



Revista Educação em Questão

E-ISSN: 1981-1802

[eduquestao@ce.ufrn.br](mailto:eduquestao@ce.ufrn.br)

Universidade Federal do Rio Grande do

Norte

Brasil

Bittencourt Almeida, Doris

Esquecidas em um armário: redações escolares desenvolvidas no Programa

PERICAMPUS/UFRGS(1987-1991)

Revista Educação em Questão, vol. 53, núm. 39, septiembre-diciembre, 2015, pp. 132-

158

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959988006>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# **Esquecidas em um armário: redações escolares desenvolvidas no Programa PÉRICAMPUS/UFRGS (1987-1991)**

Doris Bittencourt Almeida

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## **Resumo**

Este é um estudo que analisa redações escolares produzidas por estudantes que participaram do Programa de Integração Universidade e Escolas de 1º Grau de Periferia Urbana da Grande Porto Alegre (PERICAMPUS), coordenado pela Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foram localizados mais de 150 escritos de alunos da 5ª a 8ª série do Primeiro Grau, entre os anos 1986 a 1991. Por meio da análise documental, realizou-se um mapeamento com o objetivo de identificar os temas das redações e problematizar o conteúdo discursivo dos escritos. O trabalho se insere no campo da História da Educação, em suas interfaces com a História da Cultura Escrita.

132

Palavras-chave: História da Educação. Programa de Integração Universidade e Escolas de 1º Grau de Periferia Urbana da Grande Porto Alegre/PERICAMPUS. Escritas escolares.

## ***Forgotten in a closet: school essays developed in the Program PERICAMPUS/UFRGS (1987-1991)***

## **Abstract**

This is a study that analyzes school essays produced by students who attended the University and school integration Program of the first degree of the urban periphery of Porto Alegre (PERICAMPUS), coordinated by the Faculty of Education/UFRGS. We have located more than 150 writings of students from 5th to 8th grade of elementary school, between the years 1986 to 1991, through a analysis of documents, a mapping to identify the subjects of essays and the questioning of the discursive content of the writings. The research falls within the field of history of education, in its interfaces with the history of written culture.

Keywords: History of Education. Program of the first degree of the urban periphery of Porto Alegre/PERICAMPUS. School writings.

## **Olvidado en un armario: ensayos de la escuela desarrollados en el Programa PERICAMPUS/UFRGS (1987-1991)**

### **Resumen**

Este es un estudio que analiza ensayos escolares producidos por los estudiantes que asistieron a la Universidad y el Programa de integración escolar de primer grado de la periferia urbana de Porto Alegre (PERICAMPUS), coordinado por la Facultad de Educación/UFRGS. Fueron ubicados más de 150 escritos de alumnos de 5 ° a 8 ° grado de primaria, entre los años 1986 a 1991. A través del análisis de documentos, hicimos un mapeo para identificar los temas de ensayos y el cuestionamiento del contenido discursivo de los escritos. La investigación se enmarca dentro del campo de la historia de la educación, en sus interfaces con la historia de la educación, en sus interfaces con la historia de la cultura escrita.

Palabras-clave: Historia de la Educación. Programa de integración escolar de primer grado de la periferia urbana de Porto Alegre/PERICAMPUS. Escrituras de la escuela.

### **O que é o PERICAMPUS?**

133

E aí quando eu entrei no Pericampus, nosso curso não tinha esse desenho de ir para a Escola. [...] Eu creio que isso, me parece hoje, olhando assim, eu diria que o Pericampus, que a figura da Mérion coordenando o Pericampus, vem ajudar na visão da Pedagogia, a formação do Pedagogo, que estava sendo defendida enquanto Brasil. Isso, porque nós temos assim: as discussões dos anos 1980 de mudanças políticas no Brasil (IPÊ AMARELO, 2014).

Este estudo se propõe a analisar redações escolares produzidas por estudantes que participaram do Programa de Integração Universidade e Escolas de 1º Grau de Periferia Urbana da Grande Porto Alegre (PERICAMPUS, 1981-1990), desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio da Pró-Reitoria de Extensão. Mediante a análise documental, realizou-se um mapeamento com o objetivo de identificar os temas das redações e problematizar seu conteúdo discursivo.

De início, importa tecer algumas considerações acerca do PERICAMPUS, uma proposta de ação interdisciplinar que integrava ensino,

pesquisa e extensão, ênfases próprias da Universidade. Entre seus objetivos principais, pode-se citar o apoio a processos de melhoria da qualidade de ensino da educação básica, dispensada pelas escolas públicas às populações de baixa renda. Medicina, Odontologia, Psicologia, Educação Física, Letras, Engenharias foram cursos que se envolveram nesse Programa e, na sequência, o engajamento da Faculdade de Educação.

Na epígrafe do texto, a fala da professora quase sintetiza o papel social do PERICAMPUS, especialmente tendo em vista seu significado na formação promovida pela Faculdade de Educação. Por meio de narrativas de memórias de sujeitos<sup>1</sup> que participaram desse Programa e pela análise de outros documentos, aqui se procura contar um pouco da sua história.

As condições de emergência do PERICAMPUS estavam atreladas às discussões educacionais dos anos 1980, momento em que o país passava pelo processo de redemocratização. As grandes mudanças no cenário político do país repercutiam na preocupação da Universidade em perceber a realidade social do país para além de seus muros. O esgotamento do regime militar talvez tenha permitido que a UFRGS começasse a revisar suas posições marcadamente elitistas. É possível dizer que a implementação do PERICAMPUS se inscreve nesse contexto de uma Universidade que, ainda timidamente, passou a propor ações, buscando intervir, positivamente, nas condições de vida de comunidades periféricas. Assim, se fortaleceu o pensamento de que era preciso "formar professores para trabalhar onde está a maioria da população" (FLAMBOYANT, 2012).

Ao analisar os depoimentos dos professores, percebe-se que havia entre eles um grupo que desejava uma outra Universidade que estivesse mais afinada às escolas públicas. Desta forma, nada melhor do que o engajamento em uma iniciativa dessa magnitude com forte compromisso social. Constituía-se, entre os docentes, o desejo por uma UFRGS diferente do passado, passado esse que representava os piores anos da ditadura civil militar.

Nos projetos desenvolvidos pela Faculdade de Educação, levavam-se para as salas de aulas possibilidades de um ensino interdisciplinar, especialmente considerando os saberes próprios da Língua Portuguesa e Matemática, somados à preocupação em identificar e tentar minimizar os fatores determinantes que ocasionavam o fracasso na aprendizagem e, consequentemente, a evasão e repetência escolar.

Implantado em 1981, sendo seu primeiro lugar de atuação, a Vila Jardim Universitário, em Viamão, o PERICAMPUS contou com a atuação da professora Merion Campos Bordas, mentora do Projeto na Faculdade de Educação, que esteve à frente deste até 1991, quando ele se extinguiu. Bordas (2010, p. 307) o qualifica como um “projeto ousado”, seu “filho do coração”. Em entrevista, questionada sobre o que movia aqueles professores a se envolverem com o PERICAMPUS, responde: “Nós éramos um grupo de gente inconformada, não conformista, é isto, a melhor palavra por descrever” (BORDAS, 2013).

Inserido em uma função extensionista, configurando um Programa interdisciplinar, o PERICAMPUS procurava integrar o ensino, valorizando a interação com as comunidades do entorno do Campus do Vale<sup>2</sup>; se propunha a experimentar novas formas de ensino e impulsionar o processo de produção sistematizada de conhecimento (BORDAS, 1983).

Entretanto, havia posições divergentes em relação ao Programa. Alguns o consideravam desnecessário ou então de caráter meramente assistencialista; outros o defendiam como uma nova política que buscava uma aproximação com as camadas populares por meio da educação e da saúde. Nas palavras de Merion Bordas:

[...] eu fui muita atacada de início pelo PERICAMPUS, nossa, eu me lembro assim, uma colega que eu gosto muito dela, disse: esse projeto é uma coisa muito ridícula, tu tá querendo pagar tua culpa social com esse projeto. Aí, eu fiquei olhando pra cara dela [...] não precisava ouvir isso né (BORDAS, 2013).

No desenrolar das entrevistas com professores da Faculdade de Educação/UFRGS, o PERICAMPUS emergiu, espontaneamente, nas narrativas de muitos deles. A partir daí, iniciou-se uma busca por outros documentos referentes a esse Programa que teve tamanho impacto social na Universidade. Foram localizados projetos, relatórios anuais e alguns subprojetos, desenvolvidos na Faculdade de Educação referentes ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Destacam-se aqui os nomes de Ana Cristina Rangel e Rosa Hessel Silveira, professoras que atuaram nesses subprojetos.

No que tange à interdisciplinaridade, o intuito era articular áreas do conhecimento, antes consideradas tradicionalmente, como incompatíveis, como é o caso da Matemática e da Língua Portuguesa. Para Luce e Bordas

(1992/1993), a natureza e abrangência desse Programa contribuíam para que o Ministério da Educação, através da UFRGS, cumprisse sua função precípua de apoio ao ensino básico e de assistência técnica aos Estados e municípios, completando, substancialmente, a assistência financeira diretamente proporcionada a essas esferas do Poder Público.

Para atingir essa proposta de ação interdisciplinar, foi necessário o desenvolvimento de diferentes projetos que envolviam, além de professores-pesquisadores da equipe do Programa, estudantes universitários (bolsistas, auxiliares de pesquisa e/ou voluntários), professores do primeiro grau de ensino e alunos de escolas públicas que frequentavam desde a pré-escola até a oitava série. Cumpre ressaltar que o PERICAMPUS e seus subprojetos foram temas de pesquisa, promovendo a construção de dissertações e teses, muitas delas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, como as pesquisas desenvolvidas por Ana Cristina Rangel (1987) e por Maria Bernadette Castro Rodrigues (1993), ambas contando com a orientação da professora Merion. Para Luce e Bordas:

136

[...] a partir da experiência dos três primeiros anos de implantação, aliada às problematizações que a comunidade da Faculdade trazia a respeito do papel da Universidade e das prioridades a serem assumidas, tornou-se cada vez mais explícita a necessidade de sistematizar e dar maior consistência à atividade de pesquisa, considerada como a contribuição mais valiosa que a educação superior poderia trazer aos outros níveis de ensino (LUCE; BORDAS, 1992/1993, p. 11).

A partir da implementação do PERICAMPUS, este passou a ser aceito como possibilidade de estágio para as alunas. Então, nessa linha, o PERICAMPUS privilegiava disciplinas de Estágios Supervisionados de Práticas Profissionais. Ademais, promovia um engajamento voluntário de professores de diferentes disciplinas ou áreas dos diferentes departamentos da Universidade (LUCE; BORDAS, 1992/1993).

Ao escutar as narrativas dos entrevistados, se entende que aquele era um tempo quando as mudanças eram urgentes, em que a escola pública era um objetivo de luta, era um tempo de professoras ávidas por uma formação docente que se afastasse das referências dos anos 1970.

## Esquecidas no fundo de um armário...

Sei que as relíquias, tanto as mundanas como as sagradas, trazem consigo histórias, acontecimentos, lembranças, memórias, pois que estão imbuídas de significados e de qualidades de representação que vão além de sua situação original (CUNHA, 2007, p. 84).

Após essa apreciação mais geral do PERICAMPUS, procurou-se examinar alguns documentos, cedidos pela Professora Rosa Hessel Silveira<sup>3</sup> que foi Coordenadora dos subprojetos de Língua Portuguesa. Rosa guardou, por mais de vinte anos, uma série de materiais referentes ao trabalho desenvolvido, tais como: listas de chamada, planos de aula, cadernos de alunos, textos, recortes de jornais, que, provavelmente, eram trabalhados nas escolas atendidas pelo Programa. No conjunto desses documentos, encontram-se mais de 150 redações escolares<sup>4</sup> produzidas entre os anos 1986 e 1991.

Este estudo insere-se no campo de pesquisas da História da Educação, em suas interfaces com a História da Cultura Escrita e segue os postulados teóricos da História Cultural. Atualmente, a História da Educação percorre outros territórios que, durante muito tempo, foram ignorados pela historiografia. Castillo Gomez (2012, p. 67) explica que o interesse pelas escritas das pessoas comuns "[...] é recente e não vai muito mais além que as últimas décadas".

Trata-se de uma preciosidade para a História da Educação esses textos guardados por essa professora que constituem uma memória escolar, considerando-se que são escritos de estudantes de escolas públicas de Viamão, município da região metropolitana de Porto Alegre/Rio Grande do Sul. São fontes que permitem analisar as representações do imaginário juvenil, político e social, inscritos neles.

Segundo Castillo Gomez (2012), os estudos sobre escritas escolares promovem a constituição de um campo de investigação rico de estímulos que, até pouco tempo, praticamente, passou despercebido pela História da Educação. Trata-se, também, de uma escrita ordinária, "[...] escrituras de la margen [...]" (CASTILLO GOMEZ, 2003, p. 235), ou seja, da ordem do comum, condenada, na maioria das vezes, ao descarte. Se guardar cadernos já é algo raro, o que dizer de folhas de papel avulsas, efêmeras, que foram, intencionalmente ou não, também conservadas em um armário na Faculdade

de Educação. Cunha diz que esses registros de memória “ganham estatuto de relíquia”, pois são:

Menos visibilizados que os livros e quase sempre destinados ao fogo ou ao lixo, materiais escolares e documentos produzidos no interior das instituições por alunos e professores são, ainda, mais raros de se encontrar e exigem que os pesquisadores muitas vezes adentrem porões e agucem o olhar à procura de vestígios que guardam memórias da educação escolarizada (CUNHA, 2007, p. 80).

Portanto, é pertinente esta indagação: por que a professora teria mantido, nesse armário, esses materiais? Teria ela feito isso porque imaginava que seriam objetos de seus estudos futuros? Teria ela os preservado por afeto, para manter uma memória de um trabalho desenvolvido? Ou apenas esses textos ficaram em meio a tantos outros materiais escolares, a ponto de ela, sequer, se lembrar que lá estavam? Iniciada a pesquisa, infere-se que há uma possibilidade de a professora haver escolhido exatamente esses textos para guardar, como tentativa de acompanhar o desenvolvimento da escrita de um grupo de alunos, pois se percebe que a mesma pessoa escreveu mais de um texto em anos diferentes.

Para melhor compreender os significados daquilo que é produzido graficamente por crianças, são importantes os estudos de Veronica Sierra Blás (2009, 2004) que investiga as escritas epistolares infantis. Segundo a autora, tais documentos são “[...] carregados de um valor incalculável [...]” (POZO ANDRÉS; SIERRA BLAS, 2009, p. 192), são “[...] fontes indispensáveis para conhecer a vida das pessoas, documentos vivos de primeira mão [...]” (SIERRA BLAS, 2004, p. 126).

Cumpre destacar as análises de Anne Marie Chartier (2007, p. 41) a respeito de redações escolares. Segundo a autora, essa prática de escrita “semipública” começa a se difundir na França, em meados do século XIX, sob a égide do Regime Republicano. Assim, os alunos do ensino primário “[...] deveriam aprender a compor textos”. Logo tais exercícios tornaram-se obrigatórios nas provas finais, “[...] ao lado do ditado e do problema de aritmética”. A partir de 1970, passam a se intitular “expressão escrita” até atingir a nomenclatura conhecida contemporaneamente, “produção de texto”. Chartier (2007, p. 43) explica que as primeiras redações eram feitas em cadernos, na

sequência, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, em folhas soltas, com o uso da caneta esferográfica, artefato que “[...] mudou os gestos gráficos e o imaginário social das práticas de escrita”. Sobre a prática de *passar a limpo* os textos, explica que, até 1950, essa escrita, em dois tempos, era o que se tinha como procedimento legítimo ao produzir uma redação, ou seja, primeiro um rascunho e, após a correção do professor, passava-se a limpo, com vistas a apresentar um produto perfeito, sem máculas.

Importante frisar que essa escrita escolarizada, portanto não espontânea, obedece à normatização estabelecida pelas instituições de ensino, em consonância com os discursos legitimados pela sociedade em um dado contexto temporal. Não obstante, a difusão dos ideais escolanovistas, a emergência de uma nova sociedade nos anos 1950, promove a construção de um ambiente escolar que valoriza uma maior “liberdade de expressão” (CHARTIER, 2007), com vistas a uma escolarização menos autoritária e mais liberal. O mais importante é que a transformação se dá no sentido da produção de uma escrita autobiográfica, ancorada em leituras prévias, que valoriza experiências singulares e o cotidiano escolar vivido pelos estudantes. Nas palavras de Anne Marie Chartier:

139

O gênero evolui de uma retórica imposta e fortemente normativa, antes de 1914 (retrato do bom aluno, elogio do campo, benefícios do progresso, homenagens...) a uma expressão que solicita cada vez mais a experiência pessoal, a partir dos anos 1920 (meus colegas, o avião...) e depois temas que pedem a expressão de escolhas e de opiniões pessoais (qual é seu lazer preferido?...) (CHARTIER, 2007, p. 43).

## A descoberta dos manuscritos

Arlette Farge (2009, p. 15), ao discorrer acerca do “desnudamento” diante do arquivo, instiga a pensar nas sensibilidades existentes ao longo do exercício da pesquisa. O encontro com as fontes, como representações de outro tempo e lugar, metaforicamente representa “[...] romper um véu, de atravessar a opacidade do saber e de chegar, como depois de uma longa viagem incerta, ao essencial dos seres e das coisas”.

Quando o material do PERICAMPUS chegou às minhas mãos, percebi que as redações estavam desordenadas, dispersas em diferentes pastas, sem qualquer organização visível. Ao iniciar uma tentativa de estabelecer relações com esses documentos por meio de uma catalogação, no intuito de depois construir uma narrativa, notei que tratavam de assuntos diferentes, foram escritas em anos diferentes, de diferentes escolas do município de Viamão, por alunos que, às vezes, se repetiam.

Assim, fez-se um primeiro mapeamento, identificando temas, procedência de escola e quantidade de textos que estavam, havia muitos anos, guardadas em um armário no sétimo andar da Faculdade de Educação. Foram analisados escritos de trinta sujeitos escreventes<sup>5</sup>.

**Tabela 1**  
**Mapeamento inicial das produções textuais**

Ano	Tema da produção textual	Escola	Quant. de textos	Série
1988	Mentira	Escola Araújo Viana	46	7º
1987	Descrição Pessoal		5	6º
1991	Crianças que trabalham	Escola Araújo Viana	22	8º
1991	Mudança		22	7º
1987	Violência		5	8º
1987	Trabalho e Liberdade	E.M. Ricardo Faicker Nunes	3 (produção textual em dupla)	5º
[1987 ]	Educação indígena	E.M. Ricardo Faicker Nunes	8	6º e 8º
1991	Livro e o jornal	Escola Araújo Viana.	20	7º e 8º
-	Fábulas	-	Não há textos.	-
1987	Jornal Escolar	Escola Municipal de 1º Grau Luciana de Abreu	Há produção escrita das notícias de partes do Jornal.	7º
1991	Analfabetismo	Escola Araújo Viana	47 textos	7º e 8º

O desafio que se coloca após a organização dos escritos é que perguntas fazer a esse objeto. Tendo a convicção do significado dessas fontes, elas convidam a olhar para o que produziram aqueles jovens estudantes e

procurar entender o que dizem, para quem dizem, por que dizem, tendo em vista o contexto, as questões do imaginário juvenil e a proposta pedagógica do PERICAMPUS em relação aos saberes da Língua Portuguesa.

Observa-se que alguns dos temas propostos para as escritas estavam de acordo com o clima político dos anos 1980. Portanto, nos planejamentos da professora, que reverberam nas produções textuais dos alunos, os debates sobre analfabetismo, trabalho infantil e violência são alguns exemplos das discussões que se estabeleciam na escola por meio do PERICAMPUS. Entre os fragmentos do planejamento das aulas, encontraram-se leituras e procedimentos didáticos inovadores, tendo em vista aquela temporalidade. Assim, para fomentar o debate acerca de “violência e liberdade” e instigar os estudantes a repensar uma experiência pessoal em relação à liberdade, foram utilizados, em 1987, leituras<sup>6</sup> de Bertold Brecht, Paulo Freire, Manuel Bandeira, Tiago de Mello, entre outros. Para incrementar a discussão sobre “trabalho infantil”, foi apresentado o texto de Fernando Sabino (1977) “Na escuridão miserável” que narra a história da protagonista Teresa, uma menina negra, de dez anos, que trabalha como doméstica. Por meio de uma crônica que se desenrola na zona sul do Rio de Janeiro, o autor expõe os abismos étnicos e de classe social por meio de um diálogo entre um homem adulto e a menina Teresa que seu triste percurso de vida.

Indo além das temáticas propostas, é possível observar outros detalhes presentes nas redações. De modo geral, vê-se que são textos bem escritos, com vocabulário rico, considerando o nível de escolaridade dos escreventes. Destaca-se, também, o quanto esses textos demonstram um caráter autobiográfico, ou seja, nos parece é que a proposta de escrita versava sobre disputas em que a coletividade estava implicada, e, ao se expressar por meio da escrita, o estudante trazia um pouco de suas vivências, de sua subjetividade para as folhas de papel. Para Bishop (apud BASTOS, 2013), as escritas infantis escolares, redigidas na primeira pessoa com narrações de acontecimentos vividos, são expressões de escritas de si, em que o autor é o objeto mais ou menos autêntico de seu texto.

Entendem-se aqui os estudantes como escreventes, e não escritores; para tanto se recorre aos estudos de Castillo Gomez que vai buscar em Roland Barthes uma maior explicação para o conceito. Segundo Castillo Gomez (2014, p. 59), há uma distinção entre escritores e escreventes, os primeiros são aqueles que escrevem como um ofício, sujeitos às regras da Língua. Os

escreventes seriam “[...] homens e mulheres transitivos”, para os quais “[...] a palavra suporta um fazer, mas não os constitui”.

Os textos doados pela professora não estão no suporte original, o que se tem são xerox, alguns muito difíceis de ler. A maioria das folhas utilizadas é em tamanho A4, entretanto há algumas com outras medidas, 34 cm comprimento por 22 de largura.

Não está suficientemente claro se essas narrativas foram ou não produzidas diretamente na folha. O fato de encontrar rasuras e falta de capricho em algumas fez pensar, inicialmente, que escreviam no calor da hora, sem maiores cuidados. Entretanto, nota-se o contrário em muitas outras. Não se pode esquecer que essas eram atividades desenvolvidas pelas professoras da UFRGS e não pelas docentes titulares das turmas, ou seja, é possível que não contassem como instrumentos de avaliação, o que também faz pensar por que alguns estudantes não se dedicavam com tanto esmero a esse trabalho escolar. Infere-se que a maioria utilizou caneta esferográfica, poucas parecem ter sido feitas a lápis. Ao fim, conclui-se que, mesmo não tendo o extremo primor, talvez próprios de outros tempos escolares, a maioria foi passada a limpo. Chega-se a essa conclusão observando a folha empregada, que não parece ter sido retirada de caderno, e considerando a condição dessa escrita que exige uma organização prévia das ideias que se articulam produzindo um texto.

Na sequência da investigação, o desafio que se colocou foi no sentido de categorizar essas mais de cem redações escolares. Que critérios eleger para a análise? Após muitas leituras, constituíram-se três categorias, a saber: narrativas de infância e juventude; cultura escolar e contexto social. Importa dizer que, por vezes, em uma mesma redação podem ser identificadas evidências de mais de uma categoria, independente de a proposta de escrita sugerir uma discussão mais política ou intimista, por exemplo. Como a análise empreendida é no sentido qualitativo, procura-se analisar as recorrências e possíveis dissonâncias nos textos, atentando para os detalhes que deixam entrever como cada um se relacionou com o tema em questão.

## **Narrativas de infância e juventude permeadas pelos afetos**

As redações apresentam evidências, em certa medida, autobiográficas. Neste sentido, evocações à cultura juvenil em meio aos afetos parentais

são recorrentes em diferentes temas analisados. Como diz Viñao Frago (2000), essas escritas aproximam-se da ideia de ego-documentos, uma literatura autorreferencial, quando o escrevente fala sobre si mesmo, ele passa a ser o elemento de referência.

A condição juvenil é algo que permeia essas redações escolares, em que se evidenciam conflitos e dificuldades próprios desse momento da existência humana. Três propostas de escrita favoreceram o fomento a estes sentimentos: mentira, descrição de si e mudança, notadamente este último. Assim, muitos rapazes e moças revelam um descontentamento com sua realidade, muitas vezes denotando uma baixa autoestima, tristeza diante da situação econômica de sua família, Amanda (1991) deseja outra vida, "Como seria bom acordar, abrir os olhos e estar em outra casa, outra cidade, outra escola, ter novos amigos".

Em outros textos, identifica-se um forte apelo estético, possivelmente atrelado aos discursos difundidos pelas mídias, em que Rio de Janeiro e São Paulo são apontados como ícones de idealização, por exemplo, "Gostaria de mudar para o Rio de Janeiro porque lá é muito bonito" (LEONARDO, 1991), Giovana (1991) quer muito ir para São Paulo "só com uma mala de roupas" e lá encontrar seus cantores sertanejos preferidos. Ainda, nota-se a expressão de um desconforto consigo mesmo, uma vontade de "[...] ser especial, não uma pessoa comum igual às outras [...]", "[...] queria ser inteligente, menos tímida, menos monótona" (JULIANA, 1991), ou então, a frase de Luisa (1991) que soa como um grito "Quero mudar! Eu preciso mudar". Acentuado a isso, um incremento no egocentrismo desperta uma ânsia por "ganhar tudo o que pedir", ou o desejo "[...] que minha vida fosse um conto de fadas [...]" (ANGELA, 1991), e de "[...] ganhar bastante dinheiro [...]" (GIOVANA, 1991).

Como entender a forte presença de pai e mãe nas tematizações acerca de mudança, mentira, alfabetização, trabalho? Importa pensar na historicidade do conceito de família nuclear (ARIÉS, 2012), gestado na Modernidade, associado à invenção da infância e à emergência do sistema capitalista. A constituição desse paradigma parental ainda permanece hegemônico, impõe um certo padrão de condutas no contexto familiar, legitima alguns valores, rejeita tantos outros. Assim, ao analisar o que dizem os escreventes, histórias mais ou menos impactantes são narradas, em todas elas veem-se as marcas das relações de poder que se estabelece entre sujeitos que ocupam o lugar de pais e filhos.

A proposta de redação sobre mentira também suscitou vários desdobramentos. Ludibriar o pai ou a mãe é uma situação recorrente nos escritos, sendo avaliada de diferentes modos. Ao ser flagrado na mentira, simula-se desmaio para não apanhar e encerra-se assim: "Desse dia em diante nunca mais apanhei dele" (GISELE, 1988). Em outra situação, finge-se o desmaio como estratégia para os pais pararem de brigar (ALICE, 1988). Carolina (1988) mente para poder sair com um rapaz, Líiane (1988) inventa uma história para os amigos sobre seu tio que teria uma profissão de reconhecimento social e econômico, Leila (1988) engana o pai, sendo cúmplice da irmã que fugia para encontrar o namorado. Entretanto, não apenas os pais são o alvo, falsoar a verdade, inventar uma performance também comparecem como atitudes entre os pares. Neste sentido, Marcelo (1988) afirma "[...] eu disse que transei com a garota no quarto de sua mãe, mas o que aconteceu mesmo foi que eu apenas assisti um filme com ela".

Na sequência da descoberta da mentira, a punição, a menção às "surras", proibição de sair de casa, são os mais frequentes. Alice (1988) diz "[...] minha mãe descobriu que não era verdade. Ela me deu um castigo de trinta dias sem sair, sem brincar, sem TV, só estudando" e complementa "Minha mãe me deu esse castigo não pela nota, mas porque eu menti para ela". Chamam a atenção essas narrativas, pois, ao mesmo tempo que evidenciam códigos juvenis, lamentam a interdição do brincar. A confusão entre as fronteiras da condição juvenil e infantil é explicitada por Guilherme (1987), que em sua autodescrição, inicia se considerando alguém "chato, feio e ignorante", mas, ao final do texto, apresenta uma imagem positiva de si mesmo, "[...] gosto de mim assim como sou. Só tenho 14 anos, mas sou ainda criança."

Observa-se, em algumas redações, uma reflexão acerca do mentir, avaliando seus impactos, explicitando determinadas concepções éticas, no sentido do que essa atitude significou em sua vida. Uns avaliam que, apesar do castigo, a trapaça compensou, como Lucas (1988) ao afirmar: "Acabei tomando um 'pau federal' mas me diverti à beça", ou Sofia (1988) quando diz "Minha mãe caiu como um patinho". Por outro lado, há quem ficasse com a "consciência pesada" por mentir aos pais, "[...] vi que o que estava fazendo era errado, mas se dissesse a verdade minha mãe não deixaria ir" (ENZO, 1988).

Importante também destacar alguns poucos escritos que denotam uma maior maturidade, um certo equilíbrio, manifesto no texto de Amanda (1991)

que diz "Eu não tenho muita liberdade em casa, mas o suficiente para que eu me sinta feliz" ou quando Aurora (1991) reflete "para os pais é difícil aceitar que um filho minta para eles".

Ainda os escritos sobre mentira provocaram a revelação de outras histórias acerca dos itinerários vividos por aqueles estudantes. Pela leitura da redação de Priscila (1988), percebe-se que ela, para além da condição de estudante, já está inserida no mundo do trabalho. Andressa (1988) conta que, há alguns anos, teve um relacionamento com um homem mais velho, ela tinha doze e ele vinte anos.

Nas redações que tematizam mudança, chamou a atenção uma redação em que a escrevente, ao desejar uma transformação significativa em sua vida, sente muito por não conhecer a figura paterna. Em suas palavras, "[...] eu não sei até hoje como é a vida de um pai com uma filha. As vezes me ponho no meu lugar e fico refletindo: por que não tenho pai?" (LUANA, 1991)

Outros escritos, ainda no tema mudança, apontam para situações mais palpáveis que também têm a ver com o universo juvenil. Assim, o menino que quer morar mais perto da namorada, "[...] só assim eu poderia ficar até mais tarde na casa dela [...]", a narrativa de Helena (1991) que conta do romance impedido quando sua família mudou-se para São Luiz, no Maranhão. Ao retornar para Viamão, precisou conviver com o garoto na mesma sala de aula, mas ele namorava outra menina.

A leitura atenta desses textos, narrativas que misturam elementos diversos das histórias de vida dos estudantes, indica caminhos de análise no sentido de promover um maior conhecimento acerca de quem eram aqueles sujeitos escreventes. Através de uma tarefa escolar, cada um permitiu-se, a seu modo, em meio a escolhas, desvios, fugas, interdições produzir uma narrativa que o identifica naquele contexto particular.

## Cultura escolar

Como escapar de abordar a cultura escolar<sup>7</sup> ao investigar esses escritos? Essa é uma categoria de análise que transversaliza o conteúdo discursivo, presente nas redações. A escola e todos os elementos que a cercam atravessam as diferentes temáticas propostas. Assim, se conclui que a condição de

assujeitamento à condição de aluno, em muitos casos, se sobrepõe a outras identidades, a outros lugares ocupados por aqueles escreventes.

Entre todas as produções textuais, aquelas que retratam a alfabetização são especiais para discutir a categoria da cultura escolar. Identificaram-se, em alguns textos, as propostas apresentadas pela professora, "Você se lembra de quando não sabia ler nem escrever? O que você imagina que as pessoas fazem para ler e escrever? O que você lembra de sua aprendizagem de leitura e escrita? Faça um texto sobre o assunto". Observaram-se duas possibilidades de títulos, "Minha passagem de analfabeto à alfabetizado" ou "Um dia de analfabeto". A maioria dos discentes escolheu o primeiro título, entretanto, em ambos, percebe-se uma escrita de si, pois muitos se arriscam a refletir acerca de suas memórias, relatam, direta ou indiretamente, seus primeiros contatos com a leitura e a escrita.

Assim, rememorar esse tema promove evocações familiares; para alguns, a iniciação escolar começou em casa, e foram fundamentais as pessoas da família. Vários escreventes lembram que materiais como gibis, revistas e cartilhas compunham o cenário doméstico onde aprenderam a ler. Mãe, irmã, pai, avós foram identificados como aqueles que contavam histórias. Francisco (1991) diz que seu pai começou a ensinar-lhe o alfabeto e, logo mais, as palavras, por isso, quando chegou à escola tudo era mais "barbada". Sandro argumenta que sempre pedia que sua mãe lesse gibis, pois gostava muito. Como não sabia ler, apenas admirava as gravuras. Alguns estudantes relatam o quanto primos e irmãos leitores as influenciaram no processo de aprendizagem, parece que era importante saber ler e escrever para ser aceito entre os pares.

Há situações narradas que evidenciam o sentimento de insegurança na escola, instituição que, historicamente, pouco valoriza a linguagem oral no processo de construção do conhecimento, priorizando escrita e leitura como atributos fundamentais. Quem não domina essas competências, pode frustrar-se por imaginar que talvez não pertença àquele lugar. Como diz Vinícius (1991), "[...] então, ficava de cabeça baixa com o papel em branco durante toda a aula [...]", ou "[...] quando a professora dizia para copiar exercícios da cartilha, eu ficava com preguiça". Ainda este depoimento de Sandro (1991), "[...] pedi para minha irmã escrever num papel meu nome, no outro dia a professora mandou fazer outra vez o nome. Daí eu pegava o papel em que ela tinha escrito e trocava pelo em branco. Isto, durante uma semana".

Falta de motivação, tentativa de esconder a realidade, omissão da verdade são recorrências nessas narrativas. Nesse sentido, encontraram-se vários outros depoimentos que discorrem sobre as dificuldades em se alfabetizar, denotando o medo da exposição e da repetência escolar. Aurora (1991), por exemplo, rememora a ansiedade vivida naquela etapa da escolarização, "[...] será que algum dia aprenderei também?" Laura (1988) escreve que nada entendia na escola, que sua professora a ofendia, chamando-a de "machorra", pois sempre dava uma surra nos guris. Ela afirma que isso a fez repetir o ano escolar e, portanto, não guarda boas lembranças desse momento. Marina (1991) lembrou o quanto lhe desagradava ser chamada à frente da sala de aula para escrever no quadro de giz e correr o risco de cometer algum erro, em suas palavras "[...] se eu errasse, toda a aula ria de mim". Sara (1991), outra escrevente, rememora as duras marcas da alfabetização, por ter sido chamada "de burra" pelo pai, imaginava que as pessoas levavam muitos anos para aprender a ler; por isso, quando criança, acreditava que nunca desenvolveria tal habilidade. Ainda menciona que apanhava para ler e, surpreendentemente, afirma que isso não foi em vão, pois "[...] hoje sabe ler e escrever". Surpreende o fato de avaliar positivamente as atitudes de violência física que sofreu, é como se esses métodos tivessem uma repercussão benéfica na sua escolarização.

Um aspecto que chamou a atenção é o fato de alguns estudantes entenderem a aquisição das competências da escrita e leitura como algo intuitivo, ou seja, que aconteceria *naturalmente*, sem necessidade de qualquer esforço. Vitor (1991) diz que "[...] quando eu via o pai ler o jornal, pensava que ele nasceu aprendendo a ler [...]", Vinicius (1991) argumenta "[...] eu imaginava que as pessoas faziam algum tipo de mágica para fazer todas aquelas palavras confusas [...]" e ainda este depoimento de Gabriel (1991) "[...] eu imaginava que a gente aprenderia a ler quando atingisse a idade de 7 anos, que saberia ler sem precisar a aprender letra por letra". Como entender tais concepções? Será que as memórias conseguem transformar em lembranças o modo como fomos alfabetizados? Talvez a maioria de nós não consiga voltar no tempo e avaliar como se deu esse processo e isso se refletiu nas produções textuais examinadas.

Na esteira da aprendizagem como algo intuitivo, têm-se várias narrativas que associam o desejo que a escola fosse um lugar para brincar, onde o lúdico ocupasse um lugar relevante. Leonardo (1991), ao rememorar sua

infância, pensava "as pessoas já nascem inteligentes". Entende que se ia à escola apenas para brincar. Clarice (1991), quando menor, imaginava que aprenderia a ler quando tivesse a mesma altura que sua mãe. Marcio (1991) afirma que não tinha tanto interesse pelas letras, seu interesse era mais pelos desenhos. Para ele (Marcio) "[...] colégio era só para brincar e desenhar". Isso faz pensar na ruptura que pode acontecer entre a educação infantil e o ensino fundamental, quando o lúdico perde espaço no cotidiano escolar. Então, para esse menino, a primeira série não deveria ser diferente do conceito de escola que ele havia formado, ou seja, um lugar para se divertir.

Outra característica encontrada nas produções textuais foi a conquista da competência leitora aliada à sensação de autonomia e empoderamento, promovidos pelo prazer que o aprendizado da leitura e escrita provoca. Para Isadora (1991), um sentimento de felicidade era poder ler, contemplado nas palavras "[...] e não precisava mais ninguém ler pra mim". Ricardo (1991) identifica aqueles que sabiam ler e escrever como "[...] pessoas que tinham conquistado uma coisa muito importante na vida". Ele sempre pensou ser muito difícil tais aprendizagens, mas depois muda de opinião, pois "[...] é só querer e ter vontade própria de aprender".

148

Entretanto, é essencial que se diga que a aquisição dessas novas competências não significa que somente, a partir daí, o estudante tenha, de fato, se inserido no mundo da cultura escrita. Vinâo Frago (1993) explica que, mesmo sem dominar esses aprendizados, o sujeito já se encontra inserido nele, tendo em vista o poder da cultura escrita na sociedade em que vivemos.

O encantamento pela professora, especialmente por aquelas dos anos iniciais, também comparece nas escritas. Emerson (1991) afirma que não ter instrução significa ficar sem trabalho, e agradece a todos os professores, educadores e aqueles que o incentivaram nos estudos "[...] para que no futuro eu seja alguém". Manuela e Juliana (1991) valorizam as docentes e sua dedicação, a primeira diz "[...] como pode a professora ter tanta paciência com aquelas crianças, ficar ensinando a escrever aquelas letras tão complicadas?" Ao longo da leitura dessas redações, percebe-se que muitos estudantes lembraram os nomes das docentes e as destacaram em seus textos.

As redações sobre *mentira* também deixam ver traços da cultura escolar. Falsear as notas no boletim, estratégias para escapulir da sala de aula por alguns instantes, ainda que fugidios, sair de casa com o material escolar em

mãos e buscar outro destino que não a escola são algumas situações descritas. João Paulo (1988) afirma "Eu odiava o estudo, os colegas e as professoras", Laura (1988) diz "A gente saía de pasta. Mas, na verdade, a gente ia passear pelo centro e em outros lugares".

O tema *mudança* também provocou o desejo por outros modos de escolarizar. Querer estudar em outra instituição de ensino, o cansaço diante da liturgia escolar, diante da insistência da padronização são frequentes. Como evidencia Rodrigo (1991), "[...] eu já estou enjoado de todos os dias sair cedo de casa para ver as mesmas pessoas, os mesmos professores, os mesmos colegas, o mesmo secretariado, enfim os mesmos relacionamentos".

Um aspecto importante que merece ser discutido é a percepção que se tem que a escola impõe um determinado modelo de conduta, uma disciplinarização que se manifesta num certo jeito de ser e de agir que deve ser internalizado pelos estudantes. Então, no tema *mudança*, é recorrente o quanto desejam transformar seu modo de ser e sua condição de estudante. Timidez é uma característica bastante apontada, como nos dizeres de Paula (1991) "O que eu queria mesmo é tirar minha timidez e ter mais amigos. Na sala de aula não tenho muitos amigos por timidez. Eu tento ser mais aberta com os professores e colegas, mas não consigo". Assim, preguiça, desorganização, letra feia, são traços considerados negativos pelos discentes que querem modificar, expressando o desejo por ser "mais inteligente, tirar notas boas" (RICARDO, 1991). No escrito de Luciano (1991), a vontade de ser um outro estudante, "[...] sou muito desorganizado com meus trabalhos e gostaria de mudar, começando pela letra e depois passado pela organização dos trabalhos, tenho problemas com as letras, eu erro muito nas palavras".

Em uma espécie de avaliação das descrições de *si*, localizou-se um raro escrito da professora, responsável pelo subprojeto de Língua Portuguesa em que explica a proposta aos alunos de incentivo à descrição livre de *si mesmos*. Diz que alguns se sentiram surpresos por não conseguirem fazer a atividade, complementa observando que muitos adjetivos utilizados pelos discentes a respeito de *si mesmos*, referem-se a adjetivos que comumente são atribuídos por pais e professores, tais como "burro, bagunceiro, chato, inteligente, comportado".

Ao reunir essas impressões sobre escola, identificam-se algumas palavras, como se fossem *palavras-chave*, que sintetizam como veem essa instituição

em suas vidas: insegurança, apatia, estereótipos, necessidade de ajustamento, importância de afetos para aprender e, por fim, o desejo por *uma outra escola*.

## Contexto social

Problematizar o contexto político, econômico e social da sociedade brasileira, do final dos anos 1980, parece ter sido um objetivo da professora ao instigar seus alunos a se expressarem por meio da narrativa escrita. Analfabetismo, violência e trabalho infantil são as questões que mais suscitaram reflexões para além de uma condição mais subjetiva de escrita, em que puderam exercer um certo deslocamento, exercitando a alteridade. Neste sentido, cidadade e cidadania são conceitos também explorados.

Quanto à discussão sobre “alfabetização”, importa dizer que, na década de 1980, muito se debateu sobre o direito de voto aos analfabetos. Os setores progressistas entendiam a questão atrelada à sua condição cidadã, mas havia quem não concordasse com tal prerrogativa. Entretanto, promulgou-se uma Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, que lhes facultou o direito de votar. E a Constituição Cidadã de 1988 assegurou às pessoas analfabetas, definitivamente, o direito ao voto, em caráter facultativo.

Sobre as redações, aqueles que decidiram pelo título “Um dia de analfabeto”, conseguiram exercer um pouco esse deslocamento de lugar de sujeito, assim conseguindo perceber a realidade de boa parte da população brasileira, através da tentativa de se colocar no lugar de uma pessoa que não domina os códigos da língua escrita. Refletiram acerca de situações cotidianas em que o não alfabetizado pode ter dificuldades, como, por exemplo, tomar um ônibus, ir a ao supermercado, assistir um filme legendado, ir a uma agência bancária. A maioria entende que é penoso o enfrentamento a essas circunstâncias.

Entretanto, há uma produção textual em que a escrevente propõe alternativas para driblar essas possíveis deficiências. Então, diz que, para não errar na escolha do ônibus, procuraria memorizar o número de cada linha que usa, nos supermercados pediria ajuda às outras pessoas e, para não se declarar analfabeto, justificaria que tem dificuldade de visão. Concluindo, Luciana (1991) se autodeclara “desinibida”, afirma que essa característica a ajudaria a enfrentar suas limitações. André (1991) tenta visualizar como seria sua vida

sem saber ler, nem escrever, ressaltando que teria que depender da boa vontade de outras pessoas. O mesmo diz “[...] tenho até medo de imaginar, a vida imbecil que eu teria. Seria um total anta, seria pisoteada pela classe mais alta pelo resto da vida”.

Ao analisar essas narrativas, é recorrente a percepção do não alfabetizado como alguém incapaz, que vive em situação marginal. Mesmo naquela em que a escrevente valoriza a oralidade como um meio de enfrentamento às adversidades cotidianas, encerra o texto enfatizando que estar nessa condição é algo vergonhoso.

Viñao Frago (1993) diz que, muitas vezes, o não alfabetizado é alguém respeitado por sua trajetória, por seu papel na comunidade, por sua oralidade manifesta em seu saber, enfim. Isso passou longe das produções textuais que tematizam essa questão. Evidencia-se, assim, o poder da escrita na sociedade, somos uma cultura grafocêntrica (FRAGO, 1993), em que a oralidade ainda pede *licença* para tentar legitimar-se como forma de expressão (PRINS, 1992). Aquele que não domina os códigos da leitura e escrita encontra-se à parte, excluído de uma condição cidadã, ainda mais se levar em consideração a temporalidade em que foram feitos esses textos. Embora algumas décadas tenham se passado, ainda há necessidade de luta das culturas orais na sociedade escriturária do século XXI.

Ao ler as redações que enfocam os temas *violência* e *trabalho infantil*, evidencia-se um certo conservadorismo nas posições defendidas pelos estudantes, conservadorismo este provavelmente atravessado por concepções produzidas pelos adultos com quem convivem. Sobre as causas da violência, é comum apontarem o “desinteresse dos pais” ou mesmo a ausência destes (AURORA, 1991). Na mesma linha de raciocínio, identifica-se a “[...] falta de emprego, falta de apoio dos pais, pela agressão que os pais praticam com os filhos”. Outros, como Cristina (1991), conseguem perceber o papel do Estado e das políticas públicas no sentido de promover o bem comum, “[...] eu gostaria que o governo se interessasse mais por essas crianças que estão na rua, porque se deixarem como está daqui a alguns anos viveremos num mundo só de violência”.

Uma fala recorrente é que responsabiliza os pais por não trabalharem e colocarem os filhos nessa atividade. Gabriela (1991) também identifica a mulher, no lugar de mãe, como vítima de um sistema de exploração em que

"[...] crianças de classe super baixa passam dificuldade dentro de casa, o pai sempre bêbado e a mãe tem que ser escrava dos que possuem mais dinheiro". Ou então a afirmação de Marina (1991), que representa o pensamento de vários outros, "[...] se duas pessoas não têm condições de colocar uma pessoa no mundo então não o façam, a irresponsabilidade é inimiga da perfeição". Como consequência, são unâimes em condenar o trabalho infantil que conduz à perda da infância e da juventude, revelando uma idealização dessas fases da vida que, por vezes, não corresponde à realidade vivida pela maior parte das pessoas. Como diz Amanda (1991), "criança que trabalha não tem uma vida de criança". Associam trabalho infantil à pobreza, como diz Vinícius (1991) "[...] são levadas pelos anúncios de empregos ainda mais quando são de vilas pobres que passam até fome".

Outra posição unilateral é a do menino que atribui as causas do trabalho infantil ao fato de "[...] crianças que não querem estudar, portanto vão trabalhar" (LUCAS, 1991). Assim, o escrevente identifica o trabalho como algo positivo porque "ao invés de roubar e perturbar, muitas crianças batalham e ganham seu dinheiro limpo". Desse modo, o trabalho é apontado como alternativa para o afastamento da marginalidade. Isadora (1991) reforça essa posição percebendo que a produtividade do trabalho infantil "[...] faz com que elas desde cedo não fiquem preguiçosas".

Além da simples responsabilização aos pais, há quem identifique o quanto crianças podem ser exploradas por seus empregadores, percebendo que o trabalho infantil, muitas vezes, é uma necessidade para auxílio à família (AMANDA, 1991). Marcia consegue produzir uma síntese dessa situação

O Brasil é o país que tem uma grande inflação, dívidas externas e muito pouca preocupação com o seu povo e trabalhadores e isso traz graves consequências, que são refletidas nas crianças, que muitas vezes deixam sua infância para ajudar a família (MARCIA, 1991).

São complexas essas narrativas que oscilam entre o reacionarismo e uma visão de mundo mais abrangente. Pozo Andrés e Sierra Blas (2009) alertam para a importância de se perceber, nos escritos infantis e juvenis, as marcas dos adultos que, via de regra, ocupam um lugar de mediação, de intermediação na produção escrita, afastando a possibilidade da ideia de um protagonismo genuíno.

## Considerações finais

Produções textuais que estavam no fundo de um armário, guardadas por uma professora, ao longo de muitos anos, aqui foram transformadas em documentos potentes, inscritos nos campos da História da Educação e da História da Cultura Escrita. Escritos ordinários, efêmeros, produzidos, em folhas avulsas, permitiram adentrar em um mundo de representações diversas, conhecer um pouco do imaginário juvenil de estudantes da rede pública do município de Viamão, atendidos pelo PERICAMPUS/UFRGS.

Sendo a escrita um lugar de memória para a cultura escolar, esses achados são uma preciosidade, uma memória escolar e juvenil, levando-se em conta que foram produzidos por pessoas comuns, em que os estudantes traziam um pouco de suas vivências, de suas subjetividades e visões de mundo. Esses elementos articularam-se na produção das narrativas aqui tomadas como objeto de estudo. São redações escolares que se constituem em um dispositivo privilegiado, permitem diferentes análises, considerando a rede de referências cruzadas que estão presentes nos escritos.

Os estudantes que refletiram acerca da alfabetização, violência, trabalho infantil, mentira e mudança, são marcados por trajetórias individuais, familiares e sociais. A capacidade de leitura permitiu que se buscasse compreender as marcas que ficaram registradas em suas narrativas acerca dessas temáticas. Entende-se que suas percepções estão atravessadas por preconceitos sociais, provavelmente decorrentes dos discursos da sociedade daquele contexto vigente.

153

## Notas

- 1 Entre 2011 e 2014, entrevistaram-se dezessete antigos professores da Faculdade de Educação/UFRGS. Para preservar a identidade dos depoentes, utilizamos, para nomeá-los, nomes de árvores típicas do Campus Central da UFRGS ou do Parque da Redenção que fica ao lado do Campus, em Porto Alegre/RS.
- 2 O Campus do Vale é um dos quatro campi da UFRGS e está localizado na Avenida Bento Gonçalves, nº 9.500, Bairro Agronomia de Porto Alegre, fazendo divisão com o Município de Viamão. Ver mais em: <<http://www8.ufrgs.br/ufrgs/localize/localize.htm>>.
- 3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS).

- 4 Para Chartier (2007, p. 43), as redações escolares são escritos "semi-públicos", portanto devem evitá-las qualquer exposição de condutas ou opiniões que pudessem macular a neutralidade da instituição. Neste sentido, temas como religião, política, testemunhos muito pessoais eram proibitivos.
- 5 Por questões de sigilo ético, os nomes dos escreventes das redações foram substituídos por outros.
- 6 No planejamento da professora, há referência ao "Poema de um trabalhador que lê", de Bertold Brecht, ao texto de Paulo Freire "Trabalho e transformação do mundo", de Paulo Freire (1988). Também menciona que o poema "Meninos Carvoeiros", de Manuel Bandeira e "Estatutos do Homem", de Thiago de Mello foram trabalhados com os estudantes.
- 7 Considera-se aqui cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001; Viñao Frago, 1995). Para Escolano, "[...] los textos, el mobiliario, los espacios y todos los elementos que "componen el utilaje escolar hablan también de nuestros modos de pensar y de sentir, de los sistemas de valores que informaron la educación, de la intrahistoria de la escuela y de las relaciones de ésta con la sociedad de cada época" (ESCOLANO , 1990, p. 7).

## Referências

- 154
- ALICE. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 27 ago. 1988.
- AMANDA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.
- ANDRÉ, **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991
- ANDRESSA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 27 ago. 1988.
- ANGELA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991
- ARIÉS, Phillippe. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- AURORA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.
- BASTOS, Maria Helena. Meu diário: escritas de si na escola primária (1951-1957). In: BASTOS, Maria Helena; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS**: memórias e histórias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985. Altera dispositivos da Constituição Federal e estabelece outras normas constitucionais de caráter

transitório. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 1985, p. 7313.

BORDAS, Merion Campos. Caracterização, objetivos e pressupostos do Projeto Pericampus. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 81-87, set./dez. 1983.

BORDAS, Merion Campos; ANDREOLA, Balduíno Antonio. Os quarenta anos da Faculdade de Educação da UFRGS. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 299-319, maio/ago. 2010.

BORDAS, Maria Campos. **Entrevista oral**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 18 nov. 2013.

CAROLINA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Das mãos ao arquivo. A propósito das escritas das pessoas comuns. **Percursos**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 223-250, jul. 2003.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. "Aqui lo hallaran com toda verdade". Diários personales em la España del Siglo de Oro. In: VASCONCELLOS, Maria Celi Chaves, CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; VICENTINI, Paula Perin (Org.). **(Auto) biografia, literatura e história**. Curitiba: CRV, 2014.

155

CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CLARICE. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

CRISTINA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

CUNHA, Maria Teresa Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século 20). In: BEN COSTTA, Marcus Levy. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2007.

EMERSON. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

ENZO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 10 out. 1988

ESCOLANO, Agustín. **Cien años de escuela en España (1875-1975)**. Salamanca: Kadmos, 1990. (Presentación).

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.



FLAMBOYANT. **Entrevista**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 13 nov. 2012.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. História da la educación e historia cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

FRAGO, Antonio Viñao. A modo de prologo, refugiosdelyo, refugio de outros. In: MIGNOT, Ana Chrystina; BASTOS, Maria Helena Camara e CUNHA, Maria Teresa Santos. (Org.). **Refúgios do eu**: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

FRANCISCO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato e ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

GABRIEL. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

GABRIELA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

GIOVANA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

GISELE. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 1988.

GUILHERME. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 18 set. 1987.

HELENA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

ISADORA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

IPÊ AMARELO. **Entrevista**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 10 mar. 2014.

JOÃO PAULO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jul. 2001.

JULIANA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

LAURA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988

LEILA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988

LISIANE, **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988.

LEONARDO. **Redação.** Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

LUANA. **Redação.** Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

LUCAS. **Redação.** Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988.

LUCIANA. **Redação.** Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

LUCIANO. **Redação.** Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

LUCE, Maria Beatriz Moreira; BORDAS, Mérion Campos. **Programa de alfabetização de crianças, jovens e adultos Faced/UFRGS:** alfabetização, ensino fundamental e cidadania integrando Universidade, Sistema de Ensino e Comunidade (proposta de trabalho). Porto Alegre: UFRGS/Faced, 1992-1993.

LUISA. **Redação.** Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

MANUELA. **Redação.** Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

MARCELO. **Redação.** Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988.

MARCIA. **Redação.** Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

MARCIO. **Redação.** Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

MARINA. **Redação.** Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

PAULA. **Redação.** Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

PRISCILA. **Redação.** Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988

POZO ANDRÉS, María del Mar del; SIERRA BLAS, Verónica. Desde el “paraiso” soviético. Cultura escrita, educación y propaganda en las redacciones escolares de los niños españoles evacuados a Rusia durante la Guerra Civil Española. **História da Educação,** Pelotas, v.13, n. 28, p. 187-238, maio/ago. 2009.

RANGEL, Ana Cristina Souza. A **educação matemática e a construção do número pela criança:** uma experiência na 1ª Série em diferentes contextos socioeconômicos. 1987. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

RICARDO. **Redação.** Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.



RODRIGO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. **Formação de professores para a educação infantil**: análise de uma habilitação. 1993. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

SABINO, Fernando. **A companheira de viagem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1977.

SANDRO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

SARA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

SIERRA BLAS, Verónica. "Puentes de papel": apuntes sobre lás escrituras dela emigración. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 121-147, jul./dez. 2004.

SOFIA. Redação. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. **Programa PERICAMPUS**: integração universidade/comunidades de periferia urbana (Proposta de ação para 1986). Porto Alegre: UFRGS/ Faculdade de Educação, 1986. (Texto digitado).

158

VINICIUS. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 junho, 1991.

VITOR. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

Profa. Dra. Doris Bittencourt Almeida  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre

Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: Memórias, Instituições e Cultura  
Escolar | EBRAMIC | CNPQ

E-mail | almeida.doris@gmail.com

Recebido 22 set. 2015

Aceito 22 out. 2015