

A ESPIRAL DO TEMPO COMO UM DISPOSITIVO DE ANÁLISE PARA NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFIAS, TRAJETÓRIAS DE VIDA E HISTÓRIA ORAL

■ CLÁUDIA RODRIGUES DO CARMO ARCENIO

<https://orcid.org/0000-0002-4650-3469>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rede Municipal de Iguaçu

■ PATRÍCIA BASTOS DE AZEVEDO

<https://orcid.org/0000-0003-1006-0253>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar um dispositivo de análise que busca representar graficamente a simultaneidade temporal entre as trajetórias de vida. Além disso, o dispositivo pretende proporcionar a visualização de elementos extraídos das narrativas que se estabelecem contextualmente como significativos aos objetivos de cada pesquisa baseada em histórias de vida, memórias, (auto)biografias, escritas de si dentre outras metodologias que encontram na vida e na memória seus pontos de ancoragem. Deslocados pela escuta, pela narrativa e pela memória das fontes, construímos a espiral do tempo para representar o tempo narrado, simultâneo, vivido e assim visualizar as trajetórias investigadas num mesmo momento nos proporcionando vislumbrar uma espécie panorama da pesquisa. Concluindo o texto, apresentamos a espiral do tempo como uma possível metodologia de análise gráfica para pesquisas que se centram nas histórias ou trajetórias de vida por meio da investigação da memória das fontes.

Palavras-chave: Memória. (Auto)biografia. Cronotopo. Espiral do tempo.

ABSTRACT

THE TIME SPIRAL AS AN ANALYTICAL DEVICE FOR NARRATIVES, (AUTO) BIOGRAPHIES, LIFE TRAJECTORIES AND ORAL HISTORY

This article aims to present a type of analysis that seeks to graph a temporal simultaneity between life trajectories. In addition, it aims to present the elements of narratives that set contextually as signif-

icant to the objectives of each research based on life stories, memories, (auto) biographies and other methodologies that find their anchor points in life and memory. Displaced by listening, narrative and memory of the sources, we constructed a time spiral to represent time, and at the same time and thus see all the trajectories investigated in one single moment, providing us with an overview of the research. The text is divided into four parts. Concluding the text, we present the time spiral as a graphical analysis methodology for an investigation of life stories through research in memory.

Keywords: Memory. Autobiography. Chronotope. Spiral of time.

RESUMEN

LA ESPIRAL DEL TIEMPO COMO DISPOSITIVO DE ANÁLISIS DE LAS NARRACIONES, LAS (AUTO) BIOGRAFÍAS, LAS TRAYECTORIAS VITALES Y LA HISTORIA ORAL

Este trabajo pretende presentar un dispositivo de análisis que busca representar gráficamente la simultaneidad temporal entre las trayectorias de vida. Además, el dispositivo pretende proporcionar la visualización de elementos extraídos de las narrativas que se establecen contextualmente como significativos para los objetivos de cada investigación a partir de historias de vida, recuerdos, (auto)biografías, escritura del yo entre otras metodologías que encuentran en la vida y la memoria sus puntos de anclaje. Desplazados por la escucha, por la narración y por la memoria de las fuentes, construimos la espiral del tiempo para representar el tiempo narrado, simultáneo, vivido y así visualizar las trayectorias investigadas en el mismo momento proporcionándonos una especie de panorama de la investigación. Concluyendo el texto, presentamos la espiral del tiempo como una posible metodología de análisis gráfico para investigaciones que se centran en las historias o trayectorias de vida por medio de la investigación de la memoria de las fuentes.

Palabras clave: Memoria. (Auto)biografía. Cronotopo. Espiral del tiempo.

Memória, histórias de vida, (auto) biografias e história oral¹

¹ Parte das reflexões apresentadas neste texto integra a dissertação de mestrado *Nas trilhas da memória: os caminhos do letramento na escola através das trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras do Parfor/UFRRJ*, defendida em fevereiro de 2019.

Hoje a função da memória é conhecimento do passado que se organiza. Ordena o tempo, localiza cronologicamente. Na aurora da civilização grega ela era vidência e êxtase. (BOSI, 1979 p. 89)

A memória abarca em si mesma, duas dimensões de interesse em nossa perspectiva:

a memória individual e a memória coletiva. A dimensão individual é expressa pelos dicionários e enciclopédias, se relaciona ao senso comum e adentra o campo de medicina, da psicologia e de outras ciências que buscam investigar os efeitos da memória, do esquecimento e os processos físico-biológicos que favorecem o armazenamento das informações no cérebro humano. Brandão (2008) ao se aprofundar nos textos de Ivan Izquierdo² nos revela que as memórias de longa duração, também denominadas de “memórias consolidadas”, nas quais se apoia o registro (auto)biográfico, só podem ser recuperadas se acompanhadas de uma forte carga emocional.

Em nossas pesquisas, a memória individual é evocada e materializada por meio da linguagem, especialmente a linguagem verbal corporificada pela escrita. Essa escrita agrega as especificidades constitutivas da memória individual à medida que não possibilita a leitura objetiva do passado, mas esquadrinha uma compreensão de si mesmo e dos eventos vivenciados através do passado, de sua própria história, sua trajetória de vida. A memória individual é subjetiva, afetiva, flexível. Essa subjetividade inerente à composição da memória é constitutiva das pesquisas que tem por base as narrativas autobiográficas ou o registro biográfico.

Todavia avaliamos que o ato de escrever-se é também uma escrita do outro. O ser não está “solto” no universo flutuando em suspensão. Os sujeitos, ao narrarem suas vidas, narram também um pouco da vida de outros sujeitos relacionados a eles direta ou indiretamente em variadas esferas de atividade humana. Além disso, ao situarem-se em determinado tempo e espaço, constroem-se os vínculos com o entorno. As construções sociais

perpassam as narrativas. Isto é, ao contarmos as histórias de vida, contamos também como a vida *era* em determinado espaço e quais conceitos, valores, pensamentos estavam em voga naquele espaço temporal. É o que nos sinaliza Pollak (1992), que nossas memórias individuais são uma construção social e coletiva:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (POLAK, 1992, p. 8).

Halbwachs (1990) em obra de publicação póstuma, *A memória coletiva*, desenvolve o conceito de memória coletiva compreendendo a memória como um processo de reconstrução do passado vivido experimentado por um grupo social. Essa memória se constrói por meio das memórias individuais conectadas de forma distributiva no interior de uma sociedade, interligada a outros elementos que constituem a memória coletiva como gestos, imagens, ritos, comemorações, para reconstituir um determinado dado de um passado experimentado. Na contemporaneidade do autor, o conceito de memória coletiva diferia-se da história quanto ao sentido de continuidade estabelecido em oposição à escrita totalizante e unificada da história. Isto é, a história pretendia produzir imagens unitárias do passado, do processo histórico reunindo os fatos que se “destacavam” na memória e na sociedade. A memória coletiva não tem esta pretensão de ser única, mas busca estabelecer a relação de continuidade entre os acontecimentos e podem ser múltiplas. A relação temporal de simultaneidade está muito presente nesta construção, ao passo que na história – a visão de história na contemporaneidade de Halbwach, e isto deve

² Ivan Izquierdo é um médico e neurocientista argentino, naturalizado brasileiro e pioneiro na investigação sobre o armazenamento e evocação da memória.

estar bem evidenciado – a ideia de linearidade nos acontecimentos era bastante marcada.

A afinidade entre história e memória é estreitada até hoje. A relação íntima e imbricada de subjetividades que esta evocação do passado estabelece pressupõe algumas críticas no meio acadêmico, pois se opõe a um conceito de ciência objetiva, e universalizante. A memória é um espaço fronteiro de realidade. Ela retoma algo que existiu, mas, sua forma se materializa por meio da linguagem no presente, constituindo-se num espaço híbrido em que presente e passado se integram para reconstituir um determinado dado ou fenômeno. Assim, a memória se materializa através das linguagens utilizadas para representá-la. Essa evocação do passado, revisitado no presente carrega em si mesma muito das impressões e olhares próprios do presente no qual ela se materializa e, portanto, ao compartilhar essa memória, ela se torna coletiva, passível da interpretação do outro, que assume um papel de leitor do passado revivido e pode através de suas próprias vivências e objetivos interpretá-lo. Nesse sentido, Azevedo nos sinaliza que:

A memória não é a reprodução de um passado com fidedignidade e, sim, uma representação do mesmo, isto é, quando lembramos o passado estabelecemos critérios de importância e/ou grandeza. Nossa memória é seletiva, escolhemos alguns elementos que a compõem e a eles privilegiamos, seja por fatores emocionais ou sociais. A memória é fugidia, flexível e socialmente composta. (AZEVEDO, 2016, p. 52)

Não obstante, há críticas do caráter informativo que algumas perspectivas históricas assumiram. Walter Benjamin um dos mais veementes críticos da forma pela qual, “[...] na época contemporânea, as notícias do mundo chegam até nós por informações sucintas que não dão margem a interpretação da história” nos afirma que: “O episódio narrado, atinge uma amplitude que não existe na informação”

(BITTENOURT, 2004, p. 142). Cabe ressaltar que a pretensa neutralidade da “informação” também é desconstruída a partir da análise dos gêneros discursivos. Rojo e Barbosa (2015), no livro *Gêneros discursivos, hipermodernidade e multiletramento*, apontam que a forma como se organiza o texto, revela as posições do emissor da mensagem. Mesmo “informações” expostas em jornais e periódicos apresentam em sua construção discursiva elementos que induzem a uma ou outra interpretação a gosto do emissor.

De acordo com Pollak (1992), existem três critérios para a construção da memória: personagens, lugares e acontecimentos, o autor enxerga a memória coletiva como fonte histórica. Nesse contexto, a memória se estabelece como mais que um registro ou um banco de dados dúbio ou subjetivo, mas como construtora de referenciais sobre o passado e sobre o presente na perspectiva de diferentes grupos sociais (BARROS, 2009, p. 41).

Observamos que nem Halbwachs, nem Pollak desconsideram as subjetividades inerentes à memória, o que analisamos é o entendimento de que a memória é capaz de reconstruir a história de um dado fenômeno sob a perspectiva de um grupo e, que esta não se limita ao campo de História, mas perpassa outras áreas do saber como a Antropologia, a Psicologia e a Crítica Literária, por exemplo. Para Pollak, “O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual do grupo” (POLLAK, 1989, p. 10). Nesse sentido, o estudo sobre as biografias produzidas a partir de um recorte temático e temporal por um grupo específico poderá fazer emergir a memória de um determinado grupo social e, não raro, essa memória revela aspectos não evidentes, por vezes até mesmo silenciados na memória oficial, frequentemente enquadrada pela história. São as chamadas memórias subterrâneas (POLLAK, 1989) que “denunciam” o que nem sempre é

exposto em uma perspectiva globalizada e totalizante da história.

Assim, compreendemos que investigando a memória de um grupo sobre um determinado objeto de estudo, podemos reconstruir trechos do passado através de discursos orais, escritos e multissemióticos construindo elementos que materializam a memória coletiva e formamos as trilhas por onde passam os conceitos a serem referendados sócio-historicamente.

A história oral, em nossa concepção, se situa neste espaço de fronteira entre história e memória, pois se realiza como um procedimento de pesquisa qualitativa e, portanto, não admite ou busca generalizações; entretanto, busca produzir um conhecimento histórico objetivo através das intersubjetividades dos registros de depoimentos sobre a história vivida.

A invenção do gravador na década de 1950 é um marco de nascimento para essa metodologia em história. Usualmente, os depoimentos são recolhidos através de entrevistas gravadas, posteriormente transcritas e analisadas de acordo com os objetivos de pesquisa. Os roteiros dessas entrevistas em geral são semiestruturados através de entrevistas temáticas, mas também podem ser produzidos através de depoimentos de histórias de vida.

Segundo Delgado, a história oral:

[...] é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida. (DELGADO, 2006, p. 22).

Portanto, a história oral tem como principal fonte os depoimentos orais que se baseiam na memória, contudo não se ocupa somente desta, mas muitas das vezes procura referen-

ciar-se no tempo e no espaço estabelecendo relações com outros documentos e fontes, dialogando também com outras áreas do conhecimento. Assim, caberá ao pesquisador a realização de uma considerável pesquisa sobre os temas abordados nas entrevistas, fazendo com que a pesquisa em história oral, sempre que possível, dialogue nitidamente com uma pesquisa documental dos temas investigados.

Para Alberti (2004), uma das possibilidades dessa metodologia é precisamente contribuir para a elaboração de biografias. Contudo, a pesquisadora sinaliza que não devemos confundir ou fundir a história oral com a literatura. Nessa perspectiva, podemos sinalizar que dentre outras especificidades, à literatura é reservado também o direito de ser ficcional, seu compromisso poderá não ser necessariamente com o acontecimento ou a vida que se quer investigar, mas sim com a estética da criação; nem a memória coletiva, nem a história têm esse direito, mas devem se reportar as materialidades do vivido ainda que, como diria Alberti, “concebido por quem o viveu” (idem, p. 21).

Nosso principal interesse de pesquisa está centrado nos depoimentos e escritas que se referem às trajetórias e histórias de vida das pessoas. Apesar de em nossas atividades operarmos com a lógica da memória coletiva, tomamos por empréstimo ambos os conceitos referenciados pela perspectiva da história oral.

As histórias de vida se caracterizam por uma pesquisa biográfica aprofundada na vida dos sujeitos entrevistados e procuram investigar em minúcias toda a sua trajetória, da infância até os dias atuais. Nesse sentido, as histórias de vida “[...] são fontes primorosas na reconstituição de ambientes, mentalidade de época, modos de vida e costumes de diferentes naturezas. Enfim, podem captar com detalhamento o que pode ser denominado como ‘substrato de tempo’” (DELGADO, 2006, p. 22, grifos do autor).

Mais recentemente outra modalidade, as chamadas trajetórias de vida, passou a integrar o arcabouço metodológico da história oral. As trajetórias de vida, ainda segundo Delgado (2006, p. 22), são “[...] depoimentos de história de vida mais sucintos e menos detalhados”. A adoção dessa modalidade ainda não está plenamente consolidada, mas geralmente está relacionada a fatores externos que impedem que seja recolhido um depoimento mais detalhado. Esse conceito ainda não consolidado nos deu uma margem interpretativa de extrapolação na qual poderíamos reconfigurar essa definição pontuando mais um elemento possível às trajetórias de vida, que seriam os recortes centralizadores de cada pesquisa. Isto é, poderíamos formular que as trajetórias de vida podem se referir a uma narrativa centrada em algum acontecimento específico da vida dos entrevistados e esse acontecimento seria o foco de uma dada pesquisa de perspectiva biográfica. Dessa forma, não nos ateríamos às minúcias da história de vida dos entrevistados, mas às representações e às significações que esses fazem de determinados eventos em suas vidas. Evidenciamos é claro, que essa reformulação ainda é de caráter particular e bastante específica a este texto. Todavia, partindo de nossas alterações sobre as trajetórias de vida, ou do que nomeamos de trajetória de vida neste texto, ressaltamos que tanto os depoimentos de histórias de vida, quanto às trajetórias de vida resultam em narrativas de caráter (auto)biográfico.

Se observarmos a linguagem que materializa as entrevistas e depoimentos pela ótica bakhtiniana, podemos tomar como critério de análise o conceito de gêneros discursivos. Para Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são tipos mais ou menos estáveis de enunciados que emergem de determinadas esferas da atividade humana. Podemos sustentar, ainda, que existem variadas formas de “narrar-se”:

relatos, *blogs*, textos multimodais, diários, cordéis, poemas, enfim, as possibilidades são infinitas, tais como os gêneros discursivos orais e escritos possíveis. Entretanto, ressaltamos o ato de narrar ou de escrever a si mesmo, retoma o valor (auto)biográfico seja quais forem as metodologias ou os gêneros textuais escolhidos para sua elaboração:

O valor biográfico pode ser o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre minha própria vida. (BAKHTIN, 1997, p. 166).

Ainda segundo Bakhtin, devemos considerar que as (auto)biografias são representações da realidade e que parte do que sabemos sobre nós mesmos advém, não de nossa memória, mas da memória do outro. Dessa forma, o outro se torna constitutivo da representação que realizo de mim mesmo. Nesse sentido, os gêneros biografia e autobiografia podem se interlaçar para representar a materialidade do que foi vivido. Para Bakhtin:

Não existe em princípio uma demarcação nítida entre *autobiografia* e *biografia* e, este é um ponto essencial. A distinção existe é claro, e pode até ser considerável, mas não se situa no plano de valores da orientação da consciência. Na biografia ou na autobiografia, a relação consigo mesmo _com o eu-para-mim_ não é um elemento organizador da forma artística.

Entendo por biografia ou autobiografia (narrativa de uma vida) uma forma tão imediata quanto possível, e que me seja transcendente, mediante a qual posso objetivar meu eu e minha vida num plano artístico. (BAKHTIN, 1997, p. 165, grifo do autor).

Acreditamos que a tenuidade desta linha entre as biografias e autobiografias se dá principalmente devido ao fato de que, no momento em que evoco a memória do passado, mate-

rializo-a a partir deste futuro podendo ressignificá-lo. Isto é, o “eu” que sou agora narrador de meu passado difere do “eu” que está sendo narrado, tornando-se um exercício de exotopia e alteridade³. A (auto)biografia é uma leitura de si mesmo, mas também uma escrita do outro que existe em minha memória, moldado à luz do que recordo do passado materializado por meio da linguagem.

Acreditamos que tanto biografias e autobiografias podem corporificar as memórias por meio da linguagem, produzindo discursos que acabam por revelar aspectos e impactos dos contextos históricos e sociais a que os sujeitos estiveram e estão submetidos. Tanto a memória coletiva, quanto a história oral estabelecem um diálogo intrínseco com esse gênero discursivo, à medida que se inscrevem nos contextos de uma história vivida pelos sujeitos entrevistados podendo retomar o valor (auto)biográfico nos gêneros textuais utilizados para materializar a memória das fontes, sobretudo, quanto às vertentes ancoradas nas trajetórias e histórias de vida.

Apontamentos de uma pesquisa (auto)biográfica

Na pesquisa que deu origem a nossa concepção de espiral do tempo, buscamos investigar as permanências e rupturas da Alfabetização enquanto prática de letramento escolar por meio das trajetórias de vida de professoras que foram alfabetizadas e que alfabetizam em

municípios da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, que geriram suas formações em nível superior no curso de Pedagogia ministrado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no ambiente do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Parfor.

O Parfor foi desenvolvido pelo governo federal para atender ao Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Implantado em colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes), Estados, Municípios, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES). A partir de 2016, esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.752/2016 que assevera que:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Para fins desde Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.

Desde 2010, a UFRRJ atende a professores em formação sob esse regime educacional, tendo a primeira turma de licenciatura em Pedagogia aberta no segundo semestre do mesmo ano, contribuindo significativamente para a formação de professores de rede pública de ensino na Baixada Fluminense. Assim, o curso atende prioritariamente a professores em exercício criando um ambiente favorável aos objetivos da pesquisa.

3 Alteridade e exotopia são dois conceitos bakhtinianos que se referem à relação do “eu” com o “outro”. Em exotopia, prevalece o sentido de se colocar no lugar do outro, ver o que lhe é externo, mudar a perspectiva, o ponto de vista, tendo consciência, porém, de que nunca será possível ter a exata visão que o “outro” possui. Em alteridade, o que está em jogo é a interação com o outro e consigo mesmo, compreendendo que este contato mediado através da linguagem nos modifica, causa transformações, à medida que as relações dialógicas se estabelecem, o contato com o outro passa a de alguma forma a nos constituir enquanto sujeitos [...]. (BAKHTIN, 1997, p. 373).

Três assertivas tornaram-se fundamentais para o andamento de nossas investigações: A primeira delas é a compreensão da identidade do professor como uma identidade coletiva tal como Pollak (1992) a define: através do sentimento e unidade, continuidade e coerência, ou seja, a noção de pertencimento a um grupo específico, sem, contudo, excluir a individualidade. Em segundo, vem a noção de que as salas de aula e os municípios da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro são os espaços físicos que delimitam a abrangência espacial da pesquisa. E, por fim, a definição que o dado do tempo nesta pesquisa realizada através das trajetórias de vida teria seus limitrofes no tempo de vida das pessoas.

A pesquisa foi desenvolvida no decurso da disciplina Escrita Alfabetização e Letramento II, ministrada por uma das autoras na condição de Professor Formador II durante o segundo semestre de 2018. A disciplina de caráter optativo foi oferecida ao 6º período do curso de Pedagogia do Parfor no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, situado em Nova Iguaçu. Devido ao caráter optativo, também foram permitidas as matrículas de alunos oriundos de outros programas e, por consequência, as matrículas geraram uma turma híbrida com professores-alunas do Parfor e estudantes que ingressaram através do Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁴, totalizando 11 alunas matriculadas, das quais quatro ingressaram por meio do Parfor.

Outro ponto relevante a ser observado é que essa pesquisa se construiu como uma espécie de “pesquisa-híbrida” tanto como pesquisa qualitativa, quanto como pesquisa-formação. No tocante aos objetivos, não nos

centramos na formação docente, mas sim na memória sobre a Alfabetização enquanto prática de letramento escolar. Todavia, a pesquisa se realizou em um ambiente formativo e a partir dessa formação é que foram elaborados os registros autobiográficos que se constituíram como fonte.

Adotamos por procedimento metodológico para a produção das narrativas uma dinâmica formativa inspirada no ateliê biográfico de projeto descrito por Delory-Momberger (2006). Segundo Momberger, os ateliês biográficos de projeto são dispositivos formativos que buscam emergir a partir das histórias de vida um projeto de si profissional. São compostos em média por seis etapas que incluem a escrita e a socialização de autobiografias e heterobiografias. Essas heterobiografias são construídas a partir da formação de tríades, nos quais os participantes assumem três posições distintas por vez: a de narrador oral de sua história, a de escriba da história do outro e a de ouvinte.

Nosso ateliê foi constituído por três fases, a saber: “Memórias de Alfabetização”; “Memórias da Escola”; e “Nas trilhas da memória”. A primeira fase centrava-se no registro da memória do período em que essas professoras foram alfabetizadas. A segunda fase referia-se à produção de narrativas sobre as atuais práticas em sala de aula. E o terceiro momento propunha uma escrita reflexiva sobre as atuais práticas em sala de aula entrecruzando os momentos de formação oferecidos pela disciplina com as memórias de alfabetização e as experiências em sala de aula. Em nossa dinâmica formativa, essas narrativas evocam a memória de um acontecimento específico da vida de seus narradores, centralizando suas histórias de vida a partir de suas experiências com a Alfabetização enquanto prática de letramento escolar na Baixada Fluminense. Desse modo, através do ateliê, buscamos produzir narrati-

4 O SISU é um sistema criado pelo Ministério da Educação (MEC) para em conjunto com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) viabilizar o ingresso em inúmeras IES no Brasil. A política vem gradativamente substituindo os processos seletivos individualizados para ingresso nas universidades públicas desde seu lançamento em 2010. O processo de inscrição é gratuito, ampliando a abrangência de participantes.

vas de trajetórias de vida dos sujeitos investigados.

Para o andamento da pesquisa, utilizamos dois critérios para a escolha das narrativas a serem analisadas. Num primeiro momento, o recorte centrava-se na Baixada. À vista disso, analisamos as narrativas de todas as alunas matriculadas na disciplina que foram alfabetizadas nos municípios que a integram, resultando na análise de narrativas produzidas por seis cursistas⁵. Em um segundo momento, fizemos um recorte mais específico buscando analisar as narrativas apenas de professoras que foram alfabetizadas e que naquela atualidade também eram professoras alfabetizadoras na Baixada Fluminense, resultando na análise de narrativas produzidas por duas professoras-alunas.

A escolha da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro como espaço para a pesquisa reflete nossa busca de compreender esse espaço, numa lógica de espaço-tempo culturalmente constituída. Para Minkovky (apud ARAÚJO, 2010), “Não há quem tenha visto um lugar a não ser em um certo tempo. Nem um certo tempo a não ser em um certo lugar”. Nesse sentido, as categorias de tempo e espaço não podem ser dissociadas: o tempo impregna os lugares com suas marcas específicas e o espaço inexoravelmente carrega em si as marcas das passagens do tempo. Em nada poderia diferir a constituição do espaço na Baixada Fluminense.

A Baixada situa-se geograficamente como parte central do estado, contornando a capital. Entretanto, esse mesmo espaço se constrói sócio-historicamente como periferia, configurando-se essencialmente como área residen-

cial de classes, em sua maioria, populares. Nos 13 municípios⁶ que a constituem, há escassez de bens e serviços culturais, bem como teatros, museus, bibliotecas e centros culturais. Além disso, a população da área recorre com frequência à capital em busca de empregos e serviços públicos gratuitos também escassos na região. Segundo Figueiredo:

Em linhas gerais, a partir da segunda metade do século XX a Baixada Fluminense exerce um papel de periferia e área de expansão da cidade do Rio de Janeiro. Ao contrário do que ocorreu nos séculos anteriores em que sua vida econômica estava mais direcionada as atividades que atendiam a demanda externa como o cultivo cana-de-açúcar, mineração servindo suas terras de caminho as áreas de exploração em Minas Gerais e a citricultura. Porém estas fases não proporcionaram desenvolvimento da área e de sua população, embora sua posição geográfica tenha sempre sido privilegiada, o que retrata a ausência de uma política de desenvolvimento econômico planejada pelos governos visando estimular e aproveitar seu potencial. (FIGUERÊDO, 2004, p. 24).

Assim, essa região do estado constitui-se como área residencial de uma grande parcela da classe trabalhadora do Rio de Janeiro. No contexto da pesquisa, nos interessou sobremaneira investigar este espaço preponderantemente popular visto que a alfabetização das classes populares vem sendo apontada como um dos principais desafios no campo das pesquisas em Educação.

Na categoria do tempo, como já assinalamos, buscamos nos limitar ao tempo de vida das participantes. As narrativas da primeira fase do ateliê denominada de “Memórias de Alfabetização” percorreram um espaço temporal de 43 anos que se iniciou em 1970 e encerrou-se em 2003. Evidenciamos, todavia, que

5 Optamos por usar o termo “cursista” para expressar a coexistência de relatos de alunas que ingressaram pelo SISU e pelo Parfor. Quando nos referimos especificamente às ingressantes por meio do Parfor, optamos por utilizar os termos “professoras” ou “professoras-alunas”, visto que melhor expressam a simultaneidade da condição de docência na Educação Básica e discência no Ensino Superior exercida por essas professoras.

6 Territorialmente, a Baixada abrange os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

essa sequência temporal não é contínua e tem seus pontos de ancoragem nas datas em que os sujeitos investigados foram alfabetizados. Assim, temos registros (auto)biográficos referenciados nos anos de 1970, 1985, dois registros diferentes para o ano de 1993, 1995 e 2003. As demais fases do ateliê se reportam à contemporaneidade das narrativas sobre as atuais práticas alfabetizadoras em sala de aula no ano de 2018.

Retomando os objetivos traçados para a pesquisa, explicitamos que procuramos observar a partir das narrativas dessas profissionais, as práticas educativas a que foram submetidas enquanto alfabetizadas, correlacionando-as com suas atuais práticas em alfabetização de forma a observar, por meio das narrativas produzidas, as rupturas e permanências nas práticas alfabetizadoras tendo como eixo norteador as concepções de letramento⁷ que permearam ambas as práticas educativas.

Cabe nesse momento esclarecer que não atribuímos um juízo de valor unificado nem

7 O termo “letramento” adentra na academia brasileira buscando ser o significante das práticas sociais de leitura e escrita. Atualmente, contrariamente a uma perspectiva de exclusão social, observamos que os estudos mais recentes sobre o letramento compreendem que o termo é plural: existem letramentos. Isso porque concebemos que o letramento é sempre relacionado a algum dos infinitos gêneros discursivos. Tanto Rojo (2009) quanto Street (2014) fazem uma diferenciação significativa quanto aos enfoques do letramento, dividindo-o em dois modelos principais: o modelo autônomo de letramento, que sugere que a alfabetização em si mesma pode gerar mudanças nas estruturas sociais, na cognição do indivíduo e que considera que os “iletrados” são inferiores cultural e cognitivamente; e o modelo ideológico que se mostra mais cauteloso sobre os pressupostos estabelecidos quanto aos efeitos do letramento “em si mesmo”. O modelo ideológico do letramento concentra-se em práticas sociais específicas de leitura e escrita reconhecendo “a natureza ideológica e culturalmente incrustadas dessas práticas” (STREET, 2014, p. 17), criticando as declarações dos pedagogos liberais ocidentais sobre a abertura, a racionalidade e a consciência crítica atribuída ao letramento, investigando o papel deste ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. Esse modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção de significado do letramento para os participantes das práticas letradas.

para as permanências nem para rupturas nesta pesquisa. Ao contrário, compreendemos que tanto uma quanto outra poderiam se concretizar como necessárias às práticas alfabetizadoras em determinados tempos e espaços. Dessarte que não interpretamos as permanências e rupturas como necessariamente ruins ou essencialmente boas. Nossa pretensão foi investigá-las promovendo a visualização destes indícios que consideramos serem elementos relevantes para compreensão de um trecho significativo da trajetória do letramento escolar.

Os caminhos de análise das narrativas seguiram o princípio hermenêutico inspirado no paradigma indiciário exposto por Ginzburg (1989). O autor, em “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, propõe uma perspectiva de interpretação que considera o entorno. Nesse ensaio, Ginzburg analisa os procedimentos investigativos de Sherlock Holmes, Freud e Morelli, atendo-se ao que lhes é comum: a atenção ao que geralmente não está exposto propositalmente, aquilo que perpassa, os pormenores normalmente considerados sem importância ou até triviais (GINZBURG, 1989). Assim podemos considerar que o paradigma indiciário ou semiótico baseia-se na análise dos indícios, das pistas. Trazendo o paradigma para a análise das narrativas, poderemos observar o que a narrativa deixa escapar por entre as palavras, aquilo que não é proposital, mas que revela o que está no subterrâneo. O uso desse tipo de análise nos auxiliou a compreender o que a memória silenciou, reconstruindo, a partir do entrecruzamento com a história da Alfabetização no Brasil, a história sobre o letramento escolar, que estava expressa nas narrativas, não de maneira explícita, mas de forma implícita, fugidia, rastreável, indiciária. Foram justamente os indícios que elencamos a partir dessas narrativas que representamos graficamente por meio da espiral do tempo.

O conceito bakhtiniano de cronotopo e a simultaneidade das trajetórias de vida

Para a elaboração do dispositivo de análise que estamos propondo, sinalizamos que as categorias de tempo e espaço são essenciais. Assim, gostaríamos de recorrer ao conceito bakhtiniano de cronotopo, para explicar como poderiam ser compreendidas essas categorias em nossa investigação.

Bakhtin desenvolve o conceito de cronotopo ao refletir sobre o tempo e o espaço a respeito da produção literária. Nele, ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo, fazendo com que os índices do tempo transpareçam no espaço e o espaço seja revestido de sentido pelo tempo (BAKHTIN, 1998. p. 211). Interessa-nos, nesse conceito bakhtiniano, a noção de indissolubilidade proposta entre espaço e tempo na composição das narrativas. Nessa perspectiva, esse conceito dialoga profundamente com as reflexões acerca do espaço realizada pelo geógrafo brasileiro Milton Santos, para o qual o espaço é “[...] dinâmico e unitário, pois reúne materialidade e ação humana.” (SANTOS, 1997 apud ARAÚJO, 2010 p. 59) Logo, podemos afirmar que toda ação humana se realiza num determinado espaço e tempo e, por conseguinte, cada trajetória de vida também está circunscrita em um substrato de tempo e de espaço.

Transportando o conceito de cronotopo para a análise das narrativas (auto)biográficas desenvolvidas durante a pesquisa, temos pelo menos três cronotopos possíveis enquanto macrocategorias de análise. Para definir cada cronotopo, pensamos em interligar as narrativas produzidas no contexto da pesquisa com uma espécie de fio condutor que alinhava as relações estabelecidas entre cada etapa de produção de narrativas autobiográficas a um recorte espaço-temporal, ou cronotópico:

O primeiro cronotopo se configura nas narrativas produzidas para representar as memórias de alfabetização. Se pensarmos em categorizar o tempo cronologicamente nessas (auto) biografias, ele será concebido como plural, isto é, não teríamos um tempo, mas vários tempos à medida que a categoria “tempo” seria definida pela data em que ocorreu a alfabetização em cada trajetória de vida. Entretanto, o tempo não necessariamente precisa ser definido exclusivamente de maneira cronológica, mas poderá apenas referenciar-se na cronologia para orientá-lo. Isso porque:

O tempo é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que, inserido à vida humana, implica durações, rupturas, convenções, representações coletivas, simultaneidades, continuidades, descontinuidades e sensações (a demora, a lentidão, a rapidez). É um processo em eterno curso e em permanente devir. Orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro. Assim sendo, o olhar do homem no tempo e através do tempo traz em si a marca da historicidade. São os homens que constroem sua visão e representação das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história. (DELGADO, 2006 p. 33).

Temos em vista que todas as cursistas investigadas foram alfabetizadas durante suas infâncias, entre os três e os seis anos de idade. Por esse ponto de vista, temos um recorte temporal único: o tempo da infância ou, como a Psicologia define, o tempo da segunda infância dos sujeitos investigados. Esse tempo orienta-se cronologicamente de forma diversa, mas retoma o tempo da segunda infância como o tempo vivido que irá situar a narrativa em todos os textos investigados. A categoria espacial deste e dos demais cronotopos foi definida pela pesquisa, nesse sentido, o espaço sempre irá se reportar às salas de aula de Educação Básica situadas nos municípios da Baixada Fluminense.

O segundo cronotopo se estabelece nas narrativas utilizadas para representar as atuais práticas alfabetizadoras em sala de aula. Neste cronotopo, o espaço continua sendo as salas de aula, mas em outro tempo, um tempo que remete a fase adulta das professoras-alunas e que apresenta a pretensa unidade cronológica ancorada no ano de 2018. Contudo, como vimos, o espaço também agrega marcas das ações humanas e, desse modo, há um deslocamento interessante sobre os papéis desempenhados no interior das narrativas.

Nas primeiras construções, há um esforço para trazer a memória como se deu a própria alfabetização. Para essa evocação do passado, as cursistas revisitaram suas memórias conversando com familiares, revendo fotos do período e procurando materiais utilizados durante a alfabetização.

Nas construções do segundo cronotopo, que tem como fio condutor as narrativas produzidas durante a segunda fase do ateliê biográfico de projeto, somente as professoras-alunas do Parfor atuantes na Baixada tiveram suas biografias analisadas. Essas narrativas se reportam às suas próprias práticas em sala de aulas. Nesse sentido, houve um difícil exercício de exotopia realizado em dois movimentos igualmente importantes. No primeiro movimento, o desafio seria a tentativa de sair da posição de professora para tentar buscar visitar a criança e aluna em fase de alfabetização que um dia foi. E em um segundo movimento, o desafio se constitui na tentativa de visualizar-se enquanto professora, revisitando a partir de uma perspectiva autoral, as atuais práticas em sala de aula.

O terceiro e último cronotopo se refere a toda pesquisa, atrelando-se à última fase do ateliê, reportando-se à execução da disciplina que se tornou campo de pesquisa. As narrativas produzidas nessa fase procuram situar as trajetórias de vida interligando os

dois primeiros movimentos à formação que estava sendo conferida pela universidade. Nesse cronotopo, está o ponto de interseção que interliga todas as trajetórias de vida investigadas. O espaço definido seria o Instituto Multidisciplinar situado na Baixada, e o tempo se configura durante o segundo semestre de 2018, tempo e lugar onde essas vidas se encontraram.

Essa análise cronotópica nos auxilia a construir a concepção de simultaneidade entre as trajetórias de vida. Evidentemente, cada trajetória segue um fluxo único e imerso nas especificidades e individualidade de cada vida, contudo, essas trajetórias se inscrevem em outros cronotopos ampliados que carregam em si mesmas expressões do que é coletivo sem que, para isso, oponha-se ao que é individual. Isso significa dizer, que as trajetórias de vida se realizam no campo da individualidade, mas assumem uma característica coletiva ao compartilharem e ocuparem tempos e espaços coletivos.

Tornemos essa reflexão mais concreta exemplificando-a. Investigamos, no total, seis trajetórias de vida. Essas trajetórias ocuparam individualmente o espaço físico da Baixada Fluminense, cada uma ao seu tempo. Não obstante, essas mesmas seis trajetórias simultaneamente ocuparam coletivamente o espaço/tempo da Baixada por um substrato de tempo vivido, também simultâneo, comum a todas elas e que vem a convergir no encontro dessas trajetórias no espaço/tempo da disciplina ministrada no Instituto Multidisciplinar. Certamente, os caminhos que trouxeram essas vidas ao curso de Pedagogia e ao Instituto Multidisciplinar são distintos, mas durante um substrato de tempo se tornaram simultâneos e convergem para o encontro dessas trajetórias em um mesmo cronotopo específico.

Se refletirmos sobre essa simultaneidade, encontraremos um pouco de encantamento nisso: a vida acontece de forma simultânea. É

precisamente a simultaneidade de tempo/espaço, tanto de um ponto de vista mais ampliado e coletivo quanto de outro mais particular e individualizado, que nos permite construir vínculos com o entorno e com outros indivíduos, sejam esses vínculos familiares, afetivos, laborais ou, de forma mais generalizada, socioculturais.

A espiral do tempo

Concluindo nossas reflexões, gostaríamos de apresentar a composição gráfica elaborada no contexto de nossa pesquisa. Segundo nossas concepções, as espirais do tempo são dispositivos gráficos que consideram a simultaneidade das trajetórias e histórias de vida. Elas se caracterizam por evidenciar os pontos que se estabelecem contextualmente significativos os objetivos de cada pesquisa, explicitando esses pontos na linha temporal de cada trajetória de vida. Contudo, sua principal característica é a exposição em simultaneidade de todos os pontos significativos extraídos da narrativa, tal como todas as trajetórias de vida investigadas em um único objeto gráfico que representa em sua configuração artístico-gráfica essa simultaneidade.

As espirais apresentam ao pesquisador e aos leitores uma visão panorâmica do que a pesquisa já identificou, podendo ser desenvolvidas em pesquisas que envolvam entre duas e oito histórias de vida que em algum momento de sua trajetória compartilhem de um mesmo cronotopo. Desenvolvemo-la para os fins de nossas análises, mas percebemos nela potencial para ser utilizada em outras pesquisas referenciadas em (auto)biografias, histórias ou trajetórias de vida.

Tal como afirmamos, em nossa pesquisa, operamos com o paradigma indiciário. Através de uma minuciosa análise, extraímos de cada narrativa os indícios que se estabeleceram

contextualmente significativos aos objetivos da pesquisa. A espiral apresenta todos os indícios encontrados nas narrativas divididos em três categorias por nós elaboradas. A primeira categoria refere-se aos indícios de memória de alfabetização. Esses indícios, representados pela cor amarela, são os indícios que somente foram encontrados nas narrativas da primeira fase do ateliê. Por meio desses indícios, estabelecemos também os critérios de permanência e de ruptura.

Os indícios de permanência foram representados pela cor magenta e são os indícios presentes de maneira inalterada nas narrativas das três fases do ateliê. Por fim, representados pela cor azul, temos os indícios de ruptura que se realizam através da adaptação, alteração, ausência ou acréscimo de indícios através das memórias que configuram as fases dois e três do ateliê biográfico de projeto, construídas a partir do exercício profissional das professoras-alunas no ano de 2018.

Na espiral, cada trajetória de vida é representada por um feixe que se inicia com uma cor diferente se reportando na legenda aos nomes fictícios das cursistas e professoras-alunas que participaram da pesquisa. A sequência de elementos a serem pontuados nas trajetórias de vida deverá seguir uma lógica temporal que converge para o centro da espiral. Essa parte central representa o cronotopo em que essas trajetórias se interligaram, que poderá ser um acontecimento específico, ou mesmo o espaço/tempo em que a pesquisa se realiza.

Recordamos que das seis trajetórias de vida, apenas duas atendiam às características para análise da segunda e terceira fase do ateliê, no contexto de nossa investigação e, portanto, somente nessas duas trajetórias pudemos evidenciar as rupturas, gerando feixes de trajetórias de vida mais plurais em indícios.

Vejamos, portanto, a composição gráfica a seguir:

Como vemos, a espiral do tempo apresenta uma espécie de panorama da pesquisa que realizamos.

Evidenciamos que por meio da espiral foi possível visualizar os elementos que elencamos de cada narrativa de trajetória de vida. Mais do que isso, a forma que ela é construída também significa a representação gráfica na qual a simultaneidades do que foi vivido individualmente em cada trajetória se fez presente. Além de oferecer essa visão panorâmica, ao construí-la, identificamos também seu caráter organizativo que poderá favorecer as análises subsequentes, tornando o momento de sua elaboração, um momento também de organização e reflexão sobre os encaminhamentos da pesquisa e de que forma as trajetórias de vida analisadas estão interligadas aos objetivos no ambiente de investigação.

Apesar de nos utilizarmos do paradigma indiciário e de narrativas (auto)biográficas, compreendemos que de acordo com a metodologia e os objetivos de cada pesquisa, os pontos de ancoragem na espiral poderão ser variados e distintos dos que construímos, atendendo, assim, às especificidades de cada pesquisa. Ou seja, cada pesquisador, a partir dos critérios de análise instituídos para si, poderá pontuar aquilo que considerar relevante ou necessário em sua espiral, o que torna as possibilidades de replicabilidade do dispositivo inesgotáveis.

Por se tratar em certa medida de um dispositivo novo para a análise de pesquisas, não há ainda um programa ou aplicativo específico em que poderíamos lançar os pontos de ancoragem e automaticamente ser gerada uma espiral tal como apresentamos. Sua construção ainda é bastante artesanal. Para transportar essa concepção e criá-la no meio digital, nos utilizamos de autoformas soltas que como em um quebra-cabeça foram se juntando para fazer surgir esse protótipo

graficamente. Nada impede que outras espirais sejam produzidas da mesma maneira que estamos apresentando.

Considerações finais

Durante todo este texto, buscamos apresentar um dispositivo gráfico de análise. Para tanto, iniciamos nossos apontamentos referenciando os aportes teóricos metodológicos que possibilitaram sua concepção, bem como a pesquisa que o originou. Depois, realizamos apontamentos sobre as categorias de tempo e espaço que consideramos essenciais para a compreensão do dispositivo. E, por fim, procuramos demonstrar passo a passo como construímos a espiral do tempo e com quais objetivos ela foi desenvolvida.

A inspiração para a construção desse objeto nasce de nossas leituras em busca de formas de se representar o tempo. Numa dessas leituras, encontramos uma reportagem⁸ sobre uma experiência realizada em 2002 com alunos das séries iniciais, na qual uma professora do estado do Amazonas montou as linhas do tempo dos alunos em forma espiral com o objetivo de demonstrar que o tempo era infinito. Na experiência, os alunos orientados pela professora, organizaram coletivamente com setas de cartolina presas ao chão, suas linhas do tempo em uma forma espiralada que convergia para o centro.

Os objetivos traçados pela professora, em nada coincidiam com o que gostaríamos de representar, porém, dentre várias outras maneiras de representar o tempo, essa forma em espiral nos gerou maior interesse. Não encontramos no meio científico uma metodologia semelhante para representar a simultaneidade temporal interligada às trajetórias de vida, ou mesmo a transposição dessa espiral em

⁸ Reportagem revista *Nova Escola on-line*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteúdo/2371/espiral-do-tempo>.

objeto gráfico que possibilitasse a replicabilidade em nossas, ou outras pesquisas. Então, começamos a desenvolver uma metodologia de representação das trajetórias de vida inspirados nessa experiência inicial.

Os conceitos de memória, histórias e trajetórias de vida, interligados à ideia de simultaneidade temporal mostraram-se de fundamentais para a concepção do objeto.

Os objetivos de uma espiral do tempo, tal como a concebemos, se relacionam com a busca por explicitar elementos essenciais à pesquisa que foram encontrados em narrativas em cuja subjetividade da memória é constitutiva de sentidos.

Consideramos que essa estratégia, ou metodologia, poderá contribuir para análise das narrativas e entrevistas de caráter (auto)biográfico de forma a expor e organizar os apontamentos da pesquisa de forma quase ilustrativa, permitindo a visualização de todos os pontos que se configuraram contextualmente significativos em cada pesquisa centrada na memória e nas escritas que a materializam.

Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ARCENIO, Cláudia Rodrigues do Carmo. **Nas trilhas da memória: Os caminhos do letramento na escola através das trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras do PARFOR/UFRRJ**. 2019. 161 f. Dissertação de Mestrado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seropédica, 2019.

ARAÚJO, Helena Maria Marques de. O tempo histórico. In: SANTIAGO, Ana Maria. **História na Educação**1. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2010. p. 43-57.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **Ensino de história e memória social**. A construção de história-ensinada em uma sala de aula dialógica. Niemcy: Edições Acadêmicas, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1998.

BARROS, José D'Assunção. **História e memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço**. *Mou-seion*, v. 3, n.5, p. 35-67 2009. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Mouseion/Vol5/historia_memoria.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança dos velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. Memória (auto) biográfica como prática de formação. **Revista @mbienteeducação**, v.1, n. 1, Jan/Julho 2008. np. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_eduacao/index.html. Acesso em: 20 mar. 2020.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral, memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. *Revista Educação e Pesquisa* (online). São Paulo, FEUSP, v. 32, n. 10, p. 359-371, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMr-bbqpM/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 mar. 2020.

FIGUERÊDO, Maria Aparecida. **Gênese e (re)produção do espaço da Baixada Fluminense**. *Revista geo-paisagem* (online). Ano 3, nº 5, Jan/Jun de 2004. np. Disponível em: <http://www.feth.ggf.br/Baixada.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Edições Vértice. São Paulo: Editora Revista dos tribunais LTDA, 1990

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio**. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, Ed. Vértice, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial: 2009

ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

STREET. Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

Recebido em: 20/06/2020

Revisado em: 15/05/2021

Aprovado em: 18/05/2021

Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio é doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação Educação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora da Educação Básica, da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Professora substituta no Departamento de Letras e Departamento de Educação da UFRRJ. *E-mail*: claurodriguesmd@gmail.com

Patrícia Bastos de Azevedo é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ). *E-mail*: patriciabazev@gmail.com