

## **Expectativas e realidades nas práticas de sala de aula e pesquisa no ensino de língua portuguesa para jovens e adultos**

### **Expectations and realities in classroom practices and research in teaching portuguese**

Manuel Carlos MONTENEGRO (UnB)<sup>1</sup>  
Ormezinda Maria RIBEIRO (UnB)<sup>2</sup>

91

#### **RESUMO:**

O artigo aborda o tema Educação de Jovens e Adultos (EJA), e avalia os obstáculos enfrentados para registrar o objeto da pesquisa. Apresenta como metodologia a aplicação de produção de textos autobiográficos em turmas de 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A metodologia também adota a pesquisa bibliográfica e qualitativa, com análise das narrativas da própria vida dos sujeitos da amostra. Foram propostas pelo professor-pesquisador como recurso pedagógico de aproximação entre professor e estudantes de perfis socioeconômicos distintos vários temas para narrativas autobiográficos dos sujeitos. Os resultados da pesquisa apresentam as dificuldades enfrentadas no processo de pesquisa e apontam possíveis soluções metodológicas e procedimentais.

**Palavras-chave:** Produção Textual. Autobiográfico. Narrativa.

#### **Introdução**

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre o tema Educação de Jovens e Adultos (EJA), e tem como objetivo avaliar os obstáculos enfrentados para obter os dados da pesquisa em curso sobre o tema deste pesquisador-discente, além de apresentar propostas inovadoras para aperfeiçoamento do método de pesquisa.

O registro começou em 12 de fevereiro de 2019, em uma escola de Ensino Fundamental da periferia de Brasília. Na noite daquela terça-feira, foi oficialmente ministrada por este professor/pesquisador-discente a primeira aula como professor contratado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF/DF) para o ano letivo de 2019. A proposta original era seguir em sala de aula o conjunto de atividades pedagógicas contidas no projeto submetido na candidatura à seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGE-MP).

A parte da intervenção em campo do projeto, aprovado pela comissão avaliadora do certame e que resultou no ingresso deste pesquisador-discente no PPGE-MP, no segundo semestre de 2018, previa a realização de uma série de oficinas de produção textual do gênero poesia nas três turmas às quais a direção da Escola

---

<sup>1</sup> Mestrando Manuel Carlos MONTENEGRO (Universidade de Brasília),

<sup>2</sup> Professora Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (Universidade de Brasília),

incumbiu de ministrar aulas de língua portuguesa. Tratava-se de duas turmas da 6ª série e uma turma da 7ª série, todas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao colocar em prática exercícios de escrita criativa de poesia, a intenção era a de familiarizar os estudantes com recursos metalinguísticos necessários à compreensão, domínio e uso de conhecimentos relativos à escrita (RIBEIRO; MONTENEGRO, 2018, p. 97-112).

No entanto, o contato inicial entre o recém-contratado professor e os estudantes presentes às primeiras aulas expôs um desencontro entre um contexto ideal de atuação, até então apenas imaginado pelo professor, e as circunstâncias reais do ambiente escolar encontradas nas primeiras semanas de regência.

Neste artigo propõe-se como objetivo específicos relatar, primeiramente, os motivos que impediram, diante da incompatibilidade entre as expectativas do professor e a realidade das salas de aula, a concretização do plano original das oficinas de poesia. Acompanharão os relatos dos obstáculos à prática em sala de aula as soluções implantadas em substituição à estratégia didática originalmente planejada à medida que outras necessidades pedagógicas se impuseram.

O relato autobiográfico foi o gênero textual escolhido para nortear o esforço de aprendizado promovido ao longo do primeiro semestre de 2019, durante o qual se cumpriu o programa de uma série – na modalidade EJA, uma “série” equivale a um “ano” do ensino regular como unidade temporal da trajetória escolar de um estudante. A última parte deste conterà uma justificativa teórica para a escolha do gênero textual autobiográfico como recurso pedagógico e instrumento de formação.<sup>3</sup> Apresentar-se-á revisão bibliográfica dos pesquisadores da autobiografia, narrativas de vida e relatos biográficos como campo do conhecimento.

O texto seguirá procedimento igual ao empregado na primeira parte do artigo, diverso da prática convencional da pesquisa em ciências sociais no Brasil. Mais que apresentar os resultados de um experimento científico, pretende-se aqui recordar

---

<sup>3</sup> De acordo com os pesquisadores dos gêneros textuais, Joaquim Dolz-Mestre e Roxane Gagnon (2015) trata-se de recurso didático para orientar o ensino de línguas, uma vez que somos todos expostos a um acervo “pré-existente” de textos, que são organizados em gêneros. Esse processo de organização é definido pela “ancoragem social” e pela “natureza comunicacional” do discurso, mas também pelas “regularidades composicionais” e pelas “características formais dos textos produzidos”. Segundo o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, a estabilidade de três elementos de um texto – conteúdo temático, estilo e construção composicional – caracteriza-o como pertencente a determinado gênero textual (apud DOLZ-MESTRE, Joaquim e GAGNON, Roxane, 2015, p. 32).

quais os problemas enfrentados na tentativa de produzir conhecimento científico sobre uma experiência pedagógica vivida entre professor e estudantes.

## **1.Contexto de diferenças diagnosticado**

Ao primeiro contato com a realidade da escola de periferia, aonde foi assumido o posto de professor por este pesquisador-discente, a aparente discrepância entre os níveis de renda do núcleo familiar deste pesquisador-discente e da população da região da escola não surpreendeu, devido a uma familiaridade estabelecida previamente com o cotidiano da região administrativa da Escola. Trata-se da cidade-satélite mais próxima do bairro da residência deste pesquisador-discente. A proximidade fez com que adquirisse, há cerca de dois anos, o hábito de frequentar a feira de hortifrutti da cidade, aos domingos. A experiência do local, embora restrita a um contexto muito específico – o de um cliente “estrangeiro” do comércio da região –, influenciou decisivamente a candidatura deste pesquisador à vaga de professor nessa região administrativa, especificamente, quando do processo seletivo promovido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal em 2018, para a contratação de professores temporários que supririam parte do déficit de profissionais regentes na rede pública de ensino do Distrito Federal.

### **1.1 Diferença de perfil socioeconômico**

O perfil socioeconômico do lugar onde vivo é muito diferente da região administrativa onde trabalho, embora ambas se situem no Distrito Federal. No mapa, as duas regiões são vizinhas, contíguas – 11 quilômetros separam minha casa da escola onde trabalho. A renda domiciliar mensal da região onde vivo (R\$ 21.915,50, o que equivale ao valor médio por pessoa de R\$ 8.317,20) é nove vezes superior à renda média de um lar da região administrativa onde se situa a Escola – R\$ 2.381,00, ou o equivalente R\$ 826,40 mensais por pessoa (CODEPLAN, 2019, p. 29 e CODEPLAN, 2019a, p. 29).

Apesar do fosso socioeconômico que aparentemente cria uma distância, era preciso estabelecer condições para uma relação dialógica entre professor e estudantes que permitisse emergir dali um ambiente de signos e valores compartilhados. Apenas em um ambiente com um mínimo de identificação mútua e diálogo é possível uma experiência de aprendizado significativo. (BORTONE, 2012)

Bortone (2012) defende esse diálogo como necessário para o letramento – familiaridade com as práticas sociais da leitura e da escrita e competência nos usos e funções sociais da língua (2012, p. 193) – uma vez que a língua é fenômeno interacional e depende de diálogo para ser apreendida. É preciso, portanto, que o professor estabeleça uma relação de empatia e confiança, levando em consideração o conjunto de conhecimentos de parte a parte. O diálogo precisa ocorrer em condição de igualdade, não de superioridade, como é praxe nas escolas que adotam o método de aula tradicional.

Dessa forma, a interação baseada no diálogo, que se nutre nesse compartilhar de ideias, leva os alunos a se tornarem partícipes de seu próprio aprendizado, aprendendo a pensar em lugar de apenas aprenderem a decorar conteúdo. A interação, portanto, torna-se condição *sine qua non* para a construção do letramento. (BORTONE, 2012, p. 195)

Nesse sentido, a chamada abordagem sociointeracionista propõe um diálogo teórico entre o campo da linguística e a obra do educador Paulo Freire, segundo o qual a experiência da interação entre educando e educador é vista como potencialmente transformadora da consciência social e política de ambos, conforme está proposto em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996).

A solução encontrada para tentar uma aproximação dos grupos de estudantes – havia 47 matriculados em cada uma das três turmas – constituiu a primeira atividade como professor. Depois de entrar em sala de aula pela primeira vez, o professor saudou a turma com um - “boa noite” e, se apresentando nominalmente, comunicou-lhes que exerceria a função de professor de português naquele semestre. Revelou-lhes, em seguida, a trajetória acadêmica – um breve memorial como ex-estudante de graduação e de estudante de pós-graduação – a experiência profissional (como jornalista) e dados biográficos básicos (local de nascimento e idade). Após cumprir o pequeno ritual nas três turmas que foram designadas, no primeiro dia de aula (12/2/2019). Em seguida, o professor-pesquisador foi pelas fileiras cumprimentando individualmente cada estudante com um aperto de mão, e então perguntava o nome do aluno e repetia o seu. O ritual do aperto de mãos para apresentação, importado do contexto da “rua” para o ambiente escolar, foi percebido como algo fora do contexto habitual pela turma, a julgar pela impressão nos olhares que o professor recebeu enquanto circulava pela primeira vez por entre as carteiras.

## 1.2 Heterogeneidade das turmas (7ªA)

Em duas das três turmas, a primeira e mais evidente característica dos grupos era a heterogeneidade no perfil etário dos estudantes. A 7ª A tinha uma estudante de mais de 60 anos e um grupo de adolescentes – a modalidade EJA permite o ingresso de alunos a partir dos 15 anos, desde que estejam defasados em relação ao ano escolar ideal. As evidências desse grupo social que dividiam a mesma turma, apesar da faixa etária discrepante, foram registradas em alguns dos textos autobiográficos produzidos ao longo do semestre.

Ao produzir um texto com o tema “um professor inesquecível para você”, a estudante A. L. relatou a experiência que teve no semestre anterior: - “Passei a ter aula com ele quando eu estava com 34 anos no 5º ano (sic)”. Outra aluna, L., ao escrever sobre sua “primeira infância”, referiu ter 20 anos de idade: - “Nasci em 29/05/1999. Morava e moro até hoje com meus pais”.

A solução encontrada para possibilitar à turma 7ª A uma experiência de aprendizado significativa que superasse a diferença de idade dentro do grupo de estudantes foi a escolha dos temas dos textos encomendados aos estudantes. Todos os temas eram centrados na experiência individual de cada estudante e exigiram um relato eminentemente autobiográfico, para o cumprimento da tarefa como: quais os seus sonhos/projetos de vida; primeira infância; um professor inesquecível para você; um episódio de violência que viveu; com quem convive bem; o que aprendeu este semestre na aula de português. Os únicos temas de produção textual que restringia o número de pessoas que poderiam produzi-lo tratavam da experiência pessoal do estudante com o mundo do trabalho. Para vencer a impossibilidade de os desempregados da turma discorrerem sobre o tema, no entanto, foi oferecido no dia dessa atividade outro tema, alternativamente.

### 1.3 Nível precário de proficiência em língua portuguesa

Os primeiros textos produzidos nas primeiras semanas de aula, ainda em fevereiro, denunciaram a distância entre a norma-padrão da língua portuguesa e o conjunto de regras gramaticais internalizadas e refletidas na produção textual dos estudantes. Ao final do semestre letivo, após cerca de 100 horas-aula cumpridas, os textos dos estudantes permaneciam inadequados à norma-padrão, conforme os excertos de textos produzidos em sala de aula evidenciam:

- “antes eu não me importava muito com a questão dos pontos, então vi que só agora com suas aulas são muitos importantes”. (Aluna V., Turma 7ª A, texto “O que você aprendeu este semestre na aula de português”)

- “Bom eu nunca me esqueci do professor E. porque ele me ensinou muita coisa e eu aprendi muitas coisas com ele e eu tinha 16 anos quando eu aprendi com ele e eu estava na 6ª série quando eu estudei com ele eu aprendi a respeitar o próximo porque ele sempre me ensinou muito a respeitar os outros semelhantes.” (Aluno V., Turma 7ª A, texto “Um professor inesquecível para você”)

- “Meu português, antes ele era muito tímido e cheio de letras maiúsculas nas horas erradas” (Aluna M. C., Turma 7ª A, texto “O que você aprendeu este semestre na aula de português”).

A solução encontrada nesse caso foi, uma vez mais, recorrer às narrativas autobiográficas para lidar com um universo lexical familiar aos estudantes, e não exigir a aquisição de um novo repertório de palavras como requisito para o aprendizado na aula de português. Ao considerar como objeto de estudo palavras conhecidas, pôde-se avançar em temas metalinguísticos tão importantes quanto à expansão do vocabulário: classes de palavras, relações semânticas e concordância nominal.

## 2. O paradigma biográfico

Uma das novas abordagens adotadas nas últimas décadas na pesquisa educativa brasileira para analisar fenômenos ligados à formação se alinha ao conjunto de princípios chamado de paradigma biográfico, segundo a nomenclatura proposta pelo sociólogo alemão Peter Alheit (2018). Os paradigmas, de acordo com a epistemologia de Thomas Kuhn, correspondem aos “conjuntos de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação”. Sucedem a períodos de normalidade, de aceitação generalizada de determinado *corpus* científico, por meio das “revoluções científicas”. (KUHN, 2013, p. 67).

Na matriz analítica proposta pelo paradigma biográfico, as ações cometidas no curso da vida equilibram pressões objetivas exercidas socialmente sobre o indivíduo e as demandas subjetivas do indivíduo. A biografia resulta dessa dialética entre o “aspecto estrutural do biográfico” (social) e a “dimensão da ação emergente”

(individual), sem que haja relação hierárquica entre os dois componentes do paradigma biográfico.

Síntese dessas tensões é o relato autobiográfico da aluna L. A., em resposta à pergunta “Você trabalha?”, tema da tarefa de produção de texto em sala de aula. A aluna aparentava 20 anos e frequentou as aulas até o dia 21/5/2019, quando entrou de licença maternidade:

Eu sou estudante estudo no ... Eu também fasso diaria domestica com a minha mãe apredir a fazer isso com ela. Ela e minha mãe me encinou a fazer isso. Eu aprendir a fazer o que fasso quando entrei na minha adolescência aprender fazer diaria domestica. Mais também estudo pra mim se forma, fazer faculdade de Direto. Esse aprendizado foi bom pra mim porque sei fazer as coisas dentro de casa. Já na escola foi bom porque aprender muita coisa e continuo aprendendo cada vez mais.

97

### 2.1 A abordagem autobiográfica

Após estudar estratégias pedagógicas de educação de jovens e adultos baseadas em relatos pessoais de experiências vividas, Alheit (2018) aponta o potencial do método da escrita para produzir informações sobre a formação da identidade social dos indivíduos. A partir de dois experimentos pedagógicos de produção de textos autobiográficos com propostas distintas – um baseado em marcos temáticos distintos (*guided autobiography*, de James E. Birren) e outro, “autotematizado” e “autoexpositivo” (de Dieter Backe e Theodor Schulze) –, Alheit (2018) conclui que esta “pedagogia narrativa” propicia que os indivíduos situem a si próprios em determinados espaços sociais específicos e, também, reconheçam uma relação entre eles mesmos e o tempo histórico (ALHEIT, 2018, p. 247).

Assim refletiu o aluno J. da Turma 6ª A, que aparentava ter cerca de 50 anos e afirmava ser pai de quatro filhos sobre seu trabalho e sua vida:

- Eu sou tecqnico em eletrônica,
- Aprendi trabalhando em loja de eletrônica
- Fas tempo que eu aprendi, O aprendizado para mim, foi uma boa porque eu ganho nos dias de hoje o meu sustento, aprendi com o meu patrão. Que no tempo que trabalhei com ele me encinou muito bém
- O aprendizado me ajunda ate hoje e agradesso por isso.
- Sim faço abaju de lâmpadas
- Poderia ganhar a vida se eu focé vendendo nas ruas.
- Ou se tivece uma loja acima o criente chegaria ate á mim!
- Esse aprendisaje foi bom para mim
- Minha vida antes era pacata.

O senso de pertencimento resultante da prática autobiográfica narrativa objetiva-se no próprio ato narrativo, de acordo com o filósofo alemão, Jürgen Habermas (apud ALHEIT, 2018, p. 247). Só se constitui a identidade pessoal daquele indivíduo que

reconhecer que a sequência de suas ações compõe uma história de vida “narrável”. Do mesmo modo, só é possível constituir uma identidade social se o indivíduo se reconhecer como membro de um grupo social e, conseqüentemente, como alguém enleado à história daquele grupo social que for “narrável”. De acordo com Habermas, o que justifica a relação íntima entre narrativa e identidade é o “significado estrutural da narratividade” (apud ALHEIT, 2018, p. 247), ou seja, o modo intuitivo que opera nas narrativas e suas repercussões. Um relato pessoal revela uma manifestação de entendimento do cotidiano, que passa a ser considerado como um “sistema de referência cognitivo”, pois desse relato é possível extrair a forma como o autor do relato classifica e descreve estados e eventos do “mundo da vida”.

### **3. A experiência pedagógica como produção científica**

A produção científica aspira à aceitação da comunidade científica, o que exige dos cientistas responsáveis pela investigação a separação, a distinção, a caracterização e a categorização dos fenômenos percebidos empiricamente segundo interpretações teórico-conceituais para merecer legitimidade. “(...) o empirismo começa pelo registro dos fatos evidentes, a ciência denuncia essa evidência para descobrir as leis ocultas” (BACHELARD, 1966, p. 54).

#### **3.1 Problema 1: falta de rigor científico**

A pesquisa em curso careceu de rigor científico, especialmente nas anotações e nos registros da experiência. A jornada de 30 horas semanais como jornalista do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) era cumprida simultaneamente às atividades de professor (carga horária de 20 horas) e de pesquisador, o que inviabilizou um acompanhamento preciso e tempestivo do que acontecia em sala de aula. Identificou-se esse problema como um impedimento ao saber científico e, para contornar a situação, a partir de meados de março de 2019, começou-se a registrar os conteúdos ministrados em cada aula com a câmera fotográfica do aparelho celular. Esse procedimento pressupunha atividades complementares, como o arquivamento e a correta indexação do material produzido em sala de aula, o que representou igualmente um desafio para esta pesquisa.

#### **3.2 Problema 2: falta de complementariedade das metodologias**



Uma revolução científica no campo das humanidades foi a virada subjetiva, conforme apontado pela teórica argentina Beatriz Sarlo (2012). Foi um dos movimentos que romperam, no século XX, com o *status* do paradigma positivista como modelo único de cientificidade. Deve-se a essa virada, inclusive, o fato de este artigo poder ser tratado como produção científica.

Uma das principais contribuições da virada subjetiva para a história da ciência foi aprofundar a pesquisa qualitativa ao atualizar parte de sua base metodológica, o método etnográfico. Nesse sentido, atribuiu-se, pela primeira vez de modo sistemático, protagonismo à linguagem dos sujeitos na busca de evidências científicas. “Esse reordenamento ideológico e conceitual da sociedade do passado e seus personagens, que se concentra sobre os direitos e a verdade da subjetividade, sustenta grande parte da empreitada reconstrutiva das décadas de 1960 e 1970” (SARLO, 2012, p. 22).

Ao eleger a narrativa autobiográfica como método central dessa pesquisa, contempla-se a necessidade da ciência moderna de dar palavra aos sujeitos estudados, e não mais somente ao autor da pesquisa. No entanto, a caracterização desses sujeitos não ficou evidente no estudo, o que se apresentou como outro problema de pesquisa. Uma etnografia mais bem estruturada proveria aos resultados um quadro real de quem é a voz nos relatos autobiográficos.

#### **4. Considerações Finais**

Antes mesmo de ser anunciada como tal, a virada subjetiva desenhava-se na busca do historiador francês Michel de Certeau por “novos sujeitos de um novo passado”, “sujeitos marginais” que retratassem a mudança cultural por meio das próprias narrativas que reconstruíam o passado e reafirmavam suas identidades (apud SARLO, 2012, p. 18-19). Os estudos culturais do pesquisador britânico Richard Hoggart (1957) que faziam sociologia de temas como a gestão da vida doméstica e o lazer nesse contexto deslocavam o padrão do fazer científico, que reinava até então. Ao recuperar a história dos processos sociais a partir de relatos pessoais dos sujeitos que empreendiam ações cotidianas, Hoggart contrariava o estruturalismo, dominante até os anos 1970 no campo das ciências sociais, que valorizava apenas grandes processos sociais e os atores de prestígio nesses contextos.

Para alcançar o potencial transformador da autobiografia em sala de aula, é preciso de muita capacidade de improvisar e de reagir a problemas imprevisíveis. Se o caso for produzir conhecimento científico a partir dessa experiência, faz-se imperioso agir com mais rigor científico e planejamento metodológico adequado. É o que demonstra essa coleção de anotações feitas *a posteriori* que poderão resultar em aprofundamentos produtivos com o mesmo material coletado em campo nessa experiência de regência na Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

ALHEIT, P. El 'paradigma biográfico' en la investigación educativa. In: Revista de Sociología de la Educación - RASE. 2018. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/12340/11776>. Acesso em: 26 abr. 2019.

BACHELARD, G. Le Rationalisme appliqué. Les presses universitaires de France. Paris. 3ª ed. 1966. Disponível em: [http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard\\_gaston/rationalisme\\_applique/rationalisme\\_applique.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/rationalisme_applique/rationalisme_applique.pdf). Acesso em: 10 nov. 2018.

BORTONE, M.E. Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola. Revista virtual EntreLetras. Disponível em: [https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/962/514/volume\\_3\\_nº\\_2\\_2012](https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/962/514/volume_3_nº_2_2012). Acesso em: 25 jun. 2018.

CODEPLAN. Pesquisa Distrito por Amostra de Domicílios – Distrito Federal, 2018. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Distrito-Federal-Grupo-de-Renda-compactado.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

CODEPLAN. Pesquisa Distrito por Amostra de Domicílios – Paranoá, 2018. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Parano%C3%A1.pdf>. Acesso em: 25 jun 2019.

DOLZ-MESTRE, Joaquim; GAGNON, Roxane. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. 2015. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76725/ATTACHMENT01> Acesso em: 26 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP. Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

HOGGART, Richard (1957). *The Uses of Literacy. Aspects of working-class life with special reference to publications and entertainments*. Londres, 1957. Disponível em: GOMES, Maria Itania Mota. *The Uses of Literacy: Hoggart e a cultura como expressão dos processos sociais*.

<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/bc02e7d5aa8f8699484f1baeb2fdab26.pdf>.

Acesso em: 25 jun. 2019.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva. 2013.

RIBEIRO, O. M.; MONTENEGRO, Manuel Carlos. Produzir poesia e aprimorar a escrita: contribuições teóricas para a prática do educador em sala de aula. In: LABORDE, Elga Pérez; RIBEIRO, Ormezinda Maria; NAVES, Rozana Reigota. (Orgs.). **Textualidades e (re)orientação social na América Latina**. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, v. 1, p. 97-112.

SARLO, B. *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. 2012.