono. Não contava histórias nem cantava canções de ninar. Apenas lia. Sua presença confortava-me.

Em pé, com o livro na mão esquerda, lia silenciosamente. Seus olhos dirigiam-se para o alto da página e focalizavam as palavras, cujas letras eram escritas de cima para baixo, em linhas verticais e justapostas, da direita para a esquerda, formando o texto.

Com a mão direita, ele virava a página e esse movimento se repetia e produzia um ruído. Com o tempo eu aprendi que era barulho de papel e ficou familiar em minha memória. Esse barulho tranqüilizava-me, era a certeza de que ele estava ao meu lado e velava o meu sono que chegava, pouco a pouco. A noite abria um momento para a leitura do seu livro. Em cada página ele encontrava uma chave que abria uma porta pela qual entrava num mundo, percorria-o por páginas e páginas e conhecia muitas pessoas. Ainda acordada, eu ouvia “tsic, tsic, tsic...” era seu desacordo com o enredo: “*alguém fez alguma coisa errada”*- imaginava eu. Em outro momento, ouvia ainda o discreto sibilar de seu riso. Ria das situações engraçadas em que se metiam as personagens. Reconhecia, no texto, os lugares e muitas histórias. Vivia a literatura japonesa. Eu, finalmente dormia. Não sei se continuava lendo suas histórias ao pé da minha cama. Eu dormia profundamente.

Preservando a cultura japonesa

Como imigrante, meu pai veio para o Brasil em condições de pobreza. No início de sua adaptação, a língua materna era o único meio que tinha para comunicar-se. Enfrentou dificuldades para interagir com as pessoas nativas. A língua, sua mais forte identidade, aproximou-o de outros patrícios e junto a eles foi percebendo que tinham valores semelhantes acerca da cultura nipônica. Sentia-se mais seguro e feliz na companhia de seus iguais. Aquilo que trazia de seu país e que instalara dentro de si – a cultura japonesa - se fortalecia à medida que se juntava à colônia e às comunidades japonesas.

Morávamos num lugar pobre e os vizinhos eram homens e mulheres analfabetos. Meu pai, que já valorizava não apenas a cultura de seu país, mas principalmente considerava-a superior em relação à cultura do país para o qual imigrara, assistia-nos crescendo e sentia uma certa ameaça – a de que os filhos dos analfabetos e seus hábitos influenciassem nosso comportamento. Por isso, lutou para sobrepor a cultura japonesa à brasileira.

O ensino da escrita japonesa

Meu pai valorizou a língua e a escrita japonesas. Resolveu que meus irmãos deveriam aprendê-las. Usou sua autoridade de pai e sem perguntar se eles desejavam, começou a ensinar-lhes a escrita. Todas as noites, após o jantar, ele colocava sobre a mesa os livros, uma espécie de cartilha com silabário japonês, lápis e borracha de apagar grafite. Sentava-se e nada dizia, no entanto essa cena dizia aos meus irmãos que ele os aguardava, por isso eles não se arriscavam a se demorarem.

Nesta hora, nós meninas (eu e minha irmã) ainda muito pequenas, fomos poupadas desta árdua missão – aprender a escrita japonesa – e deveríamos evitar transitar pela sala. Conversávamos em voz baixa para não atrapalhá-los. Eu os assistia de longe.

Meu pai tinha seu próprio método de ensino. Adotou uma coleção de quatro livros, de níveis gradativos, em cujas capas havia a figura de um papagaio, lembrou-se meu irmão no instante em que revisava este meu texto. O aprendizado começava pelas letras do silabário *katakaná*. Ele apresentava o nome da letra e pronunciava-a, enfaticamente, mostrando sua forma gráfica, tal como apresentamos uma pessoa a alguém dizendo o seu nome e apontando as mãos em sua direção. *Essa é a letra "A"*. Usava a sua própria mão – escrevia vagarosamente a letra - para explicar-lhes como eram grafadas no silabário japonês. Com o dorso da palma da mão apoiado sobre o papel, seus dedos seguravam o lápis, cuja ponta, o grafite, já estava na posição de partida, início da trajetória. Como se estivesse ensinando o caminho para se chegar a um endereço, meu pai desenvolvia sua narrativa oral, e no mesmo

instante, a ponta do lápis percorria retas, curvas e descidas até o ponto de chegada. O grafite traçava o percurso sobre um espaço delimitado no papel. O tempo da narrativa e o tempo do percurso do lápis eram o mesmo, fato que pude observar quando ficava ao seu lado.

Meus irmãos se esforçavam para fazer igual. A mão insegura segurava o lápis, aguardava os olhos que observavam a forma da letra. Tentavam lembrar-se da narrativa que descrevia o percurso. O ponto de partida eles memorizavam facilmente. Então, o lápis caminhava para uma direção e surgia a dúvida: *qual é mesmo o caminho?* O grafite parava o traçado, pois aguardava o lápis encontrar o caminho. Como alguém que tenta sair de um labirinto, os olhos buscavam novamente a cartilha, então a mão apertava o lápis firmemente e continuava o traçado até o ponto de chegada. Assim faziam meus (pobres) irmãos, que preferiam estar brincando com os outros meninos a ficarem aprendendo as letras, sob a atenta observação do meu pai, todas as noites. Não compreendíamos porque meu pai valorizava esse aprendizado, se a nossa família moraria para sempre, no Brasil, como queria meu pai.

Uma indesejada borracha de apagar grafite aparecia. Isso significava que a letra tinha que ser refeita. “Mas ficou tão feia?” perguntavam-se. Meio que imperiosa, a borracha apagava todo o percurso traçado feito pelo lápis, o qual havia transgredido o espaço delimitado pela narrativa.

Os olhos, então, observavam cuidadosamente o traçado. Os ouvidos, agora, mais atentos à narrativa que repetia, incessantemente, meu pai. O lápis procurava reconhecer seu espaço. Refazia, assim, o desenho do percurso. A sintonia marcada entre olhos, ouvidos e mãos permitia ao lápis encontrar o caminho certo. Assim, refaziam meus irmãos todas as letras do silabário japonês – o *katakaná* e o *hiraganá*. Gradativamente, eram absolvidos pelo meu pai, que como um juiz, que tem a autoridade para julgar, tinha a autoridade do conhecimento da escrita japonesa para autorizar o avanço às próximas sílabas, do qual dependiam meus irmãos.

Meu pai dedicou, pacientemente, horas de muitas noites para que meus irmãos avançassem no conhecimento das letras. Na cartilha, havia desenhos. Ao lado, a escrita destas palavras facilitava a leitura. Quando eles conheciam a palavra na língua japonesa, então, pronunciavam-nas com facilidade. Por exemplo, sabiam dizer os substantivos: *inu* (cachorro), *neko* (gato), *usagui* (coelho), *hon* (livro) entre outros mais. Aprenderam a ler e a escrever as palavras. O desejo de meu pai era que alcançassem o domínio da leitura de textos, pois as palavras sozinhas, pouco ou nada diziam. Tão logo percebeu que meus irmãos começavam a identificar letras e palavras, foram promovidos à leitura de textos.

O aprendizado da leitura japonesa

Com todos sentados à mesa, inicialmente meu pai apresentava a história, lia-a em voz alta e estabelecia um ritmo marcado pela pontuação ou por outros recursos, os quais, nem um nem outro, cheguei a conhecer.

Meus irmãos, que já conheciam as letras, iniciavam o aprendizado. Sem nenhuma experiência de leitor, o aprendizado se dava com os olhos mirando as letras, até que um conjunto delas formasse uma palavra. Liam as palavras em voz alta, pronunciando-as de uma só vez, como se conhecessem o significado. Miravam ainda outras letras e sonorizavam-nas, buscavam vagarosamente um efeito conhecido, mas nem sempre reconheciam o som que a própria boca emitira, porque desconheciam muitas palavras escritas.

Quando o som das palavras não produzia significados, meu pai informava o significado e pronunciava-as e meus irmãos repetiam-nas. Assim que venciam tais dificuldades de pronúncia, liam não mais por letras ou palavras; avançavam na leitura e a faziam por linhas.

Foi assim que meu pai ensinou e meus irmãos aprenderam algumas noções da escrita japonesa.

Leitura de Imagens e leitura oral: Meu primeiro contato com as narrativas

Meu pai colocava livros de literatura infantil sobre a mesa.. Eu me sentava à mesa junto dele e conhecia os livros: Com a mão direita abria a primeira página e folheava outras enumeradas da direita para a esquerda. Meus olhos liam desenhos coloridos, as letras que contavam as histórias que eu não conhecia. O primeiro encontro com uma história foi por meio da leitura que meu pai me apresentou. Em voz alta, ele lia fábulas e lendas escritas na língua japonesa e para que eu as compreendesse, desenvolvia uma narrativa oral elaborando frases e orações com palavras da língua japonesa e portuguesa.



Foto 03
"Urashima Taro"



Foto 04
"O casamento da Ratinha"

Lembro-me da história de *Momotaro*, cujo enredo tratava de um menino que nasceu de um pêssego. O que me atraía nesta narrativa era o fantástico e o imaginário. A história ouvida era assim:

Havia um casal de velhinhos que não tivera filhos. Certo dia, a esposa estava lavando as roupas num riacho e encontrou um pêssego muito grande que vinha boiando rio abaixo e levou-o para casa. Seu marido, tomou um facão e, ao parti-lo, surpreenderam-se pois saiu de seu interior um menino. O casal de velhinhos que não pudera ter filhos ficou feliz, certo de que o menino era um presente divino. Momotaro, assim nomearam o menino, cresceu forte e saudável. Ao ouvir a conversa dos pais sobre o inimigo Oni, monstro que costumava atacar a aldeia e roubar o povoado, decidiu enfrentá-lo. No caminho foi encontrando animais que se tornaram seus aliados: o cachorro, o macaco e o faisão. Juntos, venceram o inimigo e trouxeram para seus pais, que dividiu com o povoado da aldeia, o tesouro que lhes fora roubado.

Lia histórias pelas imagens, recordo-me da imagem de um casal de ratinhos, ele trajando terno e gravata e ela um longo vestido de noiva. Este conto chamava-se "O casamento da Ratinha" A narrativa girava em torno de uma Ratinha, cujos pais consideravam-na a mais bela de todas, por isso merecia um marido, digno de sua beleza, o *mais Poderoso*. Consultaram a sabedoria do avô que lhes disse ser o Sol o mais poderoso. Este, ao ser procurado, discordou, dizendo ser a Nuvem, que por sua vez confessou ser o Vento, que também lhes informou ser o Muro. Este lhes explicou, dizendo ser os Ratinhos, cujos dentinhos tinham o poder de destruir um grande muro, os mais fortes. A mais bela das ratas casou-se, então, com o Poderoso Ratinho. O jovem casal teve muitas ninhadas de filhos e

viveram por muito tempo felizes, pois acreditavam ser os mais poderosos e os mais importantes do Mundo.

Havia também muitas outras histórias: “Urashima Taro, a história de um pescador”, “Kaguya Hime, a princesa da lua”; “O Pássaro do Poente”; “Issum Boshi, O polegarzinho”; “O Abanador do Tengu” “Tanabata, Encontro nas Estrelas”, “Hatikazumi Hime, A Princesa e o Vaso”.

Era proibido fazer barulho na hora da leitura

O livro era um objeto usual na mão de meu pai. Eu tinha a impressão de que lia sempre o mesmo gênero. Na capa, o mesmo título e uma imagem com pouca nitidez, um tipo de pintura que lembra as mãos dos expressionistas. Pequenas letras pretas, fotos de pessoas e lugares impingiam as anêmicas páginas pardas. Muitos eram guardados em caixotes de madeira e outros empilhados. De onde vinham esses livros? Ele os trazia da casa de seu tio, da capital paulistana. Começou a freqüentar as livrarias nipônicas e pouco a pouco, outros livros – maiores e menores, ilustrados e coloridos faziam parte do cotidiano da nossa casa.

Os livros tinham muitas páginas. Por isso deixava-os sobre a mesa. Lembro-me de meu pai sentado, com os cotovelos apoiados sobre a mesa e as palmas da mão abertas, abraçando os dois lados de seu rosto magro, as mãos sustentavam a cabeça pendida sobre as páginas abertas. Seus olhos corriam sobre o texto. Já estava tão habituado com a escrita que, por isso, ao fazer a leitura, já não mais olhava todas as palavras e letras. Seus olhos passavam rapidamente por elas e por todo o corpo do texto. O gosto pelos livros e o tempo que dedicava às páginas tornaram a leitura um hábito. Lia silenciosamente. Sua presença na mesa, em estado de leitura silenciosa, repetia-se todas as noites e começávamos a aprender que o silêncio era respeitoso naqueles momentos da noite e tornava-nos silenciosos, uma forma respeitosa para com o pai leitor e para com o homem letrado.

Situações reais de escrita: O quê, Para quem, Para quê, Como e o Porquê

Em nossa casa batia um coração muito forte - o barulho do palito de madeira que tocava na tigela de metal e produzia um som eternamente colorido, o encontro do desenho da fumaça com o perfume de incensos em brasa, a construção rítmica e a cadência das palavras que nasciam de um pequeno livro que cabia na palma da mão e fluíam pelos lábios delicadamente masculino, – esse coração enfraquecia, dia a dia, e de tão fraco, um outro coração mais novo foi transplantado.



Foto 05
Tabuleta: nome da família



Foto 06
Incensário



Foto 07
Sino e palito de madeira.

Uma noite, meu pai pegou um pincel e tinta preta e sobre uma tabuleta de madeira de aproximadamente treze centímetros de comprimento por cinco centímetros de largura escreveu com o ideograma chinês (kanji) o nome de meu avô, a data do falecimento e os nomes das famílias ancestrais. Colou uma base na tabuleta e colocou-a em pé, em frente ao oratório. Acendeu incensos, sentou-se em frente do oratório e abriu o livro de orações e elevou suas preces para todas as pessoas da família que não estavam mais ao nosso lado.

Leitura de outras histórias

O novo coração começou batendo de mansinho: O pulsar iniciou com uma história biográfica de uma criança que nasceu em Belém de Judéia, foi levado por seus pais para o Egito, seguiu para Israel, partiu para a Galiléia e morou numa cidade chamada Nazaré. Começávamos a estudar a biografia deste Homem, nas manhãs de domingo, pintávamos com lápis de cor e giz de cera os desenhos que biografavam seus trinta e três anos de vida. Meu pai, que bastante fez para que a escrita japonesa se instalasse dentro de casa, incentivou-nos a freqüentar uma escola dominical, na qual aprendi a escrever as letras do silabário japonês, notas musicais e cânticos e meus irmãos começaram a ler a história biográfica na língua japonesa de um Alguém que, antes era apenas um mito, tornou-se a Verdade em nossa casa.

Um espaço para os livros

Uma variedade de gêneros de livros começou a ocupar a prateleira que se alargava na horizontal e crescia na vertical. Os livros eram guardados em pé e o dorso com letras japonesas, à vista, identificava de que obra se tratava. A prateleira foi cedendo espaço para outros tipos de livros. Comecei a abri-los e vi, em suas páginas, fotografias coloridas de políticos, de príncipes, de artistas, de esportes, de moda, de culinária. Os textos escritos em

páginas lisas e de boa qualidade eram editoriais sobre política, assuntos de investimento e desenvolvimento econômico, relações internacionais, vidas de celebridades, esporte, moda, arte, culinária, propagandas, entre outros. Meu pai lia tudo sobre seu país. A leitura se fazia cada vez mais necessária em sua vida.



Foto 08
Estante com livros japoneses Haiku[1] e Shodo[2]

Ano após ano, o calendário de formato quadrado, com imagens de mulheres vestidas de quimonos, cabelos presos em birotes e sombrinhas plissadas ou a imagem do Monte Fuji, ao qual costumávamos chamar de “folhinha”, enfeitava as humildes paredes de nossa casa. Essas mesmas paredes foram enobrecidas com pintura na cor preta nascidas das mãos que seguraram pincéis e escreveram ou desenharam letras grandes, sobre papel de formato retangular, colocado na vertical, tendo duas madeiras roliças nas extremidades. A de cima servia de base para o cordão que o sustentava na parede, a de baixo, formava um peso e deixava o papel reto e esticado. Quando o vento entrava pela janela, a madeira batia na parede e fazia um barulho oco que atraía olhares, à procura de uma causa. Meu pai olhava a pintura e encantava-se com a força delicada da estética daquela arte milenar, cujas letras de origem chinesa, datam mais de cinco mil anos.

---

[1] Segundo Harold G. Henderson, em *Haiku in English*, o haicai clássico japonês obedece a quatro regras:

- Consiste em 17 sílabas japonesas, divididas em três versos de 5, 7 e 5 sílabas
- Contém alguma referência à natureza (diferente da natureza humana)
- Refere-se a um evento particular (ou seja, não é uma generalização)
- Apresenta tal evento como "acontecendo agora", e não no passado.

[2] Shodo é a caligrafia japonesa, geralmente escrita com o sumi (tinta preta) e um pincel, sobre papel, utilizando caracteres japoneses ou chineses. Um Shodo pode consistir de um ou mais caracteres, às vezes até centenas. Não há um número certo para isso. “Sho” significa caligrafia e “Do”, caminho.

A escrita pode ser um poema, ou parte dele, um provérbio ou comentário sobre algo realizado. Não há restrições quanto ao que vai ser escrito. O propósito da peça é inspirar, encorajar, ou comemorar um evento. Ainda que possam ser expressos tristeza, saudade ou uma certa nostalgia, o sentimento geral expresso nos Shodo não deve ser negativo.

O conhecimento das letras de origem chinesa – kanji -, desde ainda menino, a beleza que seus traços produziam sobre o papel e a forma de representarem significados motivaram meu pai a estudar muitos haikus. Escritas bem maiores e com traçados espessos ocupavam as páginas dos livros abertos sobre os quais debruçara-se por horas. Com o auxílio de um par de óculos, seus olhos fixavam-se em muitos haikus: composições poéticas constituídas de dezessete sílabas métricas. Os haikus expressam simplicidade, retratando coisas da natureza e uma percepção *pessoal* num momento único que tocou com uma imensa força a alma sensível de um alguém que foi capaz de transformar em palavras essa grandeza de forma delicada.



Foto 09
Pincéis, carvão e papel



Foto 10
Tsugio Shiosawa escrevendo

Tocado pela poesia, meu pai abriu-se para uma nova idéia. Viu-se na necessidade de aprender a lidar com o pincel e com a tinta líquida que, às vezes, descia desgovernada pelo pincel. Domando-os como a um animalzinho rebelde, pressionando a ponta do pincel sobre a base de papel, ou apenas roçando-o sobre a mesma, buscava incessantemente o ponto de encontro entre as duas partes. A emoção nascia desses berços pobres e sujos, o papel de rascunho. Precisou buscar novos encontros para cada traço que ousava escrever para encontrar a harmonia entre a espessura e o tamanho do traçado gráfico e o espaço delimitado no papel. Manuseava o pincel de pontas de pêlos de cabra com determinação como se amansasse um animal desconfiado. Suas mãos pesadas e calosas seguravam levemente o pincel, cuidando para que suas pontas apenas tocassem no papel e ao deslizar sobre o espaço delimitado, ora a mão pressionava o pincel para que o traçado ficasse espesso, ora ele o suspendia, levemente e o traçado afinava. E ainda, treinou sua mão para que alguns fios do pincel deixassem suas marcas no traçado, o que poderia ser entendido pelos desavisados como um defeito, mas aos olhos dos entendidos, um efeito agradável aos olhos.

Calhamaços de rascunhos indicavam que se tornara um estudioso da poesia com métrica e molde orientais, exercitava dia após dia a expressão de muitos de seus pensamentos na forma de símbolos, paradoxos e imagens, buscando transcender a linguagem usual do

pensamento linear. Meditação, esforço e fundamentalmente uma percepção para a composição de vários traços significativos tornaram-se exercícios de todos os dias para expressar um momento, uma sensação, uma impressão, um drama, um fato específico da natureza.

Duas décadas de estudos aperfeiçoaram sua escrita. Seu rosto manso e sereno é de alguém que encontrou no árduo trabalho de lapidar palavras um exercício prazeroso.

Hoje, nos seus oitenta e cinco anos de idade, mantém a coordenação de suas mãos, o intelecto desenvolvido pelo exercício do haiku e do shodo. Sua mente é criativa porque sua alma é alimentada de emoção. Com destreza, lida com o carvão que, dissolvido numa pequena quantidade de água, se transforma numa tinta líquida e espessa, de cor preta. Escolhe um pincel cuja ponta produz o tamanho do traçado que deseja e vai escrevendo seus próprios haikus e shodos.

Este haiku e este shodo, apresentados a seguir, pertencem ao meu pai. Acredito que a criação e o estado poético transformam o momento de inverno na mais florida primavera.



Foto 11
Shodo

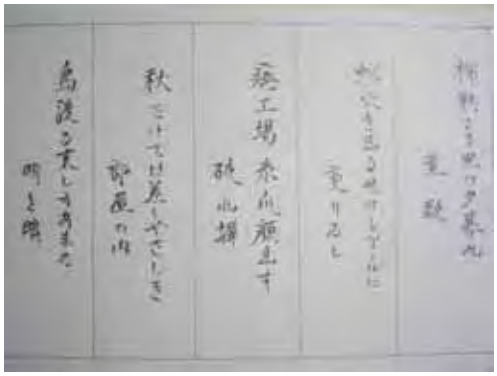


Foto 12
Haikus produzido por Tsugio Shiosawa

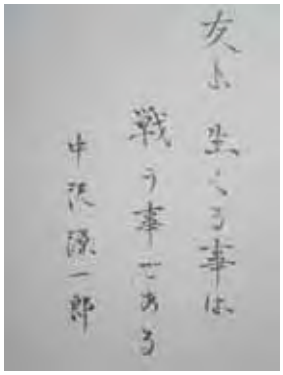


Foto 13

1.2. Recuperando as Experiências como Professora de Português

Histórias secretas e Histórias sagradas

Como se estivesse abrindo a porta da sala de aula, sempre fechada, abro-me para narrar o ponto de partida de minha trajetória – minhas histórias secretas e sagradas.

Vou contar...

Era o ano de 1987, na EEPSG “Cultura e Liberdade”, na cidade de Pompéia/SP. Alguns estavam sentados em silêncio, outros formavam grupos e, em pé, conversavam

calorosamente em voz alta, outros iam adentrando, levantavam seus braços e chamavam pelo nome do colega. Havia uma turma no corredor que resolvia entrar só depois que a porta se fechava.

Uma mesa de madeira separava o espaço que ocupavam esses alunos e o espaço no qual eu me encontrava. Costumava ficar em pé, olhando para eles, silenciosamente, que a custo, se sentavam nas carteiras vazias e, a custo, se silenciavam.

Traços da minha história como professora de ensino de língua estão escritos em várias páginas de um livro de gramática que meus dedos folheavam, uma a uma, buscando todos os dias, conceitos, regras e exceções, priorizando em sala de aula a teoria da gramática.

Nas páginas do livro, os alunos buscavam as frases com reticências ou os espaços em branco e preenchiam-nos (quando sabiam), silenciosamente. Essa era a minha forma de ensinar e aprender a língua.

Muitas páginas de um livro de teoria da literatura denunciam que eu buscava em suas linhas a biografia de escritores, panoramas de escolas e estilos literários, contexto social em que muitas histórias aconteciam que os alunos nunca ouviram falar e também não se mostravam interessados.

Desejava que os alunos compreendessem a literatura, aplicava provas escritas e os mesmos deveriam escrever o que já estava escrito nos livros.

Nas aulas, queria ouvir apenas o som de minha voz que, alta e artificial, pretendia conduzir os olhos dos alunos a percorrerem por todas as linhas. Quando ouvia um barulho alheio, certamente conversas entre colegas, ou quando eu flagrava o olhar de alguém que atravessava a janela, o ritmo de minha voz se perdia entre vírgulas e pontos. Como uma vírgula entre as palavras, eu também fazia uma pausa na leitura e todos entendiam que o barulho me incomodava.

Observando a paisagem: sala dos professores

A sala dos professores era o espaço no qual os colegas se encontravam, contavam suas histórias e opinavam sobre tudo. Eu era uma novata na escola e ainda não os conhecia e preferi, no início, apenas observá-los e ouvir o que diziam.

Os grupos que se formavam indicavam ser pessoas que guardavam alguma semelhança de valores e crenças. Havia professores que falavam muito alto, riam, contavam o que acontecia em sala de aula, o que ouviam e o que pensavam dos seus alunos. Havia também professores que conversavam com muita discrição.

Recordo-me que ouvia sempre alguém, em algum lugar, narrando uma história lamuriosa de cansaço físico e mental, enumerando as atividades que desenvolvia, pronunciando palavras com lentidão, tal como parecia ser o seu cansaço. Lamuriava ainda ter uma turma de alunos que só lhe causava aborrecimentos. Sua interlocutora, talvez contagiada pelo desânimo, ou quem sabe, em atitude de solidariedade, compartilhava histórias semelhantes em conteúdo e forma.

Em outro lugar da sala, surpreendia-me quando ouvia colegas, que discutiam, calorosamente, sobre suas aulas, as vozes eram contagiantes e agradáveis, suas palavras vislumbravam um futuro bonito.

Sempre havia um grupo que dizia que o passado tinha sido melhor, lamentavam os fatos do presente: a televisão e o computador atrapalhavam o ensino e os alunos não tinham mais interesse.

À vista de um aviso no quadro de informações, convocando os professores para um curso, alguns comemoravam por terem sidos escolhidos, outros se negavam a ir, e diziam que, naqueles cursos, os professores queriam ensinar coisas que eles já sabiam e tentavam mudar suas práticas. E ainda, outros diziam que não valia a pena, pois seus salários tão baixos, não se modificariam, caso fossem.

Ouvindo as muitas histórias, começava a conhecer o espaço onde me encontrava, e fui me aproximando das pessoas e assim eu construía o meu lugar e me construía como professora, nessas relações.

Conscientização política e a melhoria do ensino

Naquela mesma sala em que os professores narravam suas histórias, um grupo de professores de outra escola entrou e pediu licença para dizer algumas palavras, naquele espaço. O grupo propunha discutir a mobilização dos professores por melhores condições de trabalho, movimento que já havia se iniciado no Estado de São Paulo. Era o ano de 1989.

Havia professores da minha escola que já aguardavam o grupo para aquela discussão, pois desejavam começar a paralisação no município, juntamente com os demais professores e de forma organizada. Havia outros professores que se sentiam incomodados com aquele assunto.

Lembrei-me das muitas histórias narradas, nesta mesma sala na qual nos encontrávamos. A essa altura, já os conhecia, por isso não me surpreendi quando alguns diziam não acreditar numa história diferente daquelas que estavam vivendo naquele momento.

As diferenças de crenças e valores entre os professores resultaram em dois grupos. Um que decidiu somar suas forças à mobilização e um outro que, embora muito descontente com suas histórias, preferiu ficar no mesmo lugar e não correr tantos riscos.

O grupo de professores que aderiu ao movimento de mobilização organizava reuniões e se encontrava, diariamente, em lugares públicos da cidade: sentávamos nas escadarias externas da igreja matriz, na praça central, marcávamos presença na Câmara dos Vereadores nos dias em que os mesmos se reuniam, e discutíamos assuntos relacionados à educação e à situação da escola pública. Percebia que as pessoas buscavam forças umas nas outras e se fortaleciam, tornando as expectativas e as incertezas menos angustiantes.

Os professores em greve se aproximaram, e assim iam conhecendo as muitas histórias que as colegas iam narrando sobre o trabalho, os sonhos, as dificuldades, sobre a família e filhos, etc.

30, 40, 50... Os dias de greve se prolongavam. As reuniões com os pais, que cobravam por aulas, as ameaças da Secretaria da Educação com demissões e contratações de novos professores, a truculência do então Secretário de Segurança nas assembléias na cidade de São Paulo, tudo isso subtraia nossas forças e deixava os professores angustiados. Kahori Miyasato, professora representante da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), que nunca faltava às assembléias na capital, e transmitia ao grupo muita força e determinação para lutar por melhores condições de trabalho e melhoria da escola pública.

Ela tinha conhecimentos da educação, conhecimentos da política da educação do estado de São Paulo. Sua voz era tranqüila, delicada e seu discurso muito coerente. Todos a ouviam com muita atenção. Ela sempre dizia da importância de estarmos unidos, de somar as forças na luta por um ideal. Eu me tornei sua admiradora e amiga.

60, 75, 80 dias... E assim, fomos resistindo todos os dias, aprendendo a ser fortes por meio da união, da solidariedade, do coleguismo, da amizade.

Essa mesma professora trazia sempre um jornal. Pedia a atenção para a leitura da notícia sobre a mobilização no estado. Em seguida comentava o contexto dos assuntos, os quais me despertavam curiosidades, pois a abordagem que fazia era de natureza histórica, social e política. Eu considerava a sua fala uma aula, sempre desejava ouvi-la e aprender muitas coisas que eu ainda não sabia. Percebia nela uma força para lutar e uma persistência na busca de seus ideais – a luta pela defesa de uma escola pública de qualidade.

A luta pela valorização do magistério possibilitou discussões sobre questões de um ensino de qualidade voltado, principalmente, para as classes populares concentradas nas escolas públicas.

Oitenta dias se passaram. Estava ao lado da professora Kahori Miyasato, que se tornou uma grande amiga, junto a uma multidão, participando de uma assembléia na capital paulistana que avaliava a situação da mobilização da classe e a proposta do governo; o voto da maioria foi pelo retorno às salas de aula. Senti um alívio e uma certeza de que as minhas aulas deveriam ser diferentes, após esta experiência com os professores que se uniram por uma melhoria de vida.

Oficina de leitura: Mudanças de Paradigmas



Foto 14
Aula de leitura

Estou buscando na linha do tempo, as marcas das mudanças da minha prática de ensino de Português, que remontam a uma nova fase de minha experiência profissional e pessoal.

Abro as portas da estante e vejo uma pilha de cadernos, conto-os e somam doze. Etiquetas adesivas, coladas na capa, datam o ano ao qual pertencem. Procuro por um caderno no qual anotei um projeto de leitura para ser desenvolvido em sala de aula e encontro-o com a data de 1992. Estou relendo o projeto e verifico que a prática de leitura em sala de aula nasceu da leitura do texto Unidades Básicas do Ensino e Português, de João Wanderley Geraldi, livro que foi um presente de minha amiga professora, Kahori.

Vou contar...

Era uma turma de 39 alunos com idade entre onze e treze anos. Cada um contribuía com um livro e o trazia para a sala de aula. Emprestavam de algum amigo, traziam o que tinham em casa, escolhiam em catálogos de editoras que visitavam a escola. Enfim, não

importava a fonte. A turma tinha um acervo de mais de 45 títulos, porque alguns alunos contribuíam com dois ou mais títulos.

O projeto tinha a meta de despertar nos alunos o gosto pela leitura e previa dez títulos por ano. Eu tinha um controle dos avanços, pedia aos alunos que anotassem num caderninho os títulos que liam. Havia uma página para cada aluno. Percebia que os alunos aguardavam, ansiosamente, pelas duas aulas semanais destinadas à leitura.

Lembro que os primeiros dez minutos da oficina de leitura eram de tumulto, eles faziam muito barulho para escolher qual título ler. Como eu aprendi, quando criança, que deveria fazer silêncio nos momentos em que o meu pai lia, combinei com esses alunos que assim também deveriam se comportar: silenciosamente. Procurava organizá-los para que a oficina de leitura fosse um espaço organizado para esta finalidade.

Os alunos me perguntavam pelo assunto dos títulos, eu desconhecia muitos deles, então resolvemos abrir um caderno de resenhas, no qual eles próprios escreviam sobre o que liam e os interessados naquele título tomavam conhecimento do enredo, consultando as anotações do colega. Tornava-se uma prática comum os alunos conversarem entre eles, sobre o livro que liam, motivando o colega a ler, ou mesmo sugerindo que não o lesse e apresentavam os argumentos.

Alguns alunos não conseguiam ler o livro por completo, dispersavam-se. Contudo, simulavam estarem lendo, quando eu os observava. Alguns colegas debochavam e outros reclamavam do fato. O que me chamava atenção era a preocupação que eles tinham em anotar os títulos em suas páginas, mesmo não tendo concluído a leitura. Eu entendia que os mesmos não se sentiriam bem, caso fossem julgados como alguém que não conseguia finalizar uma leitura e não atingisse a meta estipulada: a leitura dos 10 livros, ao final do ano.

Essa prática de leitura em sala de aula foi implementada em outras das minhas turmas e, assim eu também comecei a ler mais, pois em cada classe que entrava, havia duas aulas por semana para as minhas próprias leituras.

“Os Saltimbancos”

Nestes cadernos que estão guardados, ao longo desses anos, encontro outras marcas da minha prática em sala de aula - as anotações que fiz acerca de um vinil – “Os Saltimbancos” que comprei para a minha filha de quatro anos de idade. Contei à minha amiga Kahori sobre o musical, ela, em sua generosidade, e principalmente pelo seu interesse e compromisso com a melhoria do ensino, em sala de aula, resolveu compartilhar sua experiência de teatro e me ensinou a trabalhar com grupos e montar uma peça de teatro.

Vejo o belíssimo texto de Sérgio Bardotti e as letras das canções de Luiz Enriquez, com tradução e adaptação de Chico Buarque. Uma cópia desse texto, com trinta páginas está colada nas folhas de meu caderno, datado do ano de 1994.

Não preciso ler o texto nem as canções, elas estão escritas na minha memória... Começo a ouvir as vozes, e as imagens vão se formando lentamente... Uma cortina vai se abrindo, vagarosamente, e reconstruindo a figura do menino, que na pele de um jumento, fechava seus olhos e buscava, na memória, os versos que insistiam em se apagar. Ouço esses versos se repetirem em sua voz, ele busca acertar o tempo e o ritmo:

> Eu... eu. Eu sou um jumento /Não sou bicho de estimação,/ não tenho nome nem apelido nem estimação./ Sou um jumento e pronto!

Ele se alegra, a custo, consegue combinar sua fala, seus gestos e seu corpo em enunciados longos como:

> Então, eu estava ali andando, quando, de repente, quem é que eu vejo estendido no chão, no barranco de uma estrada? Um pobre cachorro. Estava mesmo a perigo, todo roto, todo esfarrapado, parecia que tinha acabado de chegar da guerra. Ele estava dormindo e tinha sonhos terríveis, uns pesadelos de cão. – Cachorro, hei... cachorro! – Acorda! um... dois... três!

Vejo o aluno, na pele de um cachorro, vestido em um uniforme de soldado, está com medo e por isso corre pelo palco esforçando-se para se mostrar submisso, gestos que fazia ao seu patrão, para se defender de suas truculências. Com seu corpo ereto, eleva sua mão direita até a altura do lado direito da testa, em posição de continência e no ritmo dos versos interpreta os versos:

> Corre cão de raça/ Corre cão de caça, Corre cão chacal, cão policial/ Sempre estou/ Às ordens, sim senhor!

Recordo de uma cena que, naqueles momentos, me chamava atenção. Uma aluna, na pele de uma gata, ajudava sua colega, que na pele de uma galinha, não conseguia soltar a sua voz, ela estava presa, escondida em sua timidez: *Co Co Como vão, companheiros*? A aluna mais desenvolta em gestos e voz, ajudava a colega tímida. Ela pronunciava esses versos bem alto e pedia à colega que os repetisse, sem medo.

A emoção e alegria que vivia naquele momento revivem, neste momento em que escrevo. Vejo o rosto pintado das crianças, são máscaras e tintas coloridas. Elas formam um coral de vozes que cantam e dançam. A canção é bela e suas vozes vibram fortemente nos versos:

> Dó-Ré-Mi-Fa-Sol, Lá, Si, Do, Dó-Ré-Mi-Fá-Sol, Lá, Si, Do
> Dorme a cidade/ Resta um coração/ Misterioso/ Faz uma ilusão/ Soletra um verso/ Lá na melodia/ Singelamente/ Dolorosamente. Doce a música/ silenciosa/ Larga meu peito/ Solta-se no espaço/ Faz-se certeza/ Minha canção /Réstia de Luz onde/ Dorme o meu irmão.



Foto 15
Alunos da 5ª.série do Coral:"Os Saltimbancos".



Foto 16
Os personagens: Jumento, Cachorro, Galinha Gata e a Prof. Kahori

A esta altura, o grupo está finalizando a história dos quatro animais que queriam ser músicos e sonharam ser artistas na cidade, mas no caminho, encontraram muitos problemas e na convivência entre eles aprenderam lições e, juntos, se sentiram fortes e enfrentaram os problemas que iam encontrando. Eles não se tornaram artistas, mas aprenderam muitas coisas para suas vidas. Ouço suas vozes nos versos:

> Esperteza, Paciência, Lealdade e Teimosia/ E mais dia menos dia/ A lei da selva vai mudar/ Todos juntos somos fortes /Somos flechas, somos arco/ Todos nós no mesmo barco/ Não há nada a temer/ Ao meu lado há um amigo/ Que é preciso proteger.

"Morte e Vida Severina", mais uma vez com a amiga e professora Kahori

Lembro-me de uma crônica de Rubem Braga, na qual ele cita dois versos de um poema sul americano: *Trabajar era bueno en el Sur...Cortar los arboles, hacer canoas de los troncos*. Ele diz que essas palavras causaram-lhe emoção. Dizia ainda que se a ordem das palavras não fosse essa, o efeito poético não seria o mesmo e, a idéia da canoa também foi motivo de emoção, porque ela remete à beleza plástica. Assim também pensei que poderia tornar o meu trabalho algo bom e transformar a matéria em estado primitivo, em algo belo.

A experiência com o teatro foi de aprendizagem e muito prazerosa, por isso me entusiasmei a montar uma outra peça teatral – "Morte e Vida Severina", do poeta João Cabral de Melo Neto. Mais uma vez, minha amiga professora, Kahori, compartilhou sua experiência

e gosto pela linguagem do teatro e resolveu fazer parte do grupo, orientando-me e também a um grupo de alunos do segundo ano do ensino médio.

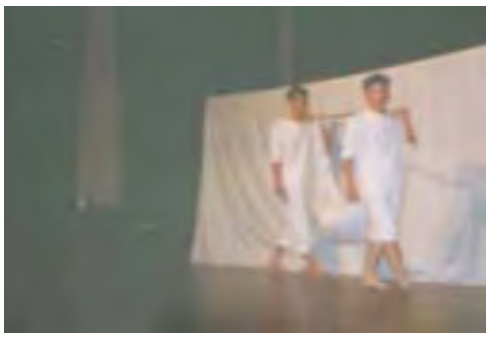


Foto 17
Cena da peça “Morte e Vida Severina”



Foto 18
Alunos do 2º.ano do Ensino Médio

Severino, lavrador nordestino, foi personificado por quatro alunos que se apropriaram das sextilhas dos versos de João Cabral e contaram a história do sofrimento pelo qual passam os nordestinos, parte do título de sua obra – *Morte*. Benzedeiras, rezadeiras, carpideiras, exerceram seus ofícios com rezas em contas do rosário, cantorias e choros, por alunas com rosários nas mãos, véu na cabeça que aprenderam a cantar excelências e a velar defuntos, personificados por alunos que se punham no palco, o corpo imóvel esticado no chão. A triste melodia e os versos do *Funeral do Lavrador*, foram dedilhados nas cordas de um violão, por um aluno que se valeu de seu instrumento, talento e de sua voz.

A esperança, característica do povo nordestino, estava reconstruída no diálogo, por meio de metáforas, entre o Mestre Carpina e Severino. O nascimento de uma criança, a *Vida*, parte também do título do poema cabralino, foi retratada por um boneco embrulhado com trapos puídos. O Natal, data remissiva de esperança, foi retratado por alunos que se representaram vizinhos e por meio de gestos de solidariedade, deixavam, no presépio, o que tinham para ofertar. A alegoria ao Natal: Maria, José, O Menino Jesus, Reis Magos, ficaram por conta de todos, numa grande confraternização saudando o povo nordestino.

Esses alunos contaram a história do povo nordestino, mas não contaram a história do processo de criação da peça que foi apresentada para um grande público, em várias sessões na Casa da Cultura da cidade.

O Processo

O Processo é uma história que narra o nascimento da idéia de montar a peça de teatro e descreve os caminhos que percorremos até chegar o dia em que as turmas de quinta série e a

turma do segundo ano do ensino médio apresentaram as peças de teatro Os Saltimbancos e Morte e Vida Severina.

Vou contar...

Procurei pela minha amiga professora, Kahori, e já sabia que ela tinha experiência com teatro. Discutia comigo o quanto era gratificante trabalhar com teatro e como esta prática proporcionava aprendizagens importantes para a formação do aluno, pois a interação entre o grupo possibilitava-lhe se perceber e perceber, também, o outro.

Minha amiga professora se propôs a compartilhar a sua experiência e resolveu fazer parte dos grupos.

Comecei a trabalhar com as turmas, em sala de aula. As atividades de leitura e de estudo dos textos “Os Saltimbancos” e “Morte e Vida Severina” buscavam a compreensão da idéia central e dos argumentos. Naquele momento em que nos preparávamos para a montagem de uma peça, as atividades de leituras caracterizavam-se como: a) *pretexto* para a produção de um outro texto; b) *busca de informações*. A leitura estava sendo proposta com a finalidade de buscar informações; c) *Estudo do texto*, identificando a tese apresentada e os argumentos que justificavam construir outro texto a ser apresentado no palco.

Conversei com os alunos acerca da importância de todos conhecerem o texto em sua totalidade para saberem o momento da fala de cada um, visto que o sucesso do trabalho decorreria de um grupo coeso.

Alocamos todos os alunos interessados em participar da peça, identificamos e testamos aqueles interessados em representar personagens com falas.

Iniciamos a criação da peça, com a amiga professora que compartilhava suas experiências com teatro com esses mesmos textos.

Fizemos uma reunião com os pais desses alunos para informá-los dessa atividade que exigia mais tempo de dedicação aos estudos.

Quanto ao cenário, houve uma parceria com duas professoras de educação básica que se responsabilizaram em retratar o ambiente, de acordo com as idéias do texto. Algumas mães assumiram a costura dos figurinos e a maquiagem dos atores. Três alunos do segundo ano de ensino médio assumiram a operação de som e luz.

Passados quatro meses de estudo do texto e de ensaios, percebemos que os alunos formavam grupos coesos. E assim, colocamos os nossos grupos de alunos que contaram a história de os Saltimbancos e Morte e Vida Severina.

Em “Vidas Secas”, com a professora de Geografia

Busquei um encontro com a professora de geografia e apresentamos *A Prosa Seca de Graciliano Ramos,* tema de um painel.

A seca da região foi retratada com folhas secas, os alunos saíram às ruas e recolheram-nas debaixo de árvores. Essas folhas, uma a uma, foram coladas em um painel. Os treze capítulos: Fabiano, Sinhá Vitória, Menino mais velho, Menino mais novo e Baleia e os demais que contavam a história dessa família foram simbolizados com folhas, galhos, vagens, flores, sementes, folhas de coqueiro, cordas e jutas, em estado seco, e colados em treze quadros feitos com papelão e pintados com massa corrida e tintas coloridas.

A intenção do painel foi retratar o romance de Graciliano e refletir sobre sua militância política por meio de sua produção literária, engajada socialmente, na qual denuncia homens vivendo em condições de bicho. Resolvemos criar um outro painel que retratasse uma vida de fartura com elementos que se opõem à fome, à seca. Sementes de milho, feijão, arroz, soja, ervilha e muitos galhos de trigos florescentes foram colados em juta colorida com tintas da cor da terra molhada, em contraposição à terra seca, às Vidas Secas.



Foto 19
Painel: “A Prosa Seca de Graciliano Ramos”



Foto 20
Prof. Norma S. Kimura e alunos do 3º.ano E.Médio

Refletindo sobre a minha formação

Ainda em 1995, a amiga professora, Kahori, sugeriu-me dois títulos de paradidáticos para que eu escolhesse aquele com o qual desenvolveria uma atividade diferenciada de leitura, proposta do grupo de estudo do qual ela participava na época de seus estudos de mestrado. Não foi possível, na época, optar pelo título “A Menina que fez a América” porque não havia exemplares suficientes para a turma. Optei por um outro título: “O Império do Sol”. Após o desenvolvimento do trabalho, fiz a leitura do texto que ela escreveu em parceria com uma colega de seu grupo de estudo, sobre o livro “Aprender e Ensinar com Textos”, Vol. 2, resultado de uma leitura crítica para a qual foram convidadas. O conteúdo alertou-me para as

necessidades não apenas de mudanças e inovações na prática de ensino da língua mas também de reflexão sobre a minha própria prática.

Busquei dar continuidade à minha formação. Em 1995, concluía o curso de Pedagogia na Universidade de Marília. Em 1996 freqüentava, durante o primeiro semestre, a disciplina: "A poesia portuguesa depois do Modernismo" e no segundo semestre: "Variação da poética na Modernidade", como aluna especial no Programa de Mestrado na Unesp de Assis. Em 1997, participei de cursos sobre os *Parâmetros Curriculares Nacionais* na Associação dos Professores de Língua e Literatura (APLL). Em 1998, participava do curso de aperfeiçoamento "A Abordagem do Texto Literário nos Parâmetros Curriculares Nacionais". Em 1999, participava do "IX Encontro da Associação de Professores de Língua e Literatura".

Projeto de produção de texto: Histórias de Família

Em 1999**,** numa das aulas da oficina de leitura, busquei o título "A Menina que fez a América". Enquanto lia a narrativa sobre a história de uma família de imigrantes italianos, relembrava a história de minha própria família de imigrantes japoneses.

Fiz um estudo da obra e considerei o texto um campo fértil para transformar minha prática de ensino em sala de aula. Elaborei um projeto de leitura e produção de texto, visando à produção de texto Histórias de família, por alunos de 7as e 8as séries.

Em 2000, implementei o projeto de Produção de texto – Histórias de Família. Inicialmente lemos os livros "A Menina que fez a América" e "A Menina que descobriu o Brasil". Os livros tematizam a imigração italiana. O primeiro livro conta a história de Fortunatella, ainda criança e sua família, na Itália. Era o momento em que os italianos estavam emigrando para o Brasil. A segunda leitura mostra Fortunatella, já no Brasil, entre 11 e 20 anos de idade. Durante a leitura que foi realizada em classe, fomos destacando passagens, discutindo-as e comparando com a vida das famílias dos alunos, comentando as semelhanças e as diferenças, levando em conta a origem dos alunos, os quais, em grande parte, são descendentes de migrantes que deixaram suas raízes à procura de melhores condições de vida.

Terminadas as leituras, os alunos fizeram uma pesquisa junto aos seus familiares, buscando informações sobre as experiências de seus antepassados. A pesquisa aprofundou-se por várias gerações e o material foi ficando rico, à medida em que os fatos narrados eram exemplificados com fotografias da época. Com as informações em mãos, os alunos passaram a organizar o material e a escrever as histórias de suas famílias. Durante o processo da escrita,

a família de cada um se envolveu, auxiliando os alunos na busca por uma legenda mais adequada para as fotos, pois lhes interessava o registro fiel dessas informações.

Planejamos um calendário de atividades para ser desenvolvido: escrita da história para a primeira leitura e análise lingüística, revisão do texto com as devidas alterações, digitação e edição de um livro.

Para complementar o projeto, solicitei um espaço no jornal para publicar as histórias das famílias, escritas por esses alunos. O interesse do editor do jornal na publicação desses textos foi muito grande. As Histórias de Famílias eram publicadas semanalmente e o leitor acompanhava, participava e comentava que conhecia e reconhecia as fotos e as histórias narradas. O aluno, autor dessas histórias, por sua vez, sentia-se orgulhoso ao ver seu texto publicado no jornal da cidade, sendo lido e comentado por muita gente.



Foto 21
Almoço à italiana
Confraternização alunos, famílias e professores

Uma postura de responsabilidade foi se formando nos alunos: eles realizavam as atividades e mostravam-se responsáveis, refazendo seus textos, preocupados com a qualidade, colocando-se como aprendizes atuantes interessados em aprender a utilizar a língua escrita para expressarem-se por meio dela.

Como encerramento das atividades desenvolvidas, os alunos e eu organizamos um almoço à italiana, com músicas e danças típicas, pois a maioria dos alunos era de origem italiana. Compareceram a esse almoço pais, professores da escola, coordenação e direção.

Assim como os alunos escreveram as histórias de suas família, eu também escrevi a História da Família Shiosawa, em homenagem aos oitenta anos de vida de meu pai.

Parte II:

1.3. Outra Nova Velha História

Começo a compor o texto de minha pesquisa com a interpretação das histórias de ordem pessoal e profissional.

O critério adotado para a seleção dos episódios que compõem a história de ordem pessoal foi descrever os valores vividos em minha família relacionados: à tradição cultural, à preservação da cultura escrita e também o respeito ao fazer pedagógico. Para a história das experiências como professora, selecionei as experiências relacionadas à gradativa consciência política; a interlocução com a professora Kahori Miyasato, a partir do movimento de greve do ano de 1989 como também a minha caminhada ao seu lado, que contribuíram com a minha formação e com novas experiências com os alunos e o exercício com a cultura culta.

Relaciono essas experiências familiares com as experiências profissionais.

Tecendo Significados

Nos primeiros anos (1987-1990) de exercício de magistério, a minha prática de ensino pode ser caracterizada como "tradicional": atribuía valor inquestionável aos conteúdos do livro didático e consagrava-os, tomava-os como "histórias sagradas" (CLANDININ & CONNELLY, 1996). Não tinha conhecimento, experiência e sequer consciência crítica que me levassem a compreender que eu própria poderia articular os conteúdos relevantes de ensino para proporcionar uma aprendizagem de melhor qualidade. Seguia o livro adotado pela escola e desenvolvia, metodicamente, o seu conteúdo atendendo à seqüência dos capítulos.

Todo o conteúdo do livro, fosse de gramática ou de literatura, eu não questionava nem refletia acerca de sua validade para o ensino de língua e para a formação daqueles alunos. Era um ensino de transmissão de conhecimentos.

Uma concepção equivocada de linguagem e de ensino de língua, na qual desconsiderava suas variantes e favorecia apenas a linguagem prestigiada socialmente, desencadeou uma prática de ensino de língua caracterizada pela monotonia da transmissão da metalinguagem e de exercícios estruturalistas.

Destaquei a greve de 1989 e considero este evento uma fase de grande importância na minha tomada de consciência acerca dos assuntos relacionados à educação e ao exercício do magistério. Nesta experiência que vivenciei com a professora Kahori Miyasato, naquela

mobilização em defesa do magistério, aprendi com sua militância política e com a posição ideológica de luta por melhorias na educação, nas diversas situações em que caminhava, defendendo suas crenças e convicções, aliados a um discurso coerente acerca da participação política de cada um.

A partir deste evento, comecei a buscar mudanças na minha prática de ensino e a interlocução com a professora Kahori contribuiu significativamente para que eu percebesse que aquele conceito que tinha sobre o ensino de língua era limitado, pois adotava uma gramática que não dava conta de o aluno aprender a língua padrão, além de desconsiderar as outras variantes. Kahori presenteou-me com um livro e nele encontrei "Gramática e Política", de Possenti (1991, p.39), a teoria que descreve a minha prática de ensino vigente naquela época.

> Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua extremamente limitada, que expõem aos estudantes um modelo bem arcaico e distante de experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que eles conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos. O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades.

Hoje, avalio que a competência de um professor requer muito mais que a formação acadêmica e a experiência do magistério, é também, necessário o entendimento de que o seu fazer é um ato político que reflete uma ideologia. Considero de grande importância eu ter percebido que a formação do aluno depende da articulação dos conteúdos de ensino com a abordagem utilizada para o seu desenvolvimento e não de um ensino de língua que prioriza a gramática normativa e elege os textos clássicos de escritores consagrados de uma época e, ainda, valoriza apenas uma variante da língua. Verifica-se, nessa abordagem, o preconceito contra as outras manifestações, notadamente as populares, excluindo outras formas de manifestação na oralidade ou na escrita.

Na escola, vivia uma fase de reflexão sobre conteúdos de ensino e de métodos para desenvolvê-los. Considerando que o desejo era transformar a prática de ensino, o ponto de partida foi a leitura.

Uma das experiências que marcam as transformações em minha trajetória profissional foi *Oficina de Leitura*. Neste projeto, procurei democratizar a leitura e os alunos tiveram a liberdade de escolher os títulos pelos quais se sentiam atraídos. O objetivo primeiro era despertar o gosto pela leitura, proposta diferente daquela que relatei como prática dos primeiros anos de minhas experiências, na qual os alunos liam textos, cujos temas não lhes eram interessantes e os desestimulavam.

A aula de leitura, com a finalidade de ler por ler, a diversidade de títulos e a quantidade de livros estimulavam a curiosidade dos alunos e iniciava o desenvolvimento do hábito da leitura. Foi assim que comecei a delinear uma nova prática de ensino, voltada para a formação de leitores.

Em minha história pessoal, o assunto principal é a história de meu pai e sua relação com a língua escrita. Expresso a grande admiração por ele e por sua experiência com a leitura, hábito em que se formou e construiu sua travessia para o mundo da escrita. A experiência de meu pai, que se desenvolveu por meio das práticas cotidianas com a leitura e a escrita, tornou-se um referencial para mim.

Assim, a *Oficina de Leitura* abriu igualmente um espaço para as minhas leituras em sala de aula e um tempo para que eu nelas pensasse. A maneira como desenvolvi o projeto de leitura em sala de aula está, de certa forma, relacionada à minha história pessoal.

Uma cena marcante na minha narrativa foi o seu fazer pedagógico, caracterizado por uma certa rigidez daquele momento em que meu pai se dedicava ao ensino da língua japonesa. O modo como ele conduziu o aprendizado da escrita, de certa forma, disciplinou os filhos a sentarem-se à mesa, diariamente, no mesmo horário. Ainda, as outras pessoas deveriam não atrapalhar com barulhos. Incorporei a mesma conduta do silenciar-me no momento da leitura. Fiz questão de organizar a sala de aula, conduzindo os alunos à leitura silenciosa.

Ao descrever o modo como meu avô expressava as orações - na cadência silábica dos versos e no efeito poético do ritmo, busco expressar a minha admiração pela cultura culta, pela literatura e pelas artes.

Por outro lado, “Os Saltimbancos” e “Morte e Vida Severina” representam as minhas primeiras experiências em sala de aula, sob a orientação da professora Kahori. A experiência com estes textos e com esta linguagem descreve, mais uma vez, a professora e sua forma de contribuir com a melhoria do ensino, como também descreve o início de minha transformação, em sala de aula.

“Os Saltimbancos” pode ser compreendido como busca e luta por algo que se pretende realizar, destacando a importância da união entre as pessoas na superação dos problemas e relaciona-se com a crença de que a prática pedagógica é um fazer não só solitário, mas essencialmente solidário. E de que essa solidariedade pode ser uma ferramenta para a transformação que pretendemos com o nosso trabalho.

Por outro lado, textos como “Morte e Vida Severina” podem constituir exemplos de como um trabalho de depuração da linguagem pode construir uma obra considerada entre os

clássicos da literatura brasileira, a partir de um tema social de caráter regional e sob uma forma característica da tradição oral.

A leitura desse poema de João Cabral pode vir a ser um canal por onde o aluno comece a navegar pelas águas da cultura brasileira. E, a partir da familiarização com a diversidade de temas recorrentes da realidade brasileira, ir constituindo uma identificação com questões cruciais do país e que precisam ser enfrentados com seriedade e conhecimento de causa para serem superados.

Portanto, a opção por "Morte e Vida Severina" foi uma conseqüência do passo-a-passo e da caminhada ao lado da professora Kahori, cuja militância política começava a refletir no meu fazer pedagógico. O caráter combativo desse clássico da literatura brasileira, que escancara a dura realidade social dos nordestinos, motivou-me a desenvolver, mais uma vez, um trabalho com o teatro. Assim, comecei a escolher textos de qualidade, que possibilitassem ao aluno conhecer e refletir a realidade por meio de uma vivência com a literatura engajada. Considerei a importância de os alunos vivenciarem esta literatura clássica brasileira cujo autor e obra engajam-se com o social e político, denunciando as más condições de vida dos nordestinos como resultado do descaso e (ou) interesse político pela indústria da pobreza. Assim, considerei importantes para a formação desses alunos e para o exercício da cidadania tanto a qualidade e a atratividade desses textos literários como também o processo interativo que o teatro representa.

Nos trabalhos com teatro compartilhei do conhecimento teórico e prático da professora amiga, Kahori, bem como de suas experiências. Pude testemunhar, em suas atitudes, os valores: amizade, união e justiça em "Os Saltimbancos"; esperança, solidariedade e alegria em "Morte e Vida Severina" – temas representados por esses alunos e, principalmente, sua maneira de agir politicamente para a melhoria do ensino.

Situação semelhante a essa, descrita acima, pude encontrar em "Paisagens e Relevos", de Clandinnin & Connelly, resenhado por Telles (1996, p. 5)

> [...].comunidades e conhecimentos dentro da sala de aula " espaços seguros para a partilha de diferentes respostas a diferentes estórias contadas por diferentes membros que trazem suas experiências de diferentes territórios, contigüidades nas reflexões, elaboração de sentidos ou de um sentido de unidade entre o conhecimento pessoal prático do professor e o que ele experimenta na paisagem profissional, um lugar comum de experiências humanas, um lugar localizado fora da linha de autoridade da escola.

Em "Vidas Secas" considerei, ainda, importante discutir questões de linguagem com os alunos, ou seja, pensar a linguagem como constituição do próprio indivíduo, de interação entre as pessoas e também pensar a língua como identidade e instrumento de defesa. Por

exemplo, refletir por que razão, no romance, a família de migrantes se comunicava por grunhidos, gestos e palavras monossilábicas refletindo as condições sub-humanas (de bicho) em que vivia. Ainda, como a linguagem que o indivíduo produz revela quem ele é e, no caso dessa família, a escassez do vocabulário e a dificuldade de produzir enunciados revelavam a marca de indivíduos ignorantes e dominados.

Em minha história pessoal, vou construindo uma descrição da figura de meu avô e de meu pai por meio das recordações de diversas cenas que se repetiam, desde a minha infância até os tempos mais recentes. Cenas relacionadas à preservação da tradição da cultura japonesa por meio dos rituais religiosos do meu avô e do exercício de meu pai com a escrita, expressando-se, principalmente por meio de poemas (haiku). Valorizo o conhecimento e a vivência da cultura japonesa pelas quais minha família se constitui e se identifica.

Portanto, o meu interesse pelo tema Histórias de Família está relacionado à possibilidade de levar o aluno a construir a história familiar, atribuir sentidos ao seu caminhar e refletir sobre os processos de significação desta produção de conhecimento.

Síntese do capítulo

Neste capítulo 1 apresentei três textos. No primeiro, procurei descrever a minha história familiar acerca das vivências com a cultura escrita da língua japonesa. No segundo a minha história profissional, descrevendo a gradativa transformação no fazer pedagógico. No terceiro texto, procurei compreender as transformações pelas quais passei, estabelecendo uma ligação entre as duas experiências, dando ênfase a minha interlocução com a professora Kahori e as transformações no fazer pedagógico.

CAPÍTULO 2: JORNADA TEÓRICA

Introdução:

Neste capítulo, apresento o arcabouço teórico que pavimentou o meu percurso de mestrado. Dentre as leituras que realizei para desenvolver este estudo, apresento aquelas, que considerei relevantes para a minha transição de um ensino de reprodução para um ensino de produção de conhecimentos.

Busquei fundamentar o meu estudo com a escrita das Histórias de Família, buscando apoio em Bakhtin (1992), teórico da linguagem que concebe a língua como algo vivo e que se transforma historicamente na comunicação verbal concreta, ou seja, nos processos comunicativos. Assim, um trabalho com a palavra implica considerar pelo menos dois lados – ela procede de alguém e se dirige a alguém.

Dei ênfase às leituras de Geraldi (1993), por meio das quais venho encontrando suporte teórico nesta minha busca por um ensino que privilegia a produção de conhecimentos. Em "Portos de Passagem" encontrei a proposta de um ensino de língua calcado na relação sócio-interativa. Em Possenti (1996), encontrei a compreensão de que o ensino de língua não se efetiva apenas assimilando um sistema fechado de regras e normas. Em Marcuschi (2002) busquei fundamentações sobre os gêneros textuais que pudessem dar suporte ao ensino, baseado na diversidade textual, evidenciando os aspectos organizacionais e discursivos do texto. Em Orlandi (2000), encontrei a concepção de escrita como uma representação social que contribui para a formação do aluno-autor. Em minha opinião, é nesta perspectiva da autoria que se processam os mecanismos de controle, a partir dos quais o aluno passa a se preocupar com a forma, portanto com o aprendizado da língua.

Fundamentada pela Pesquisa Narrativa, escrevi o segundo capítulo, considerando que por trás de um discurso enunciado, está o enunciador com sua visão de mundo. Assim, optei por não me neutralizar e me inseri por meio da narratividade em primeira pessoa.

Na parte I do capítulo, explicito as minhas concepções de *educação*, *ensino-aprendizagem, família e escrita biográfica,* estabelecendo uma ponte com as minhas experiências narradas no Capítulo I. Na parte II, apresento alguns problemas latentes no ensino de língua materna, a partir de minha experiência, selecionando dois, para esta pesquisa.

Na parte III, estabeleço conexões entre as teorias relacionadas ao ensino de língua e apresento uma discussão acerca do objeto deste estudo: produção textual – Histórias de Famílias.

Parte I:

2.1. Caminhada por um projeto coerente de trabalho com a escrita

Construindo pontes: da experiência aos conceitos

Como professora de uma escola pública, escolhi desenvolver a pesquisa sobre a escrita do gênero textual Histórias de Família, nas minhas salas de aula. Desta forma, considero importante explicitar os conceitos sobre *Educação; Ensino/Aprendizagem; Família; e Escrita de Histórias de Família*. Na pesquisa narrativa, o contexto é identificado como um ponto de tensão. "Para o pensamento da pesquisa narrativa, o contexto está sempre presente" (CLANDININ & CONNELLY, 2000, p. 32).

Assim, a narrativa que segue apresenta os contextos nos quais os conceitos foram concebidos.

2.1.1 Educação

Como afirmei anteriormente, minha conscientização política e a reflexão sobre a necessidade da melhoria de ensino aconteceram a partir da participação em um movimento de greve, em 1989. Fiz parte de um movimento que lutava por melhorias na Escola Pública e naquele momento de paralisação tive a oportunidade de discutir com meus colegas e refletir acerca da importância de os professores estarem conscientes da sua própria ação pedagógica e a forma como esta contribuía (ou não) para melhorias na educação.

Comecei a compreender que a minha ação pedagógica estava caracterizada por um modo de ensinar reprodutivista e de exclusão, principalmente dos alunos oriundos das classes menos favorecidas. O que quero dizer é que até então adotava a tradicional pedagogia de ensino de língua que priorizava (e prioriza) o ensino da gramática, conforme relatei em *Histórias secretas e histórias sagradas*, e o modo como esta pedagogia considera apenas a variante culta de expressão. Esta abordagem do ensino de língua materna não permitia aos alunos, principalmente os mais pobres, se expressarem livremente. Pelo contrário, silenciava-os e os mantinha, ainda mais, à margem das conquistas e dos avanços que a sociedade pôde alcançar. Durante a greve, resistíamos contra as políticas de ensino do governo. No entanto, a minha luta maior era comigo mesma. Percebia que pouco ou nada valeria eu me engajar em movimentos sociais por melhorias na educação, se a minha prática educacional, na sala de

aula, não contribuísse com melhorias na vida do aluno e, conseqüentemente, com mudanças sociais por mais restritas que fossem.

Comecei a me interessar pelas idéias de Paulo Freire, por sua militância por uma sociedade mais justa e por uma educação que almejasse a um processo de humanização no qual todos pudessem ser incluídos. Identifiquei-me com as idéias desse pedagogo acerca de uma educação de inclusão social baseada no diálogo entre o professor e aluno e com o objetivo de tornar os indivíduos capazes de se transformarem e transformarem realidades. Despertava, em mim, a necessidade de uma mudança em minha prática de ensino.

O conceito de educação que passei a assumir como base de minha prática é o de Paulo Freire o qual define, de uma maneira resumida, na seguinte frase: “Educação como prática de liberdade” (FREIRE, 1983).

Em sua pedagogia, o ato de conhecer tem como pressuposto fundamental a cultura do educando como ponto de partida para que ele avance na leitura do mundo, compreendendo o seu mundo e compreendendo-se como sujeito da história.

Defendendo a necessidade de se criarem práticas educativas que dêem voz aos que não a possuem, sua pedagogia se consolida em uma proposta político-pedagógica na qual educadores e educandos se constituem como sujeitos no e do processo de construção do conhecimento, visando à transformação social e à construção de uma sociedade mais justa. Para isso, sua pedagogia mostra um caminho: a “especificidade humana” é essencial e destaca a generosidade pessoal, sem autoritarismo e sem a arrogância e, a dialogicidade na relação entre o professor e o aluno como necessárias e, somente assim, será possível construir um clima de respeito mútuo na aprendizagem da autonomia. (FREIRE, 1997)

Para Paulo Freire (1983) educar não é mera transmissão de conhecimento. A educação que verdadeiramente se compromete com a libertação não pode fundar-se numa compreensão de homens como seres “vazios” a quem o mundo encha de conteúdo.

Concordo com o pedagogo, e acredito nesta pedagogia que coloca a cultura do educando como objeto de conhecimento e de reflexão, não para cristalizá-la, mas para sua compreensão como sujeito que faz parte da história. Desta forma, a proposta de escrita das Histórias de Família, vai ao encontro desta pedagogia. Busquei construir uma prática de ensino, procurando levar o aluno a formular conceitos a partir da leitura, análise e reflexão de sua realidade. Busquei valorizar os processos de produção de conhecimento e a relação dialógica como uma prática da liberdade.

Enfim, concebo a educação como um instrumento de transformação global do homem e da sociedade, tendo como essência a dialogicidade.

2.1.2 Ensino/Aprendizagem

Como já relatei, houve um estágio em minha profissão em que eu entendia que a exposição aos diferentes tipos de textos, a simples observação da estrutura textual (narrativo, descritivo, dissertativo, jornalístico) ou à cópia poderiam levar o aluno a aprender a produzir esses textos. Assim a minha prática de ensino era caracterizada pela transmissão de conteúdos e pela aprendizagem por reconhecimento.

Percebendo que a minha concepção de ensino e de aprendizagem eram equivocadas, a luta comigo mesma, por uma mudança, conforme já relatei, teve início naquele período de greve na educação. No entanto, não havia encontrado uma teoria de ensino de língua que iluminasse ou me desse pistas para a constituição de uma nova prática pedagógica.

Minha companheira, professora de português, Kahori, era conhecedora das propostas de ensino de português do lingüista Geraldi. Esta sugeriu-me as leituras dos livros “O texto na sala de aula” (1984) e “Portos de Passagem” (1993). As concepções de ensino de língua que encontrei nas leituras ajudaram-me a compreender a necessidade de estabelecer uma relação de coerência entre a teoria e a prática de um ensino.

Assim como propõe Geraldi (1993, p.131) “do reconhecimento ao conhecimento; da reprodução à produção”, tentei conceber um ensino que articulasse conteúdos e que atendesse a realidade e as necessidades do aluno. O trabalho de Geraldi (1993) me ensinou que a aprendizagem se dá por meio da criação de situações que ofereçam ao aluno oportunidades para pensar, refletir, discutir, compreender e produzir seu conhecimento. A abordagem do ensino deve permitir a compreensão dos processos do fazer e, conseqüentemente, desenvolver, no aluno, a autonomia para produzir seu próprio conhecimento

2.1.3 A família como foco do trabalho de escrita

A minha experiência, no ano de 2000, com o projeto de escrita de Histórias de Família, permitiu-me conhecer algo mais sobre o aluno – a realidade de sua família.

As narrativas de vida revelaram-me as diversas formas de constituição familiar de meus alunos. Uma grande parcela dos alunos relatou que seus pais se separaram e que muitas mães refizeram suas vidas afetivas ao se casarem novamente. Muitos adolescentes conseguiram estabelecer uma relação de afeto e de respeito não apenas entre eles e os padrastos, mas também com os demais membros da nova família.

Há também adolescentes que sequer conheceram o pai. São filhos de mães solteiras que, sozinhas, assumiram o compromisso da formação deles. São mulheres que lutaram e continuam lutando para dar conta das responsabilidades atribuídas aos casais; muitas enfrentaram (e, ainda, enfrentam) dificuldades de ordens diversas: preocupadas com seus filhos para que não sejam privados das necessidades materiais, não sofram discriminação, principalmente na escola. Comumente, a escola atribui a responsabilidade dos problemas da adolescência às famílias que não se constituíram, segundo o modelo tradicional: mãe, pai e filhos convivendo sob o mesmo teto.

Um número expressivo de adolescentes não convive com seus pais. São pais dependentes de álcool ou de outras drogas. Alguns estão encarcerados. Suas mães, ainda muito jovens, buscam refazer suas vidas afetivas, deixando a responsabilidade da criação de seus filhos aos avós.

Há também mulheres que optaram por não se casar e tiveram seus filhos sozinhas, ou adotando-os. São mães e filhos que moram sozinhos, ou na companhia dos avós e tios.

O que pude vivenciar com meus alunos que vêm escrevendo as histórias de família é que, mesmo com todas as inseguranças e incertezas pelas quais passam os adolescentes, sejam aqueles que convivem com seus pais ou aqueles que convivem com padrastos ou madrastas, com avós e tios ou apenas com a mãe, para eles, a família continua sendo um espaço no qual se sentem seguros e, mesmo quando agressiva, essa "família" continua sendo sonhada como espaço de acolhimento.

O texto que melhor se adequou para embasar o trabalho de escrita de histórias de família foi o dos "Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução".

A concepção de família mais coerente com o trabalho de escrita o qual me propus realizar com adolescentes é considerar a família como um valor, respeitando as múltiplas representações e constituições nas quais os alunos estão inseridos. Considerei toda a multiplicidade de formas de constituição: apenas uma pessoa, casal sem filhos, união de homossexuais, de segunda união, mães ou pais solteiros, separados e divorciados e a tradicional (um homem, uma mulher e filhos).

2.1.4 O que dizem sobre a escrita das Histórias de Família

Neste estudo de escrita biográfica, procurei conhecer o que dizem alguns estudiosos acerca da escrita biográfica.

De acordo com Bakhtin (1992, p. 231) o romance biográfico familiar foi a variante mais importante do século XVIII. O enredo do romance biográfico, segundo o autor, se baseia

em momentos típicos e normais de qualquer vida humana: “o nascimento, a infância, os anos de estudo, o casamento, a organização de um destino humano, os trabalhos e as obras, a morte, etc.” Ao escrever uma biografia, o tempo biográfico anterior ao qual o indivíduo participa, não pode deixar de ser incluído, pois, segundo o autor (1992, p.232) “A vida biográfica não pode dar-se fora de uma época, ela estende-se além dos limites de uma vida cuja duração é representada, acima de tudo pelas gerações.”

Geraldi (1993) considera as Histórias de Família um tema. Escrevê-las, significa recuperar a memória da família. O autor apresenta uma proposta em cuja prática de ensino, se observe uma abordagem da língua como a de um trabalho que exige tempo para análise, reflexão e exercícios. A escrita das histórias de família define a própria família como interlocutora (aluno/família) e destinatária destes textos. Como as famílias têm histórias diferentes, a narração destas histórias no interior da sala de aula é uma oportunidade de os colegas compartilharem descobertas, diferenças e semelhanças. A experiência do vivido (realidade do aluno) passa a ser o objeto de reflexão. Uma relação de diálogo se constrói entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem durante as práticas de se dizer a realidade do aluno por meio do registro das histórias de sua família.

A escrita das Histórias de Família possibilita, também, parafraseando Geraldi (1993) a tessitura dos fios que enredam o aluno com um passado mais distante e desconhecido. Constitui um processo de significação de dados e imagens até então desconsiderado.

Em relação a essa significação dos dados desconhecidos, Kossoy (2000) chama a atenção para o fato de inúmeras fotografias de família terem sido destruídas desde o seu advento, em virtude das catástrofes e guerras. Porém, a maioria, certamente pela vontade do homem. O autor observa que as fotografias de família são mantidas pelos descendentes mais próximos até o momento em que, mais tarde, as mesmas passam o ocupar demasiado espaço nas casas dos descendentes afastados. Tornando-se um estorvo, essa gente toda é, de alguma forma, desalojada, despejada. O autor se refere às fotografias com as imagens das pessoas da família, as quais são queimadas, jogadas no lixo... Enfim de alguma forma elas são destruídas.

O autor observa, ainda, que se perdendo os dados sobre o passado, ou não existindo informações acerca dos referentes, resta apenas uma imagem perdida, sem identificação, sem identidade, sem história.

> Exercício fascinante é o de devolver aos rostos e cenários perdidos sua identidade, sua localização, sua referência, resgatando assim a substância documental às representações fotográficas daqueles que um dia viveram, amaram e sofreram ou das coisas que foram criadas, pensadas e construídas e que se perderam ou desapareceram. (KOSSOY, 2000, p.129).

Sobre as fotografias de família, no processo de recuperação das experiências familiares, as imagens contribuem para reavivar a memória dos entrevistados, aproximando mais dele a realidade, ou daquele que pretende desenvolver a narrativa.

Ecléa Bosi (2003) é outra fonte que me forneceu dados valiosos que confirmaram a relevância de eleger a família como foco do trabalho de escrita. Bosi (2003) ao desenvolver seus estudos relacionados à função da memória na velhice comenta as *lembranças de família* de seus oito entrevistados. A autora observa que ao reconstruir um período, a partir de um determinado episódio com um parente, tocou-se sem querer na história, nos quadros sociais do passado: moradias, roupas, costumes, linguagem, sentimentos como fez uma de suas entrevistadas.

"Lembranças de Família" constitui o capítulo que a autora reservou para descrever os vínculos de seus narradores com as lembranças da família e, ao mesmo tempo, apresentar a forma como essas lembranças, acerca dos membros – pai, mãe, avós, e ambientes familiares -, foram descritos por seus narradores.

Bosi (2003, p. 427 e 429) observa que a figura materna pode ser descrita por seus traços físicos ou morais, ou mesmo através de seu trabalho:

> "Minha mãe era carinhosa comigo, mas a vida era muito sofrida, trabalhar com uma criança de três anos, ou mesmo maiorzinha era difícil" (D.Alice)
> "era miúda, franzina, clara, cabelos pretos e olhos castanhos. Era muito calma, tinha muito sentimento" "Ficou doente de desgaste, muito filhos, muito trabalho [...] (Amadeu).
> "Lembro que fui com minha mãe, de carro aberto, para o Centenário, em 1922. Ela pôs óculos e echarpe. Chovia pra burro, e minha mãe, coitada, se molhando e fazendo de tudo pra eu não me molhar" (Abel).

A autora observa que a figura do pai é alvo de uma apreensão de traços espirituais, não físicos, também como acontece com a figura da mãe:

> "O Sr. Antonio evoca o pai com ressentimento; tinha ímpeto de defender a mãe, mas ainda não tinha força para enfrentá-lo".
> "O Sr. Ariosto lembra com ternura o mestre da caligrafia, o pintor que o levava pela mão quando ia vender seus quadros, chefe itinerante de um lar às vezes faminto".
> "Como o Sr. Ariosto, o Sr. Amadeu comove-se com as lides do alfaiate que faleceu em 1925 de uma úlcera no estômago. O bondoso e sensível irmão mais velho assume então o papel de pai" (BOSI, 2003, p.429).

Sobre os irmãos, a autora observa que é preciso notar que, na maioria das vezes, as lembranças são fixadas na infância e apenas sobrevive no menino ou menina que foram. Sua personalidade se delineia na infância e permanece assim.

Já a figura do avô e da avó, a autora (2003, p. 430) observa que pode ter um relevo tão grande quanto o dos pais.

> "Meu pai e minha avó foram escravos, vendidos como se vende porco. Quando tinha sorte caíam nas mãos de um sinhô que não judiava deles. Conheci bem a mãe de minha mãe, Marcelina Maria da Conceição, que acabou de criar todos nós. Quando minha mãe morreu ficamos precisando de afeto e ela era uma velhinha afetuosa" recorda D.Risoleta.
> "era meio bravinha, queria que cada um fizesse suas coisas mas nunca vi bater em ninguém". "Ela tomava conta das crianças porque minha tia também trabalhava, como minha mãe".

A leitura de Bosi (2003) despertou-me muita curiosidade, li-a quase que "de uma só sentada". Seu trabalho contribuiu significativamente com o meu estudo que também se valeu, em grande parte, do trabalho da memória dos avós, elos entre o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir. As narrativas das Histórias de Família produzidas pelos alunos, tiveram, em grande parte, o trabalho de memória dos avós.

Outras fontes, não acadêmicas, contribuíram com dados interessantes no sentido de reforçar meus argumentos para justificar a minha opção pelas histórias de família como matéria prima dos trabalhos de escrita.

Periódicos como Folha de S.Paulo, em seu suplemento semanal *folhaequilíbrio*, têm publicado, em artigos que trazem reflexões sobre formas de melhorar a qualidade de vida da população, relatos de pesquisas sobre o papel das histórias de família na ressignificação da vida.

Em *folhaequilíbrio* (2001, p.16-17) do jornal Folha de S. Paulo, no artigo intitulado "Por que preservar a memória da família", a bióloga aposentada Neuza Guerreiro de Carvalho relata que desenvolve uma pesquisa acerca da sua família e a de seu marido. Muitos confundem sua escrita de histórias de família com uma tese de mestrado. A aposentada diz:

> "Queria deixar alguma coisa para os meus netos. E essa foi a forma que encontrei de ensiná-los a valorizar a vida". O psicólogo AN.L. afirma que "Esse resgate histórico aproxima as pessoas dos laços que sempre estiveram ao seu redor, traz uma sensação de segurança importante para quem vive em uma sociedade individualista como a nossa"

O artigo da *folhaequilíbrio* considera que as famílias descobrem que valorizar e registrar as lembranças do passado dá conforto, segurança e ajuda na busca da identidade.

Em outra edição da *folhaequilíbrio*, do jornal Folha de S. Paulo, em um artigo intitulado "Registrar a própria história", Abreu (2004, p.12), ao comentar a escrita biográfica por pessoas em idade madura, diz que o fato de buscar informações por meio de depoimentos, documentos, fotos e objetos obriga uma mobilização de sentimentos, um despertar de

memórias e uma reativação de relacionamentos sociais que são, por si só, muito importantes para refletir sobre a própria vida e para recompô-la na forma de narrativa de vida. A autora atribuiu à biografia um significado de legado para os descendentes, de modo que eles possam compreender melhor suas raízes e conhecer os episódios marcantes da família. Quanto ao narrado, lembra que as histórias não podem ser mudadas, mas a interpretação que damos a elas, sim.

Parte II

2.2. As pedras no meio do caminho

2.2.1. Gramática e atividade de linguagem em situação artificial

Contrariando a proposta de uma prática que visa à ressignificação da vida, a tradição pedagógica do ensino da língua privilegia o ensino sobre a gramática. Há uma crença de que o aprendizado da língua implica conhecimentos da descrição gramatical. Assim, há um investimento no aprendizado da gramática e em definições, desde o início da escolaridade. As atividades de linguagem não tomam o texto como ponto de partida.

Em minha experiência do ensino de língua, investi em exercícios estruturais da fonética, da morfologia das palavras (variações em gênero, número e grau), da sintaxe, por meio de classificação dos elementos que compõem uma oração (sujeito, predicado, e complementos) e da classificação das orações. Esperava que, com esse tipo de ensino, o aluno aprendesse a escrever textos coerentes e coesos. No entanto, percebia que apenas o conhecimento dos aspectos gramaticais não era suficiente para garantir a autonomia do aluno na leitura e na produção do texto escrito.

O diálogo que se estabeleceu entre Geraldi (1991) e mim desencadeou uma reflexão sobre os discursos cristalizados acerca da função da escola - preparar o aluno para o futuro – que vêm repercutindo em um ensino que simula uma situação de escrita e aos alunos são propostas atividades de treinamento. No interior dessa concepção, desprezam-se as necessidades dos alunos, bem como ignora-se sua realidade presente. Valoriza-se o incerto: um futuro.

Sob esse conceito, o que vivenciei na escola foi uma pedagogia de ensino da língua que não tomava a palavra como canal de interlocução em situação discursiva. Simulando uma situação de uso da língua para se ensinar escrita, meus alunos não viviam uma situação

verdadeira de escrita com destinatários reais para seu texto. Escreviam para mim, e eu corrigia seus textos, comprovando o que afirma Geraldi (1991, p. 54):

> Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao ensino da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial.

2.2.2 Supervalorização do produto em detrimento do processo de produção

Coerente com o "desprezo" pela vida no ensino da língua, uma prática comum na abordagem do texto escrito é considerar apenas o seu resultado. Considerar a vida, no entanto, seria pensar que a escrita de um texto implica considerar e discutir, não apenas o seu resultado, mas também o seu processo de criação, constituído por múltiplas operações, implicando em tomadas de decisões de diversas ordens, que o aluno deve realizar.

Em minha própria prática do ensino da língua escrita, ao ensinar o aluno a escrever um texto, eu apresentava os textos como "modelos". Apresentava os diferentes textos e considerava que a simples observação das estruturas textuais seria suficiente para o aluno produzir novos textos, sem considerar as condições de produção características de cada um deles.

O ensino de leitura por meio dos textos dos livros didáticos, os quais em sua maioria são textos curtos, cujas atividades já foram preparadas pelo autor, reforçam essa desconsideração dos processos de produção, ou da ressignificação da vida. Segundo Geraldi, (1993, p.78) "na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E esta nada mais é do que simular leituras".

Em minha prática, observava que ao propor a escrita de um texto, a maioria dos meus alunos apresentava um baixo desempenho lingüístico, revelando um completo desconhecimento, tanto das estruturas dos textos como das regras de expressão. E, de minha parte, não sabia como transformar esses textos mal escritos em instrumentos para ensiná-los a melhorar seu desempenho lingüístico.

A minha formação acadêmica deficiente, principalmente quanto às questões teóricas da linguagem, não permitia uma reflexão crítica acerca de minha própria prática que corroborava com este ensino, reiterava-me como agente reprodutora do sistema, apenas transmissora de conhecimentos prontos. Acredito que essa realidade pode ser traduzida na citação:

> O que a escola cada vez mais oferece não são os processos de conhecimentos mas seus produtos já elaborados e na maioria já mutilados, defasados e desgastados. O ensino nas escolas para o povo, cada vez mais se torna reiterativo, não há lugar para pensar, criticar, elaborar, construir, criar, produzir. Não há tempo para isso. (MAZZOTTI, 113, apud GERALDI, 1991, p.221).

Comecei a refletir sobre os resultados das produções escritas de meus alunos: desmotivação para a escrita, incoerências, tanto na tipologia de texto como de produção de sentidos, desconhecimento da língua-padrão da escrita. Relaciono esses resultados com a abordagem de ensino caracterizada da seguinte forma: a) situações artificiais de escrita de texto; b) desarticulação de conteúdos, os quais não estabeleciam pontes entre o ensino da gramática e a produção de texto, pois os conteúdos não se comunicavam e o conhecimento de um (gramática) não favorecia a aprendizagem de outro (produção de texto); c) apresentação do texto pronto, sem a reflexão sobre os processos em que o mesmo foi produzido. Inquietei-me com estes problemas e senti a necessidade de essa prática ser superada.

Geraldi (1993) afirma que uma melhoria no ensino de língua está relacionada à mudança na postura do professor. Que ele não seja apenas um transmissor de conhecimentos, mas alguém que compartilhe com os alunos seus conhecimentos acerca da linguagem e juntos construam conhecimentos.

Uma mudança na minha postura de professora de Português constituiu nas reflexões sobre as bases teóricas desta prática pedagógica, buscando outras mais coerentes com essa nova visão de ensino.

Parte III

2.3. Alinhavando novas teorias para um ensino de produção e conhecimentos

Geraldi (1993) levanta uma questão sobre a necessidade de se ter no ensino da língua uma concepção clara de linguagem e que, refletir sobre ela, ilumina a atuação do professor em sala de aula. Orientei-me por uma concepção interacionista de linguagem como resultado de uma atividade discursiva. A língua como um processo interacional constitui sujeitos e linguagens por acordos comuns e recíprocos. Segundo Bakhtin (1992, p.113):

> Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela se constitui justamente o produto da interação do locutor e ouvinte.

A língua, portanto não está pronta para ser assimilada, ela vai se constituindo na interlocução entre os sujeitos. Todo o falante e todo o ouvinte ocupam um lugar na sociedade. Esse espaço e suas determinações sociais são constituídos de significações, que implicam o caráter do discurso. Isso significa que a apropriação da língua jamais ocorre individualmente. Ela se dá socialmente.

Tais apreciações de Bakhtin repercutiram em meu trabalho junto a adolescentes, influenciado por essa nova visão de ensino. Desde cedo, o exercício da escrita de histórias de famílias se torna não somente um mero exercício de língua, mas de reflexão e cidadania. O adolescente refletirá acerca de si próprio, deste mencionado espaço e de tais determinações sociais. Recuperar eventos nesses contextos pode contribuir para a apropriação da língua pelo aluno.

Para a construção de uma base teórica para minha prática no ensino da língua, por meio da escrita das Histórias de Família, "Portos de Passagem", de Geraldi (1993) é a obra na qual me baseei. Geraldi (1993) propõe um ensino de língua, enfocando o processo interlocutivo entre professor e alunos que compartilham, no discurso de sala de aula, elementos para um ensino de produção e conhecimentos, por meio da produção de texto – Histórias de Família.

A escrita das Histórias de Família, na sala de aula, abriu "janelas" para que eu pensasse em alternativas para o ensino da língua. A produção de texto passou a ser o meu objetivo.

Nesse meu processo de reconstrução da prática pedagógica, encontrei em Sírio Possenti mais dados que reforçaram a convicção quanto ao acerto da opção que fizera. Possenti (1996, pp.32-47) afirma que "os grandes problemas escolares estão no domínio do texto, não no da gramática". Concordo com o lingüista quando afirma, "não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. E o domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas". Ou seja, as práticas de escrita não devem ser por treinamentos, mas por práticas efetivas e interacionais.

No estudo com Histórias de Família, apresento uma abordagem de ensino e de aprendizagem de língua materna que tenta romper com aquele ensino de gramática calcado em exercícios estruturais, definições e descrição estrutural da língua. Compreendi que nada disso contribuía para o ensino e aprendizado da língua escrita, ou, que contribuía muito pouco em proporção ao tempo gasto com essa prática repetitiva e desestimulante.

Desenvolvi este estudo de escrita de Histórias de Família partindo do pressuposto de que os alunos conhecem sua língua materna e suas estruturas complexas, pois segundo

Possenti (1996, p. 29-30) “[...] todos os que falam sabem falar” [...] e “saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática”.

Considerei, neste projeto, as variações dialetais determinadas pelas diversidades sociais, para favorecer o aprendizado das diversas variantes da língua, inclusive a variante culta. Quero dizer que foram levados em consideração os alunos e a realidade social de suas famílias, cujos membros apresentam baixa escolaridade em virtude da situação social e econômica desfavorável. Assim, esses alunos falam como se fala nos lugares em que nasceram e vivem. Os alunos menos favorecidos socialmente, que falam a sua variante dialetal considerado socialmente desprestigiado, em muito se beneficiarão para a sua transformação pessoal se dominarem outras formas de falar e escrever. Possenti (1996, p.17) faz importantes considerações acerca do ensino da língua, na escola: “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”.

Condições de escrita: Produção de texto – Histórias de Família

Retomo o primeiro problema apontado, acerca do ensino de língua em situações artificiais, no qual o aluno escreve para ninguém. Por isso, dificilmente ele pode observar e refletir sobre o uso adequado das diferentes variantes e, conseqüentemente, da variante culta. Ou seja, esse ensino não contribui para criar condições para que o português padrão seja aprendido.

Encontrei em Geraldi, (1993, p. 160) uma proposta de ensino de produção de conhecimentos no ensino de língua tendo como núcleo a produção de textos e um referencial teórico para a escrita das Histórias de Família. Esse referencial fornece suporte para modificar a situação artificial e simulada de escrita para uma situação de uso real da língua.

Geraldi (1993) apresenta um quadro das condições necessárias à produção de um texto. A escrita das Histórias de Família, responde às condições de escrita, na qual:

> a) se tenha o que dizer;
> b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
> c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
> d) se constitua o locutor como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
> e) se escolha as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d).

O que se tem a dizer (a): a experiência do vivido; *a razão para dizê-la (b*): com um motivo para dizê-la (recuperação da memória familiar por meio do registro); *se tenha para*

quem dizer: (toda palavra comporta pelo menos dois lados) à família, pois a ela interessa a recuperação das suas histórias; *o locutor* – o aluno que se constitui como autor, que produz um conhecimento, para sua família (interlocutores), portanto responsável pelo que diz; e dentre as diferentes formas de dizer, a opção por uma, segundo os contextos de produção de escrita, discutidas e negociadas entre o aluno e o professor (interlocutores do processo de escrita).

Assim, a situação de produção de escrita das Histórias de Família, conforme já foi comentado anteriormente, além de ser um tema, atende às condições necessárias à produção de um texto. Define a própria família como destinatária e interlocutora dos textos. O autor propõe que o modo de dizer ou a escolha de estratégia seja uma atividade interlocutiva – aluno e professor, e que este como leitor, questiona, sugere, testa o texto do aluno, constitui-se como co-autor que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer, na forma que escolheu.

Histórias de Família: Gênero Textual

Neste estudo, considerei importante conhecer o que dizem alguns estudiosos acerca do texto biográfico.

Bakhtin (1992, p. 231-232), um teórico da linguagem diz:

> O enredo do romance biográfico,[...] não se baseia em desvios em relação ao curso típico e normal de uma vida, mas em momentos típicos e fundamentais de qualquer vida humana: o nascimento, a infância, os anos de estudo, o casamento, a organização de um destino humano, os trabalhos e as obras, a morte, etc.
> [...] A vida biográfica não pode dar-se fora de uma época, ela estende-se além dos limites de uma vida cuja duração é representada, acima de tudo pelas gerações.

De que maneira esses fundamentos teóricos podem ser transformados em instrumental para a melhoria da prática de ensino da língua? A pedagoga Josette Jolibert (JOLIBERT et al, 1994, p.130-131) propõe uma transformação da teoria, em sala de aula

> [...] ao contrário da “redação”, imposta artificialmente, a “narrativa de vida” necessita de uma situação verdadeira e de uma emoção verdadeira, que explorem as funções expressiva e narrativa.

Busquei no gênero textual narrativas de vida a estrutura textual apropriada para a escrita das histórias de família. Pode-se entender que as narrativas de vida podem assumir formas diferentes e não-estereotipadas, coerentes com a lógica e dinâmica da narrativa. Em relação à lingüística do texto, as escolhas pertinentes e mais freqüentes ao gênero biográfico são enunciações relacionadas à pessoa, ao espaço e ao tempo, cuja finalidade é nomear e

situar os eventos no tempo e no espaço. Em narrativas biográficas, considera-se ainda, o lugar da descrição e dos complementos circunstanciais à compreensão da narrativa pelos leitores.

Quanto à produção textual, Jolibert et al (1994. p. 18) observa que, antes de o aluno produzir um determinado texto, ele encontrará um caminho se tiver uma representação prévia do produto terminado que procura produzir.

A análise dos textos que serviram de base para a escrita das histórias possibilitou aos alunos a observação das especificidades desse gênero de texto. Em "A menina que fez a América" e "A menina que descobriu o Brasil", Laurito (1999) escreveu a história de cada membro da família, em capítulos individuais e os organizou numa seqüência temporal - do antigo para o atual (do passado para o presente). Em "Fotografia", Salgado (1996) escreveu sua autobiografia. Trata-se de um texto cujo assunto é a história de uma pessoa. Notam-se a incidência de datas e de lugares. Os tempos verbais da narrativa se apresentam no pretérito.

Kaufman & Rodrigues (1995, p.34) definem de uma forma resumida a biografia como uma narração feita por alguém acerca da vida de outra(s) pessoa(s). Quando o autor conta sua própria vida, considera-se uma autobiografia. As autoras observam que

> Os dados biográficos ordenam-se, em geral, cronologicamente, e, dado que a temporalidade é uma variável essencial do tecido das biografias, em sua construção, predominam recursos lingüísticos que asseguram a conectividade temporal.

Com base nos autores, considerei neste estudo, as narrativas de vida, o romance biográfico e as Histórias de Família biografias. Assim, as Histórias de Família produzidas pelos alunos foram consideradas um gênero textual biográfico. Dentre as formas de se produzir este gênero - poemas, narrativas ficcionais e narrativas de vida - fiz a escolha pela narrativa.

Desta forma, considerei importante conhecer teorias sobre gêneros textuais, com o objetivo de fundamentar o ensino da produção textual Histórias de Família.

Marcuschi (2002, p.22-23) levanta a questão acerca do aspecto teórico e terminológico, e considera relevante a definição e distinção entre o que se convencionou chamar de *tipo textual* e *gênero textual*. De acordo com o autor

> (a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem as categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.*
> (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositadamente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por

> conteúdos, propriedades funcionais, estilos, e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros: Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, [...] e assim por diante.

Assim, em vista da riqueza dos gêneros textuais, é indispensável considerar, no estudo da língua, a natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular, ou seja, os diversos gêneros do discurso, pois para Bakhtin (1992, p. 282):

> Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

Para o autor, a língua vive, evolui historicamente na comunicação verbal concreta nos processos interativos entre os falantes da língua. Ela se realiza nas situações de comunicação verbal e nos processos interativos entre os usuários da língua, os quais se organizam pelas próprias enunciações, no contexto de uma determinada situação. Sob esse ponto de vista, as substâncias da língua se encontram na interação que acontece entre os seus usuários.

Portanto as características de seu funcionamento só podem ser compreendidas em situações comunicativas, ou seja, em situação real de uso, e não no sistema abstrato das formas lingüísticas, ou seja, em um sistema de regras e normas de uso. Assim no estudo da língua ou em uma proposta metodológica de seu ensino o essencial é compreendê-la a partir de um contexto e não apenas de conformidade com a norma

De acordo com Marcuschi (2002, p.18):

> [...] os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

O autor remete à idéia de gênero como formas típicas com funcionamentos específicos que atendem a uma determinada finalidade e seu caráter sócio-discursivo. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. Observa ainda que os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas.

Neste contexto torna-se fundamental a afirmação da origem sócio-interativa dos gêneros, pois eles não são cristalizações formais no tempo. A idéia de que os gêneros são

formas típicas prontas para uso ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Marcuschi (2002) observa ainda que “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Isso significa dizer que o gênero não pode ser definido pela sua substância nem pela forma do discurso, mas deve ser na ação que ele aparece para realizar-se.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p.111), sob o título “Gêneros Discursivos” estão especificados os gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a escrita. Buscando uma coerência com o princípio didático que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual, considerei adequado, também, neste estudo, o trabalho com o gênero textual Histórias de Família.

O trabalho com gêneros textuais, no ensino da língua materna, a meu ver, pode contribuir para desenvolver a habilidade de se produzir diferentes tipos de textos e atender às necessidades reais da vida pessoal do indivíduo.

Portos de Passagem para a Autoria

Tomei emprestada a expressão de Geraldi (1993) “Portos de Passagem”, título do livro no qual baseei o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado. Atribuí a *porto* o significado de um lugar de chegadas e de partidas, lugar onde as pessoas não permanecem; apenas um lugar de *passagem* para uma longa viagem. Quanto ao conteúdo da obra, exemplificando atividades de produção, de leitura e de análise lingüística, Geraldi (1993, p.220) oferece explicitações de caminhos para um ensino como uma *aventura* e produção de conhecimentos. Embarquei nesta viagem para a qual ele convida professores e alunos e a chama uma aventura intelectual, afirmando nada ter a ver com espontaneísmo e, que é possível planejar esta aventura e para isso é importante estabelecer objetivos bastante claros, levando em conta que não é pela sistematização de conhecimentos já produzidos por outros que se forma uma atitude de pesquisa.

No decorrer dessa pesquisa, a discussão entre mim e os alunos acerca da constituição do aluno autor foi importante. A escola tem um papel fundamental nesse aprendizado, considerando que a competência lingüística do aluno é uma das formas para ele se constituir como autor de um discurso e, de acordo com Orlandi (2000, p. 80):

> A escola deve propiciar essa passagem do enunciador para autor – de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve: domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor e domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor.

Em minhas experiências como aluna, a palavra *autor* era usada, na maioria das vezes, para referir aos autores/escritores de livros, com destaque para os clássicos da literatura. Nos estudos dos textos literários, os professores costumavam reverenciar os autores de obras literárias, pois esta era uma forma de valorizar aqueles que tinham o domínio da escrita. Há não muito tempo, essa mesma palavra vem ganhando novos terrenos, é empregada para referir-se àqueles que produzem algo. Quando dita em sala de aula, referindo-se a algum aluno, a palavra autor confere-lhe uma distinção, um status, sugere a idéia de um alguém que foi capaz de reunir uma série de conhecimentos de forma organizada e produzir algo com certa marca pessoal. Tenho notado que o aluno, quando identificado como *autor,* comporta-se como se estivesse recebendo elogios. Comparo isso com o sentimento de orgulho de alguém que tem reconhecida sua importância, do mesmo modo que me passou o cronista Rubem Braga quando narra

> "Ah, eu era rapaz naquele tempo. E às vezes me julgava importante porque no jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevia sem assinar ia uma crônica ou artigo com o meu nome" (BRAGA, 1993, p.206).

Essas palavras me sugerem que o cronista, quando jovem, se sentia importante porque era reconhecido como autor.

O título *Portos de Passagem para a Autoria* é uma metáfora dos caminhos que percorri num projeto de produção de texto. Esse projeto almejou a possibilidade de formação do aluno-autor na escrita das Histórias de Família, a partir das teorias estudadas em "Portos de Passagem" (1993) e "Nem escritor, nem sujeito: apenas autor" (2000).

Se por autor entendemos alguém que tem seu próprio dizer e um discurso adequado às diferentes situações comunicativas, o ensino da língua se cumpre na medida em que caminha para esta direção.

Orlandi (2000) aborda a importância dos procedimentos disciplinares e as regras das instituições a que está sujeito o autor enquanto produtor de linguagem em situação discursiva. Partindo do pressuposto de que a formação do aluno-autor se dá na medida em que ele conhece as regras das instituições, cujo aprendizado deve acontecer sob a mediação da escola, busquei teorias que fundamentassem esse fazer da e na escola.

Geraldi (1993), ao abordar a questão sobre o ensino da língua, focaliza a importância da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, e a considera fundamental para ele compreender o mundo e nele interagir. No ensino e no aprendizado da língua, considera fundamental o texto. Elegendo-o como objeto do ensino e da aprendizagem da língua, o autor

apresenta uma alternativa ao processo vigente de mera reprodução. O texto como objeto de ensino e aprendizado favorece a compreensão de que o uso transforma a língua e, portanto, todos são produtores da língua. Como produtores, todos os usuários poderão se transformar em autores de seus textos, ou seja, deixar de ser meros repetidores da língua dos outros. O autor também chama a atenção para a necessidade de articulação dos conteúdos de ensino e da importância de o professor conhecer as teorias que fundamentam as atividades lingüísticas no ensino da escrita.

Acredito que pensar a escrita como uma representação social, na qual os alunos se identificariam, poderia abrir caminhos que os levassem a um compromisso de trabalho com a linguagem, pois segundo Orlandi (2000, p.76) “o sujeito está, de alguma forma inscrito no texto que produz”. Dentro dessa visão – identidade e identificação, na produção das Histórias de Família, pressupus que os alunos passariam a se preocupar com um modo de dizer, que a autora denomina “padronizado” ou “institucionalizado”, por meio do qual eles poderiam se representar, com prestígio, identificando-se como sujeitos-autores de seus discursos.

Nessa perspectiva - os alunos se constituírem como autores - a passagem de enunciador para autor representa uma instância importante, na qual o trabalho pedagógico do professor é fundamental. É neste processo que os alunos passam a vivenciar as práticas que podem levá-los ao domínio do processo discursivo e ao domínio dos processos textuais.

Parti do pressuposto de que o texto envolve atividades de escrita/leitura/releitura/reescrita. Este processo propicia o encontro do aluno com a linguagem. O turno do aluno – autor da escrita dialoga com o professor-leitor dessa escrita que lhe devolve o turno do aluno (ou turno do aluno e do professor), num vai-e-vem entre a escrita, leitura, releitura e a reescrita. Nesse processo estão contidas as preocupações com os aspectos formais, o que pode levar o aluno à melhoria do desempenho lingüístico.

Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentei o arcabouço teórico que estruturou este meu estudo de mestrado. Dentre as leituras que realizei para desenvolver este estudo, apresentei aquelas que considerei relevantes para a minha transição de um ensino de reprodução para um ensino de produção de conhecimentos.

Apesar de se tratar de autores com perspectivas diferentes: Bakhtin trata da filosofia da linguagem; Geraldi do processo de produção, Orlandi observa a linguagem do ponto de vista da análise do discurso, Possenti, numa perspectiva que observa o caráter político do

discurso, Marcuschi e Koch da lingüística textual, considerei importante conhecê-los, em situação de ensino, na sala de aula..

No próximo capítulo, apresentarei a fundamentação metodológica deste estudo: a Metodologia da Pesquisa Narrativa.

CAPÍTULO 3: JORNADA METODOLÓGICA

Introdução

O terceiro capítulo refere-se ao percurso metodológico desta pesquisa e ao método de desenvolvimento deste estudo com histórias de famílias.

Na primeira parte, *procurando por um caminho,* narro a minha procura por uma metodologia de pesquisa e a minha opção pela Pesquisa Narrativa. Trato desta metodologia, que enfoca a experiência humana nas vozes do filósofo Dewey (1974), Clandinin & Connelly (2000); Cunha (1987) Larrosa (2004) e Telles (1999).

Descrevo o método de desenvolvimento deste estudo, apresentando o contexto de pesquisa, por meio de uma breve história onde esta pesquisa foi realizada, os alunos participantes, os procedimentos de coleta de material documentário bem como os procedimentos de análise.

A análise do material está sob a metodologia da hermenêutica de van Manen (1997) e análise do discurso de Orlandi (2000).

Na segunda parte, apresento a descrição dos três procedimentos de escrita das Histórias de Família: 1) Roteiro de entrevista, 2) Fotografias e 3) Autobiografias.

Parte I

3.1. Procurando por um caminho

O meu interesse em desenvolver um estudo com o tema Histórias de Família motivou-me a elaborar um projeto de pesquisa no programa de pós graduação. Inscrevi-me com vistas aos seguintes tópicos:

***Tema**: Histórias de Famílias: coesão e coerência em situações reais de escrita*

***Objetivo**: Provar que quando o aluno é colocado num processo real de produção de escrita, ele evolui no desempenho lingüístico e produz textos coerentes e coesos.*

Em um dos contatos com o professor orientador João Telles para discutir o projeto de pesquisa, pude contar a experiência que havia tido com esse tipo de escrita, relatando o comportamento dos alunos e seus familiares quanto às produções, bem como os resultados textuais relacionados ao conteúdo e forma.

O professor João avaliou o projeto e o relato oral que eu produzia nas reuniões de orientação e apresentou algumas considerações acerca dos tópicos. Quanto à *coerência e à coesão,* considerou que as produções já se caracterizavam textos coerentes e coesos, resultado do processo de produção deste gênero, no qual o aluno escrevia versões preliminares até chegar à edição final. Propunha que eu repensasse novos tópicos para o projeto de pesquisa.

Considerando não apenas o resultado deste trabalho de produção biográfica, mas também a reflexão acerca das circunstâncias que caracterizam o processo de escrita de Histórias de Famílias por esses alunos, caberiam, dentre outras, reflexões sobre como é vista, pela família, a recuperação da memória pelos filhos na escola, do modo como os alunos encaram esse tipo de escrita e da motivação que ela desperta nos mesmos, além do interesse da família nesta produção, e dos meios utilizados para obter as informações. Ou ainda, reflexões acerca da interação que esse tipo de escrita promove entre o aluno e a família, entre o aluno e o professor e entre os colegas.

Sob esse enfoque, decidi mudar as perguntas

3.1.1 Perguntas da pesquisa

1) *Que características apresenta o processo de escrita das Histórias de Família, percorrido por esses alunos?*

2) *Que processos educacionais e lingüísticos são deflagrados na relação do aluno com a família e com o aprendizado da língua?*

Buscando romper com um ensino de reprodução de um produto já elaborado e tentando construir um ensino de produção de conhecimentos, esta pesquisa caminhou em direção aos seus objetivos.

Objetivos da pesquisa

Busquei traçar uma caminhada em direção aos objetivos

- Desenvolver um ensino de língua favorável à produção de conhecimentos significativos e que considere a vida e a realidade dos alunos.
- Possibilitar o exercício da língua em situação real de escrita, produzindo textos a partir das experiências da família, visando ao aprimoramento das experiências com a linguagem e a conscientização da história familiar.

A experiência com o gênero textual Histórias de Família, dava-me uma clareza dos passos do desenvolvimento de um projeto em situação de ensino. No entanto, não tinha uma clareza dos caminhos para o desenvolvimento da pesquisa. Qual metodologia adotar? Que paradigma de pesquisa embasaria este estudo?

Optei, então, por uma abordagem de investigação qualitativa, devido à natureza das perguntas que direcionaram minha pesquisa e enfocaram “processos”.

Buscando compreender como as narrativas responderiam às questões da pesquisa, comecei a estabelecer diálogos com diversos autores para responder às minhas indagações sobre a metodologia.

Neste sentido, foi oportuna a participação no “I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica”, na PUCRS, no ano de 2004. Na abertura desse evento, aconteceu o primeiro desses diálogos. Com o texto “Notas sobre narrativa e identidade”

Larrosa (2004) despertou-me o interesse acerca da compreensão que ele tem sobre o gênero narrativo de histórias de vida:[3]

Acerca da narrativa de nossas vidas, Larrosa (2004) ressalta os aspectos lingüísticos, afirmando que aprendemos, melhoramos e modificamos tanto os aspectos semânticos como os sintáticos, por meio do aprendizado do discurso narrativo de nossas vidas. Sua clareza na exposição dos fundamentos lingüísticos envolvidos nessa metodologia de trabalho motivou-me a traçar um percurso de investigação por meio das narrativas.

Apoiei-me na compreensão acerca da narrativa como processo de formação do sujeito narrador que propicia o desenvolvimento não só dos aspectos lingüísticos, como também de sua formação humana. Encontrei nesta teoria a descrição de um dos meus propósitos com o estudo do tema Histórias de Família: o desenvolvimento da língua escrita e a conscientização da história familiar.

Outro diálogo importante ocorreu com Maria Isabel Cunha (1997), ao assistir à apresentação do seu texto "*CONTA-ME AGORA!* As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino". Essa autora observa que o expediente com as narrativas tem se evidenciado tanto em situação de ensino como em situação de pesquisa.

Em situação de ensino, Cunha (1997) chama a atenção para o fato de que a proposta de escrita de histórias de vida tem se revelado num interessante instrumento de formação do sujeito narrador e destaca que, na narrativa escrita, o caráter disciplinador do discurso é maior que na narrativa oral.

Interessou-me muito, quando, em seu texto, a referida autora faz a seguinte observação:

---

[3] En el aprendizaje de las reglas del discurso narrativo y en la participación en prácticas discursivas constituímos, aprendemos, mejoramos y modificamos tanto los vocabulários como las gramáticas en los que articulamos la história de nuestras vidas. Es en nuestro trato con textos que están ya ahí que adquirimos un conjunto de dispositivos semánticos (el vocabulário, el diccionário) y un conjunto de dispositivos sintácticos (las relaciones, los modos de construcción) para narrarmos, para hacermos y rehacermos a nosotros mismos a través de la construcción y la reconstrucción de nuestras histórias. Así, la história de la história de la vida es la história de los modos en que los seres humanos han construído narrativamente sus vidas, la historia de las narracciones que hemos oído y leído y que, de algún modo, hemos puesto en relación con nosotros mismos. (LARROSA, 2004, p.20 – grifo nosso).

No aprendizado das regras do discurso narrativo e na participação em práticas discursivas constituímo-nos, aprendemos, melhoramos e modificamos tanto os vocabulários como as gramáticas, com as quais articularmos a história de nossas vidas. É no trabalho com nossos textos que estão aí que adquirimos um conjunto de dispositivos semânticos (o vocabulário, o dicionário) e um conjunto de dispositivos sintáticos (as relações, os modos de construção) para narrarmos, para fazermos e refazermos a nós mesmos através da construção e reconstrução de nossas histórias. Assim, a história da história da vida é a história dos modos pelos quais os seres humanos têm construído narrativamente suas vidas, a história das narrações que temos lido e ouvido e que, de algum modo, temos relacionado com nós mesmos. (LARROSA, 2004, p.20). (tradução nossa)

> O **uso didático** da memória pedagógica e/ou história de vida tem se revelado um interessante instrumento de formação. Esta proposta tem sido a principal alternativa metodológica para a concretização dos pressupostos teóricos de um processo ensino-aprendizagem que tenha o sujeito e a cultura como pontos básicos de referência. Diferentemente das situações de pesquisa, não é tanto o produto das narrativas o que mais interessa nesta circunstância, mas o processo de produção pelo qual vive o sujeito. Nelas vale explorar, como sugestão de categorias, aquelas que a sociologia e a psicologia [e, também, a Análise do Discurso de tradição francesa] já nos ajudaram a construir: de quem é a voz que fala, de onde se dá a fala, em que circunstâncias ela é produzida, quais e por que são as suas revelações, quais e por que são as suas ocultações etc. (CUNHA, 1997, s.p. – grifo nosso).

O motivo de eu ter destacado a citação, acima, foi o de apresentar uma metodologia que descreve o percurso deste meu estudo. Investigar as circunstâncias que caracterizam o processo de escrita das histórias de família por alunos do ensino fundamental de uma escola pública, na qual atuo como professora.

O fato de a minha pesquisa estar situada no ensino e na aprendizagem da língua e, que toma as experiências da família dos alunos como conteúdos de ensino, a história de vida pareceu-me um instrumento metodológico adequado. E, em razão de o tema ser família, lugar de onde provêm as informações, seria importante considerar não apenas os resultados, mas os processos dessa produção. Quero dizer que na análise dos dados, considerarei, principalmente a família, contexto no qual se deu a produção textual.

Cunha (1997) ressalta a importância de se discutir, com os sujeitos da narrativa, o perfil de sua narração. Tal ação pode ser um exercício interessante, no sentido de explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, como também pode ser esclarecedora dos fatos investigados.

Informações importantes para a minha pesquisa foram encontradas em Cunha (1997). A autora discute a narrativa em duas vertentes:

a) como método de investigação em situações de pesquisa. A autora observa que as narrativas passam a ser a principal matéria-prima de trabalhos de pesquisas qualitativas e o que se vai descobrindo neste processo narrativo é que as narrativas “não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo que se fazem veículos, constroem os condutores”

b) como estratégia para a formação em situações de ensino. Observa que:

> [...] para fins de ensino, especialmente na perspectiva das propostas de produção de conhecimento, que têm o educando como um ser socialmente situado, tem sido bastante recomendada e experimentada a produção e a investigação das narrativas dos sujeitos, como ponto de partida ou de chegada da análise do objeto de conhecimento. (CUNHA, 1997, s/p.).

As considerações de Cunha (1997) sobre narrativas de vida como método de investigação em situação de pesquisa e como estratégia para formação, em situação de ensino, convergem para o mesmo ponto debatido por Larrosa (2004), em “Notas sobre narrativa e identidade”: a produção de conhecimentos e a melhoria dos aspectos lingüísticos na medida em que ambos situam a escrita deste gênero como eixo de formação e aprimoramento da língua.

É importante destacar, neste estudo, o trabalho com ensino de língua, cujas perspectivas se voltaram para um ensino de produção de conhecimentos e esteve ancorado na proposta de ensino de língua de Geraldi (1993, p.135), que considera “a produção de textos (oral e escrito) como ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem”). Quero, com isso, apontar a existência de um ponto comum em relação às narrativas nas quais as expectativas dos autores convergem. Larrosa (2004), Cunha (1997) e Geraldi (1993) focam o processo formador dos sujeitos da narrativa.

Busquei, em seguida, dialogar com Clandinin & Connelly (2000) para saber o que dizem acerca dessa metodologia que coloca a história de vida e a forma narrativa como explicadoras das experiências. Esses pesquisadores canadenses descrevem a Pesquisa Narrativa (Narrative Inquiry) como um processo de aprender a “pensar narrativamente”, de “olhar para as vidas como vividas, narrativamente” Essa modalidade de pesquisa prevê dados oriundos da memória e percepção de sujeitos que são relacionados com os fatos em estudo. Por exemplo, a investigação narrativa auxilia a compreender como as pessoas chegaram onde estão em suas vidas, como um programa se desenvolveu e atingiu o seu estado atual, ou como um conjunto de circunstâncias influenciou o desenvolvimento de um evento.

Influenciados pelas idéias do filósofo e pedagogo John Dewey, que enfoca a experiência do indivíduo, Clandinin & Connelly (2000) consideram que a narrativa é a estrutura fundamental da experiência humana e ressaltam a importância de os professores contarem suas histórias. Esses autores afirmam que a narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa baseada na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação e descrevem a Pesquisa Narrativa como um “processo dinâmico de viver e contar histórias, não somente aquelas dos participantes, mas também as dos pesquisadores”.

Pode se dizer, então que a Pesquisa Narrativa caminha ao encontro dos paradigmas de pesquisas de natureza qualitativa, segundo os quais os pesquisadores buscam recolher dados que são mais descritivos do que aqueles obtidos por escalas de medidas orientadas por paradigmas quantitativos. Traz em seu bojo uma metodologia adequada às situações e

contextos pedagógicos, nos quais os pesquisadores necessitam captar o histórico ou o progressivo desenvolvimento de como algum fato ocorreu.

3.2. Caminhando pela Pesquisa Narrativa

Diferentemente das pesquisas formalistas, nas quais os pesquisadores iniciam o estudo pela teoria, uma das características da Pesquisa Narrativa é a tendência de os pesquisadores começarem pelas suas experiências, ou seja, por meio da escrita de sua autobiografia ou de narrativas dos participantes acerca de suas experiências que estão associadas a elementos ou temas focais da pesquisa.

É importante explicitar a forma como abordei a metodologia nesta pesquisa. Tomando como parâmetro "Conhecimento pessoal e prático" (TELLES, 1992), em que o autor apresenta algumas possibilidades de pesquisas de natureza qualitativa cujos interesses estão voltados em descobrir o que os professores sabem e como este conhecimento está expresso em suas pedagogias, ao assumir a metodologia da Pesquisa Narrativa como norteadora deste estudo, iniciei com a escrita da narrativa das experiências de minha família e com as minhas experiências como professora de língua materna, textos que apresentei no capítulo 1.

Nesta pesquisa, o meu interesse voltou-se para os alunos**,** principalmente**.** Assim, solicitei aos alunos a escrita das histórias de suas famílias e procurei conhecer o que eles sabiam acerca de suas famílias e como esses conhecimentos foram expressos nas narrativas.

Parafraseando Telles (1999), acredito poder afirmar que a Pesquisa Narrativa fornece o contexto necessário para que os professores (e acrescento também os alunos) se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações, estabelecendo, deste modo, sua forma emancipadora para a produção de conhecimentos.

Em um de seus ensaios acerca da experiência, Dewey (1974, p.248) afirma que "Estudando a experiência após sua ocorrência, podemos observar que uma propriedade, mais do que a outra, foi dominante, de maneira a caracterizar a experiência como um todo".

Essa maneira de perceber a narrativa das experiências me convida a pensar na proposta de educação do pedagogo Paulo Freire que privilegia práticas educativas que dão voz aos que não a possuem, que entende o processo de conhecimento como uma prática da liberdade; que compreende a pedagogia como uma prática dialógica a ser construída a partir da realidade e não de conceitos prontos, formulados por outros

Segundo Cunha (1997), o trabalho com narrativas de experiências em pesquisa é um caminhar para a desconstrução e construção das próprias experiências, não apenas aquelas do

sujeito da pesquisa como também as do sujeito pesquisador. O indivíduo, ao organizar as idéias para a narrativa, reconstrói a sua experiência de forma reflexiva. Ele faz, portanto uma auto-análise, processo esse que cria novas bases para a compreensão de sua própria prática.

Clandinin & Connelly (2000), ao elegerem a experiência como um critério e processo da Pesquisa Narrativa, se apoiaram fortemente em Dewey (1974, p.248), o qual apresenta uma metáfora da contigüidade da experiência:

> Um rio, enquanto distinto de um reservatório, flui. Mas seu fluxo proporciona uma precisão e um interesse a suas partes sucessivas maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um reservatório. Em uma experiência, o fluxo vai de algo a algo. Como uma parte conduz a outra e como outra parte traz aquela que veio antes, cada uma ganha distinção em si própria. O todo permanente é diversificado por fases sucessivas que constituem ênfases de seus variados matizes.

Essa maneira de perceber a experiência como um fluxo que vai de algo para algo se tornou cada vez mais clara no processo de escrita desta dissertação. Assim como um rio que ao encontrar com outras águas, se alarga se estende e flui e se transforma na contigüidade, a minha história vem sendo construída a partir do encontro com outras histórias, no passado. Venho construindo a minha vida, ponto a ponto, e a minha caminhada pelo espaço e tempo me leva ao encontro de outras histórias (coletiva e individuais) as quais transformam a minha história (pessoal), e assim minha compreensão sobre o vivido abre perspectivas a novas transformações.

Clandinin & Connelly (2000, p.50) definem o significado de quatro **movimentos** por **interação** e os descreve da seguinte forma na Pesquisa Narrativa: para trás – *backward* e para frente – *forward*, referindo-se ao movimento de retorno e a ação de re-significar as experiências, apontando para futuras transformações. Para dentro – *inward*; referindo-se à necessidade de olhar para as condições internas, ou seja, para os sentimentos, esperança, reações estéticas e as disposições morais; para fora – *outward*, observam os pesquisadores para a necessidade de olhar para as condições sociais e políticas nas quais o sujeito se encontra.

Pensando a tridimensão da Pesquisa Narrativa apresentada por Clandinin & Connelly (2000), neste projeto de escrita de Histórias de Família, com alunos, é importante lembrar, também, Geraldi (1993, p.163), que discute a necessidade de uma abordagem pedagógica, colocando em foco a ação do professor em relação às questões educativas para a reflexão sobre a experiência do vivido.

3.2.1. Contexto da Pesquisa: a escola

A pesquisa foi desenvolvida na E.E. Cultura e Liberdade, localizada no centro da cidade de Pompéia, interior do estado de São Paulo. A escola foi fundada em 03 de janeiro 1950. Chamava-se Ginásio Estadual de Pompéia e oferecia o curso ginasial. Em 02 de abril de 1962, mudou o nome para Colégio e Escola Normal e Estadual de Pompéia e passou a oferecer também os cursos: primário (1ª à 4ª. série), ginasial (5ª à 8ª série), científico (1º. a 3º. Colegiais) e magistério. Em 1985, o nome da escola modificou-se para E.E.P.S.G. "Cultura e Liberdade" Nessa década, a escola passou a oferecer, também, o curso de contabilidade. Ao todo, mais de 2.000 alunos encontravam-se matriculados. A escola mantinha um quadro de professores fixo e eram prestigiados pelas famílias da cidade, cujos filhos competiam por vagas nesta unidade.

Com o passar dos anos, o curso de magistério deixou de existir, no final de década de 80. Com a reestruturação física, iniciada pela Secretaria da Educação do Estado, no ano de 1995, o curso primário foi transferido para outra escola. O curso de contabilidade encerrou-se no final da década de 90.

Atualmente, a escola conta com 1.209 alunos e 55 professores em exercício. O perfil dos professores também mudou. Apenas 43 são titulares de cargo e muitos se dedicam também às escolas privadas. A escola passou por mudanças buscando adaptar-se às novas realidades e exigências. Apesar das mudanças de ordem diversa e dos novos expedientes decorrentes de uma nova realidade, a escola busca manter o prestígio na cidade e região. Os alunos são filhos de operários de indústrias, empregados do comércio, empregados domésticos, bancários e funcionários públicos da cidade. Muitos alunos, do período noturno, são operários das indústrias da cidade, empregados do comércio, lavradores, trabalhadores autônomos como pedreiro, eletricista, encanadores, etc.

3.2.2. Os participantes da Pesquisa

Desenvolvi esta pesquisa com 129 alunos matriculados nas 7ª e 8as. séries para as quais eu dava aula no ano de 2004. Com o objetivo de desenvolver um estudo mais aprofundado e em razão do tempo para os estudos de mestrado, fiz a opção por um recorte. Ao tomar a decisão por não trabalhar com os demais, levei em conta, também, a questão do espaço na dissertação. O material documentário dessas turmas constitui-se de narrativas das histórias de família e questionários com perguntas abertas acerca dos processos de relacionamento com a família e dos processos de escrita. Tais dados parecem-me oportunos para futuras incursões sobre estudos de Histórias de Família.

Desta forma, selecionei 03 alunos. Os critérios de escolha desses alunos foram primeiramente, ter um aluno para cada procedimento de escrita biográfica: 1) roteiro de entrevista; 2) fotografias e 3) narrativas autobiográficas; envolvimento do aluno nas atividades e ter diferentes representações de configuração familiar.

Escolhi Pâmela como participante do procedimento *roteiro de entrevista.* Essa aluna atendia a esses critérios e, ainda, escolhi-a pelo fato de ela e sua família terem vivências com determinados aspectos da tradição da cultura japonesa, que não tive na minha família. Interessou-me a forma como a família vem preservando a cultura do país de origem do pai. Outras razões de eu ter decidido por essa aluna foi a configuração diferenciada de sua família e poder contar com a sua participação até o final do projeto de escrita, em sala de aula.

Pâmela tinha 14 anos de idade. A mãe é de origem portuguesa. Ela teve um filho antes de casar-se. A mãe é dona de casa e trabalha com artesanato. O pai é de origem japonesa e convive com a tradição e a cultura desse país desde a infância. O pai é técnico agrícola de uma empresa de implementos agrícolas da cidade. Casaram-se e tiveram dois filhos, Pâmela e um irmão. Ela mora com os pais e com os dois irmãos.

Camila foi escolhida como participante do procedimento *fotografias.* A aluna atendia aos critérios e, ainda, sua família tinha o maior número de registros em fotografias das gerações anteriores. Outros aspectos favoreceram essa escolha, por exemplo, a família concordou em vir à escola para participar do processo de escrita e autorizou a publicação das narrativas de vida e das imagens fotográficas dos familiares.

Camila tinha 13 anos de idade. Ela vive com seus avós maternos e com sua mãe, em Quintana, cidade distante de Pompéia aproximadamente 15 quilômetros. Os avós maternos são de origem italiana e a família tem se dedicado ao trabalho na agricultura do município, desde o início do século 20. Os pais de Camila não se casaram. Eles decidiram transferir os estudos da Camila para a E.E. Cultura e Liberdade, pois acreditam que esta escola oferece ensino de melhor qualidade. Desta forma, Camila viaja para a cidade de Pompéia todos os dias.

Escolhi Arley como participante do procedimento *autobiografias.* Neste procedimento, o critério de escolha foi ele ser a única alternativa. Sua família foi a única a concordar em participar com as narrativas autobiográficas.

Arley tinha 14 anos de idade. Ele vive com seus pais e com o irmão mais novo. Seu pai é funcionário de uma empresa de implementos agrícolas, há mais de 25 anos. Sua mãe é do lar. O aluno mantém contato com os avós maternos e com a bisavó, que participaram deste procedimento de escrita de Histórias de Família.

Eu, Norma Shiosawa Kimura, fui professora desses alunos, no ano de 2004. Sou formada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC). Fiz duas disciplinas, como aluna especial, no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras da Unesp, campus de Assis, em 1996 e fiz uma complementação no curso de Pedagogia, na Universidade de Marília, no ano de 1995. Sou professora na E.E. Cultura e Liberdade desde o ano de 1987. Gosto da minha profissão porque estou aprendendo, sempre, com os meus alunos. Durante esses quase 20 anos de convívio com adolescentes, aprendi com o barulho dos alunos, que para ser ouvida é preciso falar baixo. Com a impulsividade de seus gestos, que é preciso buscar a calma. Nos momentos em que nada parece interessar-lhes, aprendi a interessar-me por eles. Tenho preferência em propor atividades em grupos e vivenciar a literatura brasileira.

Minha família é de origem japonesa e mora na cidade de Campinas e Vinhedo. Morei na cidade de Campinas até o ano de 1986. Tenho três filhos adolescentes (18-16 e 14 anos de idade).

3.2.3. Procedimentos de coleta do material documentário

Na Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000) o pesquisador faz uso de vários procedimentos de coleta de dados e os materiais documentários podem ser coletados sob diferentes procedimentos: histórias, anais e crônicas, fotografias, entrevistas, diários e autobiografias, cartas, notas de campo, etc. Uma das características da Pesquisa Narrativa é o pesquisador contar as suas histórias.

Assim, coletei os materiais sob diferentes procedimentos e considerações, tais como:

- a minha história pessoal e profissional, escrita no primeiro capítulo.
- a gravação da conversa com os avós maternos, as fotografias e as narrativas das histórias familiares, produzidas pela aluna participante pelo procedimento fotografias;
- as narrativas autobiográficas por membros da família, o relato oral da família e os textos reflexivos pelo aluno participante do procedimento autobiografia;
- as narrativas das histórias de família produzida pela aluna participante, pelo procedimento roteiro de entrevista.

3.2.4. Procedimento de análise do material documentário

De acordo com Erickson (1986) o que coletamos no campo não são dados, mas material documentário e uma vez coletado passa a ser um gerador de dados ao se iniciar o processo de criação de significados.

Clandinin & Connelly (1998) fazem uma distinção entre o que é coletado pelo pesquisador, no campo, e o que é produzido por ele, posteriormente, após uma análise do material documentário. Para esses autores, os pesquisadores, que trabalham com a Pesquisa Narrativa coletam estórias (textos de campo) e escrevem outras estórias (narrativas). Os autores acrescentam, ainda, que os participantes, ao contarem estórias, se voltam principalmente para a descrição ou a narração de um fato. Já, os pesquisadores, ao escreverem as narrativas, que é o texto da pesquisa, produzem relatos reflexivos sobre as estórias. Nas narrativas os pesquisadores se preocupam em construir e compreender significados, estabelecendo relações com a história, e refletir sobre os fatos narrados (texto de campo).

Fiz a opção por duas metodologias: a hermenêutica e a análise do discurso. O caráter interpretativo da análise hermenêutica e o da associação dos dados com os aspectos históricos e sociais da análise do discurso harmonizam-se com a Pesquisa Narrativa, que tem a experiência humana como objeto de estudo.

3.2.4.1. A análise hermenêutica

A análise hermenêutica visa a uma forma de interpretação e procura extrair um ou (vários) sentidos do texto. Segundo Cavalcanti (2002) a filosofia hermenêutica revela sua significância pela tentativa de falar de um escopo amplo da compreensão do mundo e das várias formas em que essa compreensão se manifesta. A palavra hermenêutica significa explicar ou interpretar. A autora acrescenta, ainda, que a hermenêutica nos ensina que o sentido da obra é a experiência psíquica de quem a produziu e lança as perguntas: “Como então interpretar a obra? Como traduzir as vivências psicológicas que estão refletidas na intencionalidade de um trabalho ou de uma fala?”

Na hermenêutica, considera-se o autor como determinante de significado, ou seja, aquele que conscientemente quis dizer ao produzir um texto. Considera-se também o leitor como um dos determinantes do significado.

Desta forma, a análise do material documentário foi de cunho interpretativista. Ancorei-me também nos pressupostos de van Manen (1994), que aponta que a *fenomenologia hermenêutica* é o estudo humano e científico de fenômeno, uma prática de questionamentos, uma procura do que significa ser humano.

Ocupei-me em estudar o fenômeno do ponto de vista do participante, interpretando-o e construindo significados. A análise interpretativista é considerada uma forma de investigação dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado

material: *O que é que este diz?; O que significa? Quais suas mensagens?;* De acordo com essa abordagem de investigação, incluiria, também, as mensagens intencionais.

3.2.4.2. A análise do discurso

A análise do discurso é uma prática da lingüística especializada em analisar construções ideológicas presentes num texto. Nesta abordagem, considera-se o discurso uma construção social e só pode ser analisado considerando o seu contexto histórico-social, suas condições de produção. O texto é o produto de uma atividade discursiva.

A análise do discurso problematiza as relações com o texto e procura explicitar os processos de significação que nele está configurado e os mecanismos de produção de sentido que estão funcionando.

Nesta perspectiva, a leitura é desenvolvida muito além da linearidade do texto, pois considera a historicidade do texto, da própria ação da leitura, a relação entre os interlocutores, o modos de leitura. Ao fazer a leitura, desencadeia-se o processo de significação do texto. Orlandi (2000) lembra, na perspectiva discursiva, a importância de se pensar a produção de leitura e encará-la como possível de ser trabalhada, como processo de instauração de sentidos. Lembra, ainda, que o sujeito leitor tem sua especificidade e suas histórias. Observa, também, que tanto o sujeito quanto o sentido são determinados historicamente e ideologicamente.

Na abordagem da análise do discurso, os interlocutores, o contexto histórico-social, a ideologia constituem o sentido da seqüência verbal, pois falantes e ouvintes ocupam lugares na sociedade e isso faz parte da significação. Ainda, quando se lê um texto, considera-se aquilo que não está dito e que também está significando. Procura, ainda, tratar dos processos de constituição do fenômeno lingüístico. A linguagem é vista como um trabalho, como produção. Desta forma, na perspectiva da análise do discurso, desloca-se a importância dada à função referencial e toma a palavra como um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc.

Assim, considerei a referência histórica e o contexto como elementos fundamentais para a análise da narrativa.

Parte II

Nesta segunda parte, apresento a narrativa dos procedimentos de escrita das histórias de família. Inicio pela descrição do trabalho desenvolvido com os alunos envolvidos no

projeto de escrita, em sala de aula, cujo procedimento de obtenção das informações da história familiar foi o *roteiro de entrevista.*

3.3 Desenvolvendo narrativas de vida por roteiro de entrevista

3.3.1 Abrindo as portas da sala de aula

Buscando romper com um ensino de reprodução de um produto já elaborado e tentando construir um ensino de produção de conhecimentos, chamado de "aventura intelectual" por Geraldi (1993, p.220), assumi, como professora de língua materna, a escrita das Histórias de Família com quatro turmas.

No início do primeiro semestre, propus aos alunos que, juntamente comigo, elaborassem um projeto de escrita de Histórias de Família. Comuniquei-lhes que a escrita deste gênero textual poderia interessar às suas famílias. O trabalho de recuperação da memória familiar seria feito por eles próprios, na escola. Disse-lhes, ainda, que as produções biográficas poderiam ser organizadas para compor um livro da turma.

Ao tentar envolver os alunos na elaboração do projeto de escrita de Histórias de Família, minha intenção foi criar um espaço para que os aprendizes pudessem participar, desde o início, das discussões dos objetivos do projeto, se inteirassem das atividades a serem desenvolvidas e tivessem o conhecimento dos recursos materiais necessários. A elaboração compartilhada do projeto favoreceu uma situação pedagógica, na qual os alunos assumiram responsabilidades, não somente em torno do produto final, mas também no engajamento ao processo de desenvolvimento humano e lingüístico de cada um deles.

Os materiais utilizados no desenvolvimento do projeto foram: dois títulos da literatura infanto-juvenil – "A menina que fez a América" e "A menina que descobriu o Brasil", de Ilka Brunhilde Laurito; uma crônica autobiográfica "Fotografias", de Sebastião Salgado; o poema – "Retrato de Família" - de Carlos Drummond de Andrade e o filme "Colcha de Retalhos". Foram necessários computadores, impressora, scanner, disquetes, papel sulfite. Contamos, também, com o auxílio de alunos monitores da sala de informática.

Após uma cotação de preços dos livros acima mencionados, propus-lhes a compra. Oitenta e oito alunos compraram o primeiro título "A menina que fez a América". E cinqüenta e três alunos compraram o segundo título "A menina que descobriu o Brasil". Interessante observar que os alunos, desde o início, já demonstraram iniciativas nas resoluções dos problemas. Por exemplo, alguns sugeriram que poderiam comprar o livro em parceria com o

colega para minimizar os custos e que fariam a leitura em pares. Outros se dispuseram a emprestar os livros dos colegas que haviam adquirido nos anos anteriores. Eu tinha um estoque de treze exemplares, os quais foram disponibilizados para aqueles que não dispunham de recursos para adquirir os livros.

3.3.1.1. Leitura do gênero Histórias de Família

As atividades do projeto tiveram início com as leituras dos livros “A menina que fez a América” e “A menina que descobriu o Brasil” (LAURITO, 1999). As narrativas tematizam a imigração italiana. O primeiro é a história de Fortunatella, protagonista da narrativa, que relata, em primeira pessoa, sua vida e de sua família, na Itália. O livro trata do momento no qual os italianos estavam emigrando para o Brasil. A segunda leitura mostra Fortunatella, já no Brasil, entre 11 e 20 anos de idade, no início do século passado.

Realizamos as leituras em sala de aula e em voz alta. Tais leituras foram compartilhadas entre mim e os alunos, pois considerei importante aproveitar o momento para, juntamente com eles, discutir o tema de cada capítulo dos livros. Esses procedimentos possibilitaram discussões dos assuntos por meio dos quais os alunos iam relembrando as histórias de suas próprias famílias, expressas numa diversidade de temas – orfandade, padrastos, mudanças, meio-irmãos, histórias de fantasmas, escola, festas religiosas, comidas típicas, preconceitos contra a mulher, conflitos, autoritarismo, imigração, paixão, dentre os muitos outros temas encontrados ao longo da leitura. Tal atividade resultou numa maior interação entre os pares.

As leituras compartilhadas em sala de aula permitiram fazer uma exploração da linguagem lírica e figurada, caracterizada pelas construções de metáforas e comparações. Analisamos em conjunto as características do gênero narrativo. Destacamos as passagens que evidenciavam as mudanças progressivas de estado que vão ocorrendo com as pessoas através do tempo.

Adotei os procedimentos de leitura acima relatados como pretextos para serem entendidos como processos de leitura e de escrita, pois nesta proposta de escrita, considerei, assim como Geraldi (1993), a produção de textos orais e escritos como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua.

3.3.1.2.Roteiro de Entrevista

Por se tratar, naquele momento, de outro gênero textual – *a entrevista*, procurei apresentá-lo destacando sua forma característica, a qual se apresenta numa estrutura marcada por perguntas feitas pelo entrevistador e respostas fornecidas pelo entrevistado.

Quanto aos tópicos da entrevista, tomando como base a leitura de Ilka Laurito (1999), recorremos aos assuntos tratados por ela, nas narrativas "A menina que fez a América" e "A menina que descobriu o Brasil". Verificamos como importantes a identificação da pessoa, o trabalho da família, a caracterização de pessoas, os lugares, as brincadeiras de infância, a escola, a religião, as histórias fantásticas, as atividades de lazer, o casamento, o nascimento dos filhos, as alegrias, as tristezas, bem como a reflexão sobre o atual momento. Em seguida, elaboramos um roteiro de entrevista, com perguntas que buscaram as memórias da família, acerca dos referidos temas.

Abaixo, no Quadro I – "Roteiro de Entrevista", apresento as perguntas que o constituíram.

Perguntas	ROTEIRO DE ENTREVISTA
01	Qual é o seu nome completo, data e local de nascimento?
02	Você poderia falar algo sobre seus pais? Quem foram eles?Onde moravam? Como viviam?
03	Você poderia descrever o lugar onde morava com seus pais?
04	Quanto à sua infância, quais eram os brinquedos e como eram as brincadeiras?
05	Quanto à escola, como era escola, os professores, quando você estudava ?
06	Sobre religião, você e sua família freqüentavam alguma igreja?
07	Que tipo de histórias ou músicas você conheceu, na sua infância?
08	Como você se divertia, naquela época?
09	Como era o relacionamento entre as pessoas da família?
10	Como foi que você conheceu a mãe (ou o pai)? Como foi que o senhor conheceu a avó (ou o avô)?

11	**Que tipo de dificuldades você encontrou na educação dos filhos?**
12	**Você saberia citar uma grande alegria de sua vida? Por quê?**
13	**Você saberia dizer uma grande tristeza de sua vida?**
14	**Como você se vê, hoje, diante de todas as suas experiências? O que você pensa de tudo isso?**
15	**Outras perguntas, que gostaria de fazer ?**

Quadro I: Roteiro de Entrevista

Em seguida**,** orientei os alunos a esclarecer à família o objetivo da entrevista e que a mesma fosse desenvolvida por meio de um diálogo, levando-se em conta, principalmente, o fato de as pessoas que seriam entrevistadas serem membros de suas respectivas famílias. Informei, ainda, que a entrevista com a família poderia ser gravada, em áudio, ou anotada pelo próprio entrevistador.

As entrevistas não foram realizadas num mesmo momento por todos os alunos, tendo em vista que alguns tiveram que se deslocar para outras cidades, enquanto outros tinham seus parentes próximos às suas casas. As entrevistas foram realizadas durante a segunda e terceira semana de abril de 2004.

Os alunos trouxeram as informações das pessoas e dados de gerações anteriores: bisavós, avós, pais e tios, das famílias paterna e materna. Diante de tantas informações de diferentes pessoas, não sabiam como organizá-las no texto.

Para elucidar as dúvidas que surgiam, desenvolvemos uma análise das leituras realizadas com o objetivo de rever o esquema textual do gênero narrativo. Em “A menina que fez a América” e “A menina que descobriu o Brasil”, a autora escreveu a história de cada membro da família em capítulos individuais e organizou-os segundo seqüência temporal - do antigo para o atual (do passado para o presente).

Na tentativa de elucidar o esquema textual da narrativa de vida, neste caso individual, lemos o texto biográfico “Fotografia”**,** de Sebastião Salgado. A leitura permitiu-nos conhecer o fotógrafo brasileiro, sua trajetória pelo mundo quando documenta a história fotografando e sua posição política acerca da miséria por que passam os migrantes das e nas várias partes do mundo. Quanto ao esquema textual, propus que os alunos verificassem o assunto do texto: identificar *a história de um narrador ou de uma terceira pessoa*; a incidência de datas: análise do emprego do *adjunto adverbial de tempo*; os locais por onde passou o narrador: análise do emprego do *adjunto adverbial de lugar* e os tempos verbais da narrativa: observar o uso do

verbo no *pretérito.* O texto forneceu algumas pistas quanto à organização. Em *Fotografias*, os fatos e os eventos aparecem em uma seqüência temporal.

3.3.1.3. A estruturação do texto

Tomando como base este método cronológico de organização, os alunos, ao produzirem as narrativas das histórias de suas famílias, escreveram as histórias de seus bisavós, avós, pais, tios, irmãos, separadamente.

Atentos à ordem cronológica dos eventos, as histórias individuais foram organizadas na seqüência dos acontecimentos, sendo que a progressão da narrativa direcionava a configuração textual.

A atividade de escrita começou a ser desenvolvida no final de abril. Os alunos, ao entregarem a primeira versão de seus textos, apresentavam comportamentos diferentes. Enquanto alguns traziam, orgulhosamente, a história escrita e comentavam os fatos da vida de uma determinada pessoa da família, outros pediam que seus textos não fossem lidos em sala.

A leitura das narrativas trouxe muita informação a respeito da realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, foi prazerosa. Em cada texto, conhecia-se uma nova história.

3.3.1.4. O processo de escrita

Uma trajetória de leitura de cada produção textual repercutiu numa relação interlocutiva entre mim e o aluno escritor sobre o que ele tinha a dizer. Cada texto foi discutido individualmente com o aluno, pois considerei não apenas as diferentes histórias e problemas textuais de cada um, mas também o respeito à privacidade do aluno e à de sua família. Debruçamo-nos sobre o texto e lemos as histórias que ele trazia - temas diversos que retratavam culturas de países e estados diferentes. Registravam, ainda, comportamentos marcados por hábitos antigos, rompimento de famílias motivado por preconceito racial, a religiosidade presente no dia-a-dia da comunidade (terços, missas, festas religiosas, etc.), as escolas da época dos avós lembradas por suas festas e comemorações cívicas, entre outros.

A interlocução entre mim e o aluno como norteadora do processo de ensino-aprendizagem favoreceu reflexões acerca dos diversos aspectos da produção do texto. As diversas perguntas que o texto narrativo suscitava foram se transformando em assuntos da narrativa, à medida que eu fazia intervenções. Como leitora de meus alunos, comecei a conhecê-los melhor, e assim, interessei-me por suas histórias e passei a direcionar a atenção dos alunos para a necessidade de se observar a forma de dizer o que tinham a dizer.

A produção de texto das Histórias de Família se desenvolveu no período de quatro meses, no qual a narrativa passou por fases de reelaboração que envolveu atividades de reflexão e de operações com a linguagem.

O processo de produção escrita das narrativas também incluiu os aspectos que foram emergindo enquanto refletíamos sobre os textos produzidos. Esses aspectos são:

3.3.1.5. Interdisciplinaridade com História

Diversos assuntos entravam nas Histórias de Família, com destaque para as migrações. Considerei oportuno tratar desse assunto, neste contexto no qual os alunos estavam conhecendo as experiências de suas famílias. Propus uma parceria com as professoras de História e Geografia destas mesmas turmas, para que assuntos relacionados ao processo de imigração, no Brasil fossem tratados. Sugeri às colegas que desenvolvêssemos aulas relacionadas às vivências relatadas pelas famílias de nossos alunos, considerando aspectos relacionados à religiosidade, educação e, notadamente, o analfabetismo, uso de línguas estrangeiras, culinária, artes, etc., sob o ponto de vista do conhecimento da Geografia e da História e da Língua Portuguesa.

A parceria foi possível com a professora de História, que tratou do processo de imigração no Brasil, solicitando uma pesquisa acerca do país de origem de cada família, com aulas expositivas relacionadas ao assunto. Parte deste material produzido pelos aprendizes, nesta disciplina, foi incorporada à produção das Histórias de Família.

3.3.1.6. Fotografias da família

Outro aspecto do processo de produção escrita de Histórias de Família foi a utilização, pelos alunos, de documentos fotográficos.

Entrávamos em uma fase na qual a maioria das produções biográficas já havia passado por reescritas e eu as encaminhava para a edição final. Planejei uma aula para a leitura de “Retrato de Família”, poema de Carlos Drummond, no qual o eu lírico apresenta as pessoas da família, do passado e as traz para o presente, no momento em que olha para o retrato da família.

A leitura do poema incentivou os alunos a comentarem as fotografias de suas famílias. Diziam que suas famílias costumavam guardá-las em álbum, caixas de papelão, envelopes ou até mesmo em sacos plásticos. Sugeri que essas fotografias fossem escaneadas e inseridas na produção textual.

As famílias enviaram as fotografias para serem inseridas no texto. Foi necessário muito controle para que esse material não fosse extraviado. Os alunos foram orientados a legendarem o material e depositarem-no num envelope com identificação. É importante observar que, nesta etapa do trabalho, os alunos mobilizavam-se em torno do projeto e a interação acontecia com a convivência dos pares na realização de um mesmo objetivo, tornando os espaços seguros, repercutindo num relacionamento de confiança. Assim, os alunos se sentiram mais livres para escrever.

Quanto à família, o trabalho co-participativo de legendar as imagens das pessoas e dos lugares e o envio dessas fotografias a mim, professora de seus filhos e netos, evidenciaram ainda mais o seu interesse pela produção do texto biográfico. Nesta etapa, na qual se exigiam controles de diferentes ordens, os alunos demonstraram empenho em resolver problemas com o arquivamento do material, criando um envelope para cada aluno com os respectivos documentos fotográficos e narrativas biográficas.

3.3.1.7. O computador

O computador, como ferramenta, é outro aspecto do processo de produção escrita que emergiu ao longo do nosso trabalho.

Entrávamos na penúltima etapa do projeto de escrita das Histórias de Família, sendo assim, agendei a sala de informática para que os alunos pudessem digitar seus textos. A sala de informática possui dez computadores ligados em rede, dois *scanners*, duas impressoras e, ainda, duas cadeiras para cada computador. Coloquei na sala, duas mesas redondas e dez cadeiras e, assim, pude transferir todos os alunos para essa sala. Nem todos dominavam habilidades necessárias para o uso do computador. Desta forma, aqueles que tinham mais conhecimentos em informática assumiram responsabilidades, auxiliando os colegas na digitação de textos, na elaboração de capas e na escanerização das fotografias.

Formei uma turma de alunos com conhecimentos de informática para fazer uma aula com explicações dos processos operacionais com o programa "*word*", principalmente sobre a necessidade de gravar os textos, considerando o fato de que, em cada aula da semana, os alunos voltariam à sala e retomariam o texto, gravado em disquete.

Um aspecto interessante a considerar foi a oportunidade de aqueles que desconheciam a linguagem do computador perceberem as possibilidades que esta máquina oferece. Ao processar o texto, a narrativa passava por sucessivas escritas. Conheceram as possibilidades que o processador oferecia de eliminar ou alterar palavras, deslocar expressões ou trechos, re-

elaborar enunciados e revisar o texto, buscando adequações formais e visuais da linguagem e da configuração.

Organizei também um grupo de alunos com habilidades de escanear imagens a fazer uma demonstração dos processos de copiar as fotografias das famílias e inseri-las no texto. Logo no início desta etapa, percebemos que os aparelhos de escaner apresentavam problemas de digitalização de imagens. Assim esse processo foi interrompido, na escola. O grupo de alunos, responsável por esta atividade, continuou o trabalho em minha casa. Com todos os textos digitados, com as fotografias inseridas no texto e salvos em disquetes, partimos para a impressão. As produções das Histórias de Famílias foram organizadas por turmas para compor um livro.

Dos 129 alunos matriculados nessas turmas, 114 escreveram as Histórias de Famílias, cujas narrativas estão organizadas em quatro livros, disponibilizados na biblioteca da escola E.E. Cultura e Liberdade, na cidade de Pompéia.





Fotos 22 e 23 - páginas internas



Foto 24 – livros editados

3.4 Um Outro Rumo (1)

Apresento a seguir a narrativa de um outro procedimento de escrita das Histórias de Família***: fotografias***. A narrativa refere-se à história de escrita da aluna participante Camila e sua família.

3.41. Desenvolvendo narrativas de vida por fotografias

[...]

O retrato não me responde,

Ele me fita e se contempla
Nos meus olhos empoeirados.
E no cristal se multiplicam

Os parentes mortos e vivos
Já não distingo os que se foram
Dos que restaram. Percebo apenas
A estranha idéia de família

Viajando através da carne.
(Carlos Drummond de Andrade)

3.4.1.1. Imagens sem identificação, sem identidade... sem história

No processo de escrita das Histórias de Família, deparei-me com uma situação que muito me inquietou: alguns alunos anexaram, à narrativa, fotografias antigas da família, sem identificação e sem registro de suas histórias de vida.

Pareceu-me que a maioria dessas famílias tem guardado as fotos que vêm sendo passadas de geração em geração: retratos dos tataravós guardados pelos bisavós; retratos das bisavós guardados pelos avós; retratos dos avós guardados pelos pais. Assaltou-me a incômoda incerteza: os retratos dos pais serão guardados pelos filhos? Até que ponto as gerações mais recentes atribuem valor a esses retratos de pessoas das gerações mais antigas, cujas histórias de vida cada vez menos se conhecem? Até quando preservá-los?

Kossoy (2000, p. 128) faz uma descrição dos fatos que vêm acontecendo com as fotografias de família, pessoas estimadas que, um dia, foram retratadas em sua época, mas com o passar das gerações, não se conhecem mais seus nomes e se perdem as referências de quem foram e do que representaram. Essas pessoas retratadas tornam-se estranhas dentro da casa e, afirma:

> Milhões de imagens foram destruídas desde o advento da fotografia, inúmeras em virtude de catástrofe e guerras, porém, a maioria certamente, pela vontade do homem. Desaparecidos os referentes ficaram apenas as representações. Essas ainda são mantidas pelos descendentes mais próximos, até o momento em que, mais tarde, passam a ocupar demasiado espaço nas casas dos descendentes afastados; em épocas mais recentes essas imagens já se constituem, efetivamente, um estorvo. [...] Essa gente toda, inquilinos desconhecidos da memória, deve ser de alguma forma desalojada, despejada... e o é de várias maneiras.

Conversando com os alunos sobre as fotografias da família, perguntei-lhes onde suas famílias costumam guardá-las e eles disseram que as fotos são guardadas em sacos plásticos ou envelopes, em caixas de papelão ou em latas junto com as cartas antigas, ou em álbuns de plástico que vêm juntamente com as fotos, após terem sido reveladas. Há também, os álbuns de papel grosso, de capa dura, reservados para as fotos mais significativas da família. Disseram, também, que algumas fotografias antigas, em preto e branco, estão emolduradas e suspensas nas paredes da casa e, as atuais e coloridas estão em porta-retratos, sobre os móveis da sala ou dos quartos.

Comecei a prestar mais atenção nas muitas fotografias que meus alunos traziam para a sala de aula. Traziam-nas, dentro de envelopes ou em sacos plásticos transparentes e já amarelados pelo tempo. Eram imagens de uma época, já um tanto antiga. A maioria eram fotografias em preto e branco de pessoas retratadas em trajes que costumavam usar quando iam à missa ou, então, naquelas roupas que ficavam reservadas aos momentos importantes.

Parece relevante, também, observar como as fotos antigas têm, todas elas, características muito parecidas: a pose dos fotografados, os enquadramentos revelavam o caráter de perenidade, marcadas para a posteridade. Pode-se considerar a evolução da fotografia e dos modos de fotografar até a digitalização. Essa, a foto digital, parece revestida do caráter de efêmero. Essas fotos digitalizadas são para o momento e podem ser apagadas em seguida.

Kossoy (2000) observa que a fotografia faz uma conexão com a realidade primeira que a gerou. Porém, quando se perdem os dados sobre aquele passado e não mais existindo informações dos referentes, resta apenas uma imagem perdida, sem identificação, sem identidade e sem história.

Por essas razões, descritas nos parágrafos acima, resolvi desenvolver um estudo de escrita de Histórias de Família, com as fotografias antigas e buscar recuperar as histórias de vida daquelas pessoas.

A aluna-participante das Histórias de Família, pelo procedimento *Fotografias* é Camila. Sua família tem guardadas as fotografias dos tataravós, dos bisavós, dos avós, enfim, daquelas pessoas que viveram, em outras gerações.

3.4.1.2. História de escrita de Camila

Camila era aluna de uma turma de trinta e dois alunos de sétima série, para a qual foi proposta a escrita das Histórias de Família. Camila escreveu a primeira narrativa das Histórias

de Família utilizando um roteiro de entrevista, o qual foi desenvolvido com a família para obter as informações do passado.

Um fato curioso: a aluna anexou fotografias antigas e aquelas pessoas retratadas, na foto, não estavam identificadas por seus nomes.

Inseri, nesta minha narrativa, uma fotografia da família porque acredito que a visualização contribui com dados para o desenvolvimento de minha escrita e para a leitura deste capítulo. As imagens, abaixo, me inspiraram a desenvolver este estudo de escrita das Histórias de Família.



Foto 25
Família Furlan - 1951

Conversei com Camila sobre a possibilidade de escrever o texto biográfico por meio das fotografias de sua gente que a família tem guardado. Ela se mostrou entusiasmada com a proposta e me comuniquei com a sua família para me certificar se os avós tinham interesse na recuperação das experiências daquelas pessoas retratadas, nas fotografias. Tão logo os avós confirmaram o interesse, propus-lhes um encontro, na escola.

3.4.1.3. A vinda da família à escola

Camila, seus avós maternos e sua mãe compareceram à escola, no dia 26 de junho, no período da tarde. Trouxeram um envelope e uma caixa de papelão com as fotografias. Conversamos sobre a narrativa das Histórias de Família desenvolvida pela aluna, na qual havia apenas as histórias dos avós. Mostrei também as fotografias que a aluna tinha anexado à narrativa e propus-lhes a produção das Histórias de Família por meio daquelas imagens. O avô respondeu que não pensava que essa tarefa da escola “era pra valer”.

A expressão “era pra valer”, usada pelo avô é bastante reveladora da imagem que a família dos alunos tem a respeito do “fazer-de-conta” que caracteriza as tarefas da escola.

Diferentemente das situações artificiais do uso da língua, na qual a escrita é um exercício de “treinamento” e o aluno escreve para a escola, o enunciado “pra valer” é uma

indicação de que o avô considerou que aquela proposta era diferente e criava uma situação real de escrita, na escola, e atribuiu-lhe um valor real, envolvendo-se na produção pois o registro da memória familiar interessava-lhe.

O avô abriu o envelope e retirou muitas fotografias. Sentamos ao redor da mesa; de um lado os avós e a mãe, de outro lado, Camila e eu. Discutimos a escolha das fotografias e sugeri-lhes que selecionassem aquelas que retratassem as pessoas, os lugares, os objetos ou uma situação por meio das quais seria possível conhecer as experiências da família, nas sucessivas gerações. Inicialmente, a família selecionou 23 fotos. Retratavam pessoas que viveram as gerações anteriores - os tataravós, bisavós, avós, tios -, dos lugares onde suas experiências se realizaram - da casa, da roça. Consideraram importantes, ainda, para a recuperação da história da família, outras fotografias nas quais se viam as imagens da escola onde o avô estudou, dos seus colegas de classe, dos professores, etc.

Em seguida, sugeri que essas fotografias fossem organizadas e enumeradas, devendo iniciar pelas mais antigas. Os avós dispuseram as fotografias sobre uma mesa e as enumeraram, na seqüência dos eventos. As fotos tiveram um número de 01 a 23[4]. Esse critério para a organização das imagens, na ordem dos acontecimentos, teve o objetivo de desenvolver a conversa, na estrutura da narrativa, ou seja, numa seqüência temporal.

Pedi à família a permissão de gravar a entrevista, em áudio. Com as fotografias organizadas, na ordem dos acontecimentos, busquei desenvolver a conversa com as perguntas sobre as fotografias, obedecendo a esta organização.

Pude notar o envolvimento afetivo do avô com os conteúdos daquelas imagens. Elas diziam respeito a ele e a sua gente, mostrando, de certa forma, como eram seus avós e seus pais. Viu-se, através dos retratos e lembrou-se dos seres queridos, afastados ou desaparecidos. Kossoy (2003, p. 101) aborda esse momento de emoção: “Na expressão fugidia de um rosto humano, nas fotos antigas pela última vez emana a aura. É isto que lhes empresta aquela melancólica beleza que não pode ser comparada a nada.”

E, assim, a narrativa das experiências da família foi desenvolvida, tendo a fotografia como objeto para ativar a memória, trazendo as lembranças do passado. Os avós reconstruíam as trajetórias da família, ao longo da vida. A migração dos tataravós ao Brasil, o trabalho dos bisavós, os nascimentos, a escola, as alegrias, a paisagem, o casamento, a esperança, a morte, a igreja, os filhos, ou seja, a vida de gerações, nessas quatro horas de entrevista.

---

[4] As fotos trazidas pela família, que foram configuradas na narrativa (texto de pesquisa) foram enumeradas a partir do número 25, considerando que a foto anterior teve o número 24.

Assim que se encerrou a entrevista com os avós, transcrevi o que foi gravado em áudio com a família. Uma conversa de aproximadamente 210 minutos, cuja transcrição ocupou vinte e seis páginas.

Em seguida à transcrição da entrevista, retomei as fotografias, emprestadas pelo avô e olhei para as imagens das pessoas, da casa na qual a família viveu por muito tempo, os bisavós e avós em trajes de casamento; a plantação de roças e muitas outras imagens. Surgiu-me a idéia de que essas imagens pudessem ser descritas em suas aparências, quero dizer, a aluna participante poderia fazer a descrição das imagens e configurá-las às narrativas de vida. Assim Camila, ao mesmo tempo em que desenvolveria um texto narrativo, aprenderia a observar as imagens, relacioná-las às lembranças emocionadas do avô e descrevê-las com as sensações e percepções de alguém que tem às mãos o poder de eternizar tudo isso num registro escrito.

Para a produção das Histórias de Família sentei-me com Camila ao redor de uma mesa grande e pedi-lhe que organizasse as fotografias, na ordem numérica de 01 a 23.



Foto 26
Ana Marangone, Ângelo Furlan e família - 1952

Apontei a fotografia número 01 (26 no texto de pesquisa) à Camila e pedi-lhe que emitisse sua impressão, por meio das seguintes perguntas: *Como é essa fotografia? Quem são essas pessoas que você vê nesta fotografia?* Pedi-lhe que descrevesse as imagens que via. Pedi-lhe, ainda, que descrevesse a aparência dessas imagens, a partir da pergunta**:** *Como são essas pessoas?* E outra: *O que você sabe sobre essas pessoas?* À medida que eu lançava as perguntas sobre as imagens, Camila respondia escrevendo suas impressões, por exemplo: *É uma foto antiga.* Seguindo a disposição dos retratados, da esquerda para a direita, identificava as pessoas e as nomeava: *Aqui está a nona (...) e o nono (...), de meu avô; o pai de meu avô (...) e essa mulher que segura uma criança é a mãe de meu avô, (...).* Orientei Camila a buscar os dados das pessoas na transcrição da entrevista realizada com os avós.

Lembrei-lhe da importância de ela nomear as pessoas e, na medida do possível, datar os eventos relacionados às suas vidas e situá-las num determinado espaço. Em narrativas biográficas, a descrição das circunstâncias é importante para a compreensão pelos leitores.

A estrutura da narrativa – organização dos acontecimentos numa seqüência temporal - prevaleceu na estrutura textual das Histórias de Família. Assim, com as experiências dos tataravós, imigrantes italianos radicados no Brasil, iniciou-se a narrativa.



Foto 27
Casamento dos bisavós M.Carlos e Inocêncio Furlan
07/09/1935

Em seguida, orientei Camila a trabalhar a fotografia número 2 (27, nesta narrativa), cujas imagens retratavam seus bisavós. Esses representaram a segunda geração, aqui no Brasil. Com o objetivo de a aluna identificar as pessoas retratadas, nomeá-las e estabelecer a ligação de parentesco, lancei a pergunta*: Quem são (ou foram) essas pessoas retratadas e como se chamam(ou chamavam)?* Com o objetivo de desenvolver a observação das imagens presentes na fotografia - indumentária de casamento, o arranjo na cabeça da noiva, algumas marcas escuras em sua saia, seus sapatos, à vista, um lenço claro na altura do peito do noivo - e descrevê-las, na narrativa, lancei a pergunta: *Como essas pessoas estão vestidas?* E finalmente, para Camila desenvolver a escrita de história de vida dessas pessoas, lancei a pergunta *O que você sabe a respeito dessas pessoas?* E disse-lhe que essas informações deveriam ser buscadas na transcrição da entrevista.

Propus a Camila que as fotografias poderiam ser inseridas no texto biográfico e teriam a função de revelar uma parte da realidade de alguém ou de algo que, de fato, existiu. Ao apresentar as fotografias de família, ela poderia construir uma linguagem como se as estivesse mostrando aos seus leitores.

Camila prosseguiu com esse movimento de olhar para as fotos, de observar as imagens e de escrever suas percepções acerca do que via, e assim, escreveu um texto

descritivo. Em seguida, procurou as informações referentes a cada pessoa, consultando a transcrição da entrevista e escreveu as histórias de sua família.

A leitura da produção textual foi feita por nós, eu e ela. Ela lia, em voz alta, as histórias que escrevera e eu, em silêncio e atenta à leitura, as ouvia e, como leitora de seu texto, buscava compreender sua narrativa. Quando não compreendia certos enunciados, eu fazia as intervenções, propondo reformulação em seu texto. Ela continuava a leitura das histórias escritas e quando eu sentia curiosidade por saber algo mais, lançava-lhe perguntas e elas as anotava, e as respostas a essas minhas perguntas se constituíam em conteúdos de sua narrativa.

Com as intervenções das perguntas que fiz sobre seu texto, Camila reformulou sua escrita. Decidiu recuperar, também, as histórias de vida da família de seu pai. Um dado, ainda a informar é que Camila não mora com ele. Seus pais não se casaram e, desde pequena, mora com a mãe e seus avós maternos.

Camila pediu, então, à sua avó paterna as fotografias das pessoas da família, conversou sobre as experiências familiares e desenvolveu a narrativa das histórias dessas histórias de vida. Em seguida, comuniquei-me com seu pai para conversar sobre a escrita biográfica. O pai, a aluna e a mãe encontraram-se comigo para a leitura e revisão do texto. Assim, o texto ficou organizado em duas partes. Na primeira parte, as histórias da família materna, na segunda, as histórias da família paterna.

A edição final da escrita biográfica Histórias de Família foi encadernada e entregue aos avós maternos que compareceram à escola em um evento da Escola da Família.

3.5. Um Outro Rumo (2)

A narrativa que apresento a seguir refere-se ao outro procedimento de escrita das Histórias de Família***: autobiografias***. Trata-se da história de escrita do aluno participante Arley e sua família.

3.5.1 Desenvolvendo narrativas de vida por autobiografias

Este procedimento de escrita das Histórias de Família apresenta características, particularmente diferentes. Trata-se de uma escrita produzida por membros da família, com a participação do aluno num compartilhamento de experiência de letramento.

Tendo em vista que esta pesquisa se situa no âmbito do ensino da língua e, considerando o aluno como o sujeito aprendiz da escrita deste gênero, faz-se necessário um esclarecimento das atividades de linguagem desenvolvidas por ele e das suas formas de participação nesse processo.

Quanto às atividades de linguagem, o aluno transcreveu a narrativa oral dos avós e escreveu a história de vida da bisavó, como também produziu textos sobre a reflexão acerca da experiência do vivido familiar e as configurou no texto, organizando a ordem seqüencial das autobiografias.

3.5.1.1. História de escrita do Arley

Arley entregou a primeira versão escrita das Histórias de Família. Ao perguntar ao aluno como tinha sido a entrevista com a família, ele me informou que não tinha conseguido realizá-la conforme planejara, pois o avô contava histórias que não tinham sido perguntadas e, seu jeito rápido de dizê-las não permitiu que ele as anotasse. Ao realizar a leitura da primeira versão, notei que algumas experiências tinham sido escritas pelo próprio sujeito que as viveu ou testemunhou.

Tal fato chamou minha atenção. Pareceu-me curioso o fato de o avô contar histórias que lhe eram significativas e não aquelas previstas no roteiro. O envolvimento de membros da família que escreviam suas próprias histórias também foi um dado que eu não havia previsto. Não queria ignorar o avô e seu impulso de contar suas próprias histórias, tampouco o fato de haver outros membros da família participando da escrita.

Assim, busquei uma forma de aproveitar aquelas realidades, transformando-as em procedimento de escrita das histórias dessa família. Propus um processo de produção de texto pelo qual os membros da família tivessem a oportunidade de escrever, do próprio punho, histórias de vida nas quais pudessem contar aquelas experiências que lhes foram significativas.

A minha visita à família foi uma oportunidade de conhecê-los. A proposta de escrita autobiográfica foi aceita pelos pais e pelo tio. O avô respondeu-me que gostava muito de contar suas histórias, mas quanto à escrita de sua história de vida, achava que não seria capaz de fazê-la, pois escrevia apenas coisas simples, no seu dia-a-dia. A avó respondeu-me que sua história de vida daria um livro, no entanto não saberia como escrevê-la e que sentiria vergonha da caligrafia que nunca foi boa. Ao propor-lhes narrativa autobiográfica, os avós disseram que prefeririam contar, oralmente, suas experiências, a escrevê-las.

Desta forma, combinamos que os membros da família poderiam escolher uma forma. Poderiam optar por contar suas histórias e teriam suas falas gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, como também poderiam escrever, eles mesmos, suas narrativas de vida. Combinamos, ainda, que as narrativas colhidas, por meio da gravação, seriam também transcritas.

De acordo com esse critério, os pais, o tio-avô fizeram a opção pela escrita da narrativa autobiográfica. Os avós fizeram a opção por contar, oralmente, suas histórias de vida. Quanto à bisavó, propus ao aluno que escrevesse a história da vida dela, pois ela, sendo analfabeta, não teria condições de fazê-lo.

O aluno assumiu a responsabilidade de coordenar as atividades que foram planejadas com os membros de sua família, da seguinte forma: (a) acompanhou o processo de escrita pelos membros (essas pessoas, ao entregarem a escrita, se mostraram preocupados com questões ortográficas, solicitando ao aluno a correção); (b) escreveu a narrativa de vida da bisavó; (c) participou dos encontros com os avós (eu e o aluno constituímo-nos como escutadores das histórias que os avós, como narradores, tinham para contar).

Em seguida, o aluno digitou as narrativas autobiográficas das pessoas que optaram pela escrita de suas experiências. O aluno e eu fizemos a transcrição das histórias contadas: eu ditava os enunciados dos avós e o aluno os transcrevia.

Sobre essa produção textual - as experiências da família - Geraldi (1993) observa que num projeto desenvolvido, na escola, sobre a escrita da história de família do aluno, se o vivido ficar apenas no registro corre-se o risco de não haver uma reflexão. Considera que o vivido passa a ser o ponto de partida para a reflexão e para que isso ocorra a ação educativa do professor é fundamental.

Pensando nestas questões abordadas pelo autor, preocupei-me em interagir com o aluno sobre essa produção. Lemos as narrativas autobiográficas e de cada uma, destaquei as experiências, bem como a forma de cada um de dizê-las. Procurei dialogar com o aluno sobre

os temas. Em seguida, pedi-lhe que escrevesse suas reflexões sobre as experiências de sua família e as configurasse na narrativa.

Síntese do capítulo

Nesse capítulo, apresentei a busca por uma metodologia de pesquisa. A minha opção pela Pesquisa Narrativa pareceu-me coerente, considerando não apenas o trabalho desenvolvido em sala de aula com narrativas de vida, mas também os aspectos ligados ao método investigativo e estratégia de formação.

Discorri o percurso dessa metodologia, neste estudo com histórias de família. Na primeira parte, apresentei os paradigmas nas vozes de Clandinin & Connelly (2000) e Cunha (1997). Apresentei o contexto de pesquisa, os alunos participantes e os procedimentos de coleta e análise do material documentário.

Na segunda parte, descrevi os três procedimentos de escrita das histórias de família: (1) roteiro de entrevista; (2) fotografias e (3) autobiografias.

No próximo capítulo, desenvolverei a análise das narrativas.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS

Introdução

O capítulo 4 refere-se à análise do material documentário, ou seja, a análise das narrativas. Desenvolvo a análise das narrativas dos três procedimentos: (1) Roteiro de entrevista; (2) Fotografias e (3) Autobiografias, num só texto.

Primeiramente, apresento os dois primeiros passos do processo de escrita das histórias de família, que se iniciou com o procedimento roteiro de entrevista e a leitura dessas narrativas. Em seguida, descrevo o terceiro passo, no qual os alunos partiram por rumos diferentes, quero dizer, cada um escreveu as histórias de família por procedimentos diferentes.

Organizei as narrativas por ordem de gerações. Inicio pela mais antiga, a história de vida dos tataravós. As narrativas estão na ordem: 1 narrativa dos tataravós, 03 de bisavós, 07 de avós, 03 de mães, 02 de pais, 02 das alunas participantes e 6 textos reflexivos do aluno participante. Ao todo, são 24 narrativas.

A fenomenologia hermenêutica (van MANNEN, 1997) fundamenta o primeiro método utilizado para a organização dos dados. Primeiramente, fiz uma leitura de todas as narrativas e por completo (leitura holística) para ter uma impressão geral do texto. Num segundo momento, selecionei segmentos do texto, onde encontrava unidades de significados (leitura seletiva). Procurei atribuir um sentido ao texto.

Associei à analise interpretativa, a metodologia da análise discursiva (ORLANDI, 2000) que toma o discurso e, a partir dele, procura tratar os processos de constituição do fenômeno lingüístico e não meramente de seu produto. Nesta perspectiva, a linguagem é caracterizada como transformadora e dotada do compromisso pragmático, marcado pelo conceito social e histórico. Um compromisso que considera a linguagem em sua capacidade de constituição de indivíduos, levando em conta que o mesmo não é isolado de sua cultura nem de sua natureza.

Como sujeito-leitora, procurei não apenas interpretar o texto, mas compreendê-lo nesse compromisso pragmático histórico e social. Considerei a participação da família e envolvi outros elementos para a análise: considerei a componente histórica do aluno, da família, e a minha historicidade como sujeito-leitora. Procurei compreendê-los, articulando na análise o contexto histórico-social, bem como as condições de produção do aluno e também da família.

Três autores são tomados como base para essa análise: uma concepção interacional de linguagem como resultado de uma atividade discursiva (BAKHTIN,1992);. a proposta de ensino de língua de Geraldi (1993) que leva em conta a análise lingüística a partir da criação das condições para as atividades interativas em sala de aula, na produção textual e na leitura de textos; e Orlandi (2000) que observa a linguagem do ponto de vista da análise do discurso, tomando o discurso como algo social determinado.

Considerando a participação da família, com suas falas sobre experiências de vida, que contribuiu na produção textual, a análise deu-se nas instâncias dos sujeitos participantes (alunos e familiares).

A análise das narrativas, como um todo, possibilitou localizar os segmentos no corpo do texto, que geravam dados que descrevessem tanto os alunos como também a família nos processos de produção desses conhecimentos.

4.1. Passo 1: Contato com o material

Nesta fase inicial, que teve início com as entrevistas com as famílias, os alunos trouxeram informações das pessoas com quem moram. Pâmela, por exemplo, mora com seus pais e irmãos. Ao iniciar a escrita das Histórias de Família, trouxe anotadas as experiências da mãe e do pai para escrever suas histórias de vida. Ela não teve contato com seus avós maternos. Pâmela mostrou ter dificuldade de perceber a história familiar do lado materno, pois sequer mencionou o nome dos avós. Conviveu os cinco primeiros anos de vida com a avó paterna e não chegou a conhecer o avô paterno, portanto conhece pouco, também, a história dos avós paternos. No entanto, houve um esforço do pai em torná-los conhecidos, pois este ao falar sobre suas experiências, mencionou os nomes dos avós e do país de origem.

Camila mora com os avós maternos e com a mãe. Ela desenvolveu a narrativa de vida de seus avós maternos e, ao fazê-la, anexou uma fotografia da família (foto 25) com pessoas que não chegou a conhecer. Um dos motivos de ela ter desenvolvido a narrativa de seus avós é o fato de morar com eles, desde que nasceu. Os avós, ao narrarem suas experiências, consideraram importante mencionar os nomes e dados dos bisavós.

Os pais de Camila não se casaram e ela não escreveu a narrativa de vida de sua mãe. Uma das razões por ela não ter escrito a história de vida da mãe pode estar relacionado ao fato da mesma ser solteira e preferiu, portanto, não configurar a história de sua vida pessoal, neste texto, principalmente por ter sido uma proposta de escrita. Camila não se pronunciou sobre esse assunto, não se sentiu à vontade para escrever a história dessa experiência pela qual passou a mãe, não apenas pelo fato de seus pais não terem se casado, mas principalmente pelo preconceito que, ainda, cerca esse tipo de situação.

Segundo Dahmer (1975), citado por Kensky (1994, p.49), a história de vida do sujeito é marcada pela dominação imposta pelas instituições culturais (família, escola, igreja) que vão orientar os valores, as escolhas, os gostos e todos os seus comportamentos (“cênicos”) diante da sociedade. A realidade acima contribuiu para que Camila e sua família não se sentissem seguras para descreverem uma experiência que poderia se tornar motivo de curiosidade e de pré-julgamento nada favorável.

Arley mora com seus pais. Seus avós maternos residem próximo à sua casa e a interação entre eles é freqüente. O aluno trouxe dados para escrever as narrativas de vida de seus avós maternos e de seus pais.

As outras informações que se evidenciaram neste material referem-se aos assuntos relacionados às perguntas do roteiro de entrevista. Trata-se de dados referentes às pessoas com quem realizaram a entrevista.

Os dados, acima, indicam que esses alunos tiveram a intenção de escrever as histórias de vida apenas das pessoas com quem convivem, no dia-a-dia. Neste primeiro momento, criei um espaço de escuta e deixei os alunos falarem sobre as formas como obtiveram os relatos das experiências familiares que traziam.

Após um contato com esse material, orientei os alunos a darem uma forma a essas experiências, numa narrativa e iniciaram a escrita das Histórias de Família, em sala de aula.

4.2. Passo 2: Leitura das narrativas

As leituras das narrativas foram realizadas, individualmente, com cada aluno. Como interlocutora desses alunos e de seus textos, comecei a me interessar por suas histórias; à medida que conversávamos, ia apontando as referências aos avós.

> A família Matsushita originária de KANAZAWA ISHIKAWA – KEN, NO JAPÃO.
> Meus avós Yuji Matsushita e Yukiko Matsushita vieram de lá![...]
> Minha avó materna, antes de se casar morava em Garça/SP e meu avô em Hinubia.
>
> (Pâmela, 8ª.série)

> Os pais do meu avô chamavam-se Inocêncio Furlan e Maria Carlos Furlan, sempre moraram no sítio, eram da agricultura, residiam no Sítio Santa Maria no Bairro Goio-Gutche.
>
> (Camila, 7ª.série)

> Benedita Domingues de Paula. Seus pais eram muito bons, mas não tinham condições de dar tudo o que ela queria. Sua mãe Isolina de Oliveira Duarte, uma mãe muito boa, gostava de seus filhos e o seu pai Eduardo Domingues Duarte que era um pai muito bom.
>
> (Arley, 8ª.série)

O fato de os alunos terem mencionado os nomes dos (bis)avós favoreceu uma situação para eu propor-lhes a escrita da história de vida dessas pessoas. Recuperar essas experiências poderia contribuir para que os mesmos passassem a considerar as ligações entre as histórias de vida de seus avós, de seus pais e, também, suas próprias vidas com as de outras pessoas cujas histórias começaram a ser tecidas em um tempo anterior.

Aproveitei a situação para refletir com os alunos sobre as histórias de vida de seus pais que se iniciaram e, também se constituíram, pelas experiências dos (bis)avós, pessoas de gerações anteriores. A produção do conhecimento dessa geração favoreceria a compreensão de que: "A vida biográfica não pode dar-se fora de uma época, ela estende-se além dos limites de uma vida, cuja duração é representada, acima de tudo, pelas gerações". (BAKHTIN, 1992, p.232). E assim, com essas histórias de vida, o texto Histórias da Família se estruturaria, também, com as experiências das gerações anteriores.

No final deste segundo passo, os alunos recomeçaram o trabalho, buscando outras informações de outras gerações junto às suas famílias.

4.3. Passo 3: Procedimentos e Rumos Diferentes

Como professora que desenvolveu esta pesquisa em sala de aula, pude observar os fatos imprevistos que emergiam no dia-a-dia e analisar as possibilidades de se fazer alguns estudos diferenciados. Refiro-me aos novos rumos percorridos por esses alunos que repercutiram em três procedimentos de recuperação da história familiar[5]: Conforme disse no capítulo da metodologia, (1) *roteiro de entrevista*; (2) *fotografias* e (3) *autobiografias*. Pâmela, Camila e Arley são os alunos participantes.

A aluna participante Pâmela continuou a escrever as Histórias de Família por meio do procedimento roteiro de entrevista. Reescreveu as narrativas de vida de seus pais, iniciadas em sala de aula. Entrevistou-os novamente para obter novas informações dos avós maternos e paternos. A aluna escreveu as experiências da avó materna e dos avós paternos.

Camila decidiu utilizar as fotografias que sua família tem guardado. As fotografias antigas sem dados, sem identidade e sem histórias que a aluna trazia para a sala de aula não poderiam ser ignoradas como fontes de produção de conhecimentos. Conforme relatei na narrativa desse procedimento, no capítulo da metodologia, a conversa com a família foi gravada em áudio e transcrita por mim. (Camila e eu trabalhamos as informações da transcrição da conversa, identificando as pessoas da família (tataravôs, bisavós, avós) e suas respectivas experiências. Dessa forma, a aluna alcançou a geração dos tataravôs.

[5] As descrições desses procedimentos estão no capítulo de metodologia sob os títulos: (1) "Desenvolvimento de narrativas de vida por roteiro de entrevista"; (2) "Desenvolvimento de narrativas de vida por fotografias" e (3) "Desenvolvimento de narrativas de vida por autobiográficas".

Arley investiu nas narrativas autobiográficas, por membros de sua família. Propus ao aluno a escrita da história de vida da bisavó, pessoa iletrada, bem como a transcrição da narrativa oral dos avós e a edição das narrativas autobiográficas.

O quadro abaixo se refere à ordem seqüencial da análise das narrativas. São 07 narrativas pelo procedimento fotografias, 06 narrativas por autobiografias, 06 textos reflexivos e 05 narrativas por roteiro de entrevista.

Ordem	***Procedimento Fotografias 07 narrativas***	***Procedimento Autobiografias 06 narrativas***	***Texto Reflexivo do aluno 06 narrativas***	***Procedimento Roteiro Entrevista 05 narrativas***
1ª.	Tataravós maternos			
2ª.	Bisavós maternos.			
3ª.	Bisavós paternos.			
4ª.		Bisavó materna		
5ª.			Bisavó materna	
6ª.		Avô materno		
7ª.			Avó materna.	
8ª.		Tio-avô materno		
9ª.			Tio-avô materno	
10ª.		Avó materna		
11ª.			Avó materna	
12ª.	Avós paternos			
13ª.	Avós maternos			
14ª.				Avó materna
15ª.				Avós paternos
16ª.				Pai
17ª.				Mãe
18ª.	Mãe			
19ª.		Mãe		
20ª.			Mãe	
21ª		Pai		
22ª.			Pai	
23				Aluna participante.
24	Aluna participante.			

Quadro II - Ordem seqüencial: análise das narrativas

4.3.1. Geração dos tataravós

Camila, que usou o procedimento fotografias, alcançou a geração dos tataravós, primeira referência familiar de que os avós maternos tiveram conhecimento.

4.3.1.1. Narrativa de vida dos tataravós maternos, por fotografias

O segmento, abaixo, inicia a narrativa das experiências dos tataravós.

> Veja que fotografia mais antiga! Aqui estão a nona de meu avô que se chamava Ana Marangoni e o nono Angelo Furlan, meus tataravôs, Inocêncio e Maria Carlos, meus bisavós, e outros filhos.
>
> Ângelo Furlan e Ana Marangoni eram imigrantes italianos. Vieram para o Brasil no ano de 1896. Ângelo Furlan nasceu no dia 28/05/1888 (ano da abolição dos escravos, no Brasil). O tataravô não sabia ler nem escrever. A tataravó sabia ler e escrever, tanto em italiano como na língua portuguesa.
>
> Eram pessoas muito bravas. Eles só falavam na língua italiana. Meu avô e seus irmãos falavam italiano, apesar de terem nascidos no Brasil. Vieram tentar melhorar a vida plantando as terras.
>
> Meu avô Antonio está contando que naquela época eles viviam na roça. Não havia meio de transporte. A cidade era longe, mais ou menos dez quilômetros. Tudo o que eles precisavam, eles usavam o cavalo ou iam a pé.
>
> Os tataravôs moraram na cidade de Quintana, no período de 1935 a 1968, período equivalente a 33 anos. Foram desbravadores de Quintana. Primeiro foram colonos, depois lavradores. (das matas).
>
> A nona tinha um cachorrinho que se chamava Lulu. Ele aparece nesta foto, no lado esquerdo. O nono fumava um cachimbo e passava um ar misterioso. Bebia vinho no café da manhã.
>
> (Camila, 7ª. série)

Como se estivesse abrindo o álbum de família e tecendo comentários sobre as imagens que vê, a aluna elaborou o enunciado: *Veja que fotografia*[6] *mais antiga!* Observa-se aqui o uso da função conativa da linguagem, cujo objetivo é mudar o comportamento do leitor, chamando-lhe a atenção, neste caso, para as imagens. Esse tipo de enunciado sugere o esforço para estabelecer a interlocução entre a autora e o leitor. Pode-se observar aí um exemplo de interação em que a língua se concretiza.

A situação discursiva, neste contexto de produção de escrita do gênero Histórias de Família, é uma característica relevante para a qual chamo a atenção. Esta proposta de ensino da língua, por meio da escrita das Histórias de Família, baseia-se numa concepção de linguagem como resultado de uma atividade discursiva (BAKHTIN, 2004). O enunciado *Veja que foto mais antiga!,* produzido pela aluna refere-se à percepção de que a sua escrita remete

[6] Ver fotografia número 25

a alguém e, ao mesmo tempo, evidencia a situação real vivenciada, durante a escrita do gênero Histórias de Família.

A aluna desenha o semblante do tataravô ao descrevê-lo como uma pessoa brava e misteriosa em seu hábito de fumar cachimbo e passa a ter uma imagem daquele italiano que migrou para o Brasil, no seu costume de beber vinho no horário do café da manhã, uma prática nada comum aos costumes brasileiros.

Ao escrever a história dos tataravós, a aluna recuperou um conteúdo de natureza histórica: a imigração italiana, no interior do estado de São Paulo. A história de vida dos tataravós pode ser compreendida a partir do contexto histórico da Itália, no final do século 19, quando a maior parte dos imigrantes deixava as regiões agrícolas mais pobres. Chegando aqui ao Brasil, os imigrantes foram para as fazendas de café e eram encarados como força de trabalho, substituta da dos escravos negros, originários da África.

A escrita, com ênfase nas dificuldades comuns das pessoas que viveram na zona rural, permite conhecer os aspectos da vida dos imigrantes italianos que vieram “fazer a América”. Em busca de uma vida melhor, os tataravós moraram na zona rural do município de Quintana, interior do estado de São Paulo e recomeçaram suas vidas trabalhando na lavoura, no início do século 20. A experiência dos tataravós fez Camila compreender que a História é também construída por pessoas comuns, como eles.

4.3.2. Geração dos bisavós

A geração dos bisavós descreve uma época em que a maioria das famílias, que residia na zona rural, enfrentava dificuldades relacionadas à falta da infra-estrutura necessária ao desenvolvimento social. O período em que se deram as experiências dos bisavós refere-se ao início do século 20.

4.3.2.1 Narrativa de vida dos bisavós maternos, por fotografias

Camila, aluna participante do procedimento fotografias, prosseguiu a escrita, procurando dar uma forma às experiências dos bisavós.

As experiências dos bisavós retratam o trabalho dos imigrantes e filhos, que como colonos desbravaram Quintana, cidade localizada no interior do estado de São Paulo.

Os segmentos, abaixo, referem-se ao modo de vida a família, cujo tema é o nascimento dos filhos, na própria casa.

> [...]
> Os filhos de Inocêncio e Maria Carlos nasceram todos em casa, de parto normal, eles nasceram com parteiras ou comadres, como diziam na época. Quando a mulher ficava grávida, já encomendava a parteira bem antes de nascer a criança. Procurava por ela só na hora do socorro e alguém ia buscá-la a cavalo.
>
> O meu avô Antonio lembra que quando nasceu seu irmão mais novo, o Mario, seu pai pegou dois cavalos e amarrou um atrás do outro para trazer a comadre parteira. Enquanto isso, a família deixava pronto uma vasilha e uma toalha grande. A parteira também trazia mais toalhas e panos. Quando a criança nascia, a parteira cortava o umbigo e deixava tudo pronto e ia embora. Não havia visita do médico para avaliar, todos contavam com a sorte.
>
> (Camila, 7ª. série)

A aluna, ao escrever as experiências dos bisavós acerca dos nascimentos dos filhos, na própria casa, entrou em contato com o modo de vida em sítios e fazendas e passou a conhecer as condições sociais da família, caracterizadas pela falta de recursos e produziu um interessante conhecimento dessa ordem. Por exemplo, os nascimentos dos filhos na própria moradia retratam uma época na qual o parto era domiciliar e familiar, realizado pelas populares "comadres", parteiras sem diploma. Além de recuperar a figura desta mulher que tinha o prestígio por ajudar muitas mulheres na hora de dar à luz, a escrita não deixa, também, de mostrar este forte componente cultural da época.

As experiências dos bisavós descrevem o cotidiano da família:

> Essa é a fotografia da casa onde a família Furlan morou por muito tempo. A casa era de madeira, grande e com divisórias, os quartos eram separados da sala e da cozinha. Não havia chão de tijolos, era terra batida. O telhado era à vista, não havia forro.[...]
>
> A saúde custava caro e era tudo pago, quem não tinha dinheiro não tinha médico. As doenças eram tratadas em casa, com chás, compressas, por isso, na época havia muitas mortes de recém nascido, natimortos, como lembra a minha mãe.[...]
>
> A minha avó conta que nessa época, seus pais compravam muitos metros de tecido, às vezes peças fechadas e faziam roupas da mesma estampa para toda a família e às vezes nem conseguiam mudar o modelo.[...]
>
> Meu avô Antonio está lembrando que a casa era iluminada à base de lamparinas. As lamparinas que eles usavam eram feitas em casa, com latas velhas e tiras de panos velhos que serviam como pavio. Molhava-se o pano no querosene e, acendia e então a casa era toda iluminada durante à noite. Não havia energia elétrica nem água encanada. Todos tomavam banho em bacias, dentro dos quartos. O banheiro era construído fora da casa.[...]

> Nessa casa, a água que eles usavam era de um poço muito profundo, tinha trinta e seis metros de profundidade. Quem fazia esses poços eram pessoas que tinham prática para isso. Um dia meu avô conta que tentou descer, mas não conseguiu porque sentiu falta de ar, tinha um pouco de gás e conforme ia descendo ia mudando a claridade. No fundo do poço era alicerçado com tijolos para não desmoronar.
>
> (Camila, 7ª.série)

A descrição das moradias de madeira, os banhos em bacias no interior do quarto e a presença das lamparinas e dos lampiões evidenciam o contexto histórico- social de uma época, no qual o modo de viver da maioria das famílias da zona rural era muito simples. Por exemplo, a energia elétrica não fazia parte de suas vidas.

Conforme relatei na narrativa deste procedimento, a entrevista com os avós foi gravada em áudio e, em seguida, foi transcrita por mim. Desta forma, é possível, também, fazer uma análise da produção discursiva da família participante, descrevendo a forma como ela respondeu a essa proposta de escrita.

Os avós, em seu turno, ao relatarem que a casa era iluminada à lamparina, descreveram, minuciosamente, o processo de "fabricação caseira" desse objeto: *As lamparinas que eles usavam eram feitas em casa, com latas velhas e tiras de panos velhos que serviam como pavio. Molhava-se o pano no querosene e, acendia (...)* As recordações tão vivas e presentes demonstram a motivação do avô em reconstruir a cena do cotidiano familiar e recupera o conhecimento daqueles que precisaram usar a criatividade com os recursos materiais de que dispunham. A reconstrução da cena em *então a casa era toda iluminada durante à noite* reconstrói também aquela atmosfera de satisfação daqueles que se alegravam em viver as noites menos escuras, apesar da precariedade dos materiais.

É com gosto que o avô, também, descreveu minuciosamente a perfuração do poço de água, mediante um processo que requeria não apenas o conhecimento técnico, mas também o prático. Suas recordações sobre a mal sucedida experiência de penetrar no poço e conhecê-lo interiormente se transformaram no desejo de desvendar os mistérios a quem o escuta, ensinando que uma camada de alicerce de tijolos é levantada em suas profundezas para evitar que a terra se desmorone. Ensina também a presença de gases no interior e os perigos que correm aqueles aventureiros e curiosos que o desconhecem e ousam penetrar sem esse conhecimento e a devida prática.

Relatei no capítulo da metodologia, que a entrevista com a família foi desenvolvida, seguindo uma organização cronológica das fotografias. Considero importante fornecer algumas informações sobre esse momento, no qual, a família reviu as fotografias.

Apesar de as fotografias sobre as quais conversávamos estarem organizadas em ordem cronológica dos acontecimentos, no momento em que foi solicitado ao avô para falar sobre sua vida, ao ver as imagens das pessoas e dos lugares, ele foi se lembrando de uma diversidade de experiências. A memória não se apresentou de forma linear, pelo contrário, o avô expressou as lembranças de acordo com a sua subjetividade. A avó, que acompanhava o relato do avô, foi se lembrando, também, das experiências de sua família, na época em que era, ainda, uma menina. Em decorrência das diversas falas, a organização da conversa programada, sob a ordem dos acontecimentos, se perdeu.

Sobre a atemporalidade, vale considerar o que diz Kenski (1994, p. 48) "Os fatos aparentemente anárquicos possuem uma coerência interior que não pode ser captada apenas pela leitura e análise do que está sendo falado".

É interessante observar o processo de escrita da aluna. Nota-se que, ao dar uma forma às experiências da família, ela toma a matéria prima, ou seja, o discurso do avô e produz "o seu discurso". É o *continuum* ao qual se refere Orlandi (2000, p.18) ao afirmar que "todo discurso nasce de um outro (sua matéria prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo)". O modo como a aluna produz o texto é parafrástico. Como sabemos, as experiências familiares já existiam e os avós, interlocutores contaram-nas e seus enunciados foram gravados. Na questão da formação discursiva a relação entre os enunciados e enunciações corresponde a duas dimensões constitutivas de discursos. (ORLANDI, 2000, p.110) Os enunciados produzidos pelos avós dimensionam o discurso na "verticalidade"(interdiscurso), no qual pode se atribuir o domínio do repetível, onde se trama a constituição do dizer; o texto, onde se verificam as enunciações, corresponde à "horizontalidade", dimensão na qual se tem a formulação discursiva. A aluna, por sua vez, ao produzir o texto, como enunciadora, deu uma forma a essas experiências e ao fazê-la, constitui-se, também, por elas.

Afirmei, também, na narrativa do procedimento de escrita – fotografias - que sugeri a Camila que as fotos fossem inseridas no texto e propus-lhe que as descrevesse. A estratégia de configurar as fotos e de lançar perguntas sobre a imagem refletida instigou a aluna a observá-las. A configuração das imagens dos bisavós[7] contribuiu para que a aluna não apenas produzisse um conhecimento acerca do modo de viver de seus bisavós, mas também possibilitou a produção do texto descritivo-narrativo.

[7] Ver foto 26

MARIA CARLOS E INOCÊNCIO FURLAN
BISAVÓS

> Veja que foto mais antiga! São meus bisavós paternos. Eles se chamavam Maria Carlos e Inocêncio Furlan. Esse é o dia do casamento deles.
>
> Minha bisavó usou um vestido branco e comprido até os pés, colocou um arranjo branco em sua cabeça e também um bouquet de flores em suas mãos e calçou um par de sapato branco que dá pra todos verem. O meu bisavó também está muito bem vestido e bonito neste dia em que eles se casaram.
>
> (Camila, 7ª. série)

No enunciado "Minha bisavó usou um vestido branco e comprido até os pés, colocou um arranjo branco em sua cabeça [...] calçou um par de sapato branco que dá pra todos verem"**,** é possível observar que a descrição que a aluna faz dos personagens e dos objetos na fotografia não possibilita enxergar o registro de um tempo relativamente distante. Observa-se, em: "O meu bisavô também está muito bem vestido e bonito neste dia em que se casaram" uma descrição das sensações que tais imagens provocam na autora.

4.3.2.2. Narrativa de vida dos bisavós paternos, por fotografias

Os segmentos, abaixo, referem-se às experiências da bisavó paterna, cujos assuntos e tema são a história da cidade.

> Na chácara havia pomar, canavial, horta, gado e tinha um brejo que eles plantavam arroz. A chácara era onde é agora o Bairro Flamboyant. Naquela época era tudo café. Ainda não existia a Jacto.
>
> A estrada (Via Expressa) era de chão até Marília. Passava a jardineira que eles iam para Marília. Eles mudaram para a cidade de Vera-Cruz, Lácio, Rio do Peixe (Sítio dos Balieiros), Lutécia, Echaporã. Em 27 de junho de 1.963 mudaram-se para Quintana.
>
> [...]
>
> Minha avó se casou com João Batista de Lima**.** Eles tiveram cinco filhos, um é falecido: Donizete, João Carlos, Edivaldo (meu pai) e Inês. Eles moraram no Sítio São João e depois se mudaram para Quintana e, a casa era no Bairro Salão Branco.
>
> (Camila, 7ª. série)

Verifica-se que a avó, ao buscar as lembranças das experiências de vida dos bisavós faz uma descrição de como eram os lugares onde viveram, no passado: as plantações da roça da família, as estradas de terras por onde passava a jardineira, transporte coletivo usado por seus conterrâneos e contemporâneos. Em seguida, apresenta as transformações pelas quais passaram esses lugares descrevendo-os, no presente, com as construções de casas, as ruas pavimentadas e indústrias locais.

A referida chácara onde os bisavós plantaram e criaram gados, na década de 1960, transformou-se em um bairro residencial, Jardim Flamboyant. JACTO S/A é uma empresa de implementos agrícolas, da cidade de Pompéia, fundada por um imigrante japonês, o comendador Shunji Nishimura, no ano de 1948. Atualmente a empresa emprega aproximadamente 2.000 pessoas da cidade e região e exporta seus produtos para vários países.

A aluna, aos recuperar essas experiências, passou a conhecer também as transformações da cidade, no tempo. “O bairro tem sua infância, juventude e velhice”. Assim observa Bosi (2004) lembrando que, em histórias de vida, é possível acompanhar as transformações pelas quais passam a cidade.

Os segmentos, abaixo, referem-se ao bisavô paterno, cujas experiências descrevem o modo de viver dessa época.

> Esta fotografia é de minha bisavó paterna, Isabel Martins Rodrigues. Ela é descendente de espanhóis e foi casada com Celestino Rodrigues. (...)
>
> [...]
>
> A minha avó paterna disse que eles moravam num lugar no qual tiravam água do poço, não havia energia elétrica, era lamparina (...)
>
> {...]
>
> Esta foto, ao lado, é meu bisavô paterno Celestino Rodrigues. Ele é descendente de Português. Ele tirou essa foto no dia 08/12/1952 quando tinha 31 anos.
>
> Ele nunca entrou na escola, não sabia ler e nem escrever, sabia escrever apenas o seu nome. Ele era charreteiro, vendia miúdos de gado e trabalhava em um matadouro, na cidade de Quintana.
>
> Foi casado com Isabel e tiveram 14 filhos.
>
> (Camila, 7ª. série)

O bisavô paterno nasceu por volta do ano de 1920. O fato de ele ter sido um analfabeto mostra um indício de que seus pais, os tataravós, também possam ter sido pessoas analfabetas. Sendo assim, a família convivia com pessoas não muito diferentes no grau de instrução escolar. Prisioneiros da própria desinformação, os tataravós eram pessoas que não viam os estudos como um instrumento fundamental para a melhoria da qualidade de vida dos filhos.

Sem expectativas de um futuro melhor, o bisavô trabalhou como charreteiro, que passava pela cidade vendendo miúdos de gado. Esse tipo de comércio de alimento, na rua, oferece também indícios das condições econômica e social da época. Época em que, juntamente com o analfabetismo, as preocupações com o saneamento básico e os serviços de vigilância sanitária não faziam parte da utopia da população em geral.

O analfabetismo do avô indica que este seja uma marca cultural do país daquela época. É importante considerar que, nessa época, as famílias costumavam ter muitos filhos com o

objetivo de terem pessoas para trabalharem em suas lavouras. Devido às dificuldades materiais, muitas famílias não encaminhavam os filhos para a escola, elas optavam em torná-los trabalhadores, já na infância.

A aluna, ao escrever as experiências dos bisavós, passa a conhecer o contexto social da época em que se deram essas experiências e, a compreender o analfabetismo como parte da história dos bisavós paternos e o tipo de trabalho desenvolvido por eles.

4.3.2.3 Narrativa de vida da bisavó materna, por Arley.

Os segmentos abaixo referem-se à narrativa de vida da bisavó de Arley, aluno participante, cujo procedimento de escrita das histórias de família foi autobiografia. No caso da história de vida da bisavó, o aluno participante deu uma forma a essas experiências, pelo fato de ela ser uma pessoa analfabeta, fato que já contribui para o aluno conhecer o contexto da época e relacionar com a história de vida da bisavó.

> Isolina de Oliveira Duarte nasceu no dia 30 de outubro de 1920, na cidade de Barra Mansa no estado do Rio de Janeiro. (...)
>
> Ela nunca freqüentou a escola por causa do trabalho que tinha que ser feito. A escola era em frente à sua casa, mas seu pai não a deixava freqüentar. Teve dias em que ela se escondia de seu pai para ir à escola, colocava seu caderninho de poucas folhas embaixo do braço e quando ia, saía toda arrumadinha. Quando seu pai a descobria ele a obrigava a voltar para o serviço e ela chorava muito. Ela sempre teve vontade de freqüentar uma escola, e lamenta até hoje não ter sido possível. Cansada de ser tão massacrada, explorada, ela queria mudar sua vida de qualquer jeito, a qualquer custo.
>
> Ela queria uma coisa diferente, ela começou a namorar esse homem que se chamava Eduardo Domingues Duarte, na época ele tinha vinte e cinco anos de idade e ela, apenas 13 anos. Ela começou a namorar às escondidas, com medo da reação da família e isso durou pouco. Sua mãe, Maria das Dores quando descobriu achou normal, mas não podia contar para o seu pai, Manoel.
>
> Como muita gente via os dois juntos, chegou ao ouvido de seu pai. Ela fugiu com Eduardo, seu namorado, de carro para uma outra cidade e seu pai (padrasto) mandou policiais atrás dela. Ela ficou num hotel pago pelo seu namorado. No dia seguinte, logo cedo, dois policiais deram voz de prisão para ela e os dois foram levados até a delegacia. Os dois dormiram uma noite na prisão.
>
> [...]
>
> Ela fugiu para outra cidade e seu pai nunca mais a encontrou.
>
> (Arley, 8ª.série)

A narrativa de vida da bisavó revela a história de uma época, na qual não foi permitido a muitas crianças do sexo feminino o direito de freqüentar a escola. Assim como muitas

crianças da época, a bisavó não freqüentou a escola, pois de acordo com os valores da época, mulheres deveriam aprender a trabalhar e cuidar da casa.

A narrativa das experiências da bisavó vai apresentando temas importantes para serem discutidos com o aluno: analfabetismo, questões de gênero, trabalho infantil, etc. Neste caso, uma reflexão sobre a realidade da bisavó, uma mulher analfabeta, uma situação comum no contexto da época, é uma forma de levar o aluno (ou pelo menos tentar) a compreender a história de sua bisavó e de muitas mulheres como ela.

Com o objetivo de instigá-lo a uma reflexão, selecionei assuntos como: escola, trabalho, gênero (mulher), lancei perguntas: *(a) De que forma a mulher era vista nesta época? (b) Por que a bisavó foi impedida de estudar? (c) Como você compreende a sua bisavó analfabeta e como essa realidade está relacionada ao analfabetismo, que ainda se verifica no país?*

Com base nas discussões sobre as condições de vida pelas quais passou a bisavó, apontei os enunciados e perguntei ao aluno qual era a compreensão que ele tinha sobre *Ela queria uma coisa diferente*, como também pedi o seu ponto de vista sobre *Ela fugiu para outra cidade e seu pai nunca mais a encontrou.*

Assim, sobre os diferentes temas que se evidenciaram na história de vida da bisavó, solicitei ao aluno a produção de um texto com suas reflexões sobre a experiência do vivido da bisavó.

A proposta dessa escrita teve a intenção de propiciar uma situação, na qual o aluno pudesse (re)elaborar os conhecimentos que produziu sobre as experiências de sua família, na qual ele "refletisse" sobre o conteúdo social da questão.

4.3.2.4. Texto Reflexivo (bisavó materna), por Arley

Os segmentos, abaixo, referem-se à reflexão de Arley sobre a experiência do vivido da bisavó.

> A primeira coisa que vou comentar é o fato de ela ser analfabeta, e pelo que ela conta em sua história, ela queria freqüentar a escola, mas foi impedida pelo seu pai que não via razão de mulher estudar. Essa mesma situação também foi narrada no livro " A Menina que descobriu o Brasil". Na leitura, a Fortunatella que tem uma idade mais próxima de minha bisavó também não pôde freqüentar a escola como os seus irmãos. Antigamente as famílias não se preocupavam em estudar as crianças do sexo feminino porque a elas, bastava apenas saber trabalhar dentro de casa e ter muitos filhos.
>
> (Arley, 8ª. série)

A bisavó, quando era uma menina, trabalhou sob o autoritarismo de seu padrasto e o fato de ela não poder freqüentar a escola se tornou um assunto pelo qual o aluno passou a se interessar. Ele apontou para a questão do estado de iletramento da bisavó e relacionou ao fato de ela ser mulher.

Observo que a leitura realizada em sala de aula deu-lhe suporte para relacionar a experiência do vivido da bisavó com a história da personagem Fortunatella, que encontrou, também, dificuldades de freqüentar a escola, aqui no Brasil, por ser uma menina. Ao dizer que a idade da bisavó e da personagem são próximas, sua compreensão remete ao contexto social daquela época, cujos valores, vulgarmente conhecido por "machistas" impediram a bisavó e muitas outras meninas de freqüentar a escola.

No próximo segmento, o aluno comenta o assunto educação, nos dias de hoje.

> Hoje, as crianças sejam elas do sexo masculino ou feminino freqüentam a escola, os pais são obrigados a matricular os seus filhos.
>
> (Arley, 8ª. série)

A reflexão sobre a experiência da bisavó não permaneceu apenas no passado. O aluno atualiza o assunto estabelecendo, desta vez, um movimento para o presente. A partir de sua própria experiência como aluno de escola pública, ele demonstrou o conhecimento que tem acerca da educação, ao descrever a realidade com a qual convive. Por meio de comparações entre o passado e o presente, o aluno descreve as transformações.

Ainda sobre a questão do gênero, o aluno retoma as experiências da bisavó, que não só foi impedida de freqüentar a escola, mas também foi obrigada a trabalhar, sob a voz autoritária de seu padrasto e irmãos.

> Quando ela diz que trabalhou muito desde criança e quando não trabalhava direito, apanhava de seus irmãos mais velhos, essa situação me faz lembrar das notícias que passam na televisão quando em alguns lugares do país mostram notícias de exploração do trabalho infantil. Aproveitam do medo das crianças e as obrigam a trabalhar, com ameaças de apanhar. Nestes setenta anos que se passaram ainda existe essa situação – crianças trabalhando em vez de estudar.
>
> (Arley, 8ª. série)

O autoritarismo ao qual foi submetida a bisavó, quando criança, inspirou o aluno a comentar um dos problemas sociais que o país enfrenta, o trabalho infantil, lembrando as muitas crianças que, ainda, deixam de freqüentar a escola para trabalharem.

O aluno expressa o seu ponto de vista de indignação ao relatar as muitas crianças que vivem nos dias de hoje, a mesma história da bisavó: deixam de freqüentar a escola para trabalhar.

A partir desta produção de conhecimentos sobre a bisavó, ele passa a compreendê-la em suas atitudes.

> E quando a minha bisavó conta que quando ela tinha treze anos de idade, fugiu com um rapaz de vinte e cinco, enfrentou polícia, foi presa, eu acho que essa foi uma forma de ela se libertar daquela situação que vivia com sua família. Separou-se definitivamente de seus pais. Acho que foi muito sofrimento que deu-lhe tanta coragem.
>
> (Arley, 8ª. série)

No enunciado: *Acho que foi muito sofrimento que lhe deu tanta coragem,* ele se solidariza com o sofrimento da bisavó. Admira-a pela sua coragem de menina que foi e por não concordar com o modo de viver que lhe era imposto e também por ter enfrentado e resistido a tantos obstáculos.

A análise acima aponta para algumas considerações preliminares, mas significativas. A narrativa de vida apresenta um conteúdo de natureza social e histórico significativo que pode ser utilizado como matéria-prima para a produção de textos opinativos. O texto produzido pelo aluno caminha para a produção de uma nova tipologia de texto: a dissertativa.

4.3.3. Geração dos avós

4.3.3.1 Narrativa de vida do avô materno (relato oral)

Inicio a análise da narrativa de vida, cujo procedimento de escrita foi a autobiografia. Neste caso, o avô do aluno participante Arley optou pelo relato oral.

Interessante notar que o avô reconstrói a sua história a partir das ações do menino que foi. Essas ações, que resultavam em preocupações e advertências familiares eram: *roubava frutas da casa do vizinho, caçava passarinhos com estilingue*, *nadava em rios*, por exemplo.

> [...] Na adolescência, eu era muito arteiro, eu pulava o muro e ia na casa do vizinho roubar frutas, caçava passarinhos com um estilingue, armava arapucas, jogava futebol enfim, fazia tudo o que gostava. Eu era muito teimoso com os meus pais e um dia fui empinar pipa num local aberto, perto de minha casa, o tempo estava nublado, já estava trovejando e eu empinando pipa e de repente caiu um raio do meu lado e eu saí correndo feito louco com medo daquilo.

> [...] Tive uma infância sadia, e a minha infância foi caçar passarinho, andar a cavalo, nadar, pescar, jogar futebol. Eu tomava banho em rio quando morava na zona rural.
>
> [...] E hoje tem a desgraça do século que é a cocaína, é preciso ter muito cuidado com a meninada. Na minha época não tinha essa preocupação, a não ser com cigarro, agora é o tóxico. E as crianças só brincam em computador.
>
> (Anardino, avô de Arley)

Embora essas ações sugiram transgressões, pelo sentido do verbo “roubar”, a violência do estilingue, e também pelos perigos de uma criança nadando em um rio, o avô elegeu essas experiências para fazer a descrição do menino que foi. Ele atribui um significado de prazer a essas ações e de alegrias vivenciadas em coisas simples e na natureza, portanto sem conseqüências danosas à formação da criança. Como avô de adolescentes, produziu o relato como uma forma de aconselhamento. Mencionou o modo de muitos jovens viverem essa fase, com o envolvimento com drogas. Chamando-as de *desgraça do século*, como também fez um julgamento à forma de a maioria dos adolescentes e jovens se divertirem com os jogos de computadores.

Após relatar as experiências de menino “arteiro”, o avô prosseguiu narrando a fase da adolescência. Mencionou os nomes de duas casas comerciais em que trabalhou e, em seguida, descreve a cidade, conforme é possível observar nos segmentos abaixo.

> (1) Com 13 anos eu comecei a trabalhar em uma sapataria no centro de Pompéia e o nome era Sapataria Central e numa loja de móveis e eletrodomésticos que o nome era Nosso Lar Pompéia.
>
> (2) A maior parte da cidade era terra, não tinha esgoto nem água encanada. Sou um grande conhecedor da cidade de Pompéia, as ruas não era asfalto como hoje, era calçamento de pedra paralelepípedo. Só o centro que era calçado e energia elétrica também. Eram algumas casas que tinha, os abastados. Os abastados eram as famílias do Sr. Nishimura, a família Pereira Alves e o Santiago Martins. E tinhas outras famílias como Zamariolli, a família Maranho. Aqui não tinha ainda industria e um dos pioneiros era a família Uemura que era quatro irmãos e depois entrou os filhos e deu problema. [...]
>
> (3)Trabalhei na Prefeitura quase vinte e cinco anos. Vi muitas mudanças na cidade de Pompéia, Pompéia de hoje com o passado que vivi, principalmente na parte social, hoje temos acesso a médicos. Melhorou tudo mas deveria estar melhor, porque o Brasil é um país muito rico, isso aqui na mãos de japonês ou de israelense era o paraíso.aqui começou melhorar no tempo do prefeito Milton Pereira e de lá pra cá, cada prefeito faz uma parte. O pai do prefeito Milton Pereira foi um dos desbravador de Pompéia. E aqui também tinha muitos japoneses, todos os sítios de cinco e dez alqueires, eles viviam ali, eu conheci famílias japonesas que formou os filhos até o

> final do exército e aí aconteceu que os filhos precisam estudar e não tinha acesso. Precisou vender o sítio e ir para a cidade grande.
>
> (Anardino, avô de Arley)

O modo como o avô de Arley desenvolveu a narrativa de sua vida é curioso. Como se a cidade fosse alguém de sua família (uma irmã, quem sabe..), ao contar a história de sua vida, contou também a história de sua cidade. Da época de sua infância, narrou as experiências de um menino arteiro; da cidade descreveu as ruas dos bairros sem asfalto, sem energia elétrica e sem água encanada. De sua adolescência, falou da necessidade de ajudar a família e seu primeiro trabalho, aos 13 anos de idade, nas casas do comércio; da cidade, descreveu as transformações, lembrando o investimento em indústrias. Lembrou as ruas de paralelepípedo do centro da cidade, os nomes das famílias desbravadoras e os lugares onde esses pioneiros moraram. Da fase de sua vida adulta, contou as experiências de seu trabalho nas indústrias e também como funcionário da prefeitura, durante vinte e cinco anos; da vida da cidade, fez referências à melhoria da vida das pessoas: *Pompéia de hoje com o passado que vivi, principalmente na parte social, hoje temos acesso a médicos.* Sobre este aspecto, Bosi (2004, p.73) lembra: "Nas histórias de vida podemos acompanhar as transformações do espaço urbano; a relva que cresce livre, a ponte lançada sobre o córrego, (...)". Pareceu-me que o avô sentiu-se orgulhoso e valorizado em contribuir com informações, na medida em que ele se viu como uma fonte privilegiada de informações, pois não são muitos que as têm. Foi uma oportunidade de compartilhar com alguém seu conhecimento, em situação de formalidade. O avô transmitiu um sentimento de pertencimento à cidade.

Quanto à sua família, o avô mencionou os nomes:

> Eu tive 12 irmão: Maria Lopes de Paula e hoje ela tem 84 anos, Pedro de Paula e hoje ele tem 82 anos, Luis de Paula, Josino de Paula, Jorge de Paula, Jovino de Paula, João de Paula e o caçula Miguel de Paula e hoje tem 59 anos. Falecidos: José de Paula, Benedito de Paula, Antonio de Paula e Teresinha de Paula.
>
> O problema de família é o seguinte, quando o pai e a mãe morrem, os irmãos se separam e cada um vai ter os seus problemas. Hoje, o pai tem que investir nos filhos, porque herança nunca deu camisa para ninguém, o estudo é diferente só termina com a pessoa. A melhor herança é a educação, o conhecimento.
>
> (Anardino, avô de Arley)

Nomeando os doze irmãos, o avô informou que veio de uma família numerosa, no entanto, suas crenças sobre a família me lembraram algumas pessoas que moram em cidades grandes. Embora cercadas por muita gente, vivem cada um por si. Assim pareceu-me o avô, um homem que se sente isolado de seus irmãos. Deste modo, como um conselho aos pais, ele

defende a idéia de que os filhos devem ser encaminhados na vida para se tornarem independentes da família. Para isso, o investimento na educação é uma forma de cada um se garantir por si só.

Sobre a narrativa de vida do avô, após a leitura e discussão acerca de suas experiências e a forma como as relatou, pedi ao aluno a produção do texto reflexivo.

4.3.3.2 Texto Reflexivo (avô materno), por Arley

Os segmentos, abaixo, referem-se às reflexões produzidas pelo aluno.

> Na sua história, meu avô descreveu a sua infância como um menino que teve uma infância sadia, porque podia ficar brincando fora de casa. Na opinião dele, ele acha que as crianças de hoje não são felizes como antigamente. Ele brincava, caçava, matava passarinho com estilingue, nadava no rio, empinava pipa. Ele acha que a infância de agora, as crianças não brincam mais dessas coisas, elas brincam com a tecnologia: vídeo-game, computador e outros. Minha infância, eu brinco de bola no campo, de vídeo-game, computador, e outras coisas que eu faço quando eu tenho tempo e sou muito feliz por isso. Eu acho que não são só as brincadeiras fora de casa que deixam as pessoas mais felizes, são também o que se tem dentro de casa.
>
> Na minha cidade pequena, eu vejo muitas crianças, principalmente os mais pobres, brincando na rua, empinando papagaio, jogando bola, brincando com os colegas nas ruas. E há outros que vivem mais dentro de casa, porque tem jogos e outras coisas em casa.
>
> (Arley, 8ª. série)

Evidencia-se um confronto entre o ponto de vista do avô e do aluno. Ao dizer *Eu acho que não são só as brincadeiras fora de casa que deixam as pessoas mais felizes, são também o que se tem dentro de casa*, o aluno parece considerar a pessoa do avô, demonstrando uma relação de reciprocidade. Ele não agiu com aquela "tolerância" que os adultos costumam destinar às pessoas velhas, conforme descreve Bosi (2003, p. 78): "A característica da relação do adulto com o velho é a falta de reciprocidade que pode se traduzir numa tolerância sem o calor da sinceridade".

Neste caso, o aluno estabeleceu o diálogo com o avô, debatendo sua opinião sobre as formas de os jovens se divertirem hoje. Para isso, ele se descreveu como um adolescente que interage, sim, com os jogos de vídeo-game e com o computador, mas também brinca fora de casa jogando bola. Argumenta ser uma pessoa feliz vivendo assim. Para fortalecer seu ponto de vista, mencionou outros meninos que continuam a empinar os papagaios e brincam nas ruas, nos dias de hoje.

As reflexões do aluno sobre a maneira do avô contar a sua história de vida são curiosas:

> Em sua história, o meu avô fala pouco de sua família – seus irmãos e seus pais, mas fala muito das cidades onde ele morou, das pessoas conhecidas, dos problemas da cidade, da política, da cidade, do Brasil e do mundo. Ele é um homem que vive discutindo as coisas que ele vê na televisão e aquilo que ele lê em revistas.
>
> Quando ele diz que quando os pais moram sozinhos, os irmãos não ficam mais juntos, eu acho que é porque que cada um já vai formando a sua própria família e cuidando dos seus problemas.
>
> Ele assim fez com o passar do tempo, ficar muito perto de família, pode dar até brigas e por isso, cada um fica com sua família.
>
> Aprendi com a história de meu avô, é bom saber um pouco de tudo, sempre vai ter assunto para conversar com outras pessoas.
>
> (Arley, 8ª. série)

O aluno descreveu-o como uma pessoa que gosta de discutir os assuntos que vê na televisão e em revistas, justificando a razão de os assuntos da cidade e do país se evidenciarem em sua história de vida. Admira o avô porque ele está sempre atento aos noticiários e por ser um homem que sempre tem assuntos para conversar porque conhece um pouco de tudo.

Sobre a família e o distanciamento entre o avô e os irmãos, o aluno compreende como um acontecimento natural, principalmente quando cada um tem a sua própria família, portanto não lamenta o fato. Essa foi uma maneira de justificar o fato de o avô falar pouco de seus irmãos, em sua história de vida.

4.3.3.3 Narrativa de vida do tio-avô, por autobiografia

O tio-avô do aluno participante Arley decidiu participar deste processo de escrita de histórias de família, pelo procedimento autobiografia. Vejamos a forma como ele desenvolveu a narrativa de sua vida, nos três segmentos abaixo.

> [...]
>
> (1) Constança, minha mãe, era filha de Pedro Gomes dos Santos, que nasceu no ano de 1870 e Maria Inácia Mendonça Gomes que nasceu no ano de 1870. Ele era um homem de elevada estatura, com aproximadamente 1,90 cm e sua profissão era carreiro, em sua época dirigia carro de boi. Ela era do lar. Meus avós eram descendentes de portugueses e moraram na cidade de Santa Rita Sapucaí, no estado de Minas Gerais.
>
> (2) Francisco de Paula, meu pai, era filho de Francisco Anardino Nascimento, meu avô, que nasceu no ano de 1872. Acho interessante escrever que Anardino era filho de Ambrosina, e do Sr. Vasconcellos, donos de escravos e Ambrosina pertencia a ele e com quem teve um filho - meu avô.
>
> (3) Eu, João de Paula, descobri as minhas origens por meio da igreja dos mórmons que fotografou certidões de casamento e os dirigentes colocaram essa documentação em microfilmagem e à disposição dos interessados. Da

> cidade de Curitiba, onde moro, solicitei os dados que foram enviados à igreja dos mórmons desta cidade. Essa busca foi no ano de 1998 e estive na igreja dos mórmons durante 6 sábados ficando por lá, aproximadamente 5 horas.
>
> (João de Paula, tio avô de Arley)

Uma das características que predomina a narrativa autobiográfica do tio-avô é o aspecto histórico. Observa-se o seu empenho em registrar dados completos e objetivos, bem como se percebe que o tio-avô fez um movimento para trás, ou seja, recuperou os nomes de seus ascendentes. Teve o cuidado em registrar o nome completo das pessoas, como também datar e localizar os eventos. No segmento (2) considerou importante dizer que seu avô era filho do Sr. Vasconcellos, senhor de escravos a quem Ambrosina, sua avó escrava, pertencia. Percebe-se que fez questão em dizer que o bisavô era alguém importante, dono de escravos e, ao mesmo tempo, revela ter sangue escravo correndo em suas veias.

Embora o tio-avô não tenha mencionado no texto autobiográfico, ele tem graduação em História e, por algum tempo, lecionou a disciplina para turmas de segundo grau. Assim, o modo de ser desse tio tem marcas visíveis dessa formação acadêmica.

O modo como ele desenvolveu a autobiografia pode ser compreendido em Bakhtin (1992, p.232):

> O tempo biográfico, enquanto tempo real, não pode deixar de ser incluído no processo mais amplo do tempo histórico (do qual participa) ainda que só seja histórico de um momento embrionário. A vida biográfica não pode dar-se fora de uma época, ela estende-se além dos limites de uma vida, cuja duração é representada, acima de tudo, pelas gerações.

Assim, essa pesquisa feita pelo tio-avô (segmento 3) sobre sua ascendência, a configuração das gerações anteriores às de seus pais, seus avós, seus bisavós bem como o registro dos nomes dessas pessoas revela a consciência desta dimensão do tempo biográfico a que Bakhtin se refere.

Nos próximos segmentos, pode-se observar que ele selecionou as experiências de sucesso: suas vivências ligadas ao esporte e às experiências com a escola para compor a narrativa autobiográfica.

> Quando eu era criança passava todas as tardes jogando bola no Campo de Japonês, ao lado da Santa Casa de Pompéia e lembro-me de que fazia muitas estripulias, como muitos moleques daquela época. Joguei futebol durante muitos anos no Jacto Futebol Clube e na Associação Atlética Pompeiana. Há dezesseis anos pratico o atletismo – corridas em ruas, participei de aproximadamente de cento e cinqüenta provas.
>
> Quando era garoto estudei no E.E. Cunha Junior, conhecida na cidade por Grupão. Estudei também na E.E. Cultura e Liberdade, conhecida por Cene. Hoje esta escola é conhecida como Cultura e Liberdade. Essa escola

> começou onde hoje é o prédio da Prefeitura Municipal de Pompéia. Hoje, ainda lembro-me do professor de Português, Carmelino, da professora de Geografia, Matilde, da professora de História, Maria da Glória, do professor de Ciências Oswaldo Borges Ferreira. Hoje a cidade de Pompéia tem uma rua com seu nome, da professora de inglês Rose Bruck e do professor de desenho e diretor de escola, prof. Ossis Silvino.
>
> (João de Paula, tio-avô de Arley)

Diferente do avô, Anardino, que estudou até a 4ª. série, o tio-avô João de Paula deu prosseguimento aos estudos. Ele freqüentou o curso superior. A narrativa das experiências acerca da escolaridade faz referências às escolas e aos professores da cidade de Pompéia.

A referida escola EEPG "Dr. José da Cunha Jr.", está localizada no centro da cidade de Pompéia. Na época, essa escola acolhia alunos de 1ª. à 4ª. série e ficou conhecida pelos moradores como "Grupão". Após mudanças, a escola passou a oferecer, também, o Ensino Fundamental completo, de 5ª. à 8ª. séries. Esta é a escola para onde a professora Kahori Miyasato se removeu e foi professora de Português por mais de 10 anos. Sua trajetória como educadora da cidade de Pompéia tornou-se conhecida por meio do seu trabalho junto aos colegas e alunos, principalmente nesta escola.

Com a reestruturação da Rede Física (1995), repercutiu em novas mudanças e a escola municipalizou-se e voltou a atender somente alunos de 1ª. à 4ª. série.

A escola onde o tio-avô cursou o segundo grau, a E.E. Cultura e Liberdade, é uma das tradicionais da cidade e, desde os moradores mais antigos da cidade, é conhecida por "CENE". Curioso notar que, com tantas mudanças por que passou este estabelecimento de ensino, neste mais de meio século, a cidade continua a chamá-la pelo tradicional nome "CENE". Estudaram alguns avós e muitos pais de alunos que, atualmente, sentam-se nas centenas de seus bancos e carteiras.

4.3.3.4 – Texto Reflexivo (tio-avô materno) por Arley

O aluno produziu um texto reflexivo sobre a experiência do vivido. A reflexão que ele fez sobre as experiências do tio-avô acerca da linguagem é um dos pontos que merecem atenção.

> Começo a conhecer melhor o meu tio João de Paula pelas histórias que ele conta de sua vida. Noto que ele é parecido com meu avô, o Anardino, que vive falando coisas da cidade. A diferença é que o meu avô fala com as pessoas, e o João de Paula, escreve sobre esse assunto.
>
> Ele gosta de falar sobre a economia e política, e o meu avô também. Meu avô teve uma vida diferente, com mais dificuldades e o João de Paula, teve mais oportunidades e até mora hoje na cidade de Curitiba.

(Arley, 8ª. série)

O aluno observou que o avô e o tio-avô são parecidos, no entanto destacou que um dos aspectos que os tornam diferentes é o modo de cada um lidar com a linguagem: *A diferença é que meu avô fala com as pessoas e João de Paula escreve sobre esse assunto* A questão gira em torno do reconhecimento de diferenças entre as referidas pessoas e os grupos sociais aos quais pertencem e o uso ou não da escrita. Nessa compreensão estão contidas as diferenças nos modos de expressão e o desenvolvimento cognitivo, já que a modalidade da linguagem oral é mais espontânea e informal, enquanto a modalidade escrita exige um longo processo de instrução formal. A linguagem escrita exige maior articulação do pensamento mais lógico.

Sobre o falar do avô e o escrever do tio-avô, vale lembrar, ainda Soares (2004, p.39):

> **Observação importante:** *ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua propriedade.*

As reflexões do aluno não significam que ele concluiu que o tio-avô, que escreve, seja mais inteligente ou pensa melhor que o avô, que não desenvolveu as habilidades da língua escrita. O que se observa é que ele relacionou as condições menos favoráveis do avô com o nível menor de seu letramento, referindo-se ao seu modo de expressar, a fala; as melhores oportunidades de João de Paula referindo-se à expressão escrita.

Vale informar que João de Paula é cronista do Jornal de Pompéia e do site www.life.com.br. Ele escreve as memórias da cidade, desenvolvendo narrativas de suas experiências e lembrando como era a cidade, naquela época em que era adolescente e estudante. O tio-avô aprendeu não apenas a ler e a escrever, mas também a fazer o uso social da escrita. O convívio com a língua escrita e principalmente o exercício da escrita teve como conseqüência mudanças de nível de letramento. Ele se apropriou da escrita, estado que lhe confere condições favoráveis ao desenvolvimento e transformações nos aspectos social, cultural, cognitivo entre outros.

4.3.3.5 Narrativa de vida da avó materna (relato oral)

A avó recorreu às experiências de trabalho para reconstruir a história de sua vida, conforme se observa nos segmentos.

> (1) Uma vez eu fui na mina buscar água e eu ia subindo com a lata aí eu vi quando uma senhora falou assim pra mim "Você é uma menina muito

> sofrida, você sofre muito, você trabalha muito, você precisa descansar" Eu olhava para trás e não via ninguém. [...]
>
> (2) Na minha infância não foi muito boa trabalhei muito na roça chacoalhando amendoim. Mas também tive muita diversão brincava de boneco de sabugo brincadeiras na areia. [...]
>
> (3) Quando eu era mocinha morei em Paulópolis em frente do cemitério. Trabalhei muito em roça, amendoim, café, de empregada doméstica. [...]
>
> (4) Depois eu fiquei mocinha com dezenove anos. Casei e continuei ainda trabalhar de lavadeira de roupa lavando roupa nunca parei de trabalhar. [...]
>
> (5) Depois que eles cresceram mais eu comecei a trabalhar de novo e a última menina tinha seis anos. Trabalhei no asilo doze anos eu cuidava dos velhinhos eu era zeladora deles mas cuidava deles e cozinhava pra eles também.[...]
>
> (6) Comecei a trabalhar na Creche Municipal o prefeito Vinho que arrumou pra mim lá. Entrei lá de zeladora de cuidar de banheiros. Aí quando faltava mulher pra ir cozinhar, e colocavam eu pra cozinhar e eu fazia coisas boa comida boa e fazia bolo.[...]
>
> (Benedita, avó de Arley)

Curioso notar que o processo de contar a história, pela avó, foi o de enfatizar as experiências de trabalho e as de sofrimento como também a de eleger o esforço individual como virtudes para perpetuar sua imagem.

A avó continuou a sua narrativa de vida, enfatizando mais uma vez, o seu sofrimento. O segmento abaixo se refere a essa experiência:

> Vou contar um pouco de sofrimento. Eu morava com a minha sogra muito ruim pra mim queria que eu saísse da casa muito ruim e muito brava e brigava muito comigo. Eu era muito boa pra ela fazia de tudo que ela queria e ela brava queria que eu saísse da casa mas não conseguia porque só ele pra trabalhar e eu não trabalhava porque tinha os quatros filhos e eles eram pequeninho, então não dava para eu ia sair.
>
> (Benedita, avó de Arley)

Em tom confidencial, a avó narrou uma experiência de sofrimento. Relatou o relacionamento conflituoso entre ela e a sogra. Ela se referia ao novo grupo familiar ao qual passou a pertencer através do matrimônio e sua posição de submissão à sogra.

A avó auto-descreveu-se como uma pessoa *muito boa*, que fazia tudo que a sogra queria como também descreveu a sogra como uma pessoa *muito ruim e brava.* Neste caso, vale lembrar o que diz Orlandi, (2000, p.58):

> [...] as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às posições ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

O relato oral e individual permitiu à avó a autoridade de eleger as experiências que lhes são significativas e emitir o seu ponto de vista.

Por fim, a avó encerrou a sua história de vida com o relato, descrevendo a situação atual da família.

> Hoje vejo a minha família todos rico porque está todo mundo bem com saúde. A minha menina não tem serviço mas ela trabalha quando eu saio uma cuida da minha mãe e a outra fica dentro no almoço e limpando a casa. Saio de casa para trabalhar 6:15 e volto as 3:00 da tarde. Faço primeiro a sopa para as crianças para depois sair. Gosto de trabalhar na Creche. Adoro crianças e gente de idade.
>
> Benedita, avó de Arley)

Tal como uma narrativa fictícia, do período romântico, no qual a protagonista enfrenta sofrimentos, durante muito tempo e supera por meio do trabalho, a avó desenvolveu a sua narrativa de vida. Descreveu-se também pelas experiências do trabalho e do sofrimento e fala de sua família com muito orgulho. Como se observa, ela avalia a atual situação da sua família como boa.

No processo de leitura da narrativa e discussão com o aluno da história de vida da avó, pedi-lhe que escrevesse as reflexões sobre as experiências.

4.3.3.6 Texto Reflexivo (avó materna), por Arley

No segmento abaixo, o aluno inicia com o assunto linguagem. Vejamos a reflexão que ele faz sobre a linguagem da avó.

> Percebo na história de minha avó, que a língua que ela usa para contar a sua história é do jeito que ela usa para conversar e contar coisas para as pessoas no seu dia-dia. Ela não tem prática de escrever, minha avó fala bem e bastante, em sua vida ela não precisou escrever muito.
>
> (Arley, 8ª. série)

Para esta análise, considero necessário lembrar que a recuperação das experiências de vida da avó se deu por meio da transcrição de sua conversa. No enunciado, acima, o aluno se refere à forma coloquial da conversação da avó, própria das pessoas com pouca escolarização.

A forma textual e discursiva da história de vida da avó tornou-se objeto de análise e ofereceu uma riqueza de conteúdos para a reflexão do aluno. Trata-se de uma atividade de linguagem (tão importante, na minha opinião) que contribui para o aprimoramento da língua do aluno.

O conteúdo desse enunciado sugere a estranheza do aluno ao ver, no texto escrito, as marcas da linguagem coloquial e evidencia o conhecimento que ele tem do uso da língua e suas variações, de acordo com o contexto. Ele sabe que a realidade social da avó não lhe

permitiu que aprendesse a falar de outra forma, a chamada língua padrão dos grupos sociais mais favorecidos. Assim, o aluno buscou justificar a linguagem da avó, descrevendo-a como alguém que fala bem e bastante mas não precisou fazer o uso da escrita, durante a sua vida.

No segmento, abaixo, o aluno se posiciona frente aos fatos sobrenaturais narrados pela avó:

> Logo no início de sua história, ela conta muitas coisas misteriosas: casos de assombração, de casa mal assombrada. O que eu noto, é que a maioria das pessoas de uma certa idade que viveram na zona rural, contam histórias de assombração. Quando eu conversava com os velhos do asilo, eles contavam essas mesmas histórias que minha avó conta. Fico com a impressão de que essas histórias são contadas por pessoas simples.
>
> (Arley, 8ª. série)

Sua escrita revela que suas crenças são diferentes daquelas expressas pela avó. Curioso notar que ele associa as histórias de assombração ao estrato social ao qual pertencem as pessoas que viveram na zona rural e também por pessoas velhas, portanto pode significar "atraso cultural". Neste sentido, o aluno busca construir a sua identidade de uma forma diferente. Ele produziu um enunciado de modo a se posicionar sobre o mesmo fato de forma racional. Com base em fatos reais, descreveu uma experiência com os velhos do asilo que contavam histórias desse gênero.

Vale ressaltar que o mistério, os casos de assombração, de casa mal assombrada não têm mais lugar nas cidades em que casas, quintais e ruas são iluminadas pela rede elétrica. Não há sombras, escuros que alimentavam o medo, cultivavam o mistério e inflavam a imaginação. O domínio da racionalidade da vida moderna das cidades fez questão de desprezar a magia do misterioso.

Os próximos segmentos se referem ao relacionamento familiar:

> Acho que a minha avó estava precisando ter um lugar próprio. Tomar conta do asilo,foi uma coisa muito boa para ela. Ela pode ter um lugar para sua família e conviver com muitos idosos. E eu percebo que a minha avó pode fazer o que ela mais gosta que é cozinhar para muitas pessoas. Em toda a sua história ela conta os fatos, e fala detalhes e orgulho daquilo que ela melhor sabe fazer – cozinhar. Ela aprendeu muito e desenvolveu-se muito lá também.
>
> Vejo a história de minha avó, ela sofreu muito com os velhos no asilo e sofre ainda com as crianças da creche. Mas ela também aprendeu o que os velhos precisavam mais que era do carinho, dedicação e amor, e com as crianças, precisam ter paciência e força de vontade.
>
> (Arley, 8ª. série)

A história de vida da avó mostrou-lhe que o modo de ela ser feliz é pelo trabalho. Trabalhando, a avó se sente uma "pessoa útil" e pode ser reconhecida socialmente, principalmente por aquilo que gosta de fazer – cozinhar.

O aluno admira a avó por ela ter dedicado grande parte de sua vida aos idosos e às crianças da creche.

4.3.3.7 Narrativas de vida dos avós paternos, por fotografias

Os segmentos, abaixo, referem-se à narrativa de vida pelo procedimento fotografia, desenvolvido pela aluna participante Camila. O tema destes segmentos refere-se às experiências de escola da avó paterna.

> Essa mulher que se vê carregando uma criança, nesta fotografia, é minha avó paterna. Ela se chama Ivani Santos Rodrigues.
>
> Minha avó estudou a 1ª e a 2ª séries no Grupão, na cidade de Pompéia, foi reprovada na 2ª série e transferiu-se para a escola 17 de Setembro. As 3ª e a 4ª séries ela estudou na cidade de Echaporã.
>
> Naquela época, para ir à escola ela tinha que ir de sapato fechado e meia branca, saia pregueada azul, camisa branca com bolso e um lenço de fita na cabeça. Os alunos não entravam na escola se não estivessem uniformizados. As alunas tinham que usar um laço de fita.
>
> Em sua formatura de entrega de diploma houve festa. Para continuar os estudos e ingressar na 5ª série era necessário prestar um exame de admissão. A minha avó estudou até a 4ª série, mas a Irene e a Iracema, suas irmãs, fizeram a 5ª série.
>
> [...]
>
> Meu avô estudou até a 4ª série. As 1ª e a 2ª séries ele fez em Paulópolis e as 3ª e 4ª séries estudou, à noite, no Mobral. [...]
>
> (Camila, 7ª.série)

As experiências dos avós acerca de escola revela as mudanças sociais ocorridas entre as gerações dos bisavós e dos avós. Os avós representam a primeira geração da família a freqüentar a escola. A avó paterna considerou importante informar que ela e o avô estudaram até a quarta série. A narrativa das experiências retrata uma época em que a maioria dos alunos encerrava os estudos na 4ª. série. Para dar prosseguimentos, na 5ª. série, eram submetidos a um exame de admissão.

As recordações dos momentos escolares mostram um período significativo na vida dela. A ênfase dada à descrição do uniforme, que ela vestiu por quatro anos, sugere que ela se sentia bem em recordar essa experiência vivida como uma estudante.

O enunciado "Grupão" refere-se à escola estadual EEPG. "Dr. José da Cunha Jr". A escola estadual EEPG.17 de Setembro está localizada no bairro Flândria e atende, atualmente, alunos dos bairros afastados do centro e era conhecida como "Grupinho".

4.3.3.8 Narrativa de vida dos avós maternos, por fotografias

A escrita das experiências dos avós maternos, pelo procedimento fotografias, cuja conversa foi gravada em áudio, caracteriza-se pela linguagem descritiva e recuperou um conteúdo histórico da escola rural masculina que existia, no estado de São Paulo, até os anos de 1960.

> O meu avô Antonio estudou nesta escola que se chamava Escola Masculina do Bairro Goio-Gutche. A escola só aceitava professor homem, por isso se chamava escola masculina, mas aceitava alunas.
>
> Meu avô se lembra dos professores: Professor José Carlos Dias, que era da cidade de Santa Cruz do Rio Pardo; professor Maurício que tinha a família na cidade de São Paulo e do professor Sidney.
>
> O professor José Carlos morava na própria escola. Ele almoçava na casa dos meus bisavós, Inocêncio e Maria Carlos, pagava à família uma pensão de refeição. Ele tomava banho na própria escola e lá que tinha um reservado para isso.
>
> O segundo professor de meu avô se chamava Sidney Maria Andrade. Ele dormia na escola e pagava pensão alimentar para a outra família. A mãe do meu pai, Maria Carlos já não queria ficar recebendo outro professor, pois já estava com o professor José Carlos.
>
> (Camila, 7ª. série)

A escrita recupera a história da Escola Masculina do Bairro Goio Gutche, que foi construída na zona rural da cidade de Quintana, no interior do estado de São Paulo. Recupera também o modo de viver dos professores que assumiram a educação dos filhos daqueles lavradores. O contexto social – escola localizada na zona rural - ajuda a compreender a presença da figura masculina (eram três professores) na sala de aula. A escrita apresenta um fato curioso, nada comum aos dias de hoje. Aqueles professores moravam na própria escola e um deles pagava pensão à família do bisavô para se alimentar.

O próximo excerto trata do funcionamento da escola.

> As carteiras eram conjugadas - o banco de sentar, com as carteiras. Havia uma média de 40 alunos. Às vezes apareciam outros, mas não podia registrar o nome do aluno, mas ele ficava na escola. Quando vinha a diretora, ela sempre passava na casa de meu avô e alguém dava um jeito de avisar o professor que, rapidamente, escondia o aluno. A lei era muito severa e ninguém queria complicação no Departamento de Trabalho.
>
> (Camila, 7ª. série)

A metodologia de Pesquisa Narrativa abre um espaço para especulação, quando os dados surgem sem evidências. Assim especulo que a arquitetura do móvel escolar sugere que este modelo (o banco de sentar era ligado com a carteira) “disciplinava” os alunos a não ficarem se levantando de seus lugares, a qualquer momento. Parece-me que era necessário os alunos tomarem cuidados ao se movimentarem, evitando que as carteiras sofressem os

movimentos do banco de sentar, para não atrapalhar o aluno que manuseava os materiais escolares.

A escrita fornece elementos que permitem afirmar que a escola não era para todos. Em "Educação Brasileira 500 anos de História", Niskier (1995, p.363) traça um panorama da década de 50: "Agora que tecnicamente todos possuem o direito de as freqüentar, ainda não existem escolas suficientes. Faltam milhares de escolas primárias (...)". O limite estabelecido para o número de alunos era fiscalizado com rigor. Entretanto, as famílias dos alunos e os professores estabeleciam uma cumplicidade para burlar essa fiscalização, que pode ser compreendido na história dos professores. Por exemplo, o professor José Carlos era hóspede da casa dos bisavós, portanto criara vínculos com a família. Não deixa de ser um ato político, uma vez que se uniam numa forma de incluir aqueles alunos na sala de aula.

As histórias daquela escola localizada na zona rural, o envolvimento daqueles professores com as famílias e seus filhos me lembram a história da professora Madalena, personagem fictícia de Graciliano Ramos, em sua ação política com a educação das crianças da fazenda São Bernardo. Por defender uma educação de qualidade, Madalena era acusada de "comunista" por Paulo Honório, cujos interesses capitalistas não permitiam que ele concebesse a educação da forma como ela a concebia.

Nos dois próximos excertos, o assunto se refere aos objetos e móveis escolares, que fizeram parte das experiências dos avós, na década de 50 e 60.

> (1) Minha avó está relembrando dos materiais daquela época. As canetas eram de tinta líquida e funcionava com uma pena que precisava molhar no vidrinho de tinta. Era chamada de caneta-tinteiro. A pena, ao ser molhada na tinta, precisava de um tempo para não escorrer e borrar o papel. Quando a tinta escorria havia um mata-borrão para "chupar" (absorver) a tinta.
> (2) Nas escolas, as carteiras tinham um reservatório para colocar a tinta e apoiar os lápis e as canetas. O aluno podia escrever à caneta, somente quando estava na terceira série. Ele precisava de treino para usar a caneta à pena, pois se a ponta abrisse, a letra ficaria diferente se descuidasse um pouquinho, a tinta manchava o caderno, como já tinha acontecido com a maioria.
>
> (Camila, 7ª. série)

Ainda, as descrições das carteiras escolares e da caneta tinteiro, por exemplo, são históricos e permitem ter uma idéia de como eram e como funcionavam aqueles mobiliários e materiais que, atualmente, são desconhecidos.

A riqueza da produção de conhecimento encontra-se, principalmente, no relato da avó, cujos objetos descritos fizeram parte de suas experiências. Cada um desses objetos representa uma experiência vivida: a caneta tinteiro, o vidro de tinta, a pena, o mata borrão. A

escrita recupera não apenas a forma desses objetos, mas também o processo de funcionamento, evidenciando, por meio da linguagem, o conhecimento da avó, nessa re(construção) por meio da narrativa. .

É interessante observar que na maioria das escolas, inclusive onde eu sou professora, os professores procuram organizar as salas com as carteiras em fileiras, como na época dos avós. Trata-se de uma estratégia para evitar conversas entre os alunos. Os mobiliários escolares transformaram-se, no tempo. Na escola onde sou professora há 19 anos as carteiras são separadas da cadeira e este modelo é destinado às classes do ensino fundamental. Há também o modelo "carteira universitária", que tem um suporte com a função de apoio ao caderno, que se localiza na altura do braço da cadeira, ao lado direito (há também alguns com o apoio no lado esquerdo para os canhotos). Debaixo do assento, há um suporte, cuja função é guardar os restantes dos materiais escolares. Este modelo destina-se às turmas mais avançadas, no entanto os modelos não funcionam como regras. Essa "carteira universitária" foi a solução encontrada para ampliar o número de alunos por turma, desconsiderando o bem estar do estudante.

Vale lembrar que os alunos se modificaram em comportamentos e desenvolveram uma outra conduta em relação aos mobiliários escolares. Eles se sentem mais livres para movimentarem-se na sala de aula. As carteiras são arrastadas de seus lugares e é necessário, a cada final de período, uma re(organização) da sala de aula.

Ainda, em relação ao uniforme escolar, a narrativa do avô materno apresenta um dado curioso.

> Nesse dia em que o fotógrafo apareceu no sítio para fotografar as famílias, a nona mandou todos vestirem suas melhores roupas. As roupas que as crianças vestiam para as fotos, muitas vezes, era o uniforme da escola.
>
> (Camila, 7ª. série)

O enunciado retrata a época na qual a maioria das famílias não tinha uma câmera fotográfica em casa e a fotografia era uma rara oportunidade para as pessoas, principalmente para aquelas que moravam na zona rural.

Quem fazia as fotografias era o professor José Carlos, que tinha uma câmera Kodak, informou o avô materno. Curioso é o fato de a nona (a tataravó) pedir às crianças para vestirem o uniforme da escola. Especulando as hipóteses, o uniforme escolar pode ser uma indicação de que esta era a melhor roupa das crianças. Pode significar também que o uniforme escolar era uma maneira de a nona propagar, por meio deste traje, que os netos freqüentavam a escola.

A escrita ofereceu uma oportunidade para o avô relatar o trabalho da família na lavoura, em suas propriedades, no município de Quintana, nas décadas de 60 e 70.

O TRABALHO DA FAMÍLIA DE ANTONIO FURLAN



Foto 28
Alcides, Moacir, Antonio, José, Pedro e Mário - 1972



Foto 29
José e Antonio
1974

Por esta fotografia dá para as pessoas conhecerem a roça da família de meu avô. Neste dia, muitos homens trabalhavam num sol forte e numa terra seca. Era a roça onde Alcides, Moacir, Antonio, José, Pedro e Mário molhavam muito suas camisas com suor.

Eles tiraram o chapéu para ser fotografados e saírem com o rosto à vista. O dia estava ensolarado porque dá para ver as sombras dos animais.

A família do meu avô Antonio sempre tirou o sustento com muito trabalho na agricultura. Eles sempre estavam dispostos a plantar e a colher.

O meu avô conta que esta fotografia marca a época do ano 1972. A família começa uma nova plantação de amendoim. Eles usaram arado, um tipo de instrumento agrícola que cavava a terra para semear os grãos.

Na fotografia, eles estão trabalhando com uma plantadeira de amendoim. Os animais eram tratados com muito carinho e costumavam ser chamado pelos nomes Tigreiro e Lambari.

Esta fotografia é de plantação de batatinhas e mostra bem como meu avô e seu irmão trabalhavam na roça da família

Essa pessoa que está carregando o regador é o meu avô. Esse regador era usado para colocar veneno na máquina da pulverização. O ano desta lavoura é de 1974. Essa outra pessoa é o tio José.

(Camila, 7ª. série)

O trabalho na lavoura permeia grande parte das histórias da família. À medida que a aluna desenvolve a narrativa, ela constrói a identidade do avô como um grande lavrador de terras. A escrita tece o caráter trabalhador e empreendedor da família Furlan na agricultura do município.

O trabalho na lavoura tem uma dimensão subjetiva para o avô. Representa a identidade e a trajetória da família desde a migração dos tataravós para o Brasil, no início do século 20, os quais deram início ao árduo trabalho braçal no cultivo da terra e a continuidade pelos bisavós e avós. A narrativa caracteriza-os como “gente do campo”, pessoas de força psicológica e física, que tiraram o sustento da família com o trabalho braçal. Esse trabalho é um valor que justifica toda vida do avô.

As duas fotografias (28 e 29) escolhidas pelo avô, permitem afirmar que o avô se orgulhou em falar do trabalho da família na lavoura e procurou provar o que dizia. Primeiramente, as imagens da família arando a terra, em seguida, a transformação deste espaço pintado de verde com as cores das folhas da plantação, evidenciando que a família aprendeu a transformar a terra em campos verdes e em colheitas.

Nesse aspecto subjetivo, observa-se na narrativa que o avô se detém longamente e com muito gosto na descrição desse ofício, o qual foi reproduzido pela aluna, nesta escrita.

A outra dimensão se refere aos aspectos sociais e econômicos.

> A família de meu avô Antonio conseguiu prosperar com a lavoura, naquela época. Eles conseguiram comprar um caminhão, marca Ford, ano 1962, à gasolina, com o lucro da produção. A família usava esse caminhão para transporte da colheita, fazer compras e para passeio da família. Meu avô fala com orgulho que eles compraram com a produção do sítio. [...]
>
> Em 1976 o meu avô foi comprar sementes de batatinhas na cidade de Poços de Caldas, Minas Gerais com os senhores Arlindo e Nico Ribeiro (caminhoneiro).Eles se hospedaram em um hotel, que ficava na entrada da cidade. Eles já eram acostumados ficar neste hotel. Meu avô achou o hotel muito ruim, pois lá de fora dava para enxergar os buracos lá dentro. Então ele falou os seus companheiros que ele conhecia outro hotel no centro da cidade e eles foram se hospedar neste hotel. A dona do hotel falou para eles se acomodarem e que havia uma sala com televisão. Foi aí que meu avô viu a primeira televisão colorida. Foi assistir a um jogo de futebol e viu o campo todo verdinho.
>
> (Camila, 7ª. série)

O trabalho significou, também, a inserção do avô no sistema de relações sociais e econômicas. Os segmentos, acima, descrevem não apenas o progresso da família, mas também a representação desse trabalho no desenvolvimento agrícola do município de Quintana. A família tornou-se conhecida na região, desde as primeiras décadas com a migração dos tataravós, com os bisavós e avós que continuaram o trabalho na agricultura.

A narrativa foi tecida com a força do significado que esse trabalho representa para o avô. Falar dessas experiências que lhe foram prazerosas motivou o avô a soltar a voz. Um conjunto de fatos foi lembrado simultaneamente.

Os segmentos, abaixo, se referem às mudanças na vida do avô. Uma fase triste na vida da família.

> Essas duas fotografias marcam uma mudança de vida da família Furlan. O senhor Antonio, meu avô trouxe a família para a cidade, para estudar.
>
> A vida no sítio Santa Maria já não era a mesma.
>
> Meu avô continuou trabalhando no sítio, mas muitas coisas foram acontecendo – prejuízos no sítio, perda de colheita. Eram em três irmãos,

> compravam as coisas juntos. Depois foram se desentendendo, o irmão se separou da mulher. Não dava mais para continuar, infelizmente.
>
> [...[
> O meu avô veio morar na cidade de Quintana. Por um bom tempo ele continuou indo até o sítio para trabalhar. Ele conta que as coisas mudaram. Quando não encontrou mais jeito de continuar, parou de trabalhar no sítio com uma grande tristeza.
> A minha avó Luzia gostou muito da mudança porque a vida na cidade é mais fácil. Ela se adaptou rapidamente.
>
> (Camila, 7ª. série)

Os pequenos agricultores encontraram (e ainda encontram) dificuldades para continuar investindo em plantações, motivadas pela falta de uma política agrícola. Aqueles, que tradicionalmente residiam na zona rural e se dedicavam com o seu trabalho não tiveram mais condições de permanecerem lá. A alternativa para muitos foi mudarem-se com suas famílias para a cidade e adaptarem-se a uma outra atividade. Esta é uma forma de compreender o êxodo rural, que vem acontecendo no Brasil após o surto industrial. As cidades em fase de crescimento e industrialização oferecem melhores condições de trabalho. Ou, por outro lado, as cidades exercem um fascínio no homem do campo. Elas atraem com a ilusão de melhores condições de vida.

A escrita da aluna continua a tecer a identidade do avô, narrando a insistência com o trabalho no sítio, lugar onde ele pôde prolongar por mais um tempo a existência de algo que estava prestes a acabar. Por fim, a família do avô se mudou para a cidade, abandonando o trabalho com a agricultura.

Se as recordações do trabalho na agricultura teceram a narrativa, o relato amargo desta atual realidade esgarça a narrativa, tornando a voz do avô rouca.

4.3.3.9 Narrativa de vida da avó materna, por roteiro de entrevista

Pâmela é a aluna participante que continuou a escrita das histórias de família pelo procedimento *roteiro de entrevista*. Nesta terceira fase, ela entrevistou novamente os pais e desenvolveu as narrativas da avó materna e dos avós paternos.

O texto, abaixo, é a narrativa de vida da avó materna.

> Minha avó materna se chamava Inês Alves de Souza. Seus pais se chamavam Angelina Alves de Jesus e Antonio Alves. Ela morou, quando era solteira, na cidade de Garça. Ela ficou órfã, aos três anos de idade, pois sua mãe morreu no parto. Ela foi criada por várias famílias que ajudaram a cuidar dela.

> A infância de minha avó foi complicada, porque a senhora que cuidava dela, quando ela era criança, também morreu de parto.
> Inês Alves, minha avó, foi casada com Oswaldo Simão de Souza, que veio de Inúbia Paulista, interior do estado de São Paulo. Meu avô era lavrador. Mas eles não ficaram casados, eles se separaram.
> Os nomes dos pais de meu avô eram Felipe Simão e Laura Simão.

A atividade escrita envolve dois aspectos que são fundamentais: seleção e combinação. No ato da escrita, os assuntos são selecionados, mas não é possível escrever tudo. Depois de selecionados deve-se escolher um modo de combinação desses assuntos de acordo com a finalidade, as intenções, o leitor que se quer atingir entre outras necessidades.

Assim, nessa narrativa, observa-se que houve uma seleção do que dizer. Notam-se apenas a experiência de orfandade e a separação dos avós na história de vida da avó. Os outros enunciados configurados na narrativa são dados pessoais e objetivos, ou seja, são os nomes de pessoas e dos lugares e não as ações da avó no tempo. Como se observa, esses dados mostram pouco a sua história de vida.

Observa-se também a seleção do que não dizer: a história de vida do avô não foi desenvolvida e pode estar relacionada com a separação. Da mesma forma, o não dito é significativo e indica que ela não se constitui por esse conhecimento. Uma das hipóteses é o silêncio da mãe em relação a essa experiência. Percebe-se a dificuldade de a aluna perceber a história dos avós maternos.

Ao dar uma forma à experiência de orfandade da avó, tece a narrativa do sofrimento. A narrativa da morte, também de parto, da mulher que cuidava da avó, acentua ainda mais o sofrimento da menina órfã que foi e neste compartilhamento a aluna busca solidarizar-se com ela. Nota-se no enunciado: *A infância da minha avó foi complicada [...]* que a aluna não apenas escreve o fato, mas também emite a sua impressão pessoal sobre o acontecido.

4.3.3.10 Narrativa de vida dos avós paternos, pelo procedimento roteiro de entrevista

> [...]
> Eles vieram para o Brasil como imigrantes, embarcaram em um navio e durante a viagem, que durou aproximadamente três meses, muitas pessoas adoeceram e morreram e os corpos foram jogados no mar.
> (Pâmela, 8ª série)

A aluna, ao desenvolver a narrativa de vida dos avós paternos, entrou em contato com o assunto imigração e passou a conhecer a experiência de sofrimento pelo qual passaram os avós e muitos outros imigrantes que viveram a experiência do medo e do sofrimento e medo das doenças e mortes, durante a viagem de navio, no processo de migração.

Como já relatei na narrativa do procedimento roteiro de entrevista, desenvolvi uma parceria com a professora de História, no projeto de escrita das histórias de família. Considerando a importância de esses alunos produzirem conhecimentos acerca de suas origens, combinei com a professora que propuséssemos aos alunos atividades voltadas para a imigração. Para obter mais informações sobre o contexto no qual se deu a imigração japonesa, Pâmela buscou por informações em fontes na web e encontrou um documento de um jornalista (segmento 2) que descreveu, naquela época, as primeiras impressões sobre os imigrantes.

> (1) Fiz uma pesquisa sobre a imigração japonesa, no Brasil. Encontrei esses textos sobre as dificuldades que os japoneses encontraram, quando imigraram ao Brasil.“*[...]*
>
> *(Pâmela, 8ª. série)*

> *(2) As cabines e acomodações do navio encontravam-se em ótimo estado de limpeza. Em Santos, houve quem afirmasse, que a terceira classe do vapor japonês estava mais limpa do que qualquer transatlântico europeu de primeira. Em suma, não se viu qualquer coisa que apontasse falta de limpeza.*
>
> *Os empregados da alfândega declararam que nunca haviam visto tantas pessoas que, com tanta ordem e calma, tenham assistido à inspeção de suas bagagens e, nem uma só vez, foram apanhados em mentiras.*
>
> *Se essa gente for no trabalho o que é na limpeza, na ordem e na docilidade, a riqueza paulista terá no japonês um elemento de produção que em nada deixará a desejar. A raça é diferente, mas não inferior.*
>
> *Não façamos, antes do tempo, juízos temerários a respeito da ação dos japoneses no trabalho nacional.”*
>
> ***Fonte: http://www.emb-japan.go.jp/portugues/panoramajapao.htm***

A aluna começou a traçar um percurso de natureza histórico-político, acerca da imigração japonesa que se iniciou a partir de 1908 com as políticas do Estado japonês, que passou a taxar fortemente a propriedade rural e a produção agrícola, para poder financiar o desenvolvimento industrial. Conforme afirma (Santos, 1995), essa política trouxe o empobrecimento aos proprietários rurais, que foram forçados a imigrar para outros países. Chegando aqui no Brasil, os primeiros imigrantes encontraram péssimas condições de trabalho, moradia e remuneração que causaram grandes atritos, fazendo com que muitos abandonassem as terras, logo nos primeiros meses.

Considero importante informar que escrevi a história da minha família, no ano de 2000, quando desenvolvi o projeto de escrita das histórias de família, com turmas de 8as. séries. Embora essa narrativa não faça parte da estrutura desta dissertação, é importante considerá-la para esta análise. A história de minha família dialoga com as dos avós da aluna. Meu avô materno imigrou no ano de 1912, meu pai em 1938 e os avós da aluna, na década de 30. Essas pessoas vieram para o Brasil com o sonho de juntar dinheiro, trabalhando na lavoura e retornar à terra natal. A maioria não conseguiu "enriquecer" tampouco juntar dinheiro para retornar. Aqueles imigrantes que conseguiram adquirir propriedades não se motivaram a retornar para o Japão. Assim, permaneceram no país e construíram suas vidas e suas famílias no Brasil.

As experiências das famílias de imigrantes foram difíceis e de sofrimento. É um povo que fala uma língua completamente diferente, como diferentes são seus hábitos alimentares, seus costumes, suas tradições. Por essas e por outras razões, o "dar-se-bem" foi um processo que levou a vida inteira.

Considerando o tema que permeia a minha história pessoal – o respeito à tradição cultural -, encontrei uma oportunidade para retomar os valores culturais que preservo com a família da aluna. Solicitei-lhe a recuperação, na narrativa biográfica, de alguns traços da tradição da cultura do país de origem da família, pelo menos naquelas atividades desenvolvidas pelas famílias de imigrantes e descendentes, que se preocuparam em preservar a tradição.

Ilustrando com os segmentos abaixo, mostrarei como se deu o processo de escrita da narrativa de vida dos avós paternos: Primeiramente, a aluna desenvolveu a narrativa com as enunciações do pai, que respondeu às perguntas do roteiro de entrevista:

> Os avós moraram na zona rural, num bairro onde tinham muitos japoneses que trabalhavam na lavoura.
>
> Eles faziam também muitas festas da tradição japonesa.
>
> Meu odjiitchan era muito bravo. Sempre que ele ficava bravo a obaatchan e as irmãs de meu pai amenizavam a situação.
>
> Na família, só se falava em japonês. Não sabiam falar em português. O preparo dos alimentos também.
>
> Eles trabalharam muito para manter os filhos com dignidade. A família morou na zona rural até 1983. Depois mudaram para a cidade.
>
> Minha obaatchan fazia tofu e vendia para as famílias japonesas.
>
> (Pâmela, 8ª. série)

No segundo momento, o de leitura, procurei traçar um percurso fundamentando-me na proposta de produção textual de Geraldi (1993, p.194) na qual o processo de produção foi sendo desenvolvido por meio de operações discursivas. Sendo assim, como interlocutora do

texto, lancei perguntas sobre os enunciados. Por exemplo: *Em que época os seus avós chegaram ao Brasil e você sabe por qual motivo vieram?Como se chamava esse lugar, na zona rural? Como eram essas festas que esses japoneses faziam? De que forma a sua avó participava das festas?* Geraldi (1994) denomina este processo de "proposta de compreensão" que faz parte do processo interlocutivo. Ainda, neste sentido, a aluna não descreve o significado das palavras da língua japonesa. Certamente, nem todos os leitores conhecem o significado dessas palavras. Sobre esse aspecto, considerei uma oportunidade importante discutir com a aluna que a palavra, seja falada ou escrita, comporta pelo menos duas faces. Por um lado ela procede de alguém, e por outro lado, se dirige a alguém (Bakhtin, 1992). *Qual é o significado das palavras: "*odjiitchan[8]*", "*obaatchan[9]*", "*tofu[10]*" que você empregou no texto?*

O texto abaixo refere-se à reformulação textual.

> Eles vieram como imigrantes, mas não foram os primeiros a chegarem aqui no Brasil. Eles vieram tentar uma vida melhor daquela que estavam vivendo no Japão.
>
> Meus avós moraram na zona rural, num bairro chamado Cabeça de Porco, uma distância de aproximadamente dez quilômetros da cidade de Pompéia. Esse bairro começava a se formar, principalmente por uma comunidade de japoneses que trabalhavam na lavoura, arando as terras e cultivando muitas plantações.
>
> Nesse lugar, as famílias japonesas, e principalmente a de meu pai, desenvolviam as atividades culturais japonesas. Meu pai conta que a colônia japonesa organizava os encontros e festas japonesas. Uma das festas tradicionais do Japão é o undokai. Essa festa é uma gincana, onde as famílias se encontram e se divertem muito, participando das atividades de competição. Meu pai sempre participou do undokai desde sua época de criança.
>
> Havia encontros das famílias japoneses em "karaokê". Essa palavra significa cantar, interpretar uma canção. Muitos japoneses e seus filhos cantavam músicas nipônicas.
>
> Minha avó participava do "odori". Essa palavra significa dança. As mulheres vestem as roupas tradicionais. Nessas festas, as mulheres preparavam pratos tradicionais da culinária do Japão, feitos à base de arroz, como oniguiri, inarizushi, sushi e com macarrão, como o udon.
>
> Yuji Matsushita, meu odjiitchan essa palavra significa avô, era um japonês muito severo e autoritário. Sempre que ele ficava bravo, a minha obachan, essa palavra significa avó, e as irmãs de meu pai tinham que amenizar a situação, conta o meu pai.
>
> Na família, a conversa entre eles era na língua japonesa, pois o meus avós não sabiam falar o português. O preparo dos alimentos também era típico da culinária japonesa, arroz sem tempero, sopa de soja e tempero japonês.

[8] *Odjiitchan*, palavra japonesa cujo significado é avô;
[9] *Obaatchan* significa avó;
[10] *Tofu* é um tipo de queijo à base de soja.

> Minha avó sabia fazer “tofu”, um queijo feito de soja. Ela vendia para as famílias japonesas, da cidade.
>
> (Pâmela, 8ª. série)

A produção textual passou por mudanças, tanto relacionada ao conteúdo, como também à forma, simultaneamente. Por meio de um processo interlocutivo, ligado a diferentes instâncias - entre mim e aluna e entre a aluna e o pai -, o texto foi se transformando.

A aluna, ao recuperar as experiências dos avós paternos, recuperou também a história dos imigrantes japoneses, que residiram em uma colônia chamada Cabeça de Porco, na zona rural do município de Pompéia. As famílias de imigrantes se aproximaram umas das outras, num processo de agrupamento natural entre pessoas deslocadas do seu lugar de origem. Elas tinham necessidade de falar e ouvir a própria língua, bem como desenvolver atividades relacionadas às tradições que fundamentavam sua formação como povo. Sendo a língua uma identidade do indivíduo, esses japoneses procuraram conservar a língua materna no país para o qual migraram.

Uma das grandes dificuldades do avô da aluna foi o domínio da língua portuguesa. Muitos imigrantes envolvidos com muito trabalho na lavoura não tinham tempo para dedicar-se ao aprendizado da língua portuguesa. Vale lembrar ainda que, no início do século 20, viveram, de certa forma, isolados em comunidades só de originários do Japão que procuravam cultivar as tradições do país de origem, temendo que a língua japonesa e outras tradições, com o passar do tempo, deixassem de ser conhecidas por seus filhos. Essas comunidades de japoneses que residiram na zona rural de Pompéia mantiveram as tradições do país de origem, participando das atividades culturais, tal como fazem as comunidades japonesas espalhadas pelas diversas cidades brasileiras.

Com o decorrer dos anos, esses imigrantes deixaram essas comunidades rurais. Atualmente, não existem mais estas colônias de japoneses, as famílias espalharam-se. Algumas famílias migraram para a cidade de Pompéia, como exemplifica a família Matsushita, que residiu na zona rural, no bairro Cabeça de Porco, até o ano de 1983, Outras se mudaram para outras cidades.

O registro das experiências dos avós acerca da tradição, na narrativa, revela que o pai da aluna, também, valoriza as manifestações da cultura japonesa vividas por essa comunidade. Como um “legado” a ser deixado para os filhos, o pai compartilhou o conhecimento que possui acerca das experiências dos avós e dessa comunidade de japoneses para que as mesmas fossem recuperadas nesta escrita biográfica, pela aluna.

A escrita da aluna abre a possibilidade de dizer que ela, por sua vez, aprendeu com o pai a valorizar as tradições da cultura japonesa. Escreveu a história de vida dos avós japoneses, fazendo uso de um repertório de palavras japonesas e demonstrou familiaridade com aquele conteúdo descrito.

É importante observar que as histórias da Família Matsushita, as da Furlan e as da minha família, Shiosawa, dialogam. Conforme se observa, a mudança da família Matsushita para a cidade pode ser relacionada ao êxodo rural, quando muitos agricultores foram expulsos do campo e dirigiram-se para as cidades em busca de trabalho e melhores condições de vida. Essa realidade também foi vivida pelos avós da aluna Camila, que deixou de trabalhar com a agricultura, e de acordo com o avô, não havia uma política voltada para a agricultura. A minha família, que trabalhou por mais de meio século na lavoura, abandonou esse trabalho porque a cidade oferecia melhores oportunidades para os filhos.

A escrita das Histórias de Famílias permitiu a compreensão de que as histórias têm pontos em comum. Por exemplo, *a imigração*, no início do século 20 e, décadas mais tarde, o *êxodo rural*, são pontos de identificação entre as famílias. Essa compreensão foi possível a partir da recuperação das experiências familiares.

4.3.4. Geração dos pais

4.3.4.1. Narrativa de vida do pai, por roteiro de entrevista

O segmento, abaixo, se refere ao relacionamento familiar na época em que o pai, que nasceu no ano de 1949, era um jovem adolescente. A descrição retrata as cenas domésticas das famílias que migraram para o país.

> O relacionamento familiar era muito diferente do de hoje. O meu avô era muito autoritário e, em casa, a minha avó e as irmãs mais velhas amenizavam a situação.
>
> (Pâmela, 8ª. série)

O comportamento autoritário do avô revela os traços da cultura japonesa. A figura masculina vista como superior conferia ao avô uma posição superior na hierarquia de poder. E ele não abria mão desse poder e agia com autoritarismo. A figura feminina era vista como inferior, determinando às mulheres uma posição de submissão. Desta forma, o comportamento da avó e das tias, que amenizavam a dureza do avô, descreve o perfil de muitas mulheres japonesas, que não costumavam enfrentar os homens nem confrontar

opiniões, mas agiam sabiamente, estabelecendo o equilíbrio do ambiente. As mulheres, após o casamento, assumem a responsabilidade de zelar pela vida do marido e dos filhos, adquirindo o poder de controlá-los.

É importante observar, também, que o filho (pai da aluna) não interferia na forma como o pai (avô da aluna) agia. Nos costumes das famílias japonesas, o pai é autoridade e confrontá-lo pode significar desrespeito e repercutir em desavenças.

Estabelecendo comparações entre o passado e o presente, o pai considerou importante que a filha percebesse, também que, atualmente, ele se relaciona com a mãe e com os filhos de forma diferente. O enunciado: *A relação com a família era muito diferente da de hoje* se refere às mudanças de relacionamento na família, entre pais e filhos. Esta mudou significativamente nos últimos anos, principalmente porque mudaram também as formas de relacionamento entre homens e mulheres. De acordo com Içami Tiba (1996), os adolescentes são os que mais acompanham essa evolução e por isso os educadores (pais e professores) precisam se atualizar. Para o autor o que servia para os pais quando eram adolescentes, hoje não serve para os filhos adolescentes.

Considerei importante o conteúdo do segmento:

> Quando o meu pai era adolescente, ele assumiu muitas responsabilidades da família, pois seu pai não falava a língua portuguesa. Era o meu pai quem tinha que ir a bancos, cartórios e outros lugares públicos.
>
> (Pâmela, 8ª. série)

O pai, filho de imigrantes, que falava somente na língua japonesa até os sete anos de idade, sentiu a necessidade de aprender a língua portuguesa para poder se inserir em outros grupos. Sendo a língua, também, um instrumento de defesa, ele procurou aprendê-la para se defender na vida.

Os imigrantes e os filhos, ao interagirem com brasileiros, sofreram o preconceito, inclusive o lingüístico. Assim como esse pai, os descendentes aprenderam a língua portuguesa e, pouco a pouco, muitos deixaram de falar a língua de seus pais. Como conseqüência, atualmente, uma grande parcela de descendentes de japoneses não conhece a língua de seus avós.

Os segmentos, abaixo, se referem aos momentos de tristeza da história de vida do pai.:

> Com 18 anos, em 1967, meu pai deixou a família para estudar em uma escola agrícola, na cidade de Jabuticabal, em regime de internato. Meu pai disse: "*Foi um período muito proveitoso da minha vida, onde aprendi e ensinei muito, e graças a Deus, tudo de graça!. Mas esse período acabou de repente quando eu esperava pela minha formatura no colégio em*

> *dezembro de 1969. Infelizmente, meu avô tinha falecido, dia 19/04/1969”* - contou ele emocionado!
>
> A maior tristeza da sua vida foi o dia em que ele estava retornando para casa depois de uma longa viagem a trabalho, encontrar a casa cheia, porque sua mãe, a minha “obathan/’ estava morta.
> Se ele pudesse recomeçar sua vida, faria tudo do mesmo jeito, do jeito muito difícil.
>
> (Pâmela, 8ª. série)

Curioso notar que o processo de escrita das histórias de família proporcionou ao pai momentos de recordações das travessias que fez pela vida: a saída da casa paterna (1967), a trajetória de estudo em uma escola agrícola e as viagens por lugares distantes. Vale lembrar as palavras de Bosi (2004, p.114) “Mas entre as travessias forçadas e os percursos imprevistos existe a preciosa noção do caminho familiar, com marcos onde a significação da vida se concentra”. Por esta caminhada, o pai, em seu turno, lembrou das perdas dolorosas e significativas: o falecimento do avô (1969), na época em que estudava em outra cidade, o retorno de uma longa viagem a trabalho e a sua maior tristeza ao ver sua casa cheia de pessoas velando a sua mãe.

A aluna, por sua vez, participa de sua tristeza, dando ênfase ao modo como o pai lembrou essa experiência: *contou ele emocionado!”* Momentos de emoção foram revividos quando o pai conversava com a filha sobre as experiências. A escrita da aluna dá abertura para dizer que o processo de sua escrita permite conhecer, também, o pai que se emociona ao contar essas histórias. Muito além de contar as histórias, o processo é um compartilhamento de emoções que contribui para uma formação mais humana.

Em relação ao casamento, a aluna informa que

> Meu pai conheceu a minha mãe por acaso. Casaram-se. O nascimento dos filhos foram as maiores alegrias dele, mas ele diz que os filhos, quando eram pequenos, deram muito trabalho e, hoje, continuamos dando muito trabalho.
>
> (Pâmela, 8ª. série)

Os imigrantes japoneses procuraram manter as tradições do país e, uma das formas foi conduzindo os filhos a casarem-se com pessoas, também de origem japonesa. As famílias costumavam “arranjar os casamentos” para os seus filhos. Este processo é conhecido, na língua japonesa como “miai”. O pai de Pâmela, filho de imigrantes japoneses, que mantiveram a tradição a cultura na família, não manteve a tradição ao casar-se com uma pessoa não descendente de japoneses.

Essa experiência do pai exemplifica muitas histórias de vida de filhos (segunda geração) e netos (terceira geração) de imigrantes, conhecidos por “nisseis” (filhos de japoneses) e “sanseis” (netos de japoneses), aqui no Brasil.

4.3.4.2 Narrativa de vida da mãe, por roteiro de entrevista

O assunto do próximo segmento é relacionamento familiar

> Porém a relação entre a família não era das melhores. Minha mãe conta que ela tem uma irmã que não gostava dela e vivia dizendo-lhe que ela não pertencia aquela família...
>
> (Pâmela, 8ª. série)

Percebe-se que o relacionamento familiar foi marcado por conflitos entre a mãe de Pâmela e uma irmã dela. Curioso notar que a aluna não menciona o nome dessa tia, irmã de sua mãe. Seria essa a forma de a aluna dizer que a tia (a irmã) não merece ter nome citado no texto da família? Se sim, essa omissão pode ser compreendida como uma forma de ela se solidarizar com a mãe.

O próximo segmento se refere ao avô-materno:

> Minha mãe teve pouco contato com o seu pai Oswaldo Simão de Souza.
>
> (Pâmela, 8ª. série)

Parece-me que a aluna usou a estratégia de enunciar o fato acerca do pouco contato entre a mãe e o avô a ter que contextualizar uma experiência da mãe, talvez de caráter pessoal, que repercutiu no referido distanciamento. Ao eleger esse fato para configurar a história de vida da mãe, a aluna buscou também justificar as razões de ela não ter escrito a história de vida do avô materno.

Como já foi analisado, anteriormente, o não dito também é significativo. A aluna não configurou a experiência da mãe, que teve um filho, antes de casar-se com o pai. Faço uma especulação acerca do não dito, na tentativa de atribuir-lhe um significado. A aluna sabe que houve uma história a qual deu origem à vida do irmão mais velho. No entanto, uma das hipóteses é a mãe não se sentir à vontade em se desvelar. São “seus segredos”, que não são conversados em família e, a filha, por sua vez, não se sente, também, livre para perguntar-lhe ou, ainda, prefere não sabê-los e manter um relacionamento com a mãe sem a interferência da explicitação dessa história.

A aluna não se constitui por esse conhecimento e, portanto não tem o domínio desse dizer. Por outro lado, ao verificar que ela não menciona o fato nesta narrativa a que se propôs desenvolvê-la, revela, também, que ela tem o domínio de selecionar o que não dizer. Esse

caso ilustra que *o dizer não é apenas o domínio do locutor, pois tem a ver com as condições em que se produz e com outros dizeres. Em suma: o dizer tem a sua história.* (ORLANDI, 2000, p.19).

4.3.4.3 Narrativa de vida da mãe, por fotografias

Camila e família, ao decidirem recuperar a história de família pelo procedimento fotografias, desenvolveu a narrativa de vida de sua mãe

> Minha mãe se chama Shirley de Cássia Furlan, nascida no dia 25/05/1972.
> [...]
> Quando ela estava no 2º ano da faculdade, cursando Ciências Contábeis, ela parou de estudar.
> [...]
> Minha mãe conheceu o meu pai na escola, eles estudaram na mesma classe.
>
> (Camila, 7ª. série)

A mãe não se casou com o pai. A aluna preferiu não configurar a história de vida do pai, não apenas pelo fato de seus pais não terem se casado, mas principalmente pelo preconceito que a escola tem acerca dessa realidade: "família desestruturada". Nesta idéia está contido o modelo de família no qual os pais vivem juntos na mesma moradia e, não raro, a expressão "desestruturação familiar" tem sido reduzida para justificar os problemas da escola e associá-los aos alunos, cujas famílias não se constituem por meio desse modelo convencional.

Tanto os problemas de indisciplina como as dificuldades de aprendizagem fazem parte do universo escolar. Relacioná-los apenas às famílias "redesenhadas" é ignorar outras realidades. É necessário considerar outros fatos, por exemplo, o número de horas e a forma como as crianças e os estudantes dedicam-se à televisão e à internet; a postura dos pais, por um lado, alguns de se colocarem sempre em defesa dos filhos e o contrário, também, aqueles que vêem o professor como a última chance de os filhos terem uma educação. Ainda, pela necessidade das escolas de manter os alunos a qualquer custo. Tudo isso pode estar relacionado aos problemas apontados pela escola.

Percebe-se que Camila tem dificuldades para elaborar este tema. No entanto, essa experiência de seus pais não a impediu de escrever a história de sua família.

4.3.4.4 Narrativa autobiográfica da mãe, por autobiografia

A mãe de Arley escreveu a narrativa autobiográfica, pelas lembranças que tem das pessoas com quem conviveu na infância.

> Quando chegava o dia das crianças, meu pai me presenteava com brinquedos que até hoje nunca esqueço.
>
> Eu vou falar um pouco de meus avós. Meu avô era proprietário de uma chácara, um sítio na cidade de Quintana e ele tinha um bar aqui em Pompéia que era conhecido como “Chico Bigodudo”(...)
>
> (...) minha mãe que cuidava dele, às vezes ele tinha vontade de comer comidas diferentes e pedia para minha mãe fazer o almoço porque ele não se alimentava direito e ele não sabia fazer comida.
>
> Da minha avó, tenho poucas coisas para falar, ela era uma avó muito legal e preocupada com as netas, quando a gente ia à casa dela, ela tratava a gente muito bem, ela presenteava a gente.
>
> (Adriana, mãe do Arley)

De suas experiências, narrou sem muitos detalhes as brincadeiras de infância, a escola onde estudou e o emprego que tinha, antes de se casar.

> Depois eu casei com o Alberto Ferreira do Nascimento e tivemos dois filhos: Arley com 14 anos e Allan com 13 anos. Hoje não trabalho mais, sou sustentada pelo meu marido que tem 25 anos de Jacto. Hoje moro na Vila Paulina com toda a minha família.
>
> (Adriana, mãe do Arley)

Curioso notar que a mãe fala pouco de si própria. Esse dado pode ser compreendido a partir de sua posição social, a qual não lhe confere prestígio. As mulheres, em sua maioria, que assumem as responsabilidades de casa não são reconhecidas por seu trabalho. É uma atividade pouco valorizada socialmente, nos dias de hoje. Não sendo valorizadas, é comum se sentirem com a auto-estima em baixa. (“Hoje não trabalho mais, sou sustentada pelo meu marido...”)

A mãe, ao dizer que é sustentada pelo marido, demonstra que também não valoriza a sua ocupação de dona de casa.

Outro aspecto a considerar é o fato de ela ser uma pessoa mais jovem, portanto com menos experiências para relatar, nesta autobiografia.

Ao discutir com o aluno a narrativa autobiográfica da mãe, apontei as partes acima analisadas. Pedi ao aluno que escrevesse a sua opinião sobre essa experiência descrita por ela.

4.3.4.5 Texto reflexivo (mãe), por Arley

Os segmentos abaixo referem-se à reflexão do aluno.

> Lendo e analisando a história de minha mãe, vejo que ela tem um sentimento muito positivo de sua família ou de sua infância. Neste texto, ela lembra das coisas boas que aconteceram.
> [...]
> Em sua história, ela diz que é sustentada pelo meu pai porque deixou de trabalhar, mas eu não penso assim. Ela trabalha
> muito em casa e como muitas mulheres "do lar". Ela não é reconhecida pelo trabalho que realiza dentro de casa.
>
> (Arley, 8ª. série)

O aluno reconhece que a vida da mãe pode não ter sido tão boa, no entanto ela não menciona os problemas. Assim, ele a compreende como uma pessoa que tem um sentimento positivo.

Noto na escrita do aluno que ele defende a sua mãe, essa mulher que trabalha em casa. Talvez, o conhecimento da história de vida da bisavó, marcada pela discriminação social por ser mulher contribuiu para que o aluno levantasse essa "bandeira" em defesa do trabalho da mãe.

4.3.4.6 Narrativa de vida do pai, por autobiografia

O segmento abaixo se refere à fase da adolescência do pai.

> A minha infância foi trabalhar muito na roça colhendo melancia e fazendo serviços pesados. Com apenas 14 anos de idade e tive que aprender dirigir trator para obedecer às ordens do patrão.
>
> (Alberto, pai do Arley**)**

Suas experiências com trabalho na fazenda sugerem o perfil de um adolescente que assumiu os desafios da vida, ainda muito jovem ajudando com o seu trabalho o sustento da família. Esse perfil coincide com o de outros jovens, filhos de trabalhadores rurais. Ao relatar sua experiência de lidar com trator, aos quatorze anos de idade, ele expressa as responsabilidades que assumiu desde menino.

Da época em que era estudante, suas lembranças são:

> Tinha muitas dificuldades para chegar à escola porque tinha muita subida e minha irmã era pequena e tinha que carregar ela nas costas até na esquina do Cene onde estudávamos, nós estudávamos no andar de baixo.
>
> (Alberto, pai do Arley)

O modo de o pai ajudar a irmã a chegar até a escola sugere o sentimento fraterno e a proximidade entre eles. Interessante observar que a escola onde o pai estudou é a mesma, na qual o aluno estuda atualmente.

Os segmentos, abaixo, se referem à vida na cidade:

> Chegou a adolescência, servi o exército. Acabei os estudos, arranjei emprego na Jacto no ano de 1979. Namorei bastante, e tudo o que um jovem faz hoje.
>
> [...]
>
> Hoje vivo com a família na Vila Paulina, fiz 25 anos de Jacto, estou muito feliz com a família.
>
> (Alberto, pai do Arley)

O emprego nesta empresa citada pelo pai, que trabalha desde o ano de 1979, e sua permanência por mais de vinte e cinco anos tem um significado de "ter se dado bem na vida". O fato de o pai ter permanecido no emprego por mais de vinte e cinco anos confere-lhe o status de um funcionário competente e dedicado.

4.3.4.7. Texto reflexivo (pai), por Arley

Os segmentos, abaixo, referem-se à reflexão do aluno

> O que chama atenção na história de meu pai é a época da escola. Eu acho interessante saber que o meu pai estudava na mesma escola, na mesma classe em que eu estudo hoje. Penso que eu ocupo o mesmo lugar que ele ocupou há trinta anos. Faz eu gostar dessa escola. Eu não sei se meus filhos, estarão na mesma escola e nessa mesma classe que estou.
>
> Acho meu pai o homem que se pode contar. Para ele ir à escola, andava muito e carregava sua irmã nas costas. Ele era um irmão que cuidava. E também, um homem dedicado e firme no trabalho. Trabalhou há mais de vinte e cinco anos na mesma empresa. Quanta dedicação!!
>
> Eu sinto que ele gosta do que faz e tem orgulho de dizer isso. E eu tenho orgulho também de tê-lo como meu pai.
>
> (Arley, 8ª. série)

Na escrita do aluno evidenciam a admiração e o afeto que ele sente pelo pai. Interessante notar que os lugares por onde o pai passou, neste caso, a escola, passa a ter um novo significado para o aluno, resultando em sentimento de afetividade com esses lugares. Por exemplo, a possibilidade de a sala de aula na qual o pai estudou, há trinta anos atrás, ser a mesma sala em que ele estuda, atualmente, sensibilizou o aluno a gostar mais da escola. E ao dizer que não sabe se este mesmo espaço virá a ser ocupado pelos filhos, quando os tiverem, me pareceu que o aluno desejou que essa história tivesse continuação, no futuro. Curiosa esta projeção que ele faz entre o passado, presente e futuro.

Conhecer mais sobre a história do pai levou o aluno a compreendê-lo como uma pessoa que tem cuidado com as pessoas, desde a época em que ele era adolescente. A sua permanência na empresa por tanto tempo é compreendida pelo aluno como um homem de dedicação e pulso firme. Conforme o próprio dizer do aluno, ele sente orgulho do pai que tem.

4.3.5. Geração dos filhos

4.3.5.1 Narrativa autobiográfica da aluna participante Pâmela

> Quem sou eu
>
> Eu sou Pâmela Yuri de Souza Matsushita, o meu nome já diz que sou uma mistura de Ocidente com Oriente.A família da minha mãe é de origem portuguesa e a de meu pai de origem japonesa.Sou mestiça, meus traços físicos são da raça japonesa:tenho olhos amendoados, cabelos pretos...enfim, sou uma garota brasileira, que convivo com os costumes japoneses.
>
> Tenho 14 anos de idade;conheço algumas coisas da cultura japonesa: (katakaná e hiraganá), freqüentei aulas quando criança, sei cantar algumas músicas também em japonês, pois freqüentava clubes japoneses (Kaikan-A.C.E.P. DE POMPÉIA).
>
> Ouvi por muitos anos, meu pai e minha "obaatchan" conversar em japonês dentro de casa.Minha avó fazia o "tofú", para vender, infelizmente, minha mãe não aprendeu a fazer. Minha avó e o meu avô, vieram do Japão, e vieram morar aqui pro Brasil, mas nunca deixando os costumes de lá.
>
> [...]
>
> Por tudo isso, sinto-me um pouco "japonesa", que mora no Brasil!!!
>
> Por outro lado, também convivo com uma família de costumes totalmente diferentes dos japoneses.Sou uma brasileira que vive as condições de vida do Brasil.Freqüento a escola desde os meus 3 anos de idade;a minha 1ª escola foi a E.M.E.I. Sonho de Criança.Quando completei meus 7 anos, fui para a escola E.M.E.F DE Pompéia; e desde o ano de 2001, estudo na EE.CULTURA E LIBERDADE, este ano (2004), estou na 8ª série.
>
> Além de mim, tenho 2 irmãos mais velhos do que eu:Everton Yuji de Souza Matsushita, só é 1 ano mais velho do que eu, ele passou por todo o mesmo processo que eu tive na vida, atualmente, ele estuda na cidade de Marília, no colégio Interação.
>
> Já o Pablo Cristian de Souza, é apenas filho da minha mãe, mas meu pai o criou como se fosse seu próprio filho, ele não é meu meio-irmão, é o meu irmão de verdade!!!Ele tem 21 anos, e ainda é estudante.
>
> (Pâmela, 8ª. série)

A partir da escrita de seu nome, a aluna começa a construir a sua identidade, relacionando o seu nome às origens de suas famílias e seus traços físicos com a miscigenação das etnias ocidental e oriental.

A escrita da aluna acerca de suas experiências com a cultura japonesa, por exemplo, o seu interesse pelo aprendizado do *"katakaná"* (escrita silábica usada para registrar palavras estrangeiras) e "*hiraganá*" (silabário), além da interpretação de canções japonesas e sua participação nos eventos promovidos pelo *"kaikan"*, (clube, associação da comunidade japonesa) dá condições para afirmar que ela deseja ser reconhecida nesse conjunto de identificações da cultura japonesa.

Ainda, a aluna empregou a palavra "*Infelizmente"* ao se referir ao fato de sua mãe não ter aprendido a fazer o "tofu" (queijo de soja) com a "obaatchan" (avó) e acrescentou que os avós procuraram manter os costumes japoneses, aqui no Brasil. Sua narrativa escrita dá testemunho do impacto desta cultura como formadora de seus traços.

Em sua escrita autobiográfica, ela faz um paralelo com a vivência dos costumes brasileiros, descrevendo-se em sua brasilidade. Ao dizer que freqüenta a escola, desde os três anos de idade, remete o convívio social com um conjunto de identificações com o modo de ser brasileiro.

A aluna relaciona sua nacionalidade brasileira ao núcleo familiar ao qual pertence. A escrita da história de família permitiu-lhe a oportunidade de uma subjetividade refletida, como também abriu um contexto para expressar a sua consideração e afeto ao irmão mais velho, filho apenas de sua mãe. Ao mesmo tempo, ela constrói a identidade do pai como um sujeito consciente de sua quota de responsabilidade, não apenas na integração das duas culturas, mas também nas responsabilidades e nas significações de ser pai também desse seu irmão.

A narrativa escrita da história de sua vida dá testemunho do impacto formador dessa pluralidade de contextos culturais na formação e construção da identidade da aluna: *Por tudo isso, sinto-me um pouco "japonesa", que mora no Brasil!!!.*

4.3.5.2 Narrativa autobiográfica da aluna participante Camila

> E eu sou Camila, filha de Cássia e Edivaldo, neta de Luzia e Antonio; de Ivani e João Batista; bisneta de Maria Carlos e Inocêncio; e de Isabel e Celestino, tataraneta de Ana e Ângelo Furlan.
>
> Eu escrevi a biografia de minha família. Na primeira parte estão as histórias de minha família materna. Na segunda parte, estão as histórias de minha família paterna.
>
> (Camila, 7ª. série)

Os segmentos, acima, referem-se ao texto introdutório da produção textual história da família. Camila escreveu essa introdução com a finalidade de explicitar ao leitor a forma como estruturou as histórias de família. De um lado, a família materna e, de outro, a família paterna. Interessante notar que ela configurou a sua narrativa autobiográfica, na parte da família materna, indicando que é nesta, que tem um sentimento maior de pertencimento. No entanto, ao falar quem ela é, faz uma corrente cujos elos são os nomes das pessoas da família, incluindo as pessoas que passou a conhecer, a partir dessa escrita. São seus pais, que não se

casaram, seus avós maternos com quem sempre morou, os avós paternos, que contaram suas histórias de vida, seus bisavós maternos e paternos e os tataravós, que viveram em outros tempos. Insere-se, nesta corrente e passa a idéia de pertencer a ela.

Os segmentos, abaixo, referem-se às fotografias que configuraram o texto:

> Essas fotos eu fiz questão de colocar na minha biografia porque eu amo meus pais e meus avós. As fotos ajudam a lembrar o tempo que já passou e a lembrarmos do tempo que não vai voltar mais.
>
> (Camila, 7ª. série)

Observa-se que ela assumiu uma posição pelas escolhas das fotografias. Configurar as fotografias dessas pessoas significa dizer-lhes que ela os ama. Assim, o fato de ela não ter configurado a história de vida do pai, em seu texto biográfico, foi uma maneira de ela não fornecer pistas das histórias pessoais vividas por eles.

Sua família, que não tem a "estrutura tradicional", na qual os pais moram com os filhos, não impediu que ela escrevesse as histórias de família. Percebe-se que o processo de escrita permitiu-lhe que ela elaborasse a sua própria história de vida.

Sua narrativa autobiográfica encerra-se com a reflexão.

> O que será a continuação do meu destino, isso eu terei de ler sozinha nas estrelas do céu.
>
> (Camila, 7ª. série)

O enunciado "eu terei que ler sozinha nas estrelas do céu." revela o modo ingênuo de ser de Camila. Pareceu-me que a palavra "destino" tem um significado das histórias que estão por acontecer e, ainda, não existem as pessoas para quem ela possa contar seus conflitos, suas dúvidas e suas histórias pessoais, a não ser para as estrelas do céu.

Síntese do capítulo

Após a análise das narrativas, apresento uma síntese das características do processo de escrita das Histórias de Família por esses alunos**.**

a) Interação com a família: A escrita dessas histórias familiares foi possível com a participação de seus pais, tios, avós e bisavós que realizaram um trabalho de memória, buscando as lembranças no passado e reconstituindo os valores, os sonhos, as conquistas, as

experiências marcadas por sofrimento e pela luta de sobrevivência que representa a vida para a maioria dessas famílias. Recuperá-las significou encontros com a família.

b) Polifonia: Histórias de Família é um texto polifônico. As vozes das muitas pessoas nas narrativas se explicitam sob diferentes formas. O ponto de partida para a escrita das narrativas foram as informações buscadas na família. Por meio dessa interlocução, obteve-se uma variedade de enunciados produzidos pelos avós, pais, tios e outros.

c) Conteúdos significativos à realidade dos alunos: Conteúdos que se configuram por experiências humanas, individuais, sociais, culturais e históricas das famílias. São portanto conteúdos significativos que se relacionam à realidade dos alunos e trouxeram como conseqüência uma produção de conhecimentos relevantes para eles, e os motivaram à escrita deste gênero textual, com o propósito de recuperar e registrar as experiências familiares para a família.

c) Interdisciplinaridade: As aulas de Língua Portuguesa não ficaram fechadas em paredes. A escrita das Histórias de Família possibilitou aos alunos entrarem em contato com conteúdos de campos diferentes, podendo compreender que os conhecimentos se relacionam e esse entrelaçamento contribuiu para uma compreensão mais abrangente e significativa das experiências familiares.

d) A escrita como representação social e a constituição de autoria: a escrita recuperou as Histórias das Famílias para as famílias desses alunos e , ainda, foi planejada para compor um livro da turma. O que se observou é que o aluno, quando percebe que seu texto será lido, quer vê-lo bem escrito pois nele se auto-representa. Assim, ele passou a se preocupar com a forma de dizer as experiências familiares. Desta forma, o processo de escrita deflagrou o rigor com o tratamento desses elementos, repercutindo nos alunos (e em sua família) preocupações com o registro. Cuidado e zelo com o conteúdo se evidenciaram nas idas e vindas às famílias, consultando-as em suas dúvidas, procurando certificar o correto e o completo registro. Mostraram-se zelosos no que diziam. Tudo isso pode ser considerado como responsabilidade pela autoria e que resultou em aprendizagem significativa, contribuindo para a formação desses jovens como usuários responsáveis da língua.

e) Histórias pessoais contadas e não contadas: As experiências familiares de caráter pessoal é um aspecto a ser considerado. O que se observou foi uma seleção das histórias pessoais para compor a narrativa, considerando que escrever para dar a ler é correr o risco de provocar um posicionamento dos leitores. Os alunos, ao narrarem as suas histórias, não contaram algumas experiências. O silêncio daquelas experiências, de caráter pessoal é significativo.

f) A escrita e a construção da identidade: A escrita das histórias de famílias foi um processo caracterizado por contar, ouvir, analisar, refletir as experiências familiares. Os alunos conheceram o passado familiar e estabeleceram relações com o contexto social, histórico, cultural. Nesse processo, ao dar uma forma às experiências, passaram a conhecer as origens. São conhecimentos que contribuíram para a compreensão daquilo que são hoje.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

> “**Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.” (Clarice Lispector).**

5.1 – Discussão dos dados.

Neste capítulo de considerações finais, procuro traçar uma síntese do que foi aprendido, do conhecimento que foi construído durante a jornada deste estudo.

Ao eleger o tema **HISTÓRIAS DE FAMÍLIAS** para realizar o Mestrado, busquei construir uma metodologia de ensino de língua que tomasse a palavra como canal de interlocução em situação discursiva e com o objetivo de traçar um percurso a partir da realidade dos alunos, motivando-os à escrita e à produção de conhecimentos significativos.

Considerei que foi importante refletir sobre essa pesquisa que foi desenvolvida em situação de ensino por meio de um projeto de escrita do gênero Histórias de Famílias. Nesta última parte, retomo as perguntas que motivaram este estudo e, neste capítulo final, preocupei em não me limitar a respondê-las. Outras descobertas que emergiram são consideradas.

1) ***Que características apresenta o processo de escrita das Histórias de Família, percorrido por esses alunos?***
2) ***Que processos educacionais e lingüísticos são deflagrados na relação do aluno com a família e com o aprendizado da língua?***

Foi possível desenvolver a escrita das histórias de família com quatro turmas de alunos do Ensino Fundamental, por meio de um projeto de produção de texto. As primeiras atividades de linguagem foram a leitura dos textos do gênero biográfico: os paradidáticos – “A Menina que fez a América” e “A Menina que descobriu o Brasil” (LAURITO, 1999) e a crônica *Fotografias* (SALGADO, 1996). A análise dos textos, tanto nos aspectos de conteúdo como também na estrutura textual contribuiu com dados para os alunos terem uma idéia do gênero que se pretendia produzir. As atividades de leitura e de análise desses textos foram realizadas na sala de aula e possibilitou, na medida em que os alunos desejaram, o compartilhamento de informações sobre suas histórias familiares e pessoais como também do aprendizado sobre o gênero, entre os pares. A sala de aula tornou-se um espaço de interlocução, mediada por um tema.

O ponto de partida para a escrita das narrativas foram as informações buscadas na família. As entrevistas com a família constituíram um dos conteúdos de ensino de língua. Esses alunos trouxeram para a sala de aula as experiências familiares. As perguntas do roteiro de entrevista sobre as experiências – infância, escola, trabalho, casamentos, nascimentos, mudanças, mortes entre outros - foram respondidas, contando histórias. Desta forma, o meu trabalho como professora foi o de ajudá-los a estruturar essas histórias em um texto.

No quadro abaixo, apresento alguns dados do projeto de escrita das histórias de família e a forma como este gênero foi desenvolvido com as salas de aula.

Aulas semanais	Turmas	Alunos Matriculados	Alunos que Participaram	Alunos que não Participaram
6 aulas	**7ª. A**	35	32	3
6 aulas	**8ª. B**	32	29	3
6 aulas	**8ª. C**	32	27	5
6 aulas	**8ª. D**	30	26	4
	TOTAL	129	114	15

Quadro III – Alunos do projeto de escrita em sala de aula.

Procurei desenvolver o trabalho, planejando as atividades de acordo com as 6 aulas semanais com cada turma e com a realidade - uma média de 32 alunos - em cada sala. Combinei com os alunos uma data de entrega das narrativas (esboço). A data foi um parâmetro para organização e o desenvolvimento das atividades tanto para os alunos quanto para mim.

Fiz a leitura e as anotações das primeiras versões das narrativas produzidas pelos alunos, fora da sala de aula, em seguida, devolvi- as aos alunos para as reelaborações.

As 6 aulas estavam distribuídas em 3 dias da semana e eram dobradas, ou seja, dava duas aulas seguidas para cada turma. As narrativas foram discutidas individualmente com cada aluno, visto que cada um apresentava necessidades diferentes. A cada aula, eu atendia uma média de 10 alunos. No momento em que eu atendia um aluno, os demais iam reelaborando seus textos e quando tinham dúvidas, perguntavam-me, muitas foram esclarecidas naquele mesmo momento. Até o final da semana eu conseguia conversar com toda a sala.

Esse rodízio de atendimento aos alunos foi feito durante todo o processo de escrita que envolveu a fase do esboço do texto, da leitura, da reelaboração, da revisão e da edição final do texto.

Dos 35 alunos matriculados na turma 7ª.A, 3 alunos não produziram a narrativa. Apesar de esses três alunos terem se envolvido com outras atividades, por exemplo, a leitura e discussão dos livros paradidáticos, a escrita do gênero não foi motivadora pois não desejaram expor as experiências que viviam naquele momento. O aluno, "1" enfrentava problemas de ordem diversas motivados pelo processo de separação dos pais. O "2" refere-se a um aluno que enfrentava problemas de relacionamento com a mãe e o padrasto e ele considerou que esse tema não se justificava para ele. O 3 foi uma aluna que começou a escrever sua narrativa, no entanto, a cada fase, ela apresentava uma "desculpa" para não entregá-la, argumentando que ainda faltavam as informações complementares. Seu desejo de não registrar a realidade da família se evidenciou, no momento em que ela ajudava os colegas a finalizarem outras narrativas e não retomava a sua.

Na turma 8ª.B, dos 32 alunos matriculados, 3 não escreveram as narrativas. O "4" é irmão da aluna "3" da 7ª.A, descrita no parágrafo anterior. Da mesma forma, este aluno não expôs a realidade da família, num registro escrito. O aluno "5" foi uma aluna que a todo o momento interagia com seus objetos pessoais: agenda de contatos, maquiagem, espelhos e outros. Em nenhum momento ela se envolveu com a escrita. O "6" foi um aluno que veio transferido de outra escola, no final do mês de julho de 2004, momento em que o projeto de escrita estava se encerrando.

Na 8.C, dos 32 alunos matriculados, 5 não se envolveram com a escrita desta narrativa. A aluna "7" foi transferida para outra cidade. Os alunos "8", "9", "10", e "11" participaram da leitura dos paradidáticos, mas não se envolveram na escrita e argumentaram que este tipo de escrita "dá muito trabalho". Eles disseram que preferem um tipo de escrita que não precisa falar de suas famílias.

Na 8.D, o "12" foi uma aluna órfã de pai que teve a história dele reconstruída oralmente pela avó paterna, com muita emoção, mas a aluna preferiu não entregá-la. O aluno "13" não chegou a conhecer seu pai, mora com a mãe e o padrasto. Este aluno não escreveu a narrativa e argumentou que não a produziu porque sua irmã, que estudava na mesma turma, já a escreveu e que a história era a mesma. O aluno "14" morava com o pai. Sua mãe os abandonou e partiu para um outro estado do Brasil. Ele comentou da avó-paterna, com quem conversou na entrevista e da irmã mais nova, filha apenas da mãe. Ao ser perguntado pela escrita, ele dizia que faltavam muitas informações. Na fase de edição final dos textos, ele argumentou que não seria possível entregá-la porque seu texto estava com a avó-paterna, que reside na cidade de São Paulo. O "15" foi um aluno que se envolveu bastante na leitura dos paradidáticos, compartilhou as lembranças de infância e os costumes de sua família, no

entanto não produziu a escrita, dizendo que esta proposta “dá muito trabalho” e a história de sua família é “muito longa”.

Esse estudo de escrita das Histórias de Família, em sala de aula me mostrou que uma grande parcela dos alunos vem se constituindo em lares cuja estrutura familiar difere daquela configuração na qual os pais convivem com os filhos na mesma moradia: há mães solteiras que assumiram a responsabilidade pela educação e sustento da família; pais separados, que contam com a ajuda dos avós, na educação e no sustento dos filhos, pais que se uniram com outras pessoas deixando os filhos aos cuidados dos avós; filhos órfãos sob os cuidados dos parentes; pais que assumiram os filhos de suas companheiras; filhos adotivos que nunca conheceram seus pais biológicos, etc. E assim, enfrentam as dificuldades, dividem as alegrias, constroem sonhos como quaisquer outros agrupamentos familiares.

Acredito que esses alunos encontraram, nas experiências de seus colegas, paridades com as suas próprias. As formas pelas quais as famílias desses alunos se configuram não impediram que a grande maioria escrevesse esse gênero textual, em sala de aula. No entanto, há que considerar que alguns alunos reconhecem o prestígio social maior daqueles que têm as famílias convencionais, cujos valores ainda são mantidos na sociedade, como também se mostraram cientes do preconceito e do julgamento que sofrem pelo fato de suas famílias não se enquadrar em modelo convencional.

Alguns alunos, no início, resistiram à escrita e houve aqueles que zombaram dos colegas que compartilhavam as experiências em sala de aula, por exemplo, as brincadeiras de infância como o “pé-na-lata”, “telefone sem fio” e “passa anel”. As zombarias iam perdendo a força, à medida em que conversávamos sobre o assunto e esses alunos – “os brincalhões” - não encontravam quem mais rissem de suas brincadeiras e os colegas – aqueles que traziam a experiências para a sala de aula - , não deram mais importância e continuaram a escrever as histórias de família.

Por outro lado, o compartilhamento das experiências de sofrimento sensibilizou os alunos a solidarizarem-se com o sofrimento dos colega. Por exemplo, o aluno que lembrava, com emoção, a perda do irmão em um acidente obteve o apoio da sala inteira. Os colegas, inclusive “os brincalhões” aproximaram-se e compartilharam, também, suas histórias de sofrimento com o objetivo de o aluno compreender que outros também enfrentaram perdas de pessoas queridas. Esses alunos, que resistiram, no início à escrita, envolveram-se, no decorrer do processo.

É importante observar que ao contrário daquelas salas de aula silenciosas e de monotonia, a sala transformou-se em um espaço onde foi possível rir, afinal a vida é feita

também de coisas engraçadas e, também , se emocionar, pois o que os alunos traziam para a escola era o conteúdo da vida real. A sala de aula transformou-se em uma oficina de escrita e foi necessário ajustar este espaço para que fosse possível reconstituir as experiências familiares.

É necessário considerar esses 15 alunos que não produziram a narrativa das Histórias de Família. A proposta de escrita deste tema não se justifica para uma parcela de alunos, que enfrentam problemas em suas famílias. Preferem afastá-los a terem que retomá-los.

Dos 129 alunos matriculados nestas 4 turmas, 114 escreveram as narrativas. Esses dados permitem dizer que é possível desenvolver a escrita das histórias de família, envolvendo a maioria dos alunos.

Considero importante refletir sobre a questão do trabalho com a escrita que se pretendeu realizar naquele projeto desenvolvido em sala de aula. Diferentemente das atividades de escrita, nas quais os alunos necessitam inventar uma história, as experiências da família já existiam, portanto não precisaram ser inventadas. Assim, a proposta de escrita consistiu em dar uma forma a essas experiências.

Além do propósito de os alunos entregarem a produção biográfica às famílias, a intenção, mesmo que remota, era conseguir que eles tomassem consciência da importância de se debruçar sobre o texto com muito cuidado, dedicação e perseverança. Isso não foi muito difícil, uma vez que eles estavam interessados em ter seus textos editados em um livro da turma. Vale a pena ressaltar que ao considerar no contexto de produção o destinatário definido, bem como a garantia da publicação do texto levaram esses alunos a compreenderem que seus textos seriam lidos e que cada um deles seria identificado como autor. Pensar a escrita como uma representação social, por meio da qual os alunos se identificariam favoreceu a compreensão de que “o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz” (ORLANDI, 2000, p.76). Ou seja, compreenderam que seriam identificados pela escrita que apresentariam. Desejaram, então, ser vistos por textos bem escritos e, assim, ganhar algum prestígio diante dos familiares. Afinal, ver (ou verem) seus nomes na composição de um livro, seria motivo de orgulho. Portanto, uma razão para se preocuparem com o que diziam e pela forma como diziam.

Notei que muitos não seriam capazes de se desvencilhar sozinhos dos problemas que enfrentavam para redigir um texto. Desta forma, as diferentes experiências pelas quais os alunos se constituíam e os conhecimentos que cada um trazia para a sala de aula foram compartilhados na produção textual. Mas seria importante um olhar sobre essa ajuda, especialmente no que concerne à dependência ou à independência em relação ao ato de

escrever. Partindo da compreensão de que a construção do conhecimento implica uma ação partilhada, e considerando o importante papel do outro (mais experiente) na construção desse conhecimento, além das interações interpessoais entre mim e os alunos, procurei promover, também, a interação entre os alunos.

A escrita em sala de aula não foi só um processo solitário, no qual os aprendizes isolados em seus bancos escolares e debruçados sobre uma página em branco afligiam-se num penoso monólogo. Pelo contrário, escrever na sala de aula foi também um processo interativo entre aluno-aluno, professor-aluno, alunos-pais, alunos-avós, pais-avós.

Uma das contribuições para a mudança de minha prática no ensino de língua foi me colocar como uma interlocutora de meus alunos. Considerei que tanto eu como meus alunos tínhamos algo a dizer e elementos com os quais contribuir para a escrita das histórias da família e muito a aprender com cada outro ao lado. A língua foi o elemento que proporcionou essa interação. As diferentes formas dialetais foram reconhecidas e consideradas importantes contribuições para despertar a consciência da existência das diferentes situações para a sua utilização.

A escrita das Histórias de Família foi produzida ao longo de um processo de interação entre mim e os alunos. Como interlocutora, lançava perguntas sobre o que eu não sabia e as respostas que os alunos forneciam se tornavam conteúdos que enriqueciam cada história. Os acréscimos de novos conteúdos à narrativa implicavam alterações no texto, cujos autores caminhavam para reelaborar, constantemente, a estrutura textual.

A edição final do texto foi resultado de um conjunto de atividades: escrita, leitura, releitura e reescrita, por meio de movimentos de idas e vindas. As interações entre professor-aluno-família, aluno-aluno e professor-aluno-aluno estabeleceram relacionamentos de confiança, transformando a sala de aula em espaço seguro para escrever as Histórias de Família, como também um lugar de compartilhamentos de experiências e de reflexão sobre o vivido familiar.

O que esteve em causa não foi apenas a obtenção de um produto final, ou seja, a escrita de um texto com a melhor aparência possível. Tratava-se de um processo de vivências e construções que possibilitaram ao aluno a vivência do processo.

A proposta de trabalho com o tema histórias de família abriu uma trajetória com a disciplina de História. Ao sugerir que os alunos desenvolvessem, também, uma pesquisa sobre o país de origem de suas famílias, a produção de conhecimento abrangeu outras histórias, outras realidades. Itália e Japão, por exemplo, entraram na rota de estudos das turmas. A valorização do conhecimento da história e das tradições culturais de um povo e o

meu interesse em conhecer a forma como as famílias vivenciam (ou não) as tradições do país origem, conforme descrevi em minha história pessoal, foram decisivos na produção desse conhecimento. Ao falar sobre as origens de suas famílias, os alunos produziram um conhecimento de natureza histórica – *a imigração* - que ocorreu no fim do século 19 e início do século 20, bem como retrataram o modo de vida marcado pelas condições sociais e históricas do país, naquela época. Ao recuperarem as histórias de vida das gerações de suas famílias, os alunos produziram um conhecimento das transformações sociais que resultaram em mudanças de hábitos, comportamento e valores. A escrita das histórias de família permitiu ao aluno conhecer também a história da cidade e suas transformações, no tempo. Ou seja, os fatos que marcam a trajetória de uma família coincidem com aqueles que marcam as transformações por que passa uma cidade, uma povoação.

As dificuldades enfrentadas por uma família estavam, em grande parte, relacionadas à carência dos meios de transporte; à inexistência de maquinários que facilitassem o trabalho no campo; à falta de energia elétrica; à inexistência dos serviços básicos de saúde, de infra-estrutura do saneamento básico, etc.

O enfrentamento dessas dificuldades contribuiu para moldar o perfil dessas gerações de imigrantes: austeridade, no que se refere aos gastos com os bens materiais, honradez nas atitudes nas mais diversas situações, orgulho por manter um nome, uma história sem mácula, esperança no futuro dos filhos e muita coragem para enfrentar quaisquer adversidades. Tudo isso perpassa as histórias narradas e constitui o pano de fundo da História do Brasil do final do século XIX até mais da metade do século XX.

O processo de escrita dessas histórias familiares se caracterizou pela interação dos alunos com suas famílias, notadamente, com os avós, pessoas mais velhas da família. Os alunos procuraram por conhecimentos que não se encontram registrados em livros. Eles sabiam que o ponto onde o passado se conserva e a fonte desses conhecimentos se encontravam nessas pessoas. Procuraram, então, por aquelas pessoas, de preferência, as mais velhas, guardiões do passado.

As experiências se configuraram nas vozes das muitas pessoas que se explicitaram sob diferentes formas. Obteve-se uma variedade de enunciados produzidos pelos avós, pais, tios e outros. Histórias de Família é, portanto, um texto polifônico. Esse tipo de escrita, ao mesmo tempo que favoreceu a entrada dessas vozes para a sala de aula, abriu caminhos para os alunos considerarem-nas, também importantes e reconhecê-las como valiosas. Refletindo sobre a polifonia, quero expor o que diz Bosi (2003, p.85): “O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que escutam”. Certamente, o contar, o ouvir e

o registro da experiência narrada pode contribuir para que o aluno se forme tanto pela ação de ouvi-las como também pela natureza da experiência narrada.

Como leitora que me tornei desses meus alunos, comecei a conhecê-los melhor, e assim, interessei-me por suas histórias e passei a ajudá-los a direcionar suas atenções para a necessidade de se observar a forma de dizer ao que tinham a dizer. Cada texto foi discutido individualmente com o aluno, levando em consideração as diferentes histórias e problemas textuais de cada um. Considerei importante fazer com que compreendessem a necessidade de adequar a linguagem à situação de produção.

A proposta de trabalho de escrita das Histórias de Família abriu um caminho para se escapar do autoritarismo pedagógico, pois nessa experiência, a sala de aula tornou-se um espaço para eu trabalhar com histórias que eu desconhecia. Em Histórias de Família, abriu-se um espaço para uma abordagem humanista, pois como professora não transmiti nem ensinei os conteúdos, os mesmos nasceram das experiências dos alunos e seus familiares, mas criei condições para que os alunos aprendessem. Neste estudo, aprendi também com esses alunos e suas famílias.

Do ponto de vista da prática em sala de aula, o conhecimento a respeito do outro é essencial à aprendizagem: conhecer para respeitar, compreender, analisar e, sobretudo para estabelecer vínculos e dialogar. Sinto a minha prática pedagógica mais humanizada, na medida em que eu e alunos nos tornamos companheiros, neste percurso de aprendizagens.

As entrevistas com a família mobilizaram os depoentes a uma vivência de sentimentos, a um despertar de memória, como também reativou as interações sociais que são por si só, muito importantes para refletir sobre a própria vida. Como um diamante bruto que precisa ser lapidado, as lembranças que aquelas pessoas tinham na memória começaram a tomar forma, na linguagem verbal. Neste sentido, vale discutir a questão da linguagem verbal como uma atividade especificamente humana.

A linguagem constitui-se como uma forma de interação e materializada nas relações entre os sujeitos, “humaniza o ser humano”. A redundância da expressão “humaniza o ser humano” remete à realidade da maioria dos velhos que precisa lutar para continuar sendo homens, pois construímos e vivemos uma sociedade que não os valoriza, embora sejam pessoas que se fizeram pela experiência e que têm muito a ensinar. Compreendo que o contar e o ouvir histórias são formas de trocar experiências, de boca em boca, que aproxima os homens dos homens. A interlocução entre a família e o aluno recuperou, por uns instantes, e para aqueles narradores, a arte de contar histórias, ação que foi resgatada por um momento.

As famílias envolveram-se na escrita de seus filhos ou netos, participando das entrevistas, comparecendo à escola e abrindo as portas de suas casas para conversar e contar as experiências de vida. Confiaram-me as fotografias – “relíquias da família”, como disseram algumas - e atenderam ao meu pedido de legendar todas as imagens. Revisaram o conteúdo, averiguando a veracidade do registro. Essas pessoas foram valorizadas, principalmente as pessoas mais velhas: avós, tios, bisavós.

Bem diferente das situações artificiais de escrita na escola, que foge totalmente ao sentido de uso da língua em que o aluno escreve para o professor, as Histórias de Família foi uma produção de texto com o objetivo de recuperá-las para a família. A postura da família foi de co-participação, pois compreendendo que a escrita “era pra valer” - como observou o avô da aluna participante Camila – passou a ter uma relação diferente frente a esta situação real. Ao serem procuradas, mostraram-se orgulhosas ao se verem reconhecidas como detentoras daqueles conhecimentos que foram construídos ao longo de suas vidas.

Como professora que desenvolveu esta pesquisa em sala de aula, pude observar fatos imprevistos que emergiam no dia-a-dia e analisá-los em suas potencialidades de se fazer alguns estudos diferenciados.

As fotografias antigas sem dados, sem identidade e sem histórias que os alunos traziam para a sala de aula não poderiam ser ignoradas como fontes de produção de conhecimentos. Foi possível desenvolver um estudo de escrita das Histórias de Família com essas fotografias, devolvendo aos rostos perdidos sua identidade e suas referências, recuperando a história de vida daqueles que um dia viveram, reconstruindo, por meio das descrições, os lugares onde viveram, as coisas que foram criadas e construídas por eles.

As Histórias de Família com base nas fotografias se distinguiram significativamente, apresentando características peculiares na produção textual. As fotografias ativaram a memória dos depoentes que lhes lembraram toda uma situação relativa ao instante registrado. Elas contribuíram para o detalhamento das experiências e do contexto social, tornando o cotidiano da época mais evidente, mais vivo. Um fato curioso foi o relato de outros fatos que não estavam presentes na imagem fixada. Refiro-me aos aspectos subjetivos, que surgiram também ao olhar as imagens de uma pessoa da família ou de um acontecimento social. Detalhes subjetivos foram expressos espontaneamente, e se tornaram informações fundamentais para a história escrita. Recuperou-se um conteúdo de natureza histórico-social de várias gerações.

A motivação dos depoentes em falar sobre aquelas imagens fixadas e também a relação afetiva com aquele acontecido tornaram a conversa espontânea e o que se verifica é a enunciação longa e com pouca segmentação.Por exemplo:

> Minha avó está relembrando dos materiais daquela época. As canetas eram de tinta líquida e funcionava com uma pena que precisava molhar no vidrinho de tinta. Era chamada de caneta-tinteiro. A pena, ao ser molhada na tinta, precisava de um tempo para não escorrer e borrar o papel. Quando a tinta escorria havia um mata-borrão para "chupar" (absorver) a tinta.
>
> Nas escolas, as carteiras tinham um reservatório para colocar a tinta e apoiar os lápis e as canetas. O aluno podia escrever à caneta, somente quando estava na terceira série. Ele precisava de treino para usar a caneta à pena, pois se a ponta abrisse, a letra ficaria diferente se descuidasse um pouquinho, a tinta manchava o caderno, como já tinha acontecido com a maioria.

Aquelas fotografias utilizadas na entrevista foram inseridas na composição do texto e não apenas como ilustração. A partir das imagens fixadas, foi possível desenvolver também uma nova tipologia textual: a descrição.

Lendo as narrativas e conversando com os alunos, em sala de aula, observei também aquele avô que contava histórias que não tinham sido perguntadas, e também aquelas pessoas que escreviam as experiências pessoais, no lugar do aluno. Embora eu não as conhecesse, senti admiração por elas.

Procurei, neste estudo, não me limitar aos questionamentos estipulados no roteiro de entrevista, pois percebi que outras questões estavam fluindo e que poderiam resignificar este trabalho de escrita familiar. Considerei importante permitir que essas vozes participassem também do processo de escrita. O que fiz foi dar-lhes um momento para reconstruir o próprio passado e foi lhes assegurado o direito de atribuir sentidos ao vivido. Na história oral, procurei valorizar o indivíduo em seu aspecto subjetivo, portanto a interferência foi mínima, na entrevista, permitindo que os temas e o modo de desenvolvê-los ficassem por conta do depoente.

Procurei deixar as pessoas livres para abordar as experiências que lhes foram significativas e reconstruir as histórias de vidas de acordo com a maneira que as compreendiam (ou da maneira que desejaram ser compreendidas). Por esse método, constatei os diferentes modos de as pessoas de uma família produzirem a narrativa autobiográfica. A essas pessoas foi conferida a autoridade de dizerem o que tinham a dizer, na forma que escolheram de acordo com as suas intenções.

Sobre as experiências da família, retomo mais uma vez, as observações de Geraldi (1993), sobre a necessidade de o vivido não permanecer apenas no registro e da importância de se fazer uma reflexão sobre esse conteúdo.

Neste estudo de escrita familiar, o aluno produziu textos reflexivos sobre as experiências da família. Sobre o conteúdo das histórias de vida, principalmente os de natureza social, o aluno produziu textos opinativos e argumentativos. A análise dessa produção textual aponta para as possibilidades de se introduzir, a partir da experiência do vivido familiar, uma outra tipologia de texto*: a dissertativa.*

Sobre a escrita do tema *histórias de família,* Geraldi (1991) observa que

> A discussão em aula de tais temáticas interessa não só no sentido de uma educação formativa, mas também no próprio preparo do aluno para as séries, onde o texto básico será a dissertação, e não se disserta a não ser que se tenha idéias. (GERALDI, 1991, p. 56)

Produção de texto fascinante foi o das histórias de família, que como as partes soltas de um jogo de "quebra-cabeça" precisam ser organizadas para montar uma paisagem, assim também as narrativas de vida de cada pessoa - parte de um todo -, precisam ser organizadas e juntadas. E, cada uma em seu lugar, estruturam o texto biográfico – Histórias de Família.

A linguagem é o instrumento por meio do qual o aluno se constitui nas interações com a família. Dizer do feito implicou a reflexão, que é um certo dizer para si mesmo. Assim, a escrita é reflexão e ao escrevê-la o feito volta a quem a faz como nova reflexão. Paulo Freire (1987) chama a isso de *práxis.* A práxis é reflexão e ação dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo, enquanto se transformam a si mesmos nesta ação. O aluno se constitui e se forma por essas experiências e ao dar uma forma a essa experiência, ele constrói a sua identidade.

5.2 - A escrita passada a limpo...

[…]

E se encorpando em tela, entre todos,
Se erguendo tenda, onde entrem todos,
Se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
Que, tecido, se eleva por si: luz balão.

("Tecendo a Manhã" - João Cabral de Melo Neto)

Compus a minha dissertação de Mestrado reunindo narrativas e histórias: História de leitura e escrita de uma família de imigrantes japoneses, Narrativa das experiências de uma professora de língua, Narrativas das histórias de escrita biográfica dos alunos participantes, Histórias das famílias desses alunos. História da professora amiga. Como uma história é sempre a história de alguém, ou seja, as histórias têm uma voz narrativa, nessa empreitada, contei com o trabalho de muita gente. Portanto, este estudo é resultado de um trabalho dessas pessoas, como o de vários galos tecendo a manhã. Teci a minha manhã, esta dissertação, que é resultado dos muitos cantos, das muitas escritas que eu me dispus a organizar e apresentar deste modo.

Acredito que a memória das experiências da minha família e a das minhas experiências como professora de língua que escrevi para esta dissertação de mestrado, valham mais para mim, autora deste texto. Entretanto, elas contribuem para a composição de uma trama que constitui uma parte, mesmo que pouco significativa da história do ensino de português. Além disso, elas representam influências marcantes na minha formação pessoal e profissional. E, explicitá-las foi uma forma de dizer a mim mesma os porquês das opções feitas.

Escrevi as histórias de minha família no ano de 2000. Ao transformar as histórias de família em tema de minha dissertação de mestrado, considerei oportuno eu retomar a narrativa sobre a minha família. Perguntava-me o que escrever se já a tinha produzido antes de iniciar esta jornada de estudo. A resposta sobre o que escrever começou a aparecer nas aulas do professor Dagoberto B. Arena (2004), o qual tratava de questões acerca de leitores, leitura e escrita. Foi-me prazerosa a leitura de “Uma História de Leitura”, (MANGUEL, 2003) e o motivo que me levou a escolhê-lo como espelho de escrita é que encontrei ali certos fragmentos de sua (minha) própria existência.

Assim, para compor a minha dissertação de Mestrado, escrevi a narrativa *Trajetória de Leitura e Escrita de Um Imigrante Japonês,* no capítulo 1. Dei ênfase à tradição cultural, porque valorizo o conhecimento que minha família traz de sua cultura. Destaquei, também a preservação da cultura escrita nas atividades de letramento e o respeito ao fazer pedagógico por meio do ensino e da aprendizagem da língua japonesa cultivados na minha família por meu pai.

Ao escrever as minhas experiências, fiz uma pesquisa sobre mim mesma. Posicionando-me também como observadora de minhas experiências, fiz uma análise crítica de mim e, o questionamento de minhas certezas e crenças, a reflexão acerca de minha prática, assim como a reavaliação dos resultados foram experiências pelas quais pude compreender

mais sobre mim mesma. Ao produzir a minha escrita autobiográfica, vivi um processo de "desconstrução" de meu próprio processo histórico. Ao teorizar as narrativas de minhas experiências, obtive mais clareza em relação àquela que fui e da pessoa que sou hoje. Neste sentido, compreendo-o como um processo emancipador, pelo qual pude aprender a produzir minha própria formação, ao mesmo tempo que tal compreensão me permitiu projetar novas trajetórias.

Em minha história profissional, destaquei o privilégio de ter tido como interlocutora a mestra Kahori Miyasato. Seu posicionamento frente à educação brasileira e à militância por um ensino público de qualidade, como também a sua formação acadêmica e experiência em sala de aula, contribuíram significativamente com a minha gradativa consciência política e, conseqüentemente com o meu fazer pedagógico. Ela compartilhou seu conhecimento, não apenas nas sugestões de textos teóricos significativos para o ensino da língua materna, mas também ensinou-me a selecionar textos com preocupação social e a articular os conteúdos.

Ao recuperar a experiência como professora, compreendi muito mais do que já havia compreendido a importância de conceber os colegas como companheiros de jornada e de desenvolver um percurso profissional acreditando em mudanças e melhorias. Essa maneira de se caminhar, na educação, pode ser compreendida nas palavras de Geraldi (1993, p.222) "Para mim, estes estudos do professor e dos alunos, como quaisquer outros, só serão significativos se inspirado na utopia compartilhada que faz do homem companheiro do homem". Ao lado da professora Kahori, e como sua interlocutora, pude conversar as dúvidas, as frustrações, os anseios e as perspectivas de mudanças e ela mostrou-me o quanto é capaz de compartilhar o que aprendeu com aqueles que têm à frente uma "montanha a ser escalada".

No momento que me constituía como narradora de minhas experiências, movimentos se estabeleciam; ora a volta para o passado, retomando os lugares e as situações nos quais os eventos aconteceram (contexto), ora o retorno para o presente. A narrativa do vivido não tende a permanecer em nostalgias. Pelo contrário, ressignificá-las foi um processo que as transformou em bases e perspectivas para este estudo. Assim, este processo narrativo tende a se estender, também para o futuro (temporalidade).

Compreendi que a formação como professora não se encerra na graduação do curso pelo qual se forma. Pelo contrario, aquela é apenas o começo da formação, a qual se realiza continuamente na experiência.

Ao retornar à academia, tive a oportunidade de entrar em contato com vários textos na disciplina "A escrita e a constituição do autor". Ao fazê-la, encontrei um rol de leituras

importantes para a construção do arcabouço teórico deste estudo referente ao ensino da língua. O convívio com os textos teóricos e as discussões em sala de aula entre as pós-graduandas e a professora Stela Miller revelaram aspectos que eu não conhecia das situações correntes do cotidiano, por exemplo, as maneiras pelas quais os conhecimentos gerados pelos textos entram nas práticas da vida diária. Compreendi que a prática escrita das Histórias de Família pode ser melhorada pelo conhecimento da teoria que a estrutura.

Para o desenvolvimento do projeto de escrita das Histórias de Família com outras turmas são necessárias algumas alterações. Mais atividades lingüísticas como ouvir mais histórias e conversar mais com os alunos e suas famílias podem contribuir para tornar mais efetivo o envolvimento do aluno na produção do texto e, assim, desenvolver nele competência escrita desejada num ser humano capaz de lutar por um lugar ao sol. Como afirmou Franchi , citado por Geraldi (1993, p.221), se voltasse a dar aulas, faria atividades epilinguísticas[11], ocupando-se o tempo todo a falar da linguagem com os alunos. Mas é fundamental estar atenta ao que diz Franchi (1991, p. 35):

> Mas a escola não pode ser somente isso, uma outra pracinha ou banco de esquina. A atuação do educador deve levar a configurar-se situações mais específicas da linguagem, para propósitos também mais específicos e próprios, onde faça sentido a escrita, o relato, a descrição, a argumentação e todos os instrumentos verbais da cultura contemporânea [...]

Nesse percurso durante o Mestrado, o convívio com o professor João Telles, orientador desta pesquisa, foi de aprendizagens constantes. Aprendi com ele que o envolvimento e a paixão com o trabalho acadêmico são essenciais para o sucesso de minha dissertação ou algo que me proponha a realizar. Aprender a gostar do que faz, e fazê-lo com prazer e com emoção são quesitos necessários para tornar o fazer significativo. Sem esses quesitos, o trabalho não passa daquelas antigas “tarefas escolares” que a gente faz por obrigação.

A cada encontro que tive com o professor João percebia o seu interesse em me ajudar a compreender aquilo que estava pretendendo fazer e o que poderia ser melhorado em termos de resultados. Uma das características dele é aproximar as pessoas. Assim, ele envolveu as orientandas em interações, resultando em um grupo coeso.

Ainda, a permanência na universidade, durante esses dois anos, ofereceu-me oportunidades de participar de eventos temáticos. Os encontros com educadores mostraram

[11] Chamamos de atividades epilinguísticas a essas práticas que operam sobre a própria linguagem, comparam expressões, transformam-nas, experimentam novos modos de construção canônica ou não, brincam com a linguagem, investem nas formas lingüísticas de novas significações.

que o desafio de uma educação de qualidade é grande e, ainda, há muito que se fazer para a melhoria do ensino da língua, em particular, e do ensino em geral. Como professora que sai da universidade e retorna à sala de aula, percebo-me transformada e desejosa de pôr em prática essas novas aprendizagens. Portanto, a consciência da responsabilidade me chama para contribuir com algo mais para a melhoria do ensino da escola pública.

Observo feliz, ao olhar para a minha dissertação de mestrado, que pude desenvolver o tema Família, a qual sempre foi a maior e a melhor parte de minha vida. E, ao desenvolvê-lo, pude explicitar a abrangência desse projeto em que tecendo os fios da minha história com a de meus alunos, comecei a compreender que nesse enredamento é possível construir uma didática do ensino do Português mais efetiva, dinâmica e envolvente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia de. Registrar a própria história**.** *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 20 maio 2004. Folhaequilíbrio, p. 12.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita:* espaços de aprendizagem**.** São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem***.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação***.** São Paulo: Cortez, 2005.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos**.** 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *O tempo vivo da memória***:** ensaios de psicologia social**.** 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL.Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* língua portuguesa. Brasília, DF, 1997. v. 2, 144 p.

BRASIL. Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudos de Normas Pedagógicas. *Criatividade e gramática***.** São Paulo: SE/CENP, 1991. 39 p.

CARVALHO, Neuza Guerreiro. Porque preservar a memória da família. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 5 jul. 2001. Folhaequilíbrio, p. 16-17.

CAVALCANTI, Helenilda . *O pesquisador como hermeneuta***.** Trabalhos para Discussão n.138, jun. 2002. Disponível em: <www.fundaj.gov.br>. Acesso em: set. 2005.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura* – 1880-1980. São Paulo: Ática, 1999.

CHIAPPINI, Ligia (Org.) *Aprender e ensinar com textos.* São Paulo: Cortez, 1997. v. 1-2.

CLANDININ, J.; CONNELY, M. *Narrative inquiry:* experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <url:http//www.educacaoonline.pro.br/conteme_agora.asp.>.

CURI, Samir Meserani. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

DEWEY, J. *A arte como experiência*. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1974.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 2. ed. aumentada. São Paulo: Cortez, 1991.

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da esperança*: um encontro coma pedagogia de oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire:* uma biobibliografia. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura & produção. 8. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1991.

_____. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMBERT, Jean Émile. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

JOLIBERT, Josette et al (Org.). *Formando crianças leitoras* – Volume I**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Formando crianças produtoras de textos* – Volume II**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação***.** São Paulo: Cortez, 2004.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Elena. *Escola, leitura e produção de textos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KENSKY, Vani Moreira. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 90, p. 45-51, 1994.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*: repensando a língua portuguesa**.** 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Texto e coerência***.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *A coesão textual*: repensando a língua portuguesa. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *A inter-ação pela linguagem*: repensando a língua portuguesa. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & história***.** 2. ed. revista. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. *Realidades e ficções na trama fotográfica***.** 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

LARROSA, J. *Notas sobre narrativa e identidad* (a modo de presentación).In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica:* teoria e empíria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LAURITO, Ilka Brunhilde. *A menina que descobriu o Brasil***.** 6. ed. São Paulo: FTD, 1999a.

_____. *A menina que fez a América***.** 15. ed. São Paulo: FTD, 1999b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação***:** abordagens qualitativas**.** São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura***.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação***.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Gêneros textuais**:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*.Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1996. (Temas básicos da educação e ensino).

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira 500 anos de história 1500-2000*. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura***.** 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso***:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

PINSKY, Jaime. História da América através de textos. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Textos e documentos, v. 4).

POSSENTI, Sírio**.** *Por que (não) ensinar gramática na escola***.** Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1996.

_____. Gramática e política**.** In**:** GERALDI, João Wanderley (Org.).*O texto na sala de aula*: leitura & produção**.** 8. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1991.

RIBEIRO, Darci. *Noções de coisas***.** São Paulo: FTD, 1995.

SALGADO, Sebastião. Fotografia**.** In: MARCONDES; Ana Maria; GARCIA, Maria Betânia Amoroso. *Olhe a língua:* língua portuguesa. São Paulo: FTD, 1999. p.11-14.

SANTOS, Regina Braga. *Migração no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos***.** 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura***:** uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

_____. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social**.** 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.

SZMRECSÁNYI, Tamás. *Pequena história da agricultura no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever*: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

TELLES, João Antonio. A trajetória narrativa**:** histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica**.** In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetória na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL., 2002, p.15-38

TELLES, João Antonio. Paisagens e relevos do livro de Clandinin & Connely**:** possíveis implicações para a pesquisa em lingüística aplicada**.** *D.E.L.T.A. Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 12, n. 2, p. 367-368, 1996.

TIBA, Içami. *Disciplina, limite na medida certa***.** São Paulo: Gente, 1996.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação***.** 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

VAN MANEN, M. *Researching Lived Experience***.** Ontário: The Althouse Press, 1997

YAROCHEVSKY, M. G. León Vygotski: à procura de uma nova psicologia. *Enfance***,** Paris, v. 42, n. 1/2, p.119-125, 1989.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO DA FAMÍLIA SOUZA MATSUSHITA

Eu, Norma Shizuko Shiosawa Kimura, Rg. 11.666.189, estou realizando uma pesquisa na Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília intitulada HISTÓRIAS DE FAMÍLIA – OS PROCESSOS E O MÉTODOS DE ESCRITA, POR ALUNOS DE 7as. E 8as. SÉRIES. Neste estudo, apresento as características dos processos de escrita deste gênero.

Solicito o consentimento da família para que as Histórias da Família Souza e Matsushita sejam editadas na minha dissertação de Mestrado.

Pompéia, 10 de Abril de 2006.

_____

Norma Shizuko Shiosawa Kimura

Eu, Tadanobo Matsushita, portador do RG._____ declaro ter recebido os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa desenvolvida pela professora Norma Shizuko Shiosawa Kimura.

Concordo que o texto "Histórias das Famílias Souza e Matsushita " bem como as imagens fotográficas sejam editadas no estudo realizado por essa professora.

Pompéia, de Abril de 2006.

Autorizo

_____

Tadanobo Matsushita

ANEXO 2

HISTÓRIA DA FAMÍLIA SOUZA E MATSUSHITA

Pâmela Yuri de Souza Matsushita

HISTÓRIA DA

FAMÍLIA

SOUZA E

MATSUSHITA

EU DEDICO ESTA MINHA ESCRITA BIOGRÁFICA A TODA A MINHA FAMÍLIA E A MINHA PROFESSORA NORMA KIMURA QUE ME AJUDOU EM TODO O PROCESSO DE ESCRITA E ORGANIZAÇÃO DESTE MEU TRABALHO

POMPÉIA/2004

FAMÍLIA SOUZA MATSUSHITA



Eu me chamo Pâmela Yuri de Souza Matsushita, o meu nome já diz que sou uma pessoa que trago comigo o lado do Ocidente e o lado do Oriente. A família de minha mãe é de origem portuguesa e de meu pai de origem japonesa.

Sou uma mestiça, meus traços físicos são da raça japonesa: tenho os olhos amendoados, cabelos pretos, pele de japonesa.

Nasci aqui no Brasil, portanto sou uma brasileira que convive com os costumes japoneses e com o modo de viver dos brasileiros.

Meu pai me incentivou a aprender a escrita japonesa. Quando era criança freqüentei a escola japonesa e aprendi dois tipos de escrita: o katakaná e o hiraganá.

Ouvi, por tempo, a minha “obaatchan” – essa palavra significa avó - conversar na língua japonesa com o meu pai, em casa. Não direi que sei falar o japonês, mas tenho familiaridade com a língua. A minha “obaatchan” morou durante quatro anos, em casa, e durante esse tempo, minha mãe aprendeu a preparar arroz japonês, que é conhecido por “gorran”.

E ainda em casa, tem um “hotokissama” – essa palavra significa altar, lugar onde se costuma rezar – e respeitamos esse local, oferecemos arroz, frutas e doces e acendemos incenso lembrando os nossos antepassados.

Vou escrever a história de minha família e a minha história estará junto com as histórias de todos.

Pâmela

Junho/2004

FAMÍLIA SOUZA
AVÓS MATERNOS

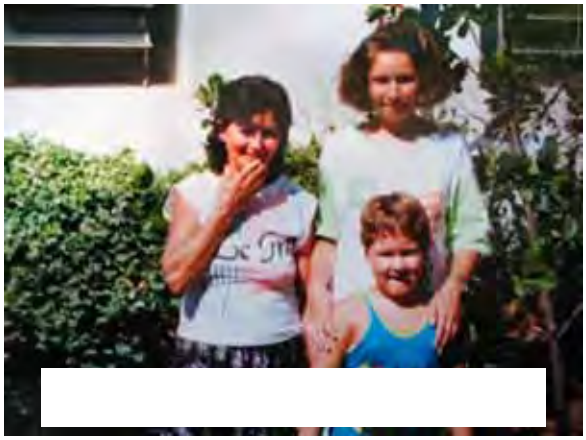
Minha avó materna se chamava Inês Alves de Souza. Seus pais se chamavam Angelina Alves de Jesus e Antonio Alves. Ela morou, quando era solteira, na cidade de Garça. Ela ficou órfã, aos três anos de idade, pois sua mãe morreu no parto. Ela foi criada por várias famílias que ajudaram a cuidar dela.

A infância de minha avó foi complicada, porque a senhora que cuidava dela, quando ela era criança, também morreu de parto.

Inês Alves, minha avó, foi casada com Oswaldo Simão de Souza, que veio de Inúbia Paulista, interior do estado de São Paulo. Meu avô era lavrador. Mas eles não ficaram casados, eles se separaram.

Os nomes dos pais de meu avô eram Felipe Simão e Laura Simão.

.



NADIR DE SOUZA, MINHA MÃE

Nadir Simão de Souza nasceu no dia 05/06/1963, na cidade de Ivinhema, no estado de Mato Grosso do Sul. Ela teve pouco contato com o seu pai, eles se distanciaram com a separação.

Minha mãe conta que ela tem muitas lembranças da época em que era criança. As brincadeiras eram muito gostosas, ela brincava de roda com as meninas, de pega-pega, pique-esconde, bonecas feitas de pano. Os adultos, quando se encontravam, costumavam contar muitas histórias

A sua família morava em um sítio, esse lugar era muito grande. A minha mãe conta que nesse lugar havia uma lavoura de café muito grande e para lidar com essa lavoura, seu pai contratou três famílias. Meu avô plantava um pouco de cada coisa. As lembranças desse lugar estão na memória, até hoje, disse a minha mãe.

Havia outros sítios e, em cada um deles, tinha uma capelinha onde as pessoas costumavam se reunir. Nesses encontros, as famílias aproveitavam para conversar e rezar. No

sítio onde minha mãe morava havia também um campinho de futebol, um armazém e um lugar onde aconteciam as quermesses e bailes.

No sítio havia uma escola e foi neste lugar onde a minha mãe estudou. A escola era pequena, com apenas quatro classes. Ela se relacionava bem com seus professores, mas não eram todos os alunos que se davam bem, pois ela disse que em todas as classes existiam as “ovelhinhas negras” e por essa expressão ela se refere aos alunos que não escapava dos castigos. Os professores deixavam esses alunos, em pé, num canto da sala, durante a aula toda. Outros ficavam ajoelhados sobre os grãos de milho e levavam bilhete do professor para casa.

Quanto ao relacionamento familiar, a relação de minha mãe com sua irmã era complicada, pois sua irmã não gostava dela e vivia dizendo que ela não pertencia à família.

FAMÍLIA MATSUSHITA
AVÓS PATERNOS



Família Matsushita

Meus avós paternos se chamavam Yuji Matsushita e Yukiko Matsushita. Eles eram japoneses, vieram de Kanazawa Shi Ishikawa-Ken - JAPÃO.

Eles vieram para o Brasil como imigrantes, embarcaram em um navio e durante a viagem, que durou aproximadamente três meses, muitas pessoas adoeceram e morreram e os corpos foram jogados no mar.

Meus avós moraram na zona rural, num bairro chamado Cabeça de Porco, uma distância de aproximadamente dez quilômetros da cidade de Pompéia. Esse bairro começava a se formar, principalmente por uma comunidade de japoneses que trabalhavam na lavoura, arando as terras e cultivando muitas plantações.

Nesse lugar, as famílias japonesas, e principalmente a de meu pai, desenvolviam as atividades culturais japonesas. Meu pai conta que a colônia japonesa organizava os encontros e festas japonesas. Uma das festas tradicionais do Japão é o undokai. Essa festa é uma gincana, onde as famílias se encontram e se divertem muito, participando das atividades de competição. Meu pai sempre participou do undokai desde sua época de criança.

Havia encontros das famílias japoneses em “karaokê”. Essa palavra significa cantar, interpretar uma canção. Muitos japoneses e seus filhos cantavam músicas nipônicas.



Yukiko Matsushita

Minha avó participava do “odori”. Essa palavra significa dança. As mulheres vestem as roupas tradicionais. Nessas festas, as mulheres preparavam pratos tradicionais da culinária do Japão, feitos à base de arroz, como oniguiri, inarizushi, sushi e com macarrão, como o udon.

Yuji Matsushita, meu odjiitchan (avô) era um japonês muito severo e autoritário. Sempre que ele ficava bravo, a minha avó e as irmãs de meu pai tinham que amenizar a situação, conta o meu pai.

Na família, a conversa entre eles era na língua japonesa. O preparo dos alimentos também era típico da culinária japonesa.

A vida de meus avós foi de muito trabalho e sacrifícios. Eles trabalharam muito para manter os seus filhos com dignidade e orgulho. A família morou na zona rural até o ano de 1983. Eles decidiram mudar de vida e compraram uma casa na cidade de Pompéia.

Minha avó sabia fazer um queijo feito de soja, conhecido por “tofú”. Ela vendia para as famílias japonesas, da cidade.

Yuji Matshushita, meu odjiitchan faleceu no ano de 1969.

Yukiko Matshushita, minha obaatchan faleceu no ano de 1996.



Família Matsushita

A escrita das histórias da minha família está sendo desenvolvida com a professora de português. O assunto de imigração foi trabalhado com a professora de história, que pediu uma pesquisa do país de origem de meu pai – O JAPÃO.

Fiz uma pesquisa sobre a imigração japonesa, no Brasil. Encontrei esses textos sobre as dificuldades que os japoneses encontraram, quando imigraram ao Brasil.

Japoneses se iludiram com a possibilidade de emprego no Brasil

Foi a partir de 1906 que se multiplicaram as discussões sobre uma possível experiência com o trabalhador japonês na lavoura brasileira.

Apesar das opiniões não serem unanimemente favoráveis, os dois governos, tanto japonês como o brasileiro, pareciam dispostos a levar adiante tal empreendimento.

Muitos imigrantes vinham iludidos com a propaganda enganosa de que em pouco tempo tornar-se-iam ricos e retornariam à pátria de origem. As oportunidades oferecidas por nossas lavouras cafeeiras mostravam-se extremamente atraentes.

Os primeiros imigrantes deixaram o porto de Kobe em 28 de abril de 1908, pelo navio a vapor Kasato Maru, que viria pelo Cabo da Boa Esperança. Uma carta enviada ao cônsul do Brasil no Japão, M. Santos da Silva analisava criticamente os imigrados, considerando-os baixos e feios. Destacava, todavia, os procedentes de Okinawa, dizendo que eram fortes e resistentes, muito dados à agricultura, acreditando mesmo que seriam bastante apreciados em São Paulo.

Finalmente a carta relata que não seria possível exigir do oriental mais que dois terços da produção de um europeu, e os salários deveriam ser proporcionais a esta diferença de produtividade.

A 18 de junho de 1908, atracou no Porto de Santos. Às 11h17min, o Kasato Maru, trazendo à bordo, os primeiros 781 japoneses que vieram trabalhar na lavoura de cafeeira paulista. Na distribuição dos nipônicos foi respeitada, na medida do possível, o laço de união entre as pessoas de uma mesma região. Assim para a fazenda Dumont, foram encaminhados os provenientes de Fukushima, Kumamoto, Kagoshima,Hiroshima, Miyagi e Tókio. Para Guatapará, os de Niigata e Hiroshima. Para São Martinho, os restantes de Kagoshima; para o Sobrado os de Yamagushi e Ehime;para florestas, os de Okinawa e para a propriedade de São Paulo Cofee States, os demais de Okinawa. Alguns permaneceram desde o início na capital.

Primeiros imigrantes se destacavam pela limpeza

(Relato de jornalista fala sobre os primeiros imigrantes)

No momento do desembarque dos primeiros imigrantes japoneses ao Brasil, encontrava-se no Porto de Santos, o jornalista brasileiro J.Amandio Sobral, que publicou o texto sobre o fato no Jornal Correio Paulistano, no dia 25 de junho de 1908. Confira alguns trechos das primeiras impressões de um brasileiro sobre os imigrantes japoneses: "Os primeiros imigrantes japoneses chegaram ao Porto de Santos no dia 18 de junho de 1908, após 52 dias de viagem, tendo o navio parado em dois portos, em Cingapura e na cidade do Cabo, na África do Sul".

São 781 japoneses ao todo, do total, somente 2% não são trabalhadores e esta insignificante não é constituído por velhos ou pessoas inválidas, mas por crianças que amanhã serão ótimos elementos de trabalho. Os imigrantes vieram de 12 províncias diferentes, a maior parte de Okinawa, Kagoshima e Yamagushi.

As cabines e acomodações do navio encontravam-se em ótimo estado de limpeza. Em Santos, houve quem afirmasse, que a terceira classe do vapor japonês estava mais limpa do que qualquer transatlântico europeu de primeira. Em suma, não se viu qualquer coisa que apontasse falta de limpeza.

Os empregados da alfândega declararam que nunca haviam visto tantas pessoas que, com tanta ordem e calma, tenham assistido à inspeção de suas bagagens e, nem uma só vez, foram apanhados em mentiras.

Se essa gente for no trabalho o que é na limpeza, na ordem e na docilidade, a riqueza paulista terá no japonês um elemento de produção que em nada deixará a desejar. A raça é diferente, mas não inferior.

Não façamos, antes do tempo, juízos temerários a respeito da ação dos japoneses no trabalho nacional."

Fonte: http://www.emb-japan.go.jp/portugues/panoramajapao.htm

A pesquisa me ajudou a ter uma idéia mais completa sobre o JAPÃO.

O país de meus avós é coberto por florestas. A culinária principal é com base no arroz, seu principal alimento, os japoneses apreciam os pratos tradicionais como “sashimi”, “tempura”, “nirigushi”. São amantes do esporte e o “judô”, o “sumô” e o “baseball” são considerados esporte nacional. O objeto de uso diário dos japoneses é “ofuton”, que serve como colchão e como cobertor. O idioma utilizado é a língua japonesa. Para escrever, os japoneses usam de três formas de escrita: “kanji”, que veio da China, “hiragana” e “katakana” criadas no Japão.

O Ano Novo, para os japoneses, é um dos eventos mais importantes. A comemoração não é apenas no primeiro dia, mas aproximadamente uma semana. Os japoneses, da atualidade, estão familiarizados tanto com a cultura e as artes modernas quanto com as tradicionais: cerimônia do chá, ikebana (harmonia por meio do arranjo de flores), shodo (arte da caligrafia), karaokê, rock, animê (desenho em quadrinhos).

TADANOBU MATSUSHITA, MEU PAI



Tadanobu e Yukiko

Meu pai se chama Tadanobu Matsushita, ele nasceu no dia 26/09/1949, na cidade de Pompéia. Nessa época, seus pais moravam no bairro Cabeça de Porco, lugar onde muitas famílias de imigrantes japoneses foram morar.

Até os sete anos de idade, ele só falava a língua japonesa, pois seus pais não falavam a língua portuguesa e muitas pessoas do bairro com quem ele conversava também não.

Quando começou a estudar é que começou a praticar a língua portuguesa. Estudou na escola rural do bairro Cabeça de Porco e concluiu a quarta série. Sua professora se chamava Maria de Sé Savério Foi ela quem incentivou o meu pai a continuar os estudos. De manhã ela dava aula para a 4ª. série, classe onde meu pai estudava, e à tarde dava aula de admissão para o meu pai e para os seus amigos.: Hideo, Kuniiti, Tsutame, Saeko e Yuriko. Meu pai, Kuniiti e Yuriko conseguiram passar no exame de admissão para começar o ginásio e puderam continuar os estudos.

Em 1961, meu pai começou a estudar na escola CEEN de Pompéia, hoje, neste lugar está a Prefeitura Municipal. Até a oitava série, meu pai conta que os professores eram muito autoritários com os alunos.

Na sua infância, as brincadeiras foram bem brasileiras: nas amizades com os meninos brasileiros, ele brincou como pião, bilboquê, bola de gude. No relacionamento com os filhos dos imigrantes japoneses participou de undokai, brincou com nododiman e praticou beisebol.

Quando o meu pai era adolescente, ele assumiu muitas responsabilidades da família, pois seu pai não falava a língua portuguesa e era ele quem tinha que ir a bancos, cartórios e outros lugares públicos.

Em 1967, ele estava com dezoito anos de idade, deixou a família para estudar em uma escola agrícola, de regime internato, na cidade de Jaboticabal. “Foi um período muito proveitoso de minha vida, onde aprendi muito, ensinei muito também. E graças a Deus, tudo de graça!” disse o meu pai. “Mas esse período acabou de repente, quando eu esperava pela minha formatura, no colégio em 1969...**”** continuou o meu pai. No ano de 1969, no dia 19 de abril, seu pai tinha falecido, contou ele emocionado.

O primeiro emprego de meu pai foi no sítio, começou a trabalhar numa granja, limpando ovos. A economia da família estava precária, então ele precisava muito ajudar seus pais. Meu pai conta que um dia ele ouviu na Radio Dirceu de Marília um anúncio. “Procura-se vendedor de produtos destinados à agricultura” E lá foi ele. Era um desafio, conseguir um novo emprego. Para a sua surpresa, ele passou em primeiro lugar, assumiu o emprego, mas não ficou muito tempo. Surgiram vários outros.

Meu pai conheceu a minha mãe por acaso. Casaram-se. O nascimento dos filhos foram as maiores alegrias dele, mas ele diz que os filhos, quando eram pequenos, deram muito trabalho e, hoje, continuamos dando muito trabalho.

A maior tristeza de sua vida foi o dia em que ele estava retornando de uma viagem a trabalho, e encontrou a casa cheia de pessoas. Sua mãe tinha morrido e estava sendo velada.

OS DIAS ATUAIS



Pablo, Ewerton, Pâmela, Nadir e Tadanobo

Meu pai trabalha há mais de vinte anos na empresa Jacto, uma empresa de máquinas agrícolas, que emprega mais de dois mil funcionários. Ele costuma viajar muito a serviço.

Minha mãe é uma dona de casa e trabalha com pinturas. Faz muitos trabalhos bonitos e os vende.

Tenho um irmão que se chama Pablo Cristian de Souza. Ele é filho apenas de minha mãe, mas o meu pai o criou e o considera como seu filho. Eu considero o Pablo não como “meio irmão”, é o meu irmão de verdade. Ele tem vinte e um anos de idade e é estudante.

Tenho um outro irmão que se chama Everton Yuji de Souza Matsushita. Ele é um ano mais velho que eu. Atualmente ele estuda no Colégio Interação, na cidade de Marília.

PÂMELA YURI DE SOUZA MATSUSHITA, EU



Pâmela e irmão Pablo

Comecei falando de mim e vou terminar esta história comigo mesma. Nasci no dia 27/04/1990, na cidade de Pompéia.

Comecei a freqüentar a escola, desde os três anos de idade. A minha primeira escola foi a EMEI Sonho de Criança. Quando completei sete anos, fui para a EMEF. Desde o ano de 2001, estudo nesta escola que estou hoje. E.E.Cultura e Liberdade. Entrei aqui na 5ª. série, hoje estou na 8ª.série.

A minha família sempre participou das atividades do clube "kaikan" – ACEP de Pompéia. Desde pequena costumo freqüentar o clube japonês da cidade. Sei cantar algumas músicas japonesas. Moramos na Rua José Aguiar Moraes, 106, no centro de Pompéia, na casa que foi da minha obaatchan.

Pâmela

Junho de 2004

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO DA FAMÍLIA FURLAN E LIMA

Eu, Norma Shizuko Shiosawa Kimura, Rg. 11.666.189, estou realizando uma pesquisa na Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília intitulada HISTÓRIAS DE FAMÍLIA – OS PROCESSOS E O MÉTODOS DE ESCRITA, POR ALUNOS DE 7as. E 8as. SÉRIES. Neste estudo, apresento as características dos processos de escrita deste gênero.

Solicito o consentimento da família para que as Histórias da Família Furlan e Lima sejam editadas na minha dissertação de Mestrado.

Pompéia, 10 de Abril de 2006.

_____

Norma Shizuko Shiosawa Kimura

Eu, Shirley de Cássia Furlan, portadora do RG._____ declaro ter recebido os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa desenvolvida pela professora Norma Shizuko Shiosawa Kimura.

Concordo que o texto "Histórias da Família Furlan e Lima" bem como as imagens fotográficas sejam editadas no estudo realizado por essa professora.

Pompéia, de Abril de 2006.

Autorizo

_____

SHIRLEY DE CÁSSIA FURLAN

ANEXO 4
HISTÓRIA DA FAMÍLIA FURLAN E LIMA

E eu sou Camila, filha de Cássia e Edivaldo, neta de Luzia e Antonio; de Ivani e João Batista; bisneta de Maria Carlos e Inocêncio; e de Isabel e Celestino, tataraneta de Ana e Ângelo Furlan.

Eu escrevi a biografia de minha família. Na primeira parte estão as histórias de minha família materna. Na segunda parte, estão as histórias de minha família paterna.

Eu escrevi a biografia da minha família.

As fotos que eu escolhi colocar na biografia da minha família, eu consegui com os meus avós e com a minha mãe, ela me ajudou a elaborar as fotos que estavam de acordo com o texto.

Eu escolhi essas fotos porque ficaram na lembrança de meus avós, de como eram antigamente, a escola em que eles estudaram, fotos de meus pais e de mim, fatos que ficaram marcados na lembrança.

Essas fotos eu fiz questão de colocar na minha biografia porque eu amo meus pais e meus avós. As fotos ajudam a lembrar o tempo que já passou e a lembrarmos do tempo que não vai voltar mais.

O que será a continuação do meu destino, isso eu terei de ler sozinha nas estrelas do céu.

Camila

Julho/2004

FAMÍLIA FURLAN

ANGELO FURLAN E ANA MARANGONI

TATARAVÓS



Ana Marangoni e Ângelo Furlan; Inocêncio e Maria Carlos e filhos

1951

Veja que fotografia mais antiga! Aqui estão a nona de meu avô que se chamava Ana Marangoni e o nono Angelo Furlan, meus tataravôs, Inocêncio e Maria Carlos, meus bisavós, e outros filhos.

Ângelo Furlan e Ana Marangoni eram imigrantes italianos. Vieram para o Brasil no ano de 1896. Ângelo Furlan nasceu no dia 28/05/1888 (ano da abolição dos escravos, no Brasil). O tataravô não sabia ler nem escrever. A tataravó sabia ler e escrever, tanto em italiano como na língua portuguesa.

Eram pessoas muito bravas. Eles só falavam na língua italiana. Meu avô e seus irmãos falavam italiano, apesar de terem nascidos no Brasil. Vieram tentar melhorar a vida plantando as terras.

Meu avô Antonio está contando que naquela época eles viviam na roça. Não havia meio de transporte. A cidade era longe, mais ou menos dez quilômetros. Tudo o que eles precisavam, eles usavam o cavalo ou iam a pé.

Os tataravós moraram na cidade de Quintana, no período de 1935 a 1968, período equivalente a 33 anos. Foram desbravadores de Quintana. Primeiro foram colonos, depois lavradores. (das matas).

A nona tinha um cachorrinho que se chamava Lulu. Ele aparece nesta foto, no lado esquerdo. O nono fumava um cachimbo e passava um ar misterioso. Bebia vinho no café da manhã.

MARIA CARLOS E INOCÊNCIO FURLAN

BISAVÓS



Maria Carlos e Inocêncio Furlan

07/09/1935

Veja que fotografia mais antiga. São meus bisavós paternos. Eles se chamavam Inocêncio e Maria Carlos Furlan. Esse é o dia de casamento deles. Minha bisavó usou um vestido branco e comprido até os pés, colocou um arranjo branco em sua cabeça e também um bouquet de flores em suas mãos e calçou um par de sapatos branco que dá pra todos verem. O meu bisavô também está muito bem vestido e bonito, neste dia em que eles se casaram.

Eles tiveram sete filhos, e adotaram mais um filho. Seus filhos são: Zulmira, Silvano, Ana, Antonio, Luzia, José, Mário e Antonio Silvio. Antonio Silvio é adotivo porque ele perdeu o seu pai e não se dava bem com o seu padrasto.



Inocêncio, Maria Carlos e seus filhos eram agricultores e sempre moraram no sítio Santa Maria, que fica no Bairro Goio Gutche, na cidade de Quintana. Na lavoura, plantavam algodão, milho, arroz, feijão, amendoim e batatinhas.

ANTONIO FURLAN

AVÔ



Esta fotografia desta criança que você está vendo é de Antonio Furlan, meu avô. Ele nasceu no dia 28/07/1943, na cidade de Quintana/SP. Ele tinha quatro anos, quando foi fotografado.

Ele está bem vestido, com uma roupa especial para tirar fotografias, na época não era comum as pessoas fazer fotografias e quando isso acontecia, eles vestiam suas melhores roupas. Ele está calçando sapatos para este momento especial.

Ele é filho de Inocêncio e Maria Carlos Furlan. Ele disse que tem muitas lembranças da época de sua infância.



Alunos, em frente a escola



Escola Masculina do Bairro Goio-Gutche

O meu avô Antonio estudou nesta escola que se chamava Escola Masculina do Bairro Goio-Gutche. A escola só aceitava professor homem, por isso se chamava escola masculina, mas aceitava alunas.

Ele começou o primeiro ano e ficou lá até o 3º ano. Essa escola ficava no próprio sítio. A distância de sua casa até a escola era de 600 metros apenas. Não tinha merenda para os

alunos, o próprio aluno tinha que levar de casa, quem tinha levava quem não tinha ficava sem comer até o meio dia.

Também não havia material escolar para os alunos, eles próprios tinham que comprar. As aulas começavam às oito horas e terminava ao meio dia.

Meu avô está relembrando essa escola e a descreve como uma grande escola, toda feita de madeira, erguida sobre tocos, não havia alicerce de tijolos Havia um grande assoalho todo feito de madeiras compridas.

Na escola não havia água encanada e as pessoas iam buscar água no poço com um balde e havia um filtro de água, na classe.

As carteiras eram conjugadas - o banco de sentar, com as carteiras. Havia uma média de 40 alunos. Às vezes apareciam outros, mas não podia registrar o nome do aluno, mas ele ficava na escola. Quando vinha a diretora, ela sempre passava na casa de meu avô e alguém dava um jeito de avisar o professor que, rapidamente, escondia o aluno. A lei era muito severa e ninguém queria complicação no Departamento de Trabalho.

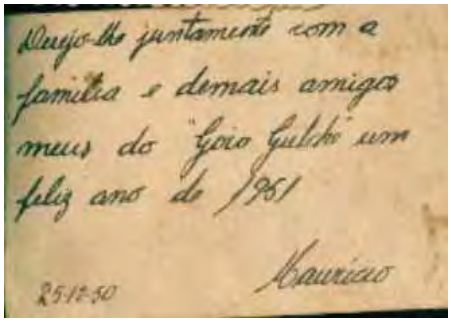
Meu avô se lembra dos professores: Professor José Carlos Dias, que era da cidade de Santa Cruz do Rio Pardo; professor Maurício que tinha a família na da cidade de São Paulo e do professor Sidney.

O professor José Carlos morava na própria escola. Ele almoçava na casa dos meus bisavós, Inocêncio e Maria Carlos, pagava à família uma pensão de refeição. Ele tomava banho na própria escola e lá que tinha um reservado para isso.

O segundo professor de meu avô se chamava Sidney Maria Andrade. Ele dormia na escola e pagava pensão alimentar para a outra família. A mãe do meu pai, Maria Carlos já não queria ficar recebendo outro professor, pois já estava com o professor Jose Carlos.



Prof. Maurício



Carta do Prof.Maurício - 1950

O outro professor chamava-se Mauricio, ele já estava na escola antes do meu avô freqüentar a primeira série. Ele lecionou para os seus irmãos mais velhos.

Essa fotografia de um homem no cavalo é do professor Maurício, ele tinha um cavalo para andar pelo sítio. Quando ele foi embora para São Paulo, ele vendeu esse cavalo para a família de meu bisavô Inocêncio.

No Natal de 1950, o professor Maurício deixou um cartão para a família, que os meus avós Antonio e Luzia guardam até hoje com muito carinho, consideração e saudade por essa pessoa.



Zulmira, Maria Carlos, Nona sentada, Nono na janela e filhos

1952

Essa é a fotografia da casa onde a família Furlan morou por muito tempo. A casa era de madeira, grande e com divisórias, os quartos eram separados da sala e da cozinha. Não havia chão de tijolos, era terra batida. O telhado era à vista, não havia forro.

Nesse dia em que o fotógrafo apareceu no sítio para fotografar as famílias, a nona mandou todos vestirem suas melhores roupas. As roupas que as crianças vestiam para as fotos, muitas vezes, era o uniforme da escola.

Os filhos de Inocêncio e Maria Carlos nasceram todos em casa, de parto normal, eles nasceram com parteiras ou comadres, como diziam na época. Quando a mulher ficava grávida, já encomendava a parteira bem antes de nascer a criança. Procurava por ela só na hora do socorro e alguém ia buscá-la a cavalo.

O meu avô Antonio lembra que quando nasceu seu irmão mais novo, o Mario, seu pai pegou dois cavalos e amarrou um atrás do outro para trazer a comadre parteira. Enquanto isso, a família deixava pronto uma vasilha e uma toalha grande. A parteira também trazia mais toalhas e panos. Quando a criança nascia, a parteira cortava o umbigo e deixava tudo pronto e ia embora. Não havia visita do médico para avaliar, todos contavam com a sorte.

A saúde custava caro e era tudo pago, quem não tinha dinheiro não tinha médico. As doenças eram tratadas em casa, com chás, compressas, por isso havia muitas mortes de recém nascido, natimortos, naquela época, como lembra a minha mãe Cássia.

As famílias costumavam ter seus filhos, de dois em dois anos, para ajudarem em suas lavouras.

Meu avô Antonio está lembrando que a casa era iluminada à base de lamparinas. As lamparinas que eles usavam eram feitas em casa, com latas velhas e tiras de panos velhos que serviam como pavio. Molhava-se o pano no querosene e, acendia e então a casa era toda iluminada durante à noite. Não havia energia elétrica nem água encanada. Todos tomavam banho em bacias, dentro dos quartos. O banheiro era construído fora da casa

Nessa época, a água que eles usavam era de um poço muito profundo, tinha trinta e seis metros de profundidade. Quem fazia esses poços eram pessoas que tinham prática para isso. Um dia meu avô tentou descer, mas não conseguiu porque sentiu falta de ar, tinha um pouco de gás e conforme ele ia descendo, ia mudando a claridade do poço. O fundo do poço era alicerçado com tijolos para não desmoronar.

As roupas eram costuradas em casa mesmo, as mulheres aprendiam a costurar desde cedo e todas as famílias tinham uma máquina de costura. Roupas eles compravam uma vez por ano.Eles aproveitavam também os sacos de algodão de açúcar, de trigo. E quando estavam vazios e eles faziam roupas – toalhas de banho e rosto, lençóis e até camisas para trabalhar na roça.

LUZIA BATISTA DOS SANTOS



Luzia, M.Carlos,Irene, Mário, Alcides e as crianças Cássia e Silvia

Luzia Batista dos Santos é minha avó materna. Ela nasceu no dia 03/03/1947, na cidade de Quintana/SP. Ela é filha de Arthur Batista dos Santos e Ana Fávero dos Santos. Eles sempre moraram no sítio Boa Vista, e trabalharam na agricultura.

Minha avó estudou até a 3ª. Série na Escola Fazenda Cabrini. A escola ficava num lugar longe de sua casa e para chegar lá ela cortava atalhos, atravessa um pasto com muitas vacas. Quando alguma vaca olhava para ela, sentia muito medo por isso corria até chegar a uma cerca de arame farpado, e ao atravessar esta cerca, ela se arranhava toda.

Naquela época, os alunos não recebiam nenhum tipo de ajuda do Governo. Todo o material escolar seus pais tinham que comprar e por isso tinham que trabalhar e economizar muito.

Minha avó está relembrando dos materiais daquela época. As canetas eram de tinta líquida e funcionava com uma pena que precisava molhar no vidrinho de tinta. Era chamada de caneta-tinteiro. A pena, ao ser molhada na tinta, precisava de um tempo para não escorrer e borrar o papel. Quando a tinta escorria havia um mata-borrão para “chupar” (absorver) a tinta.

Nas escolas, as carteiras tinham um reservatório para colocar a tinta e apoiar os lápis e as canetas. O aluno podia escrever à caneta, somente quando estava na terceira série. Ele precisava de treino para usar a caneta à pena, pois se ponta abrisse, a letra ficaria diferente se descuidasse um pouquinho, a tinta manchava o caderno, como já tinha acontecido com a maioria,

Minha avó trabalhou muito. Desde pequena ia para a roça, pois tinha que ajudar seus pais na lavoura. O serviço era manual, seus pais trabalhavam com o animal e não tinham equipamentos.

Naquela época, sua família não tinha terras e por isso plantavam em terras de outras pessoas. Como eram “meeiro”, eles tinham que dar metade do lucro para os donos daquelas terras. Ela trabalhou na roça de outras pessoas colhendo algodão. Como ainda era pequena e não agüentava arrastar o balaio, ela colhia algodão em latas. Descansava à noite e aos domingos.

Sua família morava em uma casa de tábua. Minha avó relembra que o chão era de assoalho e tinha uma escada que levava até o porão.

Naquela época não havia energia elétrica, as casas eram iluminadas com lamparina a querosene. A lamparina era feita com pavio de pano velho torcido, colocava-se dentro da lata. Minha avó Luzia e meu avô Antonio estão explicando como funcionavam essas lamparinas. Havia necessidade de sempre ir trocando o pavio e o querosene para fazer a chama. Havia também lamparinas para serem compradas.

Aconteceram casos de crianças estarem sozinhas em casa, enquanto seus pais trabalhavam, enquanto dormiam, batiam a mão na lamparina, provocando incêndios.

A família usava também lampião a querosene quando iam visitar as casas de vizinhos. No lampião, tinha uma proteção de vidro para proteger do vento.

Minha avó tinha que buscar água de uma mina muito longe. Tinha água de poço, mas acontecia de faltar água em determinadas épocas em que o poço secava. A família tinha que lavar roupa, levando bacias na cabeça em lugares distantes. A água do gado era tirada do poço

A minha avó conta que nessa época, seus pais compravam muitos metros de tecido, às vezes, peças fechadas e faziam roupas da mesma estampa para toda a família e, às vezes, o modelo do vestido roupa era o mesmo.

A família de minha avó Luzia viveu um ano de muita alegria. Foi no ano de 1985, quando seus pais plantaram batata, na Fazenda Zambom. Foi um ano próspero, ganharam bastante dinheiro e compraram um trator e um caminhão “zero quilômetro”

O fato que mais marcou, na juventude de minha avó, foi a morte de seu pai. Ela sentiu muito a sua falta. Naquela época, eles ficaram de luto durante um ano e só vestiam roupas pretas.

Minha avó conta que apesar das dificuldades ela era feliz.

O CASAMENTO DE ANTONIO E LUZIA



Luzia e Antonio
04/04/1970

Veja que fotografia mais bonita! Parece uma foto de cinema. Meu avô Antonio está olhando para a minha avó Luzia com muito carinho. Ela está tão bonita com esse vestido branco e com essa grinalda na cabeça. O olhar dela mostra que ela está feliz.

Essa fotografia é do dia do casamento de meus avós. Foi no dia 04.04.1970, na igreja da cidade de Quintana. Minha avó conta que, neste dia, sentiu vergonha de tirar esta fotografia porque achava que ficaria muito feia. Era um dia chuvoso e eles estavam dentro de uma perua.

O meu avô conheceu minha avó, na época em que ela veio morar no Bairro Cabrini. Eles eram vizinhos de sítio. Eles freqüentavam a mesma igreja, que ficava num dos sítios onde todos os moradores costumavam freqüentar, participando de terços e rosários. . Também havia muitas festas, como quermesses e bailes e eles estavam sempre se vendo e passaram a namorar.

Minha avó aprendeu a fazer bordados à mão, pintava tecido e foi ela mesma quem preparou o enxoval de casamento. Conta que não precisou fazer cursos para casamento.

O namoro era muito rígido, não era como os de hoje. A minha avó não podia sair sozinha com o namorado, era preciso ter um acompanhante – era chamado lamparina - Essa pessoa costumava ser um irmão, de preferência mais velho, ou uma outra pessoa vizinha.

O NASCIMENTO DOS FILHOS





Shirley de Cássia **Antonio Carlos**

Veja que fotografias bonitas! A primeira é de minha mãe, Shirley de Cássia Furlan, ela nasceu no dia 28/05/1972. A outra fotografia é de meu tio Antonio Carlos Furlan, nascido em 08/09/1975.

Eles são filhos de Antonio e Luzia, meus avós maternos. Eles nasceram de parto normal, na Santa Casa e Pompéia, pelas mãos do médico Dr. Aldo.

O TRABALHO DA FAMÍLIA DE ANTONIO FURLAN





Alcides, Moacir, Antonio, José, Pedro e Mario **José e Antonio**

Por esta fotografia dá para as pessoas conhecerem a roça da família de meu avô. Neste dia, muitos homens trabalhavam num sol forte e numa terra seca. Era a roça onde Alcides, Moacir, Antonio, José, Pedro e Mário molhavam muito suas camisas com suor.

Eles tiraram o chapéu para ser fotografados e saírem com o rosto à vista. O dia estava ensolarado porque dá para ver as sombras dos animais.

A família do meu avô Antonio sempre tirou o sustento com muito trabalho na agricultura. Eles sempre estavam dispostos a plantar e a colher.

O meu avô conta que esta fotografia marca a época do ano 1972. A família começa uma nova plantação de amendoim. Eles usaram arado, um tipo de instrumento agrícola que cavava a terra para semear os grãos.

Na fotografia, eles estão trabalhando com uma plantadeira de amendoim. Os animais eram tratados com muito carinho e costumavam ser chamado pelos nomes Tigreiro e Lambari.

Esta fotografia é de a plantação de batatinhas e mostra bem como meu avô e sei irmão trabalhavam na roça da família

Essa pessoa que está carregando o regador é o meu avô. Esse regador era usado para colocar veneno na máquina da pulverização. O ano desta lavoura é de 1974. Essa outra pessoa é o tio José.

A família de meu avô Antonio conseguiu prosperar com a lavoura, naquela época. Eles conseguiram comprar um caminhão, marca Ford, ano 1962, à gasolina, com o lucro da produção. A família usava esse caminhão para transporte da colheita, fazer compras e para passeio da família. Meu avô fala com orgulho que eles compraram com a produção do sítio.



Caminhão da família - 1962

Um fato marcante, dessa época, foi quando ele voltava da cidade de Herculândia e o caminhão quebrou na estrada. Ele precisou andar quilômetros e levou quatro horas para chegar até sua casa. A alegria de meu avô era os anos bons de colheitas. Era possível comprar roupas e sapatos novos, trocar móveis da casa.

Em 1976 o meu avô foi comprar sementes de batatinhas na cidade de Poços de Caldas, Minas Gerais com os senhores Arlindo e Nico Ribeiro (caminhoneiro).Eles se hospedaram em um hotel, que ficava na entrada da cidade. Eles já eram acostumados ficar neste hotel. Meu avô achou o hotel muito ruim, pois lá de fora dava par enxergar os buracos lá dentro. Então ele falou os seus companheiros que ele conhecia outro hotel no centro da cidade e eles foram se hospedar neste hotel. A dona do hotel falou para eles se acomodarem e que havia uma sala

com televisão. Foi aí que meu avô viu a primeira televisão colorida. Foi assistir a um jogo de futebol e viu o campo todo verdinho.

Nessa época, eles ouviam rádio à pilha para acompanhar futebol, ouvir programas sertanejos.

Muitas histórias de assombração eram contadas. Eles tomavam umas doses e sentavam em frente à igreja e contavam os “causos” das almas penadas. Uma época começou aparecer algumas coisas, faziam barulho, batiam em cachorros. Todos tinham medo, quando eram dez horas da noite, ninguém mais ficava na porta igreja. Quando começavam a contar essas histórias, as pessoas tinham medo de voltar para casa.

Quando morria alguma pessoa, o velório era na própria casa e a tristeza era muito grande. A mãe de meu bisavô morreu no sítio e a família viveu uma tristeza sem tamanho.

A maior tristeza de meu avô foi quando seu pai Inocêncio morreu. Ele chorava muito porque tinha perdido uma das pessoas mais importantes de sua vida.

Ele ficou muito triste também quando a família começou a perder o que havia ganhado em anos de trabalho. Tiveram que vender terrenos, tratores, caminhão, e outros sítios.

MUDANÇA PARA A CIDADE



Camila e primos



Família Furlan – Natal

Essas duas fotografias marcam uma mudança de vida da família Furlan. O senhor Antonio, meu avô trouxe a família para a cidade, para estudar.

A vida no sítio Santa Maria já não era a mesma.

Meu avô continuou trabalhando no sítio, mas muitas coisas foram acontecendo – prejuízos no sítio, perda de colheita. Eram em três irmãos, compravam as coisas juntos. Depois foram se desentendendo, o irmão se separou da mulher. Não dava mais para continuar, infelizmente.

SHIRLEY DE CÁSSIA FURLAN



Certificado Escolar



Formatura de 8ª série

Minha mãe se chama Shirley de Cássia Furlan, nascida no dia 25/05/1972.
Ela morou no Sítio Santa Maria – Bairro Goio Gutche até os oito anos de idade. Ela concluiu a 1º. e a 2º. Série na Escola do Bairro Goio Gutche. Da 3ª.série até o 3º. Colegial, ela estudou na E.E. P.S.G. Prof.Altino Arantes. Quando ela estava no 2ºano da faculdade, cursando Ciências Contábeis, ela parou de estudar

Minha mãe quando era criança brincava de boneca, pular elástico, salto à distância, amarelinha, queima, stop. Quando adolescente, jogou voley, basquete, andou de bicicleta e jogou vídeo game, naquela época era o Atari. .

No tempo de juventude de minha mãe, ela ia em brincadeiras dançantes, bailes, quermesses, shows, rodeios na cidade de Quintana e também em cidades da região.

Minha mãe conheceu o meu pai na escola, eles estudaram na mesma classe.

ADAPTAÇÃO DA VIDA NA CIDADE



Geraldo Antonio, José, Angelo, Silvano (de costas)

Veja esta fotografia. Esses homens estão se divertindo com cartas de baralho. O meu avô é esta pessoa que está de frente. A família está reunida. Lá no fundo dá para ver o trator do meu avô que ele tanto usou na lavoura. Ele tem saudades desse tempo e fica triste de pensar que perdeu muitas coisas. Ele está dizendo que o Governo não incentivou o agricultor.

O meu avô veio morar na cidade de Quintana. Por um bom tempo ele continuou indo até o sítio para trabalhar. Ele conta que as coisas mudaram. Quando não encontrou mais jeito de continuar, parou de trabalhar no sítio com uma grande tristeza.

A minha avó Luzia gostou muito da mudança porque a vida na cidade é mais fácil. Ela se adaptou rapidamente.

Para a minha mãe e meu tio, melhorou muito. Eles freqüentavam a escola da cidade e conheceram outras crianças.

Meu avô arrumou emprego na Prefeitura Municipal de Quintana. Trabalha lá há três anos.

Minha mãe também é funcionária da Prefeitura de Quintana.

Meu tio Antonio Carlos é funcionário da Brudden, na cidade de Pompéia.

Minha avó Luzia é dona de casa.

E eu sou Camila, filha de Cássia e Edivaldo a neta de Antonio e Luzia, bisneta de Inocêncio e Maria Carlos, tataraneta de Ângelo e Ana.



Edvaldo e Camila, sua filha

CAMILA FURLAN

Meu nome é Camila Furlan de Lima. Nasci no dia 25/10/1991 na cidade de Herculândia. Sempre morei em Quintana. Aos 4 anos fui para a pré-escola, porque o meu primo foi matriculado na pré-escola e ele chorava porque não queria ficar sozinho na escola, eu ficava perto dele para não chorar.

No ano de 1.998 comecei a primeira série estudei até a quarta série na escola E. E. Profº Pedro Sommerhauzer, sempre no período da manhã. Como eu morava longe da escola, na primeira série eu ia para escola com meu amigo, pois sua mãe levava-o de carro. Da segunda à quarta série eu ia de ônibus que levava e trazia os estudantes, mas quando eu entrei na quarta série, voltava a pé, pois não havia a volta do ônibus. Às vezes, eu ia de bicicleta. Um dia eu estava voltando da escola, na descida da Prefeitura, estava correndo com a bicicleta e caí um tombaço. Machuquei meu rosto e os meus joelhos que ficaram enfaixados. Tenho as cicatrizes no meu joelho que ficarão para sempre. Estudei as quinta e sexta séries na E. E. Profº Altino Arantes.

Atualmente estou sétima série e estudo na "E. E. Cultura e Liberdade", em Pompéia.

Eu fiz a primeira comunhão no ano de 2.001 e agora estou estudando a Crisma.

Também às terças-feiras faço curso de pintura em telas.

A minha maior alegria foi no Natal de 2.001. Eu queria uma bicicleta maior porque a minha já havia ficado pequena. Eu estava na casa da minha prima, quando cheguei em casa minha bicicleta nova estava no quarto.

FAMÍLIA RODRIGUES

OS BISAVÓS



Isabel M. Rodrigues



Celestino Rodrigues

Esta fotografia é de minha bisavó paterna, Isabel Martins Rodrigues. Ela é descendente de espanhóis e foi casada com Celestino Rodrigues. Eles se casaram em Pompéia.

Tiveram 14 filhos (11 vivos): Ivani, Irene, Ilisio(falecido), Iracema, Inês(falecida), Ivone, Isael, Ismael, Isaac, Israel, Luis, Wilson, Selma e Isabel Cristina (falecida). Moraram em Pompéia numa chácara até o ano de 1.951.

A minha avó paterna disse que eles moravam num lugar no qual tiravam água do poço, não havia energia elétrica, era lamparina. Toda tarde tinha que encher a lamparina de querosene. A casa era de madeira, de assoalho e a cozinha era de terra. Tinha uma área grande que ocupava quase todo o redor da casa. A casa tinha nove cômodos.

Na chácara havia pomar, canavial, horta, gado e tinha um brejo que eles plantavam arroz e era onde, atualmente, é o Bairro Flamboyant. Naquela época era tudo café e, ainda não existia a indústria Jacto.

A estrada, atualmente, onde é a via expressa era de chão de terra até Marília. Passava a jardineira que eles usavam para ir a Marília. Eles mudaram para a cidade de Vera-Cruz, Lácio, Rio do Peixe (Sítio dos Balieiros), Lutécia, Echaporã. Em 27 de junho de 1.963 mudaram-se para Quintana.

Esta foto, acima, é meu bisavô paterno,Celestino Rodrigues. Ele é descendente de Português. Ele tirou essa foto no dia 08/12/1952 quando tinha 31 anos.

Ele nunca entrou na escola, não sabia ler e nem escrever, sabia escrever apenas o seu nome. Ele era charreteiro, vendia miúdos de gado e trabalhava em um matadouro, na cidade de Quintana.

Foi casado com Isabel e tiveram 14 filhos.

IVANI SANTOS RODRIGUES



Ivani com os filhos: Edivaldo no colo, Donizetti e João

Essa mulher que se vê carregando uma criança, nesta fotografia, é a minha avó paterna. Ela se chama Ivani Santos Rodrigues.

Minha avó estudou a 1ª e a 2ª séries no Grupão, na cidade de Pompéia, foi reprovada na 2ª série e transferiu-se para a escola 17 de Setembro. As 3ª e a 4ª séries ela estudou na cidade de Echaporã.

Naquela época, para ir à escola ela tinha que ir de sapato fechado e meia branca, saia pregueada azul, camisa branca com bolso e um lenço de fita na cabeça. Os alunos não entravam na escola se não estivessem uniformizados. As alunas tinham que usar um laço de fita.

Em sua formatura de entrega de diploma houve festa. Para continuar os estudos e ingressar na 5ª série era necessário prestar um exame de admissão. A minha avó estudou até a 4ª série, mas a Irene e a Iracema, suas irmãs, fizeram a 5ª série.

Com 10 anos minha avó começou a trabalhar de babá. Trabalhava de doméstica, durante o dia, e costurava roupas para fora, à noite. Com 15 anos minha avó começou a costurar para fora.

Minha avó se casou com **João Batista de Lima.** Eles tiveram cinco filhos, um é falecido: Donizete, João Carlos, Edivaldo (meu pai) e Inês. Eles moraram no Sítio São João e depois se mudaram para Quintana e, a casa era no Bairro Salão Branco.

JOÃO BATISTA DE LIMA



Esse é o meu avô paterno. Ele se chama João Batista de Lima.

Ele tirou essa foto quando tinha 17 anos. Seus pais são José Francisco Machado e Hermínia Maria de Jesus. Meu avô nasceu em Paulópolis e morou lá até os cinco anos. Depois se mudou para Sítio do Guiomar na cidade de Quintana e ficou lá até os 11 anos de idade. Mudou-se para o Goio Gutche e depois para o Bairro Iacri onde ele comprou o sítio.

No sítio plantava-se horta: tomate, café, batata, amendoim, algodão. Meu avô disse que eles saíam de carroça para vender tomate na cidade e também nos sítios da região. Eles eram nove irmãos: Conceição, José Saturnino, Silvio, Mário, Marina, João (meu avô), Benedito, Iolanda, José Luiz.

Meu avô estudou até a 4ª série. As 1ª e a 2ª séries ele fez em Paulópolis e as 3ª e 4ª séries estudou, à noite, no Mobral.

As festas que ele ia eram terços, bailes de forró, nas barracas, jogos de futebol nos sítios.

Meu avô João Batista casou-se com minha avó Ivani no dia 15 de março de 1966 e moraram no sítio até o ano de 1972. Mudaram-se para Quintana no Bairro Salão Branco e ele começou a trabalhar na JACTO. Atualmente, ele está aposentado.

FIM

ANEXO 5

TERMO DE CONSENTIMENTO DA FAMÍLIA DE PAULA

Eu, Norma Shizuko Shiosawa Kimura, Rg. 11.666.189, estou realizando uma pesquisa na Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília intitulada HISTÓRIAS DE FAMÍLIA – OS PROCESSOS E O MÉTODOS DE ESCRITA, POR ALUNOS DE 7as. E 8as. SÉRIES. Neste estudo, apresento as características dos processos de escrita deste gênero.

Solicito o consentimento da família para que as Histórias das Famílias Paula e Nascimento sejam editadas na minha dissertação de Mestrado.

Pompéia, 10 de Abril de 2006.

_____

Norma Shizuko Shiosawa Kimura

Eu, Adriana Domingues de Paula Nascimento, portadora do RG._____ declaro ter recebido os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa desenvolvida pela professora Norma Shizuko Shiosawa Kimura.

Concordo que o texto "Histórias da Família Furlan e Lima" bem como as imagens fotográficas sejam editadas no estudo realizado por essa professora.

Pompéia, de Abril de 2006.

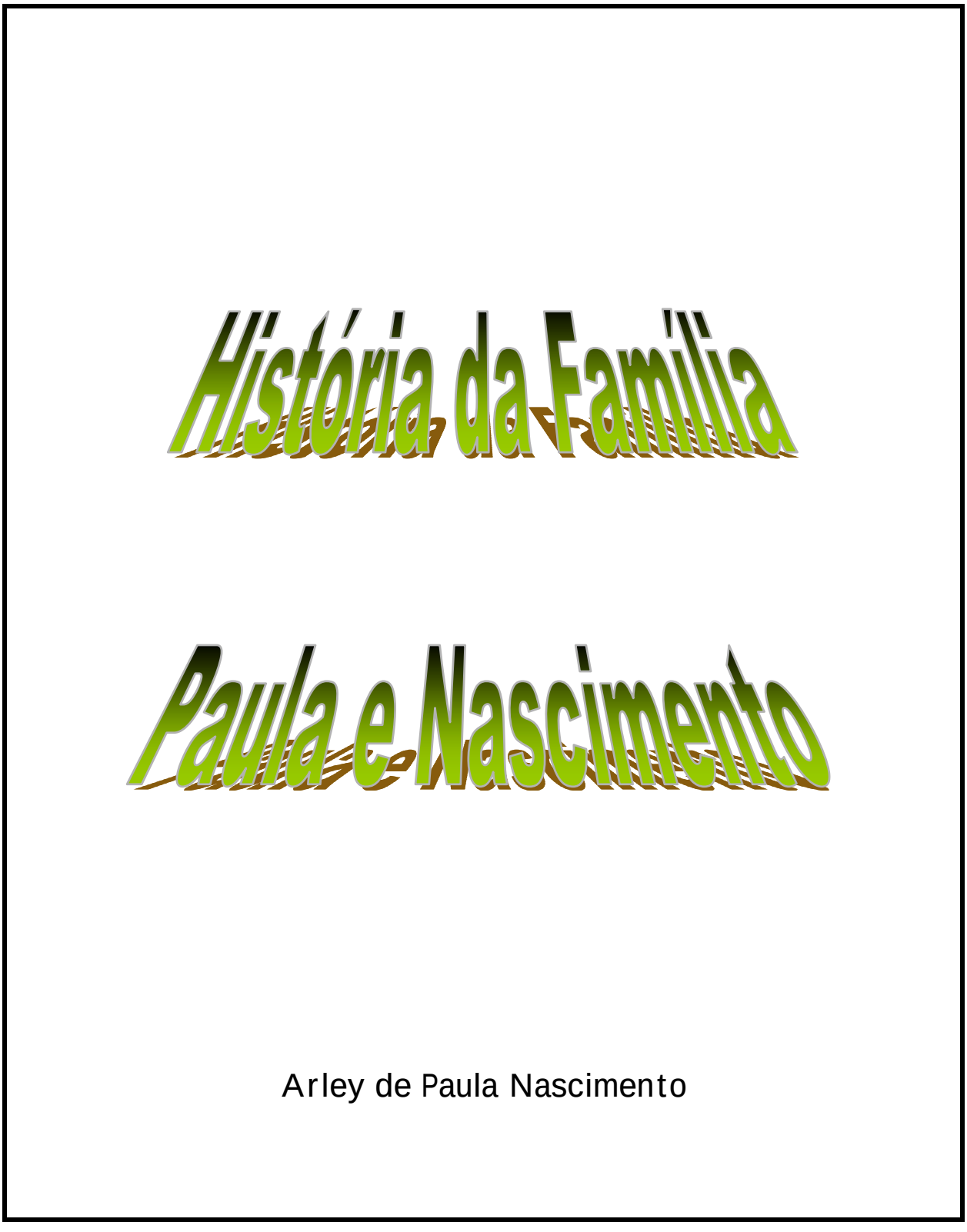
Autorizo

_____

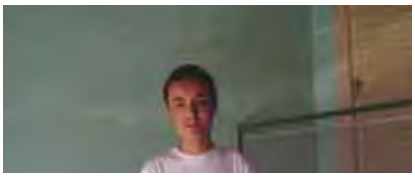
Adriana Domingues de Paula Nascimento

ANEXO 6

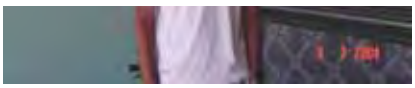
HISTÓRIA DA FAMÍLIA PAULA E NASCIMENTO



ARLEY



Arley



Eu sou Arley de Paula Nascimento, sou bisneto de Isolina, neto do Anardino e Benedita, filho do Alberto e Adriana e irmão Allan. Nasci no dia 07 de dezembro de 1989, na cidade de Pompéia, estado de São Paulo. Tenho quatorze anos, um metro e oitenta e cinco de altura, pele morena. Atualmente, uso aparelhos nos dentes para corrigir o maxilar. Gosto de esportes, acompanho os campeonatos e sou são-paulino. E também jogo bola quase todos os dias.

Sou aluno da 8º serie D, uma classe considerada bem complicada porque os alunos falam muito alto e falam na mesma hora em que os professores estão explicando. Mas eu tento levar as aulas a sério, mesmo com os problemas da classe. Eu procuro não me envolver nas confusões, porque todo dia acontece uma. Gosto muito das aulas de Educação Física e não gosto das aulas de Ciências porque a professora não se relaciona bem com a classe.

Estou organizando a biografia das famílias **PAULA e NASCIMENTO**. Conversei com as pessoas da minha família sobre esse projeto de escrita que está sendo desenvolvido com a minha professora de Língua Portuguesa e pedi a cada pessoa que escrevesse a sua autobiografia. Todas as pessoas que foram biografadas escreveram suas próprias histórias de vida. A história de Isolina, minha bisavó, eu escrevi porque ela é analfabeta.

Eu escrevo um comentário sobre a vida das pessoas que foram biografadas, porque eu começo a ter uma opinião sobre a vida de cada uma delas. Abra as folhas, porque elas contam...

Arley

ISOLINA, MINHA BISAVÓ MATERNA



Isolina, Benedita , Adriana, Margarete e Carlos Eduardo

Isolina de Oliveira Duarte nasceu no dia 30 de outubro de 1920, na cidade de Barra Mansa no estado do Rio de Janeiro. Ela e sua família vieram de Barra Mansa para Piratininga, cidade do estado de São Paulo, por volta do ano de 1935. Seu pai chamava-se Manuel Ribeiro da Silva, nasceu em Barra Mansa, estado do Rio de Janeiro. A data de seu nascimento, Isolina não tem certeza, ela acredita que seja por volta de 1898. A sua mãe se chamava Maria das Dores, nasceu também em Barra Mansa, Isolina diz que era um ano mais nova que seu pai.

Seus pais trabalhavam muito para sustentar toda a sua família. Ela teve muitos irmãos, mas só falou de Antonio Massanaro, com 70 anos de idade e de Orlando Massanaro com 74 anos.

Isolina, em sua infância, trabalhou muito na roça carpindo e plantando arroz, feijão, milho, etc. Minha bisa, conta que ela apanhava com o cabo da enxada na cabeça, quando não trabalhava direito. E conta também que brincou de umas brincadeiras que existem até hoje: roda-roda, pique-esconde. Ela se lembra de canção que aprendeu, naquela época, que era muito cantada por muitas meninas: *“Minha mãe era bonita, era toda minha vida, tinha cabelos tão loiros, que nem uma fita de ouro, tinha estronbone e lucinda”*.

Ela nunca freqüentou a escola por causa do trabalho que tinha que ser feito. A escola era em frente à sua casa, mas seu pai não a deixava freqüentar. Teve dias que ela se escondia de seu pai para ir à escola, colocava seu caderninho de poucas folhas embaixo do braço e quando ia, saía toda arrumadinha. Quando seu pai descobria-a, ele obrigava-a a voltar para o serviço e ela chorava muito. Ela sempre teve vontade de freqüentar uma escola, e lamenta até

hoje não ter sido possível. Cansada de ser tão massacrada, explorada, ela queria mudar sua vida de qualquer jeito, a qualquer custo.

Certa noite, ela foi ao baile, comum naquela época, dança de forró era festa até o raiar do sol. Ela estava lá, bonita como sempre e viu um moço muito bonito e ele, já interessado, chegou até ela queria namorá-la. Naquele tempo, era difícil uma pessoa ainda nova casar-se tão cedo. Primeiro tinha que ajudar a família dentro de casa e depois sim, a mulher era obrigada pela família a se casar e ter muitos filhos.

Ela queria uma coisa diferente, ela começou a namorar esse homem que se chamava Eduardo Domingues Duarte, na época ele tinha vinte e cinco anos de idade e ela, apenas 13 anos. Ela começou a namorar às escondidas, com medo da reação da família e isso durou pouco. Sua mãe, Maria das Dores quando descobriu achou normal, mas não podia contar para o seu pai, Manoel.

Como muita gente via os dois juntos, chegou ao ouvido de seu pai. Ela fugiu com Eduardo, seu namorado, de carro para uma outra cidade e seu pai (padrasto) mandou policiais atrás dela. Ela ficou num hotel pago pelo seu namorado. No dia seguinte, logo cedo, dois policiais deram voz de prisão para ela e os dois foram levados até a delegacia. Os dois dormiram uma noite na prisão.

No dia seguinte ela foi solta. Seu pai já estava a caminho atrás dela, ela explicou para o delegado o que aconteceria se o pai encontrasse-a naquele instante e naquele local. O delegado teve pena dela e “casou ela” na delegacia mesmo. Ela fugiu para uma outra cidade e o seu pai nunca mais a encontrou.

Os anos se passaram, eles tiveram cinco filhos: Francisca Duarte já falecida, Maria das Dores já falecida, Benedita Domingues, minha avó, Francisco Duarte já falecido e Sebastião Duarte. Passaram-se muitos anos, Isolina e Eduardo viveram sem notícias de seus pais, meus tataravôs Manoel e Maria das Dores.

Ela e sua família vieram para Pompéia no ano de 1960. Morre seu marido Eduardo, mas Isolina não consegue lembrar-se do ano.

Isolina teve muitos netos e bisnetos e tataranetos. Ela morou na Rua Tiradentes por muitos anos. Ela morou na casa da sua neta Adriana, minha mãe, por nove meses. Atualmente, ela vive com a sua filha Benedita, minha avó.

Hoje, Isolina está com oitenta e quatro anos de idade, uma pessoa idosa com lucidez, anda sozinha sem ajuda de ninguém, lava roupas, lava louças, mas minha avó não a deixa tomar banho sozinha porque ela pode cair no banheiro. Ela gosta muito de passear nos finais de semana nas casas de suas colegas e adora visitar seu filho Sebastião.

Uma parte desta escrita da história de família está sendo desenvolvida com a disciplina de História. Fiz uma pesquisa do lugar de origem dos meus antepassados – Espanha- para conhecer um pouco sobre a imigração espanhola no Brasil.

Nos séculos XIX e XX, manteve-se o fluxo migratório espanhol para o Brasil, mas seria, então, principalmente o galego, não mais o castelhano. No cotidiano das grandes cidades brasileiras, como o Rio de Janeiro, acabaria confundido com o português que, por sua vez, seria chamado com freqüência de galego.

Apesar de os documentos sobre a imigração espanhola serem dispersos e poucos confiáveis, sabe-se que no decorrer das grandes migrações transatlânticas, os espanhóis representaram o terceiro maior contingente de estrangeiros que escolheu o Brasil como segunda pátria, superado apenas pelos portugueses e italianos.

As cidades de Santos, do Rio de Janeiro e de Salvador foram os principais centros de recepção dos espanhóis no Brasil.

Na cidade do Rio de Janeiro, os espanhóis se fixaram principalmente nas áreas centrais das cidades, inclusive na zona portuária.

A luta pela sobrevivência no novo local de moradia era árdua, qualquer que fosse a cidade escolhida. Os recém-chegados disputavam desde as ofertas de emprego menos qualificado até os espaços de moradia disponíveis junto aos segmentos mais pobres da população local.

Essa pesquisa explica, em partes, porque a minha bisavó é procedente do Rio de Janeiro.

Texto Reflexivo

Procurei a minha bisavó para que ela contasse com mais detalhes sobre a sua vida, ela estranhou eu insistir no mesmo assunto, talvez nem tenha gostado no começo, mas depois que eu expliquei que eu estou escrevendo a história, ela colaborou bastante e até gostou e sinto que ela passou todas as informações que eu desejava.

Agora que eu estou escrevendo a sua história, posso conhecer melhor sua vida

Estou analisando a história de minha bisavó Isolina. Ela tem oitenta e quatro anos de idade e eu quatorze. Vou tentar compreender o que aconteceu nestes setenta anos que ela viveu antes que eu ainda nem tinha nascido. Conhecer a história de minha bisavó é uma forma de eu estudar e refletir sobre a história e sobre alguns aspectos da sociedade.

A primeira coisa que vou comentar é o fato de ela ser analfabeta, e pelo que ela conta em sua história, ela queria freqüentar a escola, mas foi impedida pelo seu pai que não via razão de mulher estudar. Essa mesma situação também foi narrada no livro " A Menina que descobriu o Brasil". Na leitura, a Fortunattela que tem uma idade mais próxima de minha bisavó também não pode freqüentar a escola como os seus irmãos. Antigamente as famílias não se preocupavam em estudar as crianças do sexo feminino porque a elas, bastava apenas saber trabalhar dentro de casa e ter muitos filhos. Talvez as muitas pessoas que são analfabetas,a maioria é do sexo feminino.Hoje, as crianças sejam elas do sexo masculino ou feminino freqüentam a escola, os pais são obrigados a matricular os seus filhos.

Quando ela diz que trabalhou muito desde criança e quando não trabalhava direito, apanhava de seus irmãos mais velhos, essa situação me faz lembrar das notícias que passam na televisão quando em alguns lugares do país mostram notícias de exploração do trabalho infantil. Aproveitam do medo das crianças e as obrigam a trabalhar, com ameaças de apanhar. Nestes setenta anos que se passaram ainda existe essa situação – crianças trabalhando em vez de estudar.

E quando a minha bisavó conta que quando ela tinha treze anos de idade, fugiu com um rapaz de vinte e cinco, enfrentou polícia, foi presa, eu acho que essa foi uma forma de ela se libertar daquela situação que vivia com sua família. Separou-se definitivamente de seus pais. Acho que foi muito sofrimento que deu-lhe tanta coragem. Deixou o passado, que era a sua

família para trás e formou uma nova família e uma nova história. E viveu uma história de amor como se vê em filmes e novelas.

Com a história de minha bisavó eu aprendi muitas coisas que aconteciam no passado e muitas que ainda permanecem até hoje. Analfabetismo, Crianças trabalhando, Medo, História de amor, etc.

BENEDITA, MINHA AVÓ MATERNA



Benedita e filhos

Eu e minha família viemos para Pompéia no ano de 1960. Eu nasci no dia 21 de fevereiro de 1950. Meu pai se chamava Eduardo Domingues Duarte era espanhol e nasceu acho no ano 1908. Minha mãe Isolina de Oliveira Duarte que nasceu na cidade de Barra Mansa no estado do Rio de Janeiro no dia de 30 de outubro de 1920.

Em Piratininga a gente morava numa casa muito grande e eu sempre via coisas tinha medo era um casarão. Uma vez eu fui na mina buscar água e eu ia subindo com a lata aí eu vi quando uma senhora falou assim pra mim “Você é uma menina muito sofrida, você sofre muito você trabalha muito você precisa descansar” Eu olhava para trás e não via ninguém. Eu já fui em muito lugar e disseram que eu tinha que ser benzedeira mas eu nunca quis ser não. Não quis entrar não nunca dei atenção para essas coisas mas quando vai acontecer alguma coisa alguma pessoa que vem chegando eu sinto. A minha mãe fala que isso é um dom.

Eu vim pra cá eu tinha nove anos pra Pompéia. Meus pais me tratavam bem iguais aos meus outros irmãos. Meus irmãos se chamavam Francisco, Sebastião, Maria Conceição e Francisca.

Eu fiz da 1ªsérie até a 4ªsérie com um professor que se chamava Lourival. Todo dia cedo eu ia para escola e eu e minha irmã tinha que passar por um milharal todos os dias com

nosso pai e ele sempre andava com uma foice porque falavam que no meio do milharal tinha um homem que fazia mal para as crianças;

Na minha infância não foi muito boa trabalhei muito na roça chacoalhando amendoim. Mas também tive muita diversão brincava de boneco de sabugo brincadeiras na areia. Quando eu era mocinha morei em Paulópolis em frente do cemitério. Trabalhei muito em roça, minduim, café, de empregada doméstica. Depois eu fiquei mocinha com dezenove anos. Casei e continuei ainda trabalhar de lavadeira de roupa lavando roupa nunca parei de trabalhar. Depois fiquei grávida da primeira filha a outra tinha um aninho e fiquei grávida de novo da filha Adriana depois da Adriana demorou o Carlinhos depois de seis anos que fui ter ele depois fiquei grávida da outra também da Maria Angélica. Tive os quatros filhos.

Vou contar um pouco de sofrimento. Eu morava com a minha sogra muito ruim pra mim queria que eu saísse da casa muito ruim e muito brava e brigava muito comigo. Eu era muito boa pra ela fazia de tudo que ela queria e ela brava queria que eu saísse da casa mas não conseguia porque só ele pra trabalhar e eu não trabalhava porque tinha os quatros filhos e eles eram piqueninho, então não dava para eu ia sair.

Depois que eles cresceram mais eu comecei a trabalhar de novo e a última menina tinha seis anos. Trabalhei no asilo doze anos eu cuidava dos velhinhos eu era zeladora deles mas cuidava deles e cozinhava pra eles também. Eu aprendi no asilo bastante coisa que eles quer carinho são carentes e entra uns lá e eles quer morrer. Eu conheci a Alicinha eu tirei ela de Marília ela morava num buraco ficava dois a três dias sem comer eu que tirei ela de lá. A Dita minha xará, tinha problema nas pernas e morreu. E a Maria Portuguesa está lá até hoje com a mão enrolada, outro dia fui lá, num voltei mais lá num gosto de ver aquelas coisas tristes. Trabalhei lá durante doze anos eu saí de lá chorei muito fiquei com depressão minhas filhas eram todas pequenas. Lá eu cozinhava e levava os velhinhos no hospital.

Comecei a trabalhar na Creche Municipal o prefeito Vinho que arrumou pra mim lá. Entrei lá de zeladora de cuidar de banheiros. Aí quando faltava mulher pra ir cozinha, e colocavam eu pra cozinhar e eu fazia coisas boa comida boa e fazia bolo. Tiraram eu de zeladora eu tinha que ser merendeira. Sou merendeira, mas falo que sou zeladora porque no meu fichário está zeladora. A Dinorah fala que eu fiz errado que eu faço bem é comida.

Eu sei ler pouco mas eu gosto de fazer comida boa eu faço bolo recheio rosca doce bastante coisa eu sei fazer, salgadinhos. Eles gostam e eles falam que eu sei só que eu leio simples se precisar de ajuda eu peço eu faço certinho. Dinorah gosta quer ponhar eu pra estudar de novo porque eu sou uma pessoa que gosta de fazer as coisas boas e eu cozinho

bem. Lá eu faço arroz e feijão faço oito quilos de arroz por dia e cinco quilos de feijão muito bem feito e temperado.

Sou muito envolvida com a minha família eu moro com a minha mãe hoje. Antes ela morava com um irmão e uma nora mas eu trouxe ela para cá. Eu trabalhei bastante num asilo mas enquanto eu estiver viva ela mora comigo agora se eu morrer eu não sei para onde eles leva ela se para algum parente ou para o asilo. Conheço bem o asilo desenvolvi afeição por pessoas de idade eles são como criança. Costumava conversar bastante com os velhinhos que ali era um lugar bom para eles lá tinha horário de comer tomar banho. Estar em casa mas a família não está querendo você e só briga. O melhor é fica aqui com nós eu sempre dizia para eles. E eu fazia muito bolo de fubá para eles e bolinho aquele que a pessoa faz com a garrafa mas eu pegava o pau de macarrão e abria a massa e depois cortava e fritava e eles gostavam.

Muita gente me conhece lá é só falar da Benedita e eles sabem quem é se bem que muitos velhos já morreram. E quando aqueles homens que entram lá e ficam velhos e nunca casaram e querem namorar depois. Eu passava por tudo isso lá.

Hoje vejo a minha família todos rico porque está todo mundo bem com saúde. A minha menina não tem serviço mas ela trabalha quando eu saio uma cuida da minha mãe e a outra fica dentro no almoço e limpando a casa. Saio de casa para trabalhar 6:15 e volto as 3:00 da tarde. Faço primeiro a sopa para as crianças para depois sair. Gosto de trabalhar na Creche. Adoro crianças e gente de idade.

Texto Reflexivo

Percebo na história de minha avó, que a língua que ela usa para contar a sua história é do jeito que ela usa para conversar e contar coisas para as pessoas no seu dia-dia. Ela não tem pratica de escrever, minha avó fala bem e bastante, em sua vida ela não precisou escrever muito.

Logo no início de sua história, ela conta muitas coisas misteriosas: casos de assombração, de casa mal assombrada. O que eu noto, é que a maioria das pessoas de uma certa idade que viveram na zona rural,

contam histórias de assombração. Quando eu conversava com os velhos do asilo, eles contavam essas mesmas histórias que minha avó conta.

Fico com a impressão de que essas histórias são contadas por pessoas simples.

Eu não acredito nessas coisas, talvez essas visões que ela teve é porque ela estivesse cansada, se essas coisas acontecem com alguém, eu não entendo nada, por isso não dou importância.

Quando minha avó fala que ela sofreu muito quando morava com sua sogra, que era uma pessoa muito ruim e muito brava, eu acho que a situação de morar ela e a sogra na mesma casa, já é motivo de muita coisa não dar certo.

Acho que a minha avó estava precisando ter um lugar próprio. Tomar conta do asilo, foi uma coisa muito boa para ela. Ela pode ter um lugar para sua família e conviver com muitos idosos. E eu percebo que a minha avó pode fazer o que ela mais gosta que é cozinhar para muitas pessoas. Em toda a sua história ela conta os fatos, e fala detalhes e orgulho daquilo que ela melhor sabe fazer – cozinhar. Ela aprendeu muito e desenvolveu-se muito lá também.

Estou percebendo pela história de minha avó que cada um se identifica com aquilo que sabe fazer de melhor – ela sabe cozinhar – e em qualquer parte da história ela não perde a oportunidade de falar disso.

Vejo a história de minha avó, ela sofreu muito com os velhos no asilo e sofre ainda com as crianças da creche. Mas ela também aprendeu o que os velhos precisavam mais que era do carinho, dedicação e amor, e com as crianças, precisam ter paciência e força de vontade.

ANARDINO, MEU AVÔ MATERNO



Anardino de Paula

Eu nasci no dia 28 de junho de 1940, na cidade de Ouro Fino no estado de Minas Gerais. O meu nome é Anardino de Paula. Meu pai chamava Francisco de Paula, que nasceu em Santa Rita de Sapucaí, no estado de Minas Gerais e ele nasceu no dia 6 de julho de 1899. E minha mãe Constância Ynacia Gomes, ela nasceu na mesma cidade no dia 27 de setembro de 1903. Eu não tenho nenhuma lembrança deste lugar, saí de lá muito pequeno Eu e minha família viemos para Pompéia no ano de 1945.

Meus pais me davam educação, eu era muito educado e de vez em quando me davam corretivos. Na adolescência, eu era muito arteiro, eu pulava o muro e ia na casa do vizinho roubar frutas, caçava passarinhos com um estilingue, armava arapucas, jogava futebol enfim, fazia tudo o que gostava. Eu era muito teimoso com os meus pais e um dia fui empinar pipa num local aberto, perto de minha casa, o tempo estava nublado, já estava trovejando e eu empinando pipa e de repente caiu um raio do meu lado e eu sai correndo feito louco com medo daquilo.

Eu estudei até a 4ª série do antigo primário na escola que existe até hoje que se chama Grupão.

Tive uma infância sadia, e a minha infância foi caçar passarinho, andar a cavalo, nadar, pescar, jogar futebol. . Eu tomava banho em rio quando morava na zona rural.

E hoje tem a desgraça do século que é a cocaína, é preciso ter muito cuidado com a meninada. Na minha época não tinha essa preocupação, a não ser com cigarro, agora é o tóxico. E as crianças só brincam em computador.

Vim de uma família de 12 irmãos, naquela época era tudo difícil, não era como hoje que a Prefeitura leva aluno até na faculdade, antigamente era muito difícil, isso se vê que há cinqüenta nos atrás, mais da metade da população do Brasil era analfabeta, e os nossos governantes não quer que o povo se instrua para poder manobrar.

Com 13 anos eu comecei a trabalhar em uma sapataria no centro de Pompéia e o nome era Sapataria Central e numa loja de móveis e eletrodomésticos que o nome era Nosso Lar Pompéia. Meus irmãos começaram trabalhar muito cedo também pra ajudar em casa porque a vida era muito difícil. A maior parte da cidade era terra, não tinha esgoto nem água encanada. Sou um grande conhecedor da cidade de Pompéia, as ruas não era asfalto como hoje, era calçamento de pedra paralelepípedo. Só o centro que era calçado e energia elétrica também. Eram algumas casas que tinha, os abastados. Os abastados eram as famílias do Sr. Nishimura, a família Pereira Alves e o Santiago Martins. E tinhas outras famílias como Zamariolli, a família Maranho. Aqui não tinha ainda indústria e um dos pioneiros era a família Uemura que era quatro irmãos e depois entrou os filhos e deu problema.

Hoje já melhorou, a pessoa tem uma casinha de tábua, depois de tijolo com chuveiro elétrico. Antigamente, tinha a gente chamava de “Tiradente” .....no fogão à lenha, punha no Tiradente, erguia uma corda, molhava, passava sabonete para tomar banho. Trabalhei no Grupo Jacto de 1967 a 1970. Saí e entrei na Prefeitura Municipal de Pompéia, trabalhei 14 anos, saí fui para uma fábrica de óleo, Trabalhei nesta fábrica de óleos comestíveis, e o que eu lembro é muita gente trabalhando muito, ganhando pouco, como acontece até hoje. Então continua até hoje, os cabeças, deita e rola. Saí de lá e fiz concurso para entrar na Prefeitura de novo e trabalhei mais dez anos onde eu me aposentei na Praça da Amizade, ajudando a fundação Shunji Nishimura, com o engenheiro Aldo. Trabalhei na Prefeitura quase vinte e cinco anos. Vi muitas mudanças na cidade de Pompéia, Pompéia de hoje com o passado que vivi, principalmente na parte social, hoje temos acesso a médicos. Melhorou tudo mas deveria estar melhor, porque o Brasil é um país muito rico, isso aqui na mãos de japonês ou de israelense era o paraíso.aqui começou melhorar no tempo do prefeito Milton Pereira e de lá pra cá, cada prefeito faz uma parte. O pai do prefeito Milton Pereira foi um dos desbravador de Pompéia. E aqui também tinha muitos japoneses, todos os sítios de cinco e dez alqueires, eles viviam ali, eu conheci famílias japonesas que formou os filhos até o final do exército e aí aconteceu que os filhos precisam estudar e não tinha acesso. Precisou

vender o sítio e ir para a cidade grande. Se não fosse os japoneses que moram no cinturão verde de São Paulo, Curitiba, Mogi das Cruzes pra estudar os filhos, porque sem estudos não se consegue nada. Exemplo é o Japão, na Segunda Guerra Mundial, ficou a zero e o Imperador viu que a saída era estudar, porque terra lá não tem, é precisa investir na indústria e tecnologia. O Japão é hoje uma potência.

Eu não tenho estudo, por isso preciso aperfeiçoar na leitura de revistas e jornais pra ficar atualizado. Gosto de entender um pouco de tudo, só não me atrevo entender de medicina e engenharia. Política e história eu gosto.

Fiquei adulto, tinha 25 anos nesse tempo. Um dia eu estava sozinho em cima de casa tapando as goteiras e aí passou uma moça bonita e aí eu fiquei gostando dela. Quando tive a oportunidade de chegar perto dela e falei o seguinte:

- Podemos dar um volta por aí?

Ela aceitou. No dia seguinte fomos no cinema assistir bang-bang e aí começamos a namorar. Muito pouco tempo de namoro e já casamos no ano de 1968. Tivemos quatro filhos: Margareth Domingues de Paula com 34 anos, Adriana Domingues de Paula com 33 anos, Carlos Eduardo com 26 anos e a caçula Maria Angélica com 25 anos. Todos nós vivemos numa casa de madeira na rua Rafael Eiras.

Passaram muitos anos e mudamos para o Lar dos Velhos, o “asilo” onde eu e minha família vivemos por doze anos. Ali eu ajudava os velhos.



Anardino, em sua casa

Eu tive 12 irmãos que se chamavam: Maria Lopes de Paula e hoje ela tem 84 anos, Pedro de Paula e hoje ele tem 82 anos, Luis de Paula e hoje ele tem 75 anos, Josino de Paula e hoje ele tem 72 anos, Jorge de Paula e hoje ele tem 70 anos, Jovino de Paula e hoje ele tem 68 anos, João de Paula hoje ele tem 62 anos e o caçula Miguel de Paula e hoje tem 59 anos. Falecidos: José de Paula, Benedito de Paula, Antonio de Paula e Teresinha de Paula.

O problema de família é o seguinte, quando o pai e a mãe morrem, os irmão se separam e cada um vai ter os seus problemas. Hoje, o pai tem que investir nos filhos, porque herança nunca deu camisa para ninguém, o estudo é diferente só termina com a pessoa. A melhor herança é a educação, o conhecimento.

Uma filha se casou que é a Adriana com o Alberto e teve dois filhos que são: Arley com 14 anos e Allan com 13 anos. Mudamos para uma casa na rua Tiradentes perto do salão de festas do Zuza e depois, mudamos para uma casa ao lado. Depois mudamos para o núcleo Bandeirantes e depois eu vim morar para minha casa própria que é o bairro Octavio Cavalcanti Lacombe. Hoje eu moro com a família no “Lacombe” curtido a vida com a minha família.

Texto Reflexivo

Na sua história, meu avô descreveu a sua infância como um menino que teve uma infância sadia, por que podia ficar brincando fora de casa. Na opinião dele, ele acha que as crianças de hoje não são felizes como antigamente. Ele brincava, caçava, matava passarinho com estilingue, nadar no rio, empinar pipa. Ele acha que a infância de agora, as crianças não brinca mais dessas coisas, elas brincam com a tecnologia: vídeo-game, computador e outros. Minha infância, eu brinco de bola no campo, de vídeo-game, computador, e outras coisas que eu faço quando eu tenho tempo e sou muito feliz por isso. Eu acho que não são só as brincadeiras fora de casa que deixam as pessoas mais felizes, são também o que se tem dentro de casa.

Na minha cidade pequena, eu vejo muitas crianças, principalmente os mais pobres, brincando na rua, empinando papagaio, jogando bola, brincando com os colegas nas ruas. E há outros que vivem mais dentro de casa, porque tem jogos e outras coisas em casa.

Meu avô veio de uma família grande, ele fala que as famílias de antigamente tinham mais filhos e a cada geração, o número de filhos está diminuindo. Ele teve doze irmãos e teve quatro filhos e minha mãe teve apenas dois. Alegou que hoje é mais difícil educar os filhos, não é como antigamente.

Em sua história, o meu avô fala pouco de sua família – seus irmãos e seus pais, mas fala muito das cidades onde ele morou, das pessoas conhecidas, dos problemas da cidade, da política, da cidade, do Brasil e do mundo. Ele é um homem que vi vê discutindo as coisas que ele vê na televisão e aquilo que ele lê em revistas.

Pela história que ele conta, ele conhece a cidade inteira, conhece ela desde criança.

Vejo meu avô e minha avó falar que ficava adulto com vinte e cinco anos e dezenove anos. Eu acho que eles quer dizer que casou com ela idade, é diferente esse modo de dizer, já os meus pais não falam assim.

Quando ele diz que quando os pais moram sozinhos, os irmãos não ficam mais juntos, eu acho que é porque que cada um já vai formando a sua própria família e cuidando dos seus problemas.

Ele assim fez com o passar do tempo, ficar muito perto de família, pode dar até brigas e por isso, cada um fica com sua família.

Aprendi com a história de meu avô, é bom saber um pouco de tudo, sempre vai ter assunto para conversar com outras pessoas.

JOÃO DE PAULA, TIO-AVÔ



João de Paula

Sou João de Paula, nasci no dia 10/11/1941, na cidade de Ouro Fino, estado de Minas Gerais. Cheguei em Pompéia em 09/02/1945, vindo da cidade de Crisólia, município próximo a Ouro Fino, com três anos de idade

Sou filho de Francisco de Paula, nascido em 5/06/1899, comerciante e Constança de Paula Gomes, nascida em 27/09/1903, ela era do lar.

Constança, minha mãe, era filha de Pedro Gomes dos Santos, que nasceu no ano de 1870 e Maria Inácia Mendonça Gomes que nasceu no ano de 1870. Ele era um homem de elevada estatura, com aproximadamente 1,90 cm e sua profissão era carreiro, em sua época dirigia carro de boi. Ela era do lar. Meus avós eram descendentes de portugueses e moraram na cidade na cidade de Santa Rita Sapucaí, no estado de Minas Gerais.

Francisco de Paula, meu pai, era filho de Francisco Anardino Nascimento, meu avô, que nasceu no ano de 1872. Acho interessante escrever que Anardino era filho de Ambrosina, e do Sr. Vasconcellos, donos de escravos e Ambrosina pertencia a ele e com quem teve um filho - meu avô.

Eu, João de Paula, descobri as minhas origens por meio da igreja dos mórmons que fotografou certidões de casamento e os dirigentes colocaram essa documentação em microfilmagem e à disposição dos interessados. Da cidade de Curitiba, onde moro, solicitei os dados que foram enviados à igreja dos mórmons desta cidade. Essa busca foi no ano de 1998 e estive na igreja dos mórmons durante 6 sábados ficando por lá, aproximadamente 5 horas.

Quando eu era criança passava todas as tardes jogando bola no Campo de Japonês, ao lado da Santa Casa de Pompéia e lembro-me de que fazia muitas estripulias, como muitos moleques daquela época. Joguei futebol durante muitos anos no Jacto Futebol Clube e na Associação Atlética Pompeiana. Há dezesseis anos pratica o atletismo – corridas em ruas, participei de aproximadamente de cento e cinqüenta provas.

Quando era garoto estudei no E.E. Cunha Junior, conhecida na cidade por Grupão. Estudei também na E.E. Cultura e Liberdade, conhecida por Cene. Hoje esta escola é conhecida como Cultura e Liberdade. Essa escola começou onde hoje é o prédio da Prefeitura Municipal de Pompéia. Hoje, ainda lembro-me do professor de português, Carmelino, da professora de Geografia, Matilde, da professora de história, Maria da Glória, do professor de Ciências Oswaldo Borges Ferreira, hoje a cidade de Pompéia tem uma rua com seu nome, da professora de inglês Rose Bruck e do professor de desenho e diretor de escola, prof. Ossis Silvino.

Fui morador da cidade de Pompéia por muitos anos e convivia muito com famílias japonesas e admirava-as muito pela disciplina e valorização dos estudos. A cultura japonesa influenciou em minha vida, e tornei-me uma pessoa que também passou a valorizar os estudos, a aprendizagem, a persistência na busca dos objetivos. Lembro-me da época em que

os filhos eram pequenos, eu incentivava-os a ler muitos livros e premiava-os. Eles tem o hábito de ler desde pequenos.

. Sou casado com Rose Maria Silva de Paula, que nasceu no dia 18/06/1950. Tenho três filhos: Flávia Regina Silva de Paula, nascida em 14/11/1973. Ela é formada em Odontologia, pela USP de Bauru. Gustavo Adolfo da Silva de Paula, nasceu no dia 24/10/1975, e formou-se em Publicidade na PUC da cidade de Campinas. E Luiz Guilherme da Silva de Paula, nasceu no dia 23/01/1980, atualmente faz Engenharia Elétrica na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Sou funcionário aposentado do Banco do Brasil, Cornélio Procópio, Maringá e faço questão de afirmar que sou pompeense de coração. Atualmente moro na cidade de Curitiba. Sou muito conhecido na cidade de Pompéia porque escrevo crônicas semanalmente para o Jornal de Pompéia e para o site ncpompéia. Sou um ex-morador da cidade e deixo claro em minhas crônicas que vivi intensamente os fatos da cidade, nela escrevo curiosas memórias do passado. As crônicas também refletem sobre os fatos atuais que vivem a maioria dos brasileiros.

Texto Reflexivo

Começo a conhecer melhor o meu tio João de Paula pela histórias que ele conta de sua vida. Noto que ele é parecido com meu avô, o Anardino, que vive falando coisas da cidade. A diferença é que o meu avô fala com as pessoas, e o João de Paula, escreve sobre esse assunto.

Ele gosta de falar sobre a economia e política, e o meu avô também. Meu avô teve uma vida diferente, com mais dificuldades e o João de Paula, teve mais oportunidades e até mora hoje na cidade de Curitiba.

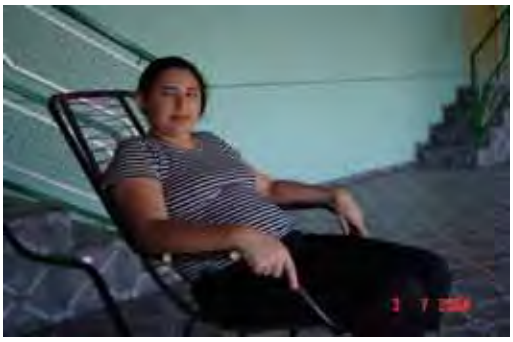
João de Paula parece ser um homem curioso, porque ele tem informações das pessoas mais antigas e descreve com detalhes. Fiquei sabendo mais sobre as minhas origens, por exemplo, que a minha tataravô era uma escrava.

Fiquei sabendo também que um dos meus antepassados, Pedro Gomes dos Santos, foi uma pessoa de estatura alta. Eu também sou uma pessoa considerada de estatura alta.

Eu noto que ele tem orgulho de falar sobre a participação dele em esportes e atletismos. Estou escrevendo a história de minha família, eu acho que eu sou um dos poucos garotos quem convive com pessoas de três gerações - a geração da bisavó, a geração dos avós, a dos pais e a minha E pela narrativa de meu tio João de Paula, conheci outras pessoas mais antiga ainda.

Minha família tem interesse que essa história fique escrita. Eu também estou curioso em ver como ela vai ficar no final.

ADRIANA, MINHA MÃE



Adriana, em sua casa

Eu nasci na cidade de Pompéia, estado de São Paulo no dia 14 de dezembro de 1970. O meu nome é Adriana Domingues de Paula Nascimento.

Eu e minha família sempre vivemos em Pompéia, fora meus pais que vieram de outras cidades. Meu pai é Anardino de Paula, que nasceu na cidade de Ouro Fino no estado de Minas Gerais no dia 28 de junho de 1940. Minha mãe Benedita Domingues de Paula que nasceu em Piratininga no estado de São Paulo e nasceu no dia 21 de janeiro de 1950.

Meus pais sempre foram maravilhosos, carinhosos, educados, legais, atenciosos. Eu tenho três irmãos: Margareth Domingues de Paula com 34 anos, Carlos Eduardo Domingues de Paula com 26 anos e Maria Angélica Domingues de Paula com 25 anos.

Na minha infância eu brincava muito e me divertia: Roda, taco, balança caixão, passar anel e etc. Quando chegava o dia das crianças, meu pai me presenteava com brinquedos que até hoje nunca esqueço.

Eu estudei da 1ªsérie á 8ªsérie na escola atual que hoje é o 17 de Setembro. As professoras eram boas, tinham alunos bagunceiros. A adolescência foi boa,tinha muitos

amigos, final de semana ia passear com as amigas na praça, ia ao cinema assistir às sessões de matinê, pulava carnaval.

Eu vou falar um pouco de meus avós. Meu avô era proprietário de uma chácara, um sítio na cidade de Quintana e ele tinha um bar aqui em Pompéia que era conhecido como "Chico Bigodudo" e ele tinha muito ciúme das coisas deles. Ele morava sozinho no fundo do bar e quando ele ficava doente, minha mãe que cuidava dele, às vezes ele tinha vontade de comer comidas diferentes e pedia para minha mãe fazer o almoço porque ele não se alimentava direito e ele não sabia fazer comida. Da minha avó, tenho poucas coisas para falar, ela era uma avó muito legal e preocupada com as netas, quando a gente ia à casa dela, ela tratava a gente muito bem, ela presenteava a gente.

Voltando ao assunto, comecei a trabalhar com 16 anos lá na Jazan que antigamente era colhedora de castanhas na lona e elas vinham congeladas mas como tinha que ganhar dinheiro para ajudar em casa, enfrentava qualquer dificuldade.

Mas eu gostava muito de trabalhar lá porque a gente se envolve com pessoas de alto e baixo nível.

Depois eu casei com o Alberto Ferreira do Nascimento e tivemos dois filhos: Arley com 14 anos e Allan com 13 anos. Hoje não trabalho mais, sou sustentada pelo meu marido que tem 25 anos de Jacto. Hoje moro na Vila Paulina com toda a minha família.

Texto Reflexivo

Lendo e analisando a história de minha mãe, vejo que ela tem um sentimento muito positivo de sua família ou de sua infância. Neste texto, ela lembra das coisas boas que aconteceram.

Percebo que ela tem uma lembrança diferente da minha avó que é sogra da minha mãe. Ela diz que da avó, ela tem poucas coisas para falar, ela era uma pessoa muito legal e preocupada com as netas, dizia que quando ia à casa da avó, ela tratava muito bem.

Já a minha avó Benedita, disse que a sogra era muito ruim. São duas opiniões diferentes sobre a mesma pessoa.

Minha mãe não comenta de nenhum problema ou dificuldade em sua vida. Será que a vida de minha mãe foi tão boa?

Em sua história, ela diz que é sustentada pelo meu pai porque deixou de trabalhar, mas eu não penso assim. Ela trabalha muito em casa e como muitas mulheres “do lar”. Ela não é reconhecida pelo trabalho que realiza dentro de casa.

ALBERTO, MEU PAI



Alberto, no trabalho

Eu nasci no dia 31de maio de 1960, na cidade de Pompéia no estado de São Paulo. O meu nome é Alberto Ferreira do Nascimento. Eu nasci no sitio que fica situado no bairro Futuro e o dono era o Sr. Antonio Ninomiya.

Meus pais Valdomiro Ferreira do Nascimento que nasceu na cidade de Salinas no estado de Minas Gerais , não me lembro da data. Minha mãe Joaquina Maria de Jesus que nasceu na mesma cidade no dia 15 de março de 1934.

Os meus avós paternos são: Vitalino Ferreira do Nascimento e Valeriana Pereira Soares, ambos nascidos na mesma cidade. Os meus pais nascidos em Salinas, vieram para Pompéia pra tentar a vida. Tiveram 6 filhos: Maria da Silva Nascimento, já falecida, Joaquina Jesus Nascimento com 48 anos, Albertino Ferreira do Nascimento com 47 anos, Alberto Ferreira do Nascimento, uma irmã falecida por problemas de saúde depois de algum tempo nasceu Lucy Ferreira Nascimento Britto com 42 anos.

A minha infância foi trabalhar muito na roça colhendo melancia e fazendo serviços pesados. Com apenas 14 anos de idade e tive que aprender dirigir trator para obedecer às ordens do patrão.

Tinha muitas dificuldades para chegar à escola porque tinha muita subida e minha irmã era pequena e tinha que carregar ela nas costas até na esquina do Cene onde estudávamos, nós estudávamos no andar de baixo.

Como nossa família era muito pobre, chegava época de fogos, São João, São Pedro os alunos traziam bombas e davam para nós e ficávamos muitos felizes por isso. Nos chegávamos na nossa casa, pediam para a nossa mãe acender a bomba e todos saiam correndo para dentro de casa, com medo daquilo.

Chegou a adolescência, servi o exército. Acabei os estudos, arranjei emprego na Jacto no ano de 1979. Namorei bastante, e tudo o que um jovem faz hoje.

Fui convidado para uma festa que estava acontecendo no salão de festas do asilo. Cheguei lá, fui muito bem atendido, uma bela moça veio me atender e ali eu convidei ela para sair e ela aceitou. Já começaram a namorar, não deu nem um ano de namoro e já nos casamos. Tivemos dois filhos: Arley e Allan. Hoje vivo com a família na Vila Paulina, fiz 25 anos de Jacto, estou muito feliz com a família.

Texto Reflexivo

O que chama atenção na história de meu pai é a época da escola. Eu acho interessante saber que o meu pai estudava na mesma escola, na mesma classe em que eu estudo hoje. Penso que eu ocupo o mesmo lugar que ele ocupou há trinta anos. Faz eu gostar dessa escola. Eu não sei se meus filhos, estarão na mesma escola e nessa mesma classe que estou.

Acho meu pai o homem que se pode contar. Para ele ir à escola, andava muito e carregava sua irmã nas costas. Ele era um irmão que cuidava. E também, um homem dedicado e firme no trabalho. Trabalhou há mais de vinte e cinco anos na mesma empresa. Quanta dedicação!!

Eu sinto que ele gosta do que faz e tem orgulho de dizer isso. E eu tenho orgulho também de tê-lo como meu pai.

ALLAN, MEU IRMÃO



Eu nasci na cidade de Pompéia estado de São Paulo, no dia 27 de dezembro de 1990. O meu nome é Allan de Paula Nascimento. Meu pai Alberto Ferreira do Nascimento nasceu na mesma cidade no dia 31 de maio de 1960. Minha mãe Adriana Domingues de Paula Nascimento nascida na mesma cidade no dia 14 de dezembro de 1970. Tenho um irmão que se chama Arley com 14 anos.

Minha infância é muito legal eu jogo bola, jogo videogame assisto televisão eu estudo na escola chamada E.E. CULTURA E LIBERDADE eu sou um aluno regular eu tenho 1,69 cabelo preto olhos castanhos claros.

Eu estou no começo da adolescência e por isso não vou falar nada.

FIM