



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 01, n. 02, 199 p., maio/ago. 2016.

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de  
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



## Presidente

Maria da Conceição Passeggi – UFRN

## Vice-Presidente

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

## Secretário

Jussara Fraga Portugal – UNEB

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

## Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Verbena Maria Rocha Cordeiro – UNEB

## DIRETORIA REGIONAL

### Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Gilvete Lima Gabriel -- UFRR

### Nordeste

Katia Maria Santos Mota – UNEB

Cristóvão Pereira Souza – UNP

### Centro-oeste

Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

Simone Albuquerque da Rocha – UFMT

## Sudeste

Inês Ferreira de Souza Bragança – UERJ

Zeila de Brito Fabri Demartini – UMESP/CERU

## Sul

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Cleuza Maria Sobral Dias – FURG

## CONSELHO FISCAL

### Titulares

Paula Perin Vicentinni – USP

Vera Lúcia Gaspar Silva – UDESC

Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel

### Suplentes

Ercília Maria Braga de Olinda – UFC

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Maria Stephanou – UFRGS

### Conselho de Publicação

Denice Barbara Catani – USP

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – PUCRS

Ana Sueli Teixeira de Pinho – UCSal

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Edla Eggert – PUCRS

Marta Maria Araújo – UFRN

Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA

---

## Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

É uma publicação quadrimestral da BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

## EQUIPE EDITORIAL

### Editores

Dislane Zerbinatti Moraes - USP

Edla Eggert - PUCRS

Daniel Hugo Suárez - UBA

### Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

### Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – Unijorge

## CONSELHO EDITORIAL

**Andres Klaus Runge Peña** | Universidade de Antioquia | Colômbia

**Aneta Slowick** | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

**Annamaria Gonçalves Bueno de Freitas** | Universidade Federal de Sergipe | Brasil

**Antonia Edna Brito** | Universidade Federal do Piauí | Brasil

**Antonio Bolívar** | Universidad de Granada | Espanha

**Carmen Teresa Gabriel** | Universidade Federal do

Rio de Janeiro | Brasil

**Caterina Bonelli** | Università degli Studi di Milano-Bicocca | Itália

**César Augusto Castro** | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

**Christine Delory-Momberger** | Université de Paris 13 | França

**Christophe Niewiadomski** | Université de Lille 3 | França

**Christophe Wulf** | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

**Ecleide Cunico Furlanetto** | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

**Eliane Greice Davanço Nogueira** | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Brasil

**Elsa Lechner** | Universidade de Coimbra | Portugal

**Filomena Arruda Monteiro** | Universidade Federal de Mato Grosso | Brasil

**Gaston Pineau** | Université de Tours | França

**Guilherme do Val Toledo Prado** | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

**Henning Salling Olesen** | Aarhus Universitet | Dinamarca

**Inês Assunção de Castro Teixeira** | Universidade Federal de Minas Gerais | Brasil

**Inês Ferreira de Souza Bragança** | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Brasil

**Jorge Luiz da Cunha** | Universidade Federal de Santa Maria | Brasil

**José Antonio Serrano Castañeda** | Universidad Pedagógica Nacional | México

**José Contreras Domingo** | Universidad Barcelona | Espanha

**Laura Formenti** | Università degli Studi di Milano | Bicocca | Itália

**Leonor Arfuch** | Universidade de Buenos Aires | Argentina

**Linder West** | University of Cantubery – Inglaterra

**Maria da Conceição Passeggi** | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil

**Maria Helena Menna Barreto Abrahão** | Universidade Federal de Pelotas | Brasil

**Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo** | Universidade Estadual Paulista | Brasil

**Maria Stephanou** | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Brasil

**Maria Teresa Santos Cunha** | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil

**Paula Perin Vicentini** | Universidade de São Paulo | Brasil

**Raimundo Martins** | Universidade Federal de Goiás | Brasil

**Ricia Anne Chansky** | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico

**Rosa María Torres Hernández Torres** | Universidade Pedagógica Nacional | México

**Silvia Chaves** | Universidade Federal do Pará | Brasil

**Sonia Krammer** | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil

**Teresa Sarmento** | Universidade do Minho | Portugal

**Terezinha Valim Oliver Gonçalves** | Universidade Federal do Pará | Brasil

**Vera Lucia Gaspar da Silva** | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil

**Verbena Maria Rocha Cordeiro** | Universidade do Estado da Bahia | Brasil

**Zeila de Brito Fabri Demartini** | Universidade Metodista de São Paulo | Brasil

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOGRAPH

---

Versão *on-line* / Online version:

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

**Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading:** Maria Aparecida Vivian

**Editoração eletrônica / Desktop publishing:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh

**Versão para o inglês / English version:** Lorena Lustosa

**Versão para o espanhol / Spanish version:** Ricardo Castaño

**Projeto gráfico e ilustrações / Graphic desing and ilustrations:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh

E-mail: [biographassociacao@gmail.com](mailto:biographassociacao@gmail.com)

---

**RBPAB**, v. 1, n. 2, 199 p., maio/ago. 2016.

---

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016.

Quadrimestral

Publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

---

RBPAB publica artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico e teórico-metodológico vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

**Indexada em / Indexed in:**

- DIADORIM
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar

# SUMÁRIO

191 Editorial

## DOSSIÊ

194 Escritas de si, literatura e cinema: diálogos (auto)biográficos  
Maria da Conceição Passeggi, Edla Eggert

198 Do sussurro ao grito: escritos autobiográficos de Carolina Maria de Jesus e Maura Lopes Cançado  
Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva; Mônica Horta Azeredo

211 Memória feita de retalhos: subjetividade em crise e vida cultural na belle époque  
Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo

224 As duas memórias de um escritor  
Sheila Dias Maciel

236 A (de)formação pela escola: representações de processos formativos na trilogia autobiográfica de Elias Canetti  
Rodrigo Matos de Souza; Elizeu Clementino de Souza

254 “Escritos íntimos” e escrita de si: por entre as páginas e a vida de Elza Freire  
Nima Imaculada Spigolon

269 Como autobiógrafo e historiador: episódios de uma história sul-africana por William Kentridge  
Vivian Braga dos Santos

283 Limites do eu: o gesto autobiográfico no cinema de Jean Eustache  
Romero Fidelis de Souza Maciel

295 Escrever a própria vida: aspectos estilísticos do gênero diário pessoal  
Jocelma Boto Silva; Marcia Helena de Melo Pereira

## ARTIGOS

314 Migração, resiliência e empoderamento: uma equação teórico-prática à luz da pesquisa biográfica  
Elsa Lechner

326 ‘Patchworker’: construção biográfica e atitudes profissionais: estudo das motivações dos estudantes alemães durante os últimos 30 anos  
Peter Alheit

343 Quando a escola não faz parte da biografia: depoimentos de vida em *homeschooling*  
Fabiana Ferreira Pimentel Kloh

356 Territórios existenciais e narrativas de trajetórias escolares  
Dina Maria Rosário dos Santos

## DOCUMENTOS

371 Estatuto BIOgraph

380 Instruções aos colaboradores

# CONTENTS

191 Editorial

## DOSSIER

194 Written about yourself, literature and cinema: (auto)biographical dialogues  
Maria da Conceição Passeggi, Edla Eggert

198 From whisper to scream: autobiographical writings of Carolina Maria de Jesus and Maura Lopes Cançado  
Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva; Mônica Horta Azeredo

211 Memory made of scraps: crisis of subjectivity and cultural life in the Belle Époque  
Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo

224 The two memories of a writer  
Sheila Dias Maciel

236 The (miss)formation in schooling: representations of formative processes in Elias Canetti's autobiographical trilogy  
Rodrigo Matos de Souza, Elizeu Clementino de Souza

254 "Intimate writings" and written about yourself: through the pages and the life of Elza Freire  
Nima Imaculada Spigolon

269 As autobiographer and historian: episodes of a south african history by William Kentridge  
Vivian Braga dos Santos

283 The limits of the self: the autobiographic gesture in the cinema of Jean Eustache  
Romero Fidelis de Souza Maciel

295 To write your own life: stylistic aspects of the personal diary genre  
Jocelma Boto Silva, Marcia Helena de Melo Pereira

## ARTICLES

314 Migration, resilience and empowerment: a biographical research equation  
Elsa Lechner

326 'Patchworker': biographical construction and professional attitudes – study of the motivations of German adult education students during the last 30 years  
Peter Alheit

343 When school is not part of the biography: life testimonials on *homeschooling*  
Fabiana Ferreira Pimentel Kloh

356 Existential territories and narrative of school trajectories  
Dina Maria Rosário dos Santos

## DOCUMENTS

371 Statute BIOgraph

## SUMARIO

**191** Editorial

### DOSSIER

**194** Escritos de sí, literatura y cine: diálogos (auto)biográficos  
Maria da Conceição Passeggi; Edla Eggert

**198** Del susurro al grito: escritos autobiográficos de Carolina Maria de Jesus y Maura Lopes Cançado  
Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva; Mônica Horta Azeredo

**211** Memoria hecha de retazos: subjetividad en crisis y vida cultural en la belle époque  
Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo

**224** Las dos memorias de un escritor  
Sheila Dias Maciel

**236** La (de)formación por la escuela: representaciones de procesos formativos en la trilogía autobiográfica de Elias Canetti  
Rodrigo Matos de Souza; Elizeu Clementino de Souza

**254** “Íntimo de las escrituras” y se escribe: a través de las páginas y la vida de Elza Freire  
Nima Imaculada Spigolon

**269** Como autobiógrafo e historiador: episodios de una historia de sudáfrica por William Kentridge  
Vivian Braga dos Santos

**283** Límites del yo: el gesto autobiográfico en el cine de Jean Eustache  
Romero Fidelis de Souza Maciel

**295** Escribir la propia vida: aspectos estilísticos del género diario personal  
Jocelma Boto Silva; Marcia Helena de Melo Pereira

### ARTÍCULOS

**314** Migración, resiliencia y empoderamiento: una ecuación teorío-práctica a la luz de la investigación biográfica  
Elsa Lechner

**326** ‘Patchworker’: construcción biográfica y actitudes profesionales – estudio de las motivaciones de los estudiantes alemanes durante los últimos treinta años  
Peter Alheit

**343** Cuando la escuela no hace parte de la biofranía: testimonios de vida en homeschooling  
Fabiana Ferreira Pimentel Kloh

**356** Territorios existenciales y narrativas de trayectorias escolares  
Dina Maria Rosário dos Santos

### DOCUMENTOS

**371** Estatuto BIOgraph

Se a história secular das narrativas biográficas e autobiográficas está marcada por um processo de reconhecimento lento e sinuoso, assistimos, na modernidade tardia, a uma verdadeira explosão desses dois tipos de narrativas. Elas invadem as livrarias, multiplicam-se nas redes sociais, fazem parte dos noticiários, de projetos midiáticos. Essa guinada (auto)biográfica, que permitirá sua saída do “purgatório” para entrar no terreno sagrado das Ciências Humanas, é propícia ao reexame da tensão epistemológica entre seu Norte científico, objetivista, racional, e o Sul ficcional, subjetivista, interpretativista.<sup>1</sup> Com efeito, o caráter híbrido das narrativas biográficas e autobiográficas replica, como nenhuma outra forma de expressão, as tensões e as conveniências entre linguagem, literatura, artes, memória e conhecimento tão caras às Ciências do humano.

Este segundo número da RBPAB – Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – é um convite à reflexão sobre as narrativas autobiográficas, cinema, literatura, arte e temáticas sociais pungentes.

O Dossiê *Escritas de si, literatura e cinema: diálogos (auto)biográficos*, organizado por Maria da Conceição Passeggi e Edla Eggert, apresenta a diversidade de áreas de investigação, Literatura, Cinema e Formação, com base em textos e abordagens que evidenciam as escritas de diários íntimos, cadernos de anotações, memórias, vídeos e cinema, em que as marcas da subjetividade se entrecruzam, se pulverizam, se escondem e se revelam. O dossiê está constituído por oito artigos resultantes de pesquisas realizadas por pesquisadores de

diferentes regiões do país e com enfoques diversificados, sinalizando para novos horizontes de investigação científica, no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação.

A seção *Artigos* reúne quatro estudos de pesquisadores brasileiros e europeus. Em *A Migração, resiliência e empoderamento: uma equação teórico-prática à luz da pesquisa biográfica*, Elsa Lechner aborda uma temática atual e pungente, apresentando estudos por ela realizados em contextos migratórios diferentes – portugueses na França (Paris); portugueses nos EUA (New Jersey), e imigrantes de várias origens, em Portugal. A autora parte “da equação teórica entre os conceitos de resiliência, empoderamento e migração”, e analisa as formas concretas pelas quais a pesquisa biográfica permite identificar e construir processos de resiliência, de emancipação e de empoderamento, nos migrantes que participaram da pesquisa. É importante observar que os processos de recolha de dados: entrevistas biográficas, rodas de histórias, oficinas biográficas, organizadas pela pesquisadora, ao exigir dos participantes atos de biografização, permitem despertar processos de resiliência e construir resistências coletivas. A autora traz grandes contribuições à dimensão biopolítica das narrativas autobiográficas e à dimensão cívica da pesquisa (auto)biográfica na construção de um mundo mais justo.

Os três textos seguintes apresentam perspectivas diferenciadas de escolarização, colocando em pauta questionamentos atuais sobre a formação continuada e a escola obrigatória. O primeiro artigo, *‘Patchworker’: construção biográfica e atitudes profissionais: estudo das motivações de estudantes alemães nos últimos 30 anos*, de Peter Alheit, analisa escritas e entrevistas autobiográficas, realizadas com alunos que ingressam em cursos de formação

<sup>1</sup> PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativa, experiência y reflexión autobiográfica: por una epistemología del Sur en educación. In: ARANGO, Gabriel Jaime Murillo. (Comp.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial FFyL de la Universidad de Buenos Aires, 2015. p. 69-87.

profissional universitária, numa universidade do norte da República Federal da Alemanha. Para o autor, trata-se de saber se padrões biográficos predestinam escolhas de formação profissional, ou se a educação superior atrai grupos específicos. As conclusões do trabalho indicam que os sujeitos envolvidos são vítimas prováveis de uma fraude estrutural causada pela modernização das sociedades. No processo de mobilidade sociocultural ascendente, o habitual mundo da vida perde sua significância “natural”, como horizonte de formação e prescrições, profundamente enraizadas, para lidar com a realidade – mentalidades tradicionais e formas de *habitus* – que se tornam instáveis e ameaçadas de dissolução.

O questionamento do processo de escolarização/descolarização é analisado por Fabiana Ferreira Pimentel Kloh em seu artigo *Quando a escola não faz parte da biografia: depoimentos de vida em homeschooling*. A pesquisa, de caráter histórico, toma como *corpus* transcrições de notas taquigráficas de audiências públicas, realizadas no Congresso Nacional, em 2013. Com base em referências teóricas relativas à educação domiciliar, na história do século XIX, e nas críticas sociológicas de Illich (1973), a autora analisa depoimentos de pessoas que afastam a escola de suas biografias, justificando sua opção por uma educação não formal. Foi possível constatar que a opção por *homeschooling* constitui um fenômeno crescente no Brasil e que os adeptos dessa modalidade de educação domiciliar esperam por maior segurança jurídica, quanto à observância de seu direito de opção quanto à forma de prover a educação da família.

O artigo de Dina Maria Rosário dos Santos, *Territórios existenciais e narrativas de trajetórias escolares*, apresenta o processo de construção de territórios existenciais, produzidos no âmbito da pesquisa “Nômades do Saber: uma cartografia de trajetórias escolares mi-

grantes na Bahia/Brasil”. Tais territórios emergem das entrevistas narrativas, realizadas para a pesquisa, como recurso para acessar os deslocamentos, físicos e simbólicos, que “compõem as trajetórias escolares migrantes e as linhas de fuga ao mapa geopolítico do conhecimento”. As narrativas agudizam a sua importância no momento em que são acolhidas em sua singularidade heurística. Os territórios são espaços sociopolíticos e histórico-culturais produzidos e produtores de subjetividades. Os territórios são o palco dos dinâmicos mapas psicossociais trazidos à tona pelas narrativas. Escolher trabalhar com narrativas biográficas requer desvelo pelo inusitado. Nesse sentido, o artigo arrisca-se a ponderar sobre o uso dos territórios existenciais como estratégia para a análise e a interpretação de narrativas autobiográficas. Finalmente, na seção *Documentos*, a RBPAB publica o Estatuto da BIOgraph, possibilitando aos(às) associados(as) e pesquisadores conhecerem a organização e os modos de funcionamento da Associação.

Que a leitura deste segundo número da RBPAB amplie os horizontes da pesquisa com narrativas (auto)biográficas. Lembramos, com Roland Barthes, que não se importando com a boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural; ela está simplesmente ali, como a própria vida<sup>2</sup>. E enquanto manifestação de seres humanos, sociais e históricos, elas estão, simplesmente, onde nós estamos.

Comissão Editorial

2 BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa, In: BARTHES, R. et al. *Análise estrutural da narrativa*. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. 7a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA



# ESCRITAS DE SI, LITERATURA E CINEMA: DIÁLOGOS (AUTO)BIOGRÁFICOS

## Apresentação

[A narrativa] está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas [...]

Roland Barthes<sup>1</sup>

Na epígrafe, Roland Barthes nos diz que as narrativas, por sua quase infinita diversidade (histórica, literária, biográfica, autobiográfica, cinematográfica...), e por sua onipresença na história da humanidade, representam formas de manifestação inalienáveis do ser humano, onde quer que ele se encontre, não importando o momento de sua vida, e em qualquer tempo histórico. Nessa quase infinita diversidade, os seres humanos encontram nas narrativas biográficas e autobiográficas um modo próprio de ser e de contar a história de vida de outrem (biografia) e a história de sua própria vida (autobiografia), constituindo e constituindo-se enquanto seres sociais, racionais, líricos, históricos, místicos, políticos, artísticos, míticos...

Mas não podemos nos esquecer dos catorze séculos que separam o surgimento dos termos “biografia” (século V) e “autobiografia” (século XIX). Quais as razões de tamanho atraso? Se o primeiro designa um gênero, inicialmente re-

servado à vida dos heróis, de dignitários, de personalidades extraordinárias, o segundo, enquanto gênero literário, rompe com essa tradição. Tomando como base o primeiro manuscrito das *Confissões* (1782) de Jean-Jacques Rousseau, Philippe Lejeune<sup>2</sup> teoriza sobre uma tripla revolução, inaugurada por Rousseau no século XVII, quando o termo ainda não existia. Uma revolução *psicológica* (associando intimidade e história da personalidade, em uma nova comunicação entre os indivíduos); uma revolução *literária e estética* (assumindo uma nova linguagem para falar de si); uma revolução *social e política* (destacando o valor exemplar da experiência do indivíduo, independentemente de sua posição social e mesmo de seu grau de escolaridade).

Essa tríplice revolução abre passagem para as pessoas comuns se tornarem autores e personagens de suas histórias, nas mais diversas modalidades de narrativas autobiográficas (diários íntimos, cartas, anotações pessoais, autobiografias, projetos de vida), quer se tornem ou não obras literárias. O que de fato é significativo nessas escritas de si é, por um lado, a garantia de que a história se apoia nas ficções ou verdades de uma pessoa concreta, e para quem narra suas experiências, sonhos, devaneios, decepções e esperanças é pelo ato de biografização, que ela consegue assim melhor compreender a vida e se compreender como ser vivente.

Se até os anos de 1980, essas narrativas (auto)biográficas eram consideradas, pela ciência e o mundo universitário, como gêne-

1 BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa, In: BARTHES, R. et al. *Análise estrutural da narrativa*. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. 7a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2011, p. 19.

2 Philippe Lejeune. *Definir autobiografia*. Disponível em: <<http://www.comparatistas.edu.pt/>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

ros menores porque impregnados de subjetividade, elas explodem, a partir de então, no mercado editorial, em contextos acadêmicos, e se consagram cada vez mais como fontes de pesquisa e dispositivos de formação em Educação. Elas se inserem, então, definitivamente, no mundo científico e universitário, que se configuram, em geral, avessos à intuição, à subjetividade e à emoção.

Este segundo dossiê da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – RBPAB apresenta uma diversidade de textos e abordagens que contracenam com o biográfico e o autobiográfico, em literatura, cinema e formação. Um dos seus principais propósitos é que a sua leitura sinalize para novos horizontes de investigação científica, no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação.

O artigo que abre este dossiê, *Do sussurro ao grito: escritos autobiográficos de Carolina Maria de Jesus e Maura Lopes Cançado*, de autoria de Gislene Maria Barral da Silva e Mônica Horta Azeredo, se inscreve na perspectiva de uma dupla virada (auto)biográfica. A primeira, no âmbito das narrativas de mulheres, “até então silentes”, e, a segunda, que considera o registro de diários íntimos (um escrito na favela, e outro no hospício), matéria de reflexão científica, histórica e literária. As autoras do artigo, com base nos estudos de Mikhail Bakhtin e Philippe Lejeune, analisam duas obras literárias dessas autoras brasileiras, de origem social e nível de escolaridade, diametralmente opostos, mas apresentando em comum o mesmo “desejo de gritar suas dores ao mundo”. O artigo ressalta a importância política de *Quarto de despejo. Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e *Hospício é Deus*, de Maura Lopes Cançado (1929-1993). As escritas autobiográficas, para essas duas mulheres, são modos de resistência e de empoderamento, pois elas extrapolam os limites da intimidade de suas vidas, em seus diários, para traçar, com

as cores do seu cotidiano, os retratos de outras tantas mulheres, habitantes de favelas, catadoras de papel, ou mulheres da elite que, no seio de uma sociedade opressora e machista, buscam formas de resistência, mesmo que ela seja a situação limite do hospício e da loucura.

Considerando ainda como fonte autobiográfica o diário íntimo, transformado em obra literária, o artigo *Memória feita de retalhos: subjetividade em crise e vida cultural na Belle Époque*, de Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo, apresenta uma análise da obra *Retalhos*, do escritor brasileiro Lima Barreto (1881-1922), como uma mescla de registros de seu cotidiano. O foco do artigo é discutir a intensificação da vida moderna e da subjetividade em crise. Nesse diário feito de “retalhos”, Lima Barreto vai colando e comentado fragmentos de jornais, folhas de livros, excertos de crítica literária, observações do cotidiano, que ele colecionava, para, com eles, narrar sua vida e se configurar como sujeito, colecionador, que busca, nesses “retalhos”, sentidos para os acontecimentos que marcaram a *belle époque* brasileira.

O questionamento da crise de identidade do eu, que se alarga para a crise da memória cultural, subjacente ao texto de Lima Barreto, retorna sob outro enfoque no artigo de Sheila Dias Maciel, *As duas memórias de um escritor*, que analisa dois livros autobiográficos de Carlos Heitor Cony, *Quase memória: quase-romance* (1995), e *Eu, aos pedaços: memórias* (2010). A autora nos provoca a pensar que escritores como Cony ordenam o eu, “despedaçado”, em seus textos, a partir de visões que produziram de si mesmos, numa dupla retomada do passado, sob uma forma confessional. Além de apresentar as diferenças entre as duas obras, Sheila Maciel volta-se para a necessidade autoral de se refazerem as memórias, no contexto de uma sociedade que se ocupa, cada vez mais, das ambivalências entre permanência, decadência e descarte.

Rodrigo Matos de Souza e Elizeu Clementino de Souza, em seu artigo *A (de)formação pela escola: representações de processos formativos na trilogia autobiográfica de Elias Canetti*, analisam a trilogia autobiográfica de Elias Canetti (1905-1994): *A língua absolvida* (2010), *Uma luz em meu ouvido* (2010) e *O jogo dos olhos* (2010), instigando-nos a pensar sobre questões éticas do mundo de quem ensina, bem ao sabor do que o título propõe: a (de)formação pela escola. Os autores, à luz da teoria melichiana, analisam as representações do mestre (*maestro*) e do aluno, para ressaltar os propósitos de Canetti, que compôs, em sua escrita autobiográfica, uma visão de sua formação escolar e acadêmica, para além de seus paradigmas mais frequentes, para evidenciar temas formativos. Destacam, na análise, a relação professor-aluno, abordada por Canetti, discutindo a oposição entre o dizer (do professor) e o mostrar (do mestre), como formas de (des)encantar o aluno. O que deduzem dessa diferenciação é que o mostrar traz consigo a ética, a estética e a religião, aspectos centrais da transformação na vida humana ou da (de)formação pela escola. Concluem que esses aspectos só podem ser aprendidos com base no que eles nos afetam, e não com base no dizer, na demonstração de uma teoria científica, eles só podem ser “mostrados” e não demonstrados.

Nima Imaculada Spigolon, no artigo, “*Escritos Íntimos*” e *escrita de si: por entre as páginas e a vida de Elza Freire*, revela a mulher Elza Maia Costa Oliveira, esposa de Paulo Freire. Nima Spigolon constrói *Escritos Íntimos* com um conjunto de fontes que vem reunindo sobre Elza Freire, desde 2006. Neste artigo, a autora se debruça sobre o caderno de receitas de Elza, discutindo como nele ela se esconde, ou se protege, e, ao se posicionar “criticamente, tece comentários políticos, analisa conjunturas [...] para depois colar receitas, dentre elas: Pato (marreco) assado com laranjas

e Pastelão de frango”. As indagações de Nima Spigolon, com base em “*Escritos Íntimos*”, são estimulantes para a pesquisa: como esse caderno revela e esconde uma mulher que vivia à sombra, “sem formas e lugares para manifestar-se? Será que eram marcas da educação familiar tradicional nordestina? Da condição de mulher? Da percepção das possibilidades de desintegração da família, nos contextos de ditadura e de exílio?” São muitas as questões e ainda poucas as respostas sobre as contribuições político-pedagógicas de Elza Freire ao legado de Paulo Freire. Desta forma, lançar mão das escritas de si contidas em “*Escritos Íntimos*” é lançar-se na intenção de dar visibilidade aos movimentos silenciosos e silenciados, que atravessam e forjam os percursos formativos-acadêmicos, como possibilidade de potencializar a discussão epistemológica acerca do *métier* acadêmico.

A arte cinebiográfica constitui a fonte de reflexão dos dois próximos artigos num exercício de aproximar as práticas narrativas autobiográficas da filmografia. Vivian Braga dos Santos, em *Como autobiógrafo e historiador: episódios de uma história sul-africana por William Kentridge*, analisa com base na série de vídeos que compõem *Nine Drawings for Projections* (1989-2003), de William Kentridge (Joanesburgo, 1955), o ofício de narrador desenvolvido por artistas contemporâneos que se posicionam politicamente com relação à história do passado recente. A autora discute na arte em questão o retorno de objetos do cotidiano e, notadamente, de duas personagens dos filmes, Soho Eckstein e Felix Teitlebaum. A perspectiva autobiográfica manifesta-se neles como *alter ego* do artista. Soho testemunha ao espectador experiências no ambiente segregacionista sul-africano, de modo semelhante àquele da composição de uma literatura de testemunho. Já Felix Teitlebaum sugere uma narrativa sobre a modificação do cenário po-

lítico. A partir desses personagens, observam-se dois tipos de relações entre Kentridge, seus personagens e a história política da África do Sul. A primeira delas pode ser entendida como uma posição autobiográfica, a segunda como uma aproximação com o ofício do historiador. Vivian Braga salienta que Kentridge abstém-se, todavia, de uma “possível filiação a uma figura messiânica”, mantendo, como um sujeito multifacetado, uma posição dual entre papéis distintos, não apenas entre Soho e Felix, mas, sobretudo, entre autobiógrafo e historiador.

O segundo artigo, *Limites do eu: o gesto autobiográfico no cinema de Jean Eustache*, de Romero Fidelis de Souza Maciel, visa analisar o gesto autobiográfico de Eustache que é pulverizado na sua filmografia, entre curtas e longas-metragens, até longas de ficção, passando pelo documentário. Romero Maciel analisa, na linhagem de narrativas ditas autobiográficas de Jean Eustache, os modos como o cineasta “rompe com o princípio de sistematização do eu em sua filmografia” e vai embaralhando gêneros, deixando ao espectador o trabalho de construir a teia de referências autobiográficas. A aparente falta de unidade, na produção do autor analisado, sugere uma singularidade no âmbito da cinebiografia, daí a importância de se perceber como os seus filmes apontam para uma subjetividade que faz de sua própria fragmentação uma assinatura estilística consciente. Entender a maneira como Jean Eustache representa-se neste campo do cinema e da autobiografia, ao colocar à prova suas fronteiras, é o propósito dessa análise. Vale conferir o intento do autor.

O artigo de fechamento deste Dossiê, *Escrever a própria vida: aspectos estilísticos do gênero diário pessoal*, de Jocelma Boto Silva e

Marcia Helena de Melo Pereira, retoma a escrita do diário íntimo para discutir aspectos teóricos e estilísticos das escritas de si sob a forma de diário. Contrariamente aos textos anteriores que, neste Dossiê, focalizam diários de escritores consagrados, ou diários que se transformaram em obras literárias, Jocelma Silva e Marcia de Melo analisam dois diários, não publicados, de duas jovens mulheres: o diário de K (que escreve desde criança) e o de C (que começa a escrever aos 28 anos, depois de uma crise no casamento). As autoras do artigo nos instigam a pensar sobre a flexibilidade das formas que adquirem essas escritas de si, ampliando as bases dos estudos de Bakhtin e de Lejeune sobre as narrativas do eu. Nas análises, que são complementadas em entrevistas realizadas com as duas diaristas, as autoras do artigo evidenciam como os diários analisados se distinguem, sob vários aspectos, desde a concepção formal e estrutural do gênero até a função que eles representam para as escreventes.

Contrariamente à visão canônica das Ciências Humanas, as narrativas autobiográficas, sob a forma de diários, de cinema e da literatura, revelam que elas são bem mais propícias à compreensão do humano e de suas circunstâncias.

Boa leitura!

Natal-Porto Alegre, agosto de 2016

Maria da Conceição Passeggi  
Universidade Federal do  
Rio Grande do Norte

Edla Eggert  
Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

# DO SUSSURRO AO GRITO: ESCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS DE CAROLINA MARIA DE JESUS E MAURA LOPES CANÇADO

■ GISELENE MARIA BARRAL LIMA FELIPE DA SILVA

Universidade de Brasília  
Secretaria de Educação do Distrito Federal

■ MÔNICA HORTA AZEREDO

Universidade de Brasília  
Secretaria de Educação do Distrito Federal

## RESUMO

O naufrágio simbólico em vida pode representar o fim das esperanças. Mas tem, por vezes, o poder de materializar, de forma contundente e irrevogável, vozes até então silentes. Esse movimento é observado na produção autobiográfica das escritoras Carolina Maria de Jesus e Maura Lopes Cançado, autoras de *Quarto de despejo – diário de uma favelada* e *Hospício é Deus*, respectivamente. A partir da análise de suas obras, pode-se inferir que seus escritos, que vão do sussurro ao grito, têm a capacidade de empoderá-las, alçando-as de um espaço de dor e dando-lhes a possibilidade de ressignificar seus universos. Esta leitura parte do diálogo estabelecido entre os dois textos, valendo-se de teóricos como Mikhail Bakhtin e Phillipe Lejeune, dentre outros.

**Palavras-chave:** Autobiografia. Diário. Carolina Maria de Jesus. Maura Lopes Cançado.

## ABSTRACT

### FROM WHISPER TO SCREAM: AUTOBIOGRAPHICAL WRITINGS OF CAROLINA MARIA DE JESUS AND MAURA LOPES CANÇADO

The symbolic shipwreck in life can represent the end of the hopes. But it has sometimes the power to materialize, forcefully and irrevocably, voices until then silent. This movement is observed in the autobiographical production of Carolina Maria de Jesus and Maura Lopes Cançado, authors of *Quarto de despejo – diário de uma favelada* and *Hospício é Deus*, respectively. From the analysis of those works, it can be inferred that their writings, ranging from the whisper to scream, have the capacity of, at the same time, empower them,

taking them from a space of pain, and give them the possibility to construct a new meaning to their universes. This reading starts from the dialogue established between the two texts and uses theorists such as Mikhail Bakhtin and Phillippe Lejeune, among others.

**Keywords:** Autobiography. Diary. Carolina Maria de Jesus. Maura Lopes Cançado.

## RESUMEN **DEL SUSURRO AL GRITO: ESCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS DE CAROLINA MARIA DE JESUS Y MAURA LOPES CANÇADO**

El naufragio simbólico en vida puede representar el fin de las esperanzas. Pero él tiene, por veces, el poder de materializar, de forma contundente e irrevocable, voces hasta entonces silenciadas. Ese movimiento es observado en la producción autobiográfica de las escritoras Carolina Maria de Jesus y Maura Lopes Cançado, autoras de *Quarto de despejo – diário de uma favelada* y *Hospício é Deus*, respectivamente. A partir del análisis de esas obras, se puede inferir que sus escritos, van desde el susurro al grito, tienen la capacidad de conferirles poder, sacándolas de un espacio de dolor y dándoles la posibilidad de re-significar sus universos. Esta lectura parte del diálogo establecido entre los dos textos, valiéndose de teóricos como Mikhail Bakhtin y Phillippe Lejeune, entre otros.

**Palabras clave:** Autobiografía. Diario. Carolina Maria de Jesus. Maura Lopes Cançado.

### Introdução

Em seus textos autobiográficos, as escritoras Carolina Maria de Jesus e Maura Lopes Cançado buscavam, com a escrita de si, alcançar a comunicação com o Outro. Suas falas situam-se, assim, como espaço de interação entre interlocutores, o que é, segundo o filósofo linguista Mikhail Bakhtin (1997), o princípio fundador da linguagem.

Um diálogo entre as produções dessas duas autoras justifica-se pelos aspectos éticos e estéticos em comum de suas obras e contextos de vida. Suas palavras circulam em dispositivos de poder e trazem a voz de uma parcela da sociedade, de uma classe social, um grupo de indivíduos que, de outro modo, não teria reco-

nhecida sua existência teimosa e lírica frente aos cânones literários, por vezes tão impermeáveis e surdos.

A narrativa autobiográfica confere existência às autoras Carolina e Maura, perenizando sua condição, sua história, sua luta, através de um recorte peculiar do que pode ser entendido como parte da sociedade brasileira, em diferentes tempos e lugares. Elas escrevem sobre seu cotidiano, na condição de personagens de si mesmas, vivendo e construindo suas narrativas-limites da miséria e da loucura. Mas por saberem da força de sua voz e impulsionadas pelo desejo de gritar suas dores ao mundo, constroem uma fala que parte da condição de

margem e arriscam-se a afirmar o valor da narrativa e seu poder transformador.

## Da favela, Carolina Maria de Jesus e a escrita de si

Negra, pobre, favelada, mãe de três filhos, sozinha, Carolina Maria de Jesus sempre teve todos os ingredientes para sucumbir às forças opressoras que faziam dela e de outros na mesma condição, *não pessoas, não cidadãos*, indivíduos desimportantes para a sociedade brasileira de meados do século passado. Em 1958, o destino dessa mulher, dessa escritora, começa a mudar. Melhor dizendo, o presente e o futuro do resto da sociedade da qual fez e continua fazendo parte – seja por meio dos seus descendentes, seja através de sua pungente obra, denúncia de um tempo materializado pelas suas palavras – sofrem grande impacto.

O motivo desse impacto é a publicação de reportagens sobre seus escritos, seguidos, em 1960, da publicação do livro *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada. Desde então, diversas edições chegaram a somar mais de 100 mil exemplares. Escritora por vocação, ela buscou representar sua vida por meio da palavra escrita. Escrevia ininterruptamente e até mesmo quando a fome, o cansaço e a miséria teimavam em impedi-la. No final dos idos anos de 1950, mais precisamente em 1958, uma reportagem deflagrou o que seria o “sucesso” da mulher. De discurso individualizado, restrito, os escritos passaram a ter *status* de diálogo com o social.

O jornalista que a “descobriu”, Audálio Dantas, ocupou-se da edição cuidadosa do texto. Cuidadosa porque, segundo ele, em momento algum ele provocou o que seria uma varredura no sentido de abstrair os erros gramaticais ou mesmo ortográficos. Esta ação é explicada por meio de nota dos editores na oitava edição, de 2004: “Esta edição respeita fielmente a lin-

guagem da autora que muitas vezes contraria a gramática, mas que por isso mesmo traduz com realismo a forma de o povo enxergar e expressar o mundo” (QD, p. 7).

O livro QD, um diário, é um dentre a numerosa produção de Carolina Maria de Jesus. Quando foi “descoberta” por Audálio Dantas, a mulher contava com mais de 20 cadernos manuscritos e cuidadosamente armazenados, na espera de um golpe de sorte que pudesse tirá-la, e a seus filhos, da escuridão, mas principalmente, a escrita de si que recheava aquelas páginas encardidas. O livro foi traduzido em 13 idiomas e ainda hoje serve como referencial do identitário nacional.

Carolina Maria de Jesus busca, com seu discurso e voz subalterna, a comunicação de algo pungente, tendo como instrumento a palavra escrita. Desta forma, tenta se emancipar da miséria e alertar o outro sobre a condição em que vive junto a outros seres igualmente desfavorecidos, humilhados, esquecidos. Com seu instrumento de poder – a *palavra* –, chega ao topo da montanha, de onde pode vociferar, para o resto do mundo, que o humano pode e deve se emancipar, libertar-se do universo da dor, da miséria e do sofrimento, mas principalmente do silêncio.

Por que falar? Por que não calar? Seria mais fácil, menos constrangedor simplesmente não falar, mas impulsionada pelo desejo de gritar sua dor ao mundo, ela constrói uma fala que, por motivos vários, e a partir de estratégias e condições diversas, pôde ser externalizada, materializada, vivificada através dos seus escritos. E onde nasce a fala de Carolina Maria de Jesus? Em que contexto? A escritora vive e trabalha em uma favela paulista – do Canindé, hoje extinta. Apesar da “morte”, do desaparecimento, da transformação, melhor dizendo, desse local, a tendência é imaginar a também morte do valor da narrativa e de seu poder transformador. Mas o que se percebe é



justamente o contrário. O discurso dessa mulher contextualiza sua fala ligando-a aos locais onde está inserida.

Mesmo com toda a vida e a visibilidade de seu texto, Carolina Maria de Jesus percorre um caminho marginal. Ela não é uma *intelectual*, no sentido tradicional do termo, ou seja, “único intérprete autorizado das coisas do mundo” (MANNHEIM, 1956, p. 102). A luta pelo poder da palavra não se ausenta da trajetória dessa autora em momento algum. Desde seu aparecimento até os dias de hoje, são colocadas em xeque questões como legitimidade para ocupar o *campo literário* e não somente o lugar destinado aos que, apenas por “dom, força dos deuses, força da natureza. Enfim, apenas a inspiração o(a) guia” (LUCENA, 2011, p. 88).

E não é só a questão da origem do escritor que serve de mote às críticas sofridas por Carolina Maria de Jesus. O gênero autobiográfico, no qual apoia sua escritura, não goza de grande aceitação perante a crítica, por ser ele uma espécie de híbrido nascido da representação do real em constante diálogo com aspectos ficcionais. De acordo com a professora Germana Henriques Pereira de Sousa, a não aceitação do gênero pode ser percebida já no final do século XIX por meio de um artigo do crítico francês Brunetière intitulado “A literatura pessoal” e publicado na *Revue des Deux Mondes* (SOUSA, 2004, p. 175). De acordo com Sousa, Lejeune considera a autobiografia como um gênero desvalorizado já que o autor dá a esse tipo de escrito o valor análogo aos escritos femininos e/ou infantis, ou seja, nenhum valor. Sousa aponta que segundo o autor francês, um escrito, para ser considerado arte, necessita de uma maior elaboração, e que o gênero mais se aproxima de uma espécie de vício, configurando-se, portanto, em um absurdo.

A importância de se falar na questão autobiográfica remete à necessidade de abordagem da relação entre nome e obra auto-

biográfica. Isso porque geralmente os autores autobiográficos não são muito conhecidos dos leitores, a menos que já tenham publicado outras obras anteriormente. No caso de Carolina Maria de Jesus, uma espécie de campanha prévia foi deflagrada por Audálio Dantas, antes mesmo do lançamento de *QD* e esse movimento midiático teria servido, certamente, à apresentação da autora e de seu nome ao grande público. Assim, a escritora pôde realizar seu sonho de ver seu nome na capa de um livro. Conforme Sousa, o reconhecimento público associado ao nome de Carolina Maria de Jesus serviu para mostrar aos que não acreditavam nela, que seus escritos tinham valor literário (SOUSA, 2004, p. 185).

De acordo com essa autora, o fato de ganhar a esfera pública não é uma característica apenas do diário de Carolina Maria de Jesus. Conforme Jacques Lecarme, o diário, que é uma obra destinada ao segredo e à esfera privada, ganha pouco a pouco o domínio público, com as publicações, principalmente, dos diários das grandes figuras literárias [...]”. (apud SOUSA, 2004, p. 197). Dentre os exemplos citados por Sousa, merece destaque o diário de Ann Frank que, por estar ligado a um determinado período histórico, tem o poder de chamar a atenção de um maior número de pessoas. Outros, segundo a autora, vêm à tona porque, “esquecidos em sótãos, velhos baús e gavetas, servem hoje para resgatar vozes por muito tempo oprimidas e silenciadas” (SOUSA, 2004, p. 198).

Ao falar de si, apesar de ter sido acusada de egocêntrica e egoísta, Carolina Maria de Jesus debruça-se sobre o sofrimento do outro, ao lado de quem ela opta por ficar do ponto de vista político, como escreve em diversas passagens de *QD*, em oposição à “minoridade dominante”. O outro em situação de miséria, assim como ela, sofre por causa dos descaminhos da política social instituída no Brasil:

[...] Eu sei que existe brasileiros aqui dentro de São Paulo que sofre mais do que eu. Em junho de 1957 eu fiquei doente e percorri as sedes do Serviço Social. Devido eu carregar muito ferro fiquei com dor nos rins. Para não ver os meus filhos passar fome fui pedir auxílio ao propalado Serviço Social. Foi lá que eu vi as lagrimas deslizar dos olhos dos pobres. Como é pungente ver os dramas que ali se desenrola. A ironia com que são tratados os pobres. A única coisa que eles querem saber são os nomes e os endereços dos pobres. Fui ao Palacio, o Palácio mandou-me para a sede na Av. Brigadeiro Luís Antônio. Avenida Brigadeiro me enviou para o Serviço Social da Santa Casa. Falei com a Dona Maria Aparecida que ouviu-me e respondeu-me tantas coisas e não disse nada. Resolvi ir no Palácio e entrei na fila. Falei com o senhor Alcides. Um homem que não é nipônico, mas é amarelo como manteiga deteriorada. Falei com o senhor Alcides: – Eu vim aqui pedir um auxílio porque estou doente. O senhor mandou me ir na Avenida Brigadeiro Luis Antonio, eu fui. Avenida Brigadeiro mandou-me ir na Santa Casa. E eu gastei o único dinheiro que eu tinha com as conduções.

– Prende ela!

Não me deixaram sair. E um soldado pois a baioneta no meu peito. Olhei o soldado nos olhos e percebi que ele estava com dó de mim. Disse-lhe:

– Eu sou pobre, por isso é que vim aqui. (QD, p. 37-38)

A *escrita de si* é elemento emancipador para as angústias pessoais, ao mesmo tempo em que se traduz em texto de denúncia das mazelas que a atingem e aos que estão em iguais condições. Carolina Maria de Jesus também usa a palavra escrita como válvula de escape, como demonstra em seu diário: “Quando fico nervosa não gosto de discutir. *Prefiro escrever* [grifo nosso]. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo” (QD, p. 19).

Essa obra tem importância não só e exclusivamente pelo valor estético e literário inegáveis, mas por auxiliar o leitor na compreensão de si mesmo e de sua sociedade. Um dos fatos

de maior relevância na narrativa é o lixo e o quanto ele continua subjetivando a extrema pobreza. Sua presença pungente-acaba por representar a cultura brasileira ao tempo em que coloca em xeque importantes questões identitárias: o catador transforma-se em ressignificador do lixo. Carolina Maria de Jesus, catadora de papel e outros materiais recicláveis, apesar de não ser feliz com o que faz, demonstra que essa atividade é sinônimo de trabalho e a legítima com sua fala:

Ela [Sílvia, mulher com quem Carolina se indisputou] disse:

– A única coisa que você sabe fazer é catar papel.

Eu disse:

– Cato papel. Estou provando como vivo! (QD, p. 17).

E embora Carolina Maria de Jesus desejasse se dedicar a outros gêneros, o que, graças a Audálio Dantas, ganha espaço na mídia com maior força é o seu diário, que acaba garantindo a ela lugar de destaque no mundo das letras. Sousa atribui esse fato à prática de Carolina Maria de Jesus, nos anos seguintes, narrar o seu dia a dia colocando o seu editor não só como “uma espécie de narratário, mas também como personagem importante nessa quase ficcionalização que Carolina faz de sua história” (SOUSA, 2004, p. 199). Parece justo que o diário dessa autora tenha merecido tanto destaque, se for levado em conta o caráter de segredo e intimidade que carrega consigo esse tipo de publicação, o que, para Sousa, é uma imensa contradição, pois, de fato, o resgate desse material para os historiadores é importante, porque seu conteúdo revela uma história social que foi expurgada dos manuais de história oficial e, por essa razão, podem fazer girar a lente do observador da história.

Apesar da tensão que envolve a visibilidade do texto de Carolina Maria de Jesus, em meio aos cânones que dominam o campo lite-

rário, ela se impõe, e a sua obra, “narrativa limite”, perpetua-se através do tempo. Isso porque “a literatura é a expressão de uma dada realidade social, cultural e histórica, seja ela qual for e feita por quem for” (LUCENA, 2011, p. 91). Diferentemente de alguns intelectuais que se voltaram ao “outro” em situação de desvantagens, quaisquer que sejam, tomando para si aquelas vozes, Carolina Maria de Jesus fala por si, na condição de “personagem de si mesma” e produz uma obra autobiográfica, nascida não nas universidades, mas em “outros recônditos do mundo” (LUCENA, 2011, p. 96), que incita à reflexão sobre o que é ou não “L”iteratura.

A desconfiança que reina em torno de *QD* como sendo ou não algo de valor não habita apenas o mercado editorial. No dia 2 de maio de 1958, primeiro dia do diário após o dia 28 de julho de 1955, Carolina Maria de Jesus escreve: “Eu não sou indolente. Há tempos que eu pretendia fazer o meu diário. Mas eu pensava que não tinha *valor* [grifo nosso] e achei que era perder tempo” (*QD*, p. 25).

A mulher não se priva da autocrítica e muito menos da crítica ao social que a circunda, ao meio no qual está inserida. Isso faz do seu *QD* um material no mínimo coerente. Ler o livro, no entanto, em nada se assemelha a um momento de prazer, deleite e divertimento. O mundo da escritora não é cor-de-rosa. O Brasil exposto por ela não é o local da boa vida, o espaço onde o sol brilha para todos. Ao contrário. Conforme se percebe em seu relato do dia 21 de maio de 1958, quando, com uma absurda lucidez, faz uma análise do Brasil do seu tempo. Curiosamente, o Brasil de Carolina Maria de Jesus não parece estar muito distante do Brasil onde ainda hoje habitam tantas outras Carolinas:

Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário da minha filha Vera Eunice. Eu ia

comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha.

... Quem deve dirigir é quem tem a capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o país dos políticos açambarcadores. (*QD*, p. 35)

A cada novo tempo e leitura, o livro *QD* é atualizado, o que garante, como se destaca antes, a *vida* do texto. Ele não vira passado, mas garante a perpetuação de uma fala absolutamente orgânica e em constante movimento. Conforme Dantas,

*Quarto de Despejo* não é um livro de ontem, é de hoje. Sua contundente atualidade é dramaticamente demonstrada pelos arrastões que invadiram em 92 as praias da zona sul do Rio de Janeiro. Os quartos de despejo, multiplicados, estão transbordando. (DANTAS, 2004, p. 5)

A *escrita de si* serve para Carolina Maria de Jesus como uma libertação, a princípio utópica. Ela acredita muito nessa emancipação dos sistemas coercitivos que a mantêm prisioneira da miséria. Ela tem na sua comunicação, um pedido de socorro. Seus escritos são a chave para a fuga da favela, local onde ela, por força das circunstâncias – e à revelia –, é obrigada a habitar com seus três filhos pequenos. A escritora usa sua palavra como arma de defesa e ataque, efetivamente: “não tenho força física, mas *as minhas palavras ferem* [grifo nosso] mais do que espada. E as feridas são incicatríveis”, diz (*QD*, p. 43).

Esse relato, escrito em 22 de maio de 1958 a si própria, fez parte dos escritos de Carolina Maria de Jesus. Não deixar se embotar pela imagem que os outros faziam dela é algo presente, não só em *QD*, mas em outros escritos anteriores e posteriores à sua publicação de maior visibilidade. A percepção e o conhecimento do outro lado, do *sucesso*, após a publicação de *Quarto de Despejo*, levou Carolina à decepção. O sucesso não era o que pensava e sonhava que fosse. Estar entre intelectuais, na condição de escritora, em muito se distanciava do que imaginava para si com sua escrita de caráter redentor.

Conforme Sousa, o diário de Carolina Maria de Jesus estabelece um espaço literário para a autora que é revelador de um destino poético, “um vir a ser por e na escritura, e de uma ética ligada ao compromisso pessoal da autora com a representação de seu modo de vida em conjunto com o modo de vida dos excluídos (mulheres, negros, favelados)”. Ela “pensa seu destino de modo secreto e individual e, ao mesmo tempo, tem plena consciência de sua exclusão”. Por isso, ela fala do contexto de pobreza no qual está inserida como uma mediadora, “porta-voz daqueles que não têm possibilidade de falar por si. Mas também fala de seu sofrimento pessoal (a fome, o cansaço, a humilhação) para seu ‘destinatário íntimo’, com uma força de síntese impressionante” (SOUSA, 2004, p. 209).

Ao escrever, Carolina Maria de Jesus usa o diário não só como espaço de confissão, mas na condição de objeto da esperança. Ela acredita que escreve para alguém especial, um interlocutor ideal. A esse leitor imaginário ela reserva a tarefa de ser também o seu redentor. Alguém com poderes especiais para alçá-la da miséria e da dor em situação de silêncio absoluto. O diário é para ela o objeto que lhe garante continuar seu percurso sem desistir da luta, como ela própria relata ter sido tentada a

fazer em diversas ocasiões de sua vida. Assim como seus filhos, por quem vive e trabalha, sem se entregar ao desespero, seus escritos têm a função de ancorá-la à dolorosa realidade e de garantir a ela a coragem suficiente para permanecer na lida, no diálogo constante com a adversidade, gritando e expondo suas mazelas pessoais e as do meio em que está inserida.

Situação semelhante e por vezes bem distinta é a da escritora Maura Lopes Cançado, que, em sua infância e juventude, viveu em um universo contrastante com aquele habitado por Carolina Maria de Jesus. Contudo, a ela se assemelha em sua ânsia de gritar suas dores ao mundo.

## Do hospício, a escrita de si em Maura Lopes Cançado

Branca, rica, herdeira de terras e filha predileta do pai fazendeiro, jornalista, Maura Lopes Cançado é autora de *Hospício é Deus*, publicado em 1965, escrito em forma de diário, cobrindo o período de 25 de outubro de 1959 a 7 de março de 1960. A narradora-personagem encontra-se na condição de interna no hospital psiquiátrico Gustavo Riedel, situado no bairro Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Até o momento da narração, é a terceira vez que ela se interna nesse tipo de instituição, agora a seu pedido e com a conviência do médico.

A narradora-personagem projeta-se no texto como uma mulher adulta, exercendo a profissão de jornalista, com textos publicados no periódico carioca *Jornal do Brasil*, e com o propósito de tornar-se escritora, especialmente de contos. Natural da cidade de São Gonçalo do Abaeté, no Estado de Minas Gerais, casou-se aos 15 anos, teve um filho, criado pela avó, e um ano depois seu casamento estava desfeito. Até o momento da narração, é a terceira vez que ela se interna nesse tipo de instituição.

Internada a primeira vez aos 18 anos em um confortável sanatório particular, durante uma crise de depressão, a narradora parece em curso com o que o antropólogo social Erving Goffman trata por “carreira moral”<sup>1</sup> de doente mental.

Em todos os dados objetivos, coincide a trajetória da narradora-personagem com a da autora da obra.<sup>2</sup> Daí a impressão de que o diário possui um caráter autobiográfico, e isso não contraria a afirmação de que o eu do discurso constitui uma representação ou ficcionalização do eu da escritora, isto é, a autora cria a personagem Maura Lopes Cançado,<sup>3</sup> enredando o leitor na sua teia de palavras, imagens, decepções, medos, desespero: “Estou brincando há muito tempo de inventar, e sou a mais bela invenção que conheço. Antes me parecia haver um depois. Agora não me parece haver além de agora. Há muito tempo o tempo parou. – Onde? Sou o marco do esquecimento” (HD, p. 210).

Como num prólogo, as páginas iniciais do diário apresentam um mergulho no passado da personagem, realçando fatos de sua infância e seus sentimentos em relação a eles. No relato de sua formação pessoal, atribui à remota infância – de onde recompõe sua formação psicológica – a gênese de sua loucura. A imaginação exacerbada, a insegurança e o medo constante da morte, do escuro, das chuvas e das pessoas ocupam papel central em sua formação psíquica, que remonta às concepções morais íntimas em choque com dificuldades e obstáculos que enfrenta a fim de chegar à maturidade. A sexualidade reprimida e o temor religioso levam-na a um profundo

complexo de culpa que lhe provoca atitudes extremas, como a de deitar-se no chão e gritar desesperadamente, como se a expulsar de si “algo escuro, indefinível, insuportável” (HD, p. 25). Essa extrema sensibilidade com a qual ela não sabia lidar já seriam indícios de sua personalidade exigente e levam-na a perceber-se uma menina “excepcional, monstruosamente inteligente e sensível, perplexa e sozinha”, “uma candidata aos hospícios onde vim parar” (HD, p. 20).

Na autoanálise que faz por meio da escrita, a narradora enraíza sua personalidade egocêntrica na superproteção da família, na incapacidade de lidar com sentimentos adversos e frustrações, aliadas a uma excessiva importância dada a tudo que adviesse de sua pessoa. Construiu de si uma autoimagem extremamente positiva, alguém que, na infância, tornou-se “objeto de atenção de toda família, e o orgulho de [seu] pai” e alvo da admiração de todas “as pessoas, mesmo as desconhecidas, [que] jamais deixavam de [lhe] prestar atenção” (HD, p. 13). Por outro lado, se sua trajetória inicia-se plena de afeto, atenção e cuidados, logo se esboroa com a entrada na adolescência e um casamento precoce, precipitado e efêmero, que a desqualifica com a condição inaceitável e desprezível, para o contexto social repressor dos anos de 1950 e 1960, de mulher divorciada.<sup>4</sup> Então sua situação cômoda e privilegiada na vida familiar se inverte: projetando-se no espaço social, é julgada, desprestigiada e desqualificada, havendo mesmo o relato da sensação de ter sido, de algum modo, traída ou abandonada por aqueles que, na infância, sustentaram e deram curso à construção de sua personalidade extravagante, exigente. Mais que sua nova e inconveniente condição proporcionada pela separação conjugal, o preconceito e os valores morais entendidos por ela desde então como

1 Cf. Goffman (1988, p. 111-143), a carreira moral é composta por mudanças progressivas, comuns e básicas aos participantes de uma categoria social, que ocorrem nas crenças que eles têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para eles.

2 Mendes, “A literatura intimista e a denúncia em Maura Lopes Cançado” (2008, p. 4).

3 Como constata também a historiadora e antropóloga Norma Telles, “Cidade triste” (2008, p. 5).

4 A autora qualifica sua situação como semelhante à de uma divorciada, embora àquela época ainda não tivesse sido instituído o divórcio no Brasil.

absurdos e insensatos destroem-na socialmente afigurando-se-lhe incompreensíveis e revoltantes:

Mas casamento? – Até me descasara. O casamento porém, nunca fôra real. Mulheres me olhavam pensativas: ‘– Tão nova já com este drama’. Que drama? Me perguntava irritada. Os homens se aproximavam violentos, certos de que eu devia ceder: ‘– por que não, se já foi casada?’. Môças de ‘boas’ famílias me evitavam. Mulheres casadas me acusavam de lhes estar tentando roubar os maridos. Os tais maridos tentavam roubar-me de mim mesma: avançavam. Eu tinha medo. (HD, p. 33)

À frente do tempo histórico do espaço provinciano onde vivia, de pensamento independente, já leitora de filósofos como Nietzsche, e informada sobre os acontecimentos mundiais, a narradora julga-se, após desfeito o casamento, na condição de pessoa livre e emancipada. Por isso, recebe atordoada e insegura o desrespeito e o desprezo como punição por infringir as normas de conduta moral feminina.

Na infância e adolescência, o desmedido e constante desejo por tudo que não possuísse e a imediata insatisfação e desprezo com o obtido, e com tudo mais ao seu redor, amenizam-se com o refúgio nos devaneios de uma imaginação exacerbada: “Ainda o que me davam parecia pouco. Formou-se no meu ser séria resistência às pessoas e coisas conhecidas. Então inventei o brinquedo sério do FAZ DE CONTA. E me elegi rainha” (HD, p. 19). Na vida adulta, porém, os sonhos são substituídos pelo mergulho em um estado de total descompromisso e irresponsabilidade, representado como loucura. Logo, o enlouquecimento significa um modo de estar sozinha e livre de qualquer compromisso com a lógica masculino-repressiva dominante, escapando-se ao dever de desempenhar o papel da mulher, tal como ele se desenhava então. Porém a narradora, por sua vez, não se submete a quaisquer normas e regras da sociedade e nem mesmo às do

hospício ou aos ditames da loucura. Antes, ela própria escolhe e define seu comportamento em cada situação, tanto que afirma se sentir à margem por preferir permanecer no silêncio das seções a misturar-se às outras loucas no pátio. Daí ser ela um elemento potencialmente subversor no ambiente alienante do hospício.

O descontrole emocional, as reações impulsivas, as agressões gratuitas às pessoas, os acessos de raiva e a mudança de humor, passando de um extremo a outro, são tratados como os indicadores de loucura na personagem. Não existe, porém, referência a delírios nem alucinações, mas há relatos de muitos acontecimentos que levam a concluir por uma sensibilidade exacerbada, um marcado egocentrismo, uma disposição para ir ao fundo de sua interioridade, uma entrega sem medidas aos sentimentos, como ela mesma insiste: “Existo desmesuradamente, como janela aberta para o sol. Existo com agressividade” (HD, p. 129).

Se a descrição de ações audaciosas e atitudes irrefletidas é suficiente para denunciar a perda de sua capacidade de discernimento, sua escrita, por outro lado, –excessivamente lúcida, crítica, bem articulada, com um vocabulário apurado e preciso – é capaz de camuflar sua “patologia psíquica”. Sua escrita traduz-se como uma bem-sucedida experiência literária de enfrentamento da angústia e depressão, enquanto os desregramentos que comete colocam-se mais no campo de uma moral social (um desejo de “anarquizar com as convenções”, segundo seu médico, Dr. A.) do que propriamente de uma doença mental ou de uma linguagem desviante.

Do ponto de vista moral, sua loucura representa o fracasso em relação aos modelos sociais de comportamento. Em diversos momentos de sua trajetória, a personagem mostra a loucura como um rótulo imposto socialmente por representar um desvio dos padrões estabelecidos no espaço conservador e repressor

das Minas Gerais, além da punição com o estigma da mulher livre, descasada, o que incomoda à época, principalmente por ela pertencer a uma das mais tradicionais famílias mineiras. A narradora constrói de si própria uma imagem dúbia, instável, volúvel. Ao longo da narrativa, estados de espírito contraditórios se alternam e se mesclam, como confirmação de sua instabilidade emocional: ao mesmo tempo em que critica e procura desacreditar, agredir e rejeitar a moral burguesa, a sociedade em que se formou e o sistema psiquiátrico, ela busca desesperadamente ser aceita por esse mundo e se pune por não conseguir se adequar a seus padrões: “Considero-me uma paciente de ‘elite’, com direito a exigir a mesma condição do terapeuta” (HD, p. 205).

Mas a sociedade que a reprova é, em outras ocasiões, também rejeitada pela narradora, que elege para si o universo do hospício como seu espaço próprio, como a idealização de um mundo onde a loucura é a possibilidade de transcendência das limitações materiais. É ao mundo real concreto, com tantas restrições, convenções, preconceitos, que ela dirige toda a sua descrença. O hospício é, assim, uma oportunidade de introversão e encontro consigo própria: “O que me traz para aqui? [...] Analisando cada passo meu. Sofro cada gesto. Odeio estar aqui – mas vim. O medo de estar só me levaria a morar com os mortos. Mas não têm estado todos mortos para mim?” (HD, p. 77).

Mas, paradoxalmente, esse mundo desejado, romanticamente idealizado, e transmutado no espaço físico do hospício vai ser repudiado como espaço hostil, porque lugar do convívio indesejável com pessoas aquêm de seu nível social, cultural, intelectual. Um outro exemplo da dubiedade de seu discurso é que mesmo após repudiar a violência com que as internas são tratadas no manicômio, ela admite que algumas delas merecem realmente ser castigadas, devido a seu comportamento irascível.

Já em outras passagens, ela descreve terna e poeticamente as cenas das loucas dançando livres e alucinadas nos pátios e telhados.

Minguados os recursos da herança que a mantinham em caras casas de saúde, a narradora se vê a compartilhar o mesmo espaço degradante em que são empilhadas as loucas miseráveis das classes populares. A ideia de fracasso provém da consciência de que ela não se considera uma pessoa comum, mas alguém cuja superioridade intelectual, social e econômica, seria capaz de lhe garantir um lugar privilegiado em todas as instâncias sociais, inclusive nas instituições por onde passasse: “A família de papai, Lopes Cançado, tem grande prestígio financeiro, social e político em nosso Estado; é chata, conservadora, intransigente, como todas as ‘boas’ famílias mineiras” (HD, p. 17); “Papai: Sempre ouvi dizer que muitas de suas fazendas lhe eram desconhecidas por estarem distantes. Filho de família rica, gastou toda sua herança quando jovem, casando-se depois com mamãe e recomeçando a vida...” (HD, p. 14); “Somos descendentes de nobres belgas, parece-me” (HD, p. 18). Entretanto, o elevado *status* social e financeiro não a livra de lacunas que lhe soam abissais: “Minha necessidade de afirmação se dava nas vinte e quatro horas do dia” (HD, p. 28); “Sofria de carência afetiva, era desleixada e indisciplinada” (HD, p. 28).

Dessa forma, sua loucura consiste em estar no mundo e não poder absorvê-lo nem compreendê-lo. A escrita tem papel crucial nessa jornada de autoconhecimento. Ela constitui, assim como a loucura, uma tentativa de superação do vazio interior, da angústia e do desamparo. A experiência do suicídio e o desejo de autodestruição são postergados, uma vez sublimados pela transposição dessas imagens para a experiência literária. A consciência de sua loucura como material e espaço de criação leva a narradora a identificar-se com grandes

artistas loucos: Van Gogh, Gauguin, Rimbaud, Dostoievski, e filósofos como Gide e Nietzsche (HD, p. 149). Ademais, a todo momento, ela se reafirma como escritora que precisa cuidar de sua literatura e que conhece a força literária de sua escrita. Formula conceitos sobre estética, moral, ética, e registra suas reflexões acerca da criação e da crítica literária, de obras e autores consagrados. Fatos literários e artísticos da época são invocados com frequência. Figuras que sobressaem na literatura brasileira, como Assis Brasil, Ferreira Gullar, Maria Alice Barroso e outros, que participam do movimento literário concretista à época, tornam-se personagens de sua narrativa, registrando seu convívio intenso com o mundo literário.

Maura Lopes Cançado narra-se na condição de personagem de uma experiência trágica sobre a terra: a de não pertencer a este mundo e a nenhum outro. Também na escrita literária, a narradora reafirma a consciência da ineficácia de seu discurso, a impossibilidade de, como insana, fazer com que sua palavra seja recebida e validada diante da autoridade hospitalar. Por isso, revela: “Mas como chegar a ele, se não me ouve, me encara como psicopata – e pronto?” (HD, p. 99). O que corresponde, simbolicamente, à consciência de que também no sistema literário sua obra não virá a ser aceita.

Diante dessa resistência, a escrita é, para ela, o espaço sagrado de que precisa cuidar: “meu diário é o que há de mais importante para mim. Levanto-me da cama para escrever a qualquer hora, escrevo páginas e páginas – depois rasgo mais da metade, respeitando apenas, quase sempre, aquelas em que registro fatos ou minhas relações com pessoas” (HD, p. 186). O trabalho com a palavra impõe-se como uma exigência interior, de modo que sua maior luta consiste em equilibrar esse movimento ao mesmo tempo de entrega (“Meu conto ‘O Sofredor do Ver’ está me custando.

Falei dêle a Reynaldo. Considerou o título magnífico. É o conto que mais tem exigido de mim. Considero-o muito cerebral. Talvez seja minha obra prima” – HD, p. 86-87) e de resistência (“Até quando seria escritora em potencial? Até quando, se não escrevo? Apenas um futuro me acenando brilhante? [...] Por que não me deixaram também escritora? Esta consciência me mata. Não quero nada, não desejo nada” – HD, p. 260).

Sua experiência da loucura situa-se numa posição fronteiriça: ela própria experimenta ataques de desequilíbrio psíquico, mas também é espectadora e descreve a tragédia da loucura, que acompanha observando os loucos do hospício, numa postura ambivalente que aparece em todo o texto. Embora admita sua contumácia em falar de si própria, e sua escrita se volte obsessivamente para o eu, reconhece que sua condição de escritora exige que dê conta, em um âmbito mais amplo, do sofrimento humano situado aquém dos limites dos muros do hospício. E mesmo que se afirme como egocêntrica, megalomaníaca e doente do eu, ela se trai ao verbalizar o desejo de homenagear cada interna com um conto, desde que isso pudesse melhorar um pouco a condição de cada uma, como o fez com Auda, no seu “Introdução a Alda” (HD, p. 275).

Mergulhada em seu drama existencial e na realidade degradante do internamento, a escritora medita sobre a origem de toda a tragédia que a leva ao hospício e constitui seu drama pessoal. A aproximação existencialista que faz da problemática da loucura revela uma busca de entendimento das causas, da natureza e do sentido do fenômeno em nossa sociedade, bem como de suas implicações individuais, sociais e econômicas. Ao buscar formalizar a experiência da loucura e do internamento em sua escrita, ela depara com a dificuldade de representar um drama psíquico e visceral. Tenta, porém, aproximar-se dos loucos e traduzir



seu mundo interior para a lógica racional, mas só encontra a impossibilidade. Se não é capaz de traduzir com propriedade suas experiências interiores, também a troca com o outro se mostra inviável: “As coisas absolutas, os mundos impenetráveis. Estas mulheres, comemos juntas. Não as conheço. Acaso alguém tocou o abstrato?” (HD, p. 37).

Mesmo vivendo suas últimas e mais longas internações em hospitais públicos, e justamente por ter conhecido e vivido também em sanatórios particulares (“frequentada por pessoas agradáveis, a Casa de Saúde era belíssima, elegante. No grande ‘hall’, jogávamos sinuca, bilhar, ping-pong e cartas. Eu me vestia com muita elegância”. – HD, p. 151), sua condição privilegiada faz com que experiencie a alteridade da louca manicomizada de modo diverso da maioria dos loucos das camadas populares: “Agora, compreendo que o dinheiro suaviza tudo: até a loucura” (HD, p. 154).

E a narrativa se finda com as páginas do diário sendo amassadas pelas colegas invejosas. A destruição iminente do diário sugere que a dicção da narradora é recusada naquele ambiente já que ela não é capaz de representar com propriedade e legitimidade as suas companheiras, julgando-se “muito mais do que tudo que [a] cerca”, “deveras mais do que tudo que [lhe] foi dado conhecer – e desprezar” (HD, p. 241). Uma estratégia narrativa que metaforiza a impossibilidade mesma da narradora em falar, ao menos na linguagem centrada, racional, lógica em que o faz, por suas iguais de infortúnio. Sorte melhor que a do diário também não cabe à própria narradora que encerra sua

narrativa já fora do hospital, abandonada pelo médico a quem se afeiçoara, sem ter para onde ir e sem saber o que sobrevirá a ela...

## Últimas considerações

A importância das obras de Carolina Maria de Jesus e Maura Lopes Cançado não se restringe ao seu valor estético e literário. Revestem-se de sentido político, pois extrapolaram o espaço da subjetividade e atingiram o campo da cultura auxiliando o leitor na compreensão de si mesmo e de sua sociedade. No diálogo com a tradição literária brasileira, essas obras vieram causar um estranhamento que acabou por abrir espaço, não só para as suas falas, mas para outras vozes que, da mesma forma, estavam e permaneceriam silentes.

Carolina e Maura falam na condição de personagens de si mesmas, vivendo e construindo suas narrativas-limites, mas sobretudo sabem da força de sua escrita autobiográfica e se arriscam a afirmar esse valor, buscando sua emancipação dos sistemas coercitivos que as mantinham prisioneiras da miséria e da loucura, respectivamente. Seus escritos, que vão do sussurro ao grito, têm a capacidade de empoderá-las, alçando-as de um espaço de dor e dando-lhes a possibilidade de ressignificar seus universos.

Conscientes de seu papel, de sua opção e responsabilidade, reconhecem que sua condição de escritoras exige que deem conta, em um âmbito mais amplo, do sofrimento humano, dos meandros e dinâmicas de funcionamento da vida nos limites, dos arredores da favela e dos muros do hospício.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANÇADO, Maura Lopes. **Hospício é Deus**. Rio de Ja-

neiro: José Álvaro Editor, 1965.

DANTAS, Audálio. Prefácio. In: JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**: diário de uma ex-favelada. 8. ed. Ática: São Paulo, 2004. p. 3-5.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 8. ed. Ática: São Paulo, 2004.

LECARME, Jacques; LECARME-TABONE, Éliane. **L'auto-biographie**. Paris: Armand Colin, 1999.

LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Paris: Editions Seuil, 1998.

LUCENA, Bruna Paiva de. Novas dicções no campo literário brasileiro: Patativa do Assaré e Carolina Maria de Jesus. In: DALCASTAGNÈ, Regina; THOMAZ, Paulo C. (Orgs.). **Pelas margens**: representação na narrativa brasileira contemporânea Vinhedo: Horizonte, 2011. p. 82-100.

MANNHEIM, Karl. "O problema do intelectual". Trad. de Sylvio Uliana. In: \_\_\_\_\_. **Essays on the sociology**

**of culture**. London: Routledge and Paul Kegan, 1956.

MENDES, Karla Renata. **A literatura intimista e a denúncia em Maura Lopes Cançado**. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/pet/publicacoes.html>>. Acesso em: 10 set. 2008.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. **Carolina Maria de Jesus**: o estranho diário da escritora vira-lata. 2004. 292 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

TELLES, Norma. Cidade triste. **Fazendo Gênero 8**: Corpo, violência e poder. Florianópolis, 25-28 de agosto de 2008. Disponível em: <[http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST14/Norma\\_Telles\\_14.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST14/Norma_Telles_14.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2008.

Recebido em: 05.05.2016

Aprovado em: 22.07.2016

**Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva** é doutora em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Literatura pela UnB. Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea da Universidade de Brasília, coordenado pela professora doutora Regina Dalcastagnè. Professora aposentada da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. E-mail: [gislenebarral@felipedasilva.com](mailto:gislenebarral@felipedasilva.com)

Rua 7, casa 8, Acampamento Pacheco Fernandes, Vila Planalto. Brasília – DF, CEP 70804-270

**Mônica Horta Azeredo** é doutora em Português pela Universidade Rennes 2, na França, e doutora em Teoria Literária pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Cinema pela Universidade Rennes 2, França. Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa em Literatura e Cultura da Universidade de Brasília. Professora aposentada da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. E-mail: [monicahortaazeredo@gmail.com](mailto:monicahortaazeredo@gmail.com)

Condomínio Ouro Vermelho I, vetor 1, quadra 7, casa 1. Jardim Botânico. Brasília – DF, CEP 71680-379

# MEMÓRIA FEITA DE RETALHOS: SUBJETIVIDADE EM CRISE E VIDA CULTURAL NA BELLE ÉPOQUE

■ CARMEM LÚCIA NEGREIROS DE FIGUEIREDO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## RESUMO

O artigo apresenta os resultados parciais do estudo e pesquisa sobre *Retalhos*, do escritor brasileiro Lima Barreto (1881-1922), concentrando-se nas anotações e colagens relativas aos anos de 1900 a 1905. Publicado parcialmente sob o título de *Diário Íntimo*, seu conteúdo foi organizado em sucessão cronológica e linear, diversa da organização originalmente feita pelo escritor. *Retalhos* é o nome dado por Lima Barreto ao conjunto de recortes e colagens de fragmentos de jornais, observações do cotidiano e folhas de livros versando sobre críticas literárias, mesclados a anotações de ordem pessoal. Nesta leitura do diário feito de 'retalhos', discutem-se aspectos da intensificação da vida moderna e da subjetividade em crise, quer no método de observação e registro, quer na configuração do sujeito que coleciona recortes de jornais para, com eles, narrar a si mesmo. Sugere-se também um pouco do olhar do colecionador que busca reconhecer nas citações, recortes e comentários, um sistema de canalizações subterrâneas das heranças culturais e as redes da memória coletiva. Isto porque *Retalhos* apresenta simultaneamente o questionamento acerca da subjetividade em crise e um panorama multifacetado de reflexões e acontecimentos que marcaram as primeiras décadas do século XX, na *Belle Époque* brasileira.

**Palavras-chave:** Fragmentos. Diário. Crise do sujeito. Memória cultural. Lima Barreto.

## ABSTRACT

### MEMORY MADE OF SCRAPS: CRISIS OF SUBJECTIVITY AND CULTURAL LIFE IN THE BELLE ÉPOQUE

This paper presents the partial results of the study and research on the work *Scraps*, by the Brazilian writer Lima Barreto (1881-1922), focusing on the notes and collages relating to the years of 1900 to 1905. Partially published under the title *Intimate Diary*, its linear chronological succession differs from the author's original organization. *Scraps* is the name given by Lima Barreto to the set of cutouts and collages of newspapers fragments, everyday life observations and

book pages covering literary critics, merged with notes of personal order. In this regard of the diary made of 'scraps', aspects of the intensification of modern life and of the subjectivity under crisis are discussed, either through the method of observation and recording, either on the configuration of the subject that collects newspapers cutout to, with them, narrate himself. It also suggests a little bit of the collector's view, who aims to recognize, in the cutouts, quotes and comments, an underground canalizations system of the cultural heritage and the webs of collective memory. This is because *Scraps* simultaneously presents the questioning about the crisis of subjectivity and a multifaceted panorama of reflections and events which had set the first decades of the twentieth century, during Brazilian Belle Époque.

**Keywords:** Fragments. Diary. Crisis of the Subject. Cultural Memory. Lima Barreto.

## RESUMEN **MEMORIA HECHA DE RETAZOS: SUBJETIVIDAD EN CRISIS Y VIDA CULTURAL EN LA BELLE ÉPOQUE**

El artículo presenta los resultados parciales de estudio e investigación sobre *Retazos*, del escritor brasileño Lima Barreto (1881-1922), concentrándose en las anotaciones y colagens relativas a los años de 1900 a 1905. Publicados parcialmente bajo el título de *Diario Íntimo*, su contenido fue organizado en sucesión cronológica y lineal, diferente de la organización originalmente hecha por el escritor. *Retazos* es el nombre dado por Lima Barreto al conjunto de recortes y colagens de fragmentos de periódicos, hojas de libros, versando sobre críticas literarias y observaciones del cotidiano, mezclados con anotaciones de orden personal. En esta lectura del diario hecho de 'retazos' se discuten aspectos de la intensificación de la vida moderna y de la subjetividad en crisis, quiere en el método de observación y registro, quiere en la configuración del sujeto que colecciona recortes de periódicos para con ellos, narrarse a sí mismo. Se sugiere también un poco del mirar del coleccionador que busca reconocer en las citas, recortes y comentarios, un sistema de canalizaciones subterráneas de las herencias culturales y las redes de memoria colectiva. Esto porque los *Retazos* presentan simultáneamente el cuestionamiento acerca de la subjetividad en crisis y un panorama multifacético de reflexiones y acontecimientos que marcaron las primeras décadas del siglo XX, en la *Belle Époque* brasileña.

**Palabras clave:** Fragmentos. Diario. Crisis del sujeto. Memória cultural. Lima Barreto.

Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu em 1881, sete anos antes da Abolição da Escravidão no Brasil, e faleceu em 12 de novembro de 1922, meses depois da Semana de Arte Moderna. Escreve nas décadas em que se dá intenso processo de modernização do espaço urbano, com invenções tecnológicas, deslocamentos espaço-temporais e transformações políticas e econômicas que abalaram o cotidiano. Participa desse efervescente momento cultural, atuando na imprensa e em debates com seus contemporâneos, mas, principalmente, inserindo os novos modos de percepção e sensibilidade moderna na estruturação de suas obras.

*Retalhos* é o nome dado por Lima Barreto ao conjunto de recortes e colagens de fragmentos de jornais, folhas de livros, versando sobre críticas literárias e observações do cotidiano, mesclados a anotações de ordem pessoal. Publicado pela primeira vez em 1953, com o título de *Diário Íntimo: memórias*, e, em 1956, na edição das obras completas do escritor, com prefácio de Gilberto Freyre, a obra não se apresenta como espaço de registros da intimidade somente e, no dizer do próprio escritor, tem a forma de um “diário extravagante”.

Ao organizá-lo para publicação, o biógrafo de Lima Barreto, Francisco de Assis Barbosa, dá ao *Diário* uma forma e perfil que prendem a sua especificidade a uma concepção trivial do tempo, como cronologia linear, coerente à ideia de continuidade temporal infinita e regular, como se a sucessão cronológica correspondesse à organização e às escolhas originalmente feitas pelo escritor. Na edição de 1956, Francisco de Assis Barbosa informa que o *Diário Íntimo* aparece “sensivelmente aumentado no seu conteúdo”, isso porque, segundo o autor, “entendemos de juntar, às anotações de vida íntima e notas de leitura, os esquemas de romances frustrados, primeiras tentativas de ficcionista, ainda em plena juventude, seguidos às vezes de capítulos inteiros, ao lado

de outros apenas esboçados” (BARBOSA, 1956, p. 20).

Estabelece, portanto, o desenho da memória do escritor através da junção de diversos cadernos e cadernetas de anotações e folhas avulsas, mas coerente aos princípios do historicismo, numa representação linear e sequencial da matéria. Para tanto, foram adotados critérios de continuidade temporal, assinalados pelas datas, registradas algumas pelo escritor e outras, em sua maioria, pelas referências de recortes de jornais e revistas que acompanham essas anotações. Trata-se de uma organização pretensamente desinteressada e científica, de um registro que se pode chamar de memória material, feita de fragmentos.

Entre os fragmentos do intitulado *Diário Íntimo*, que estão na Seção de Manuscritos da Biblioteca Nacional, encontram-se cadernos, completos, sem folhas arrancadas, que reúnem anotações pessoais, associadas aos *retalhos* ou recortes de jornais colados nas folhas dos cadernos, acompanhadas das referências do local da publicação, data e título do periódico.

São muitos os registros, de cartas a crônicas, nos quais o escritor Lima Barreto se apresenta como um colecionador de *retalhos*. “Tenho retalhos de jornais franceses que cortei há anos para me documentar”, afirma em uma das suas crônicas do volume *Feiras e Mafuás* (LIMA BARRETO, 1956a, p. 193). Afinal, argumenta o escritor, em *Vida Urbana*, “quando queremos ler um jornal com cuidado, fazemos descobertas portentosas” (LIMA BARRETO, 1956b, p. 207). Além da coleção, que reunia em cadernos, com o título de *Retalhos*, o escritor ainda recebia outros mais de presente, de pessoas próximas conhecedoras de seu interesse por recortes de jornais.

Há meses, um bom velho de minha vizinhança, apaixonado pela leitura de jornais deu-me uma porção de retalhos de vários jornais e de épo-

cas diversas. Entre eles havia muitos folhetins do Jornal [Jornal do Commercio] que contavam quarenta anos ou mais. (LIMA BARRETO, 1956b, p. 151)

Um exemplo mais direto da correlação entre a coleção de retalhos e a obra do escritor está na constituição do volume de crônicas, denominado pelo escritor de *Marginália*, e, ao final da primeira crônica – que trata da questão dos poveiros (pescadores portugueses, de Póvoa do Varzim, que exerciam o monopólio da pesca em alto-mar, sem se naturalizarem brasileiros), com dura crítica ao nacionalismo –, explica o seu método de investigação e análise dos temas de que serão feitas as crônicas apresentadas no volume.

Era tal a falta de uma segura orientação nos que se digladiavam, que só tive um remédio para estudá-la mais tarde: cortar as notícias de jornais, colar os retalhos num caderno e anotar à margem as reflexões que esta e aquela passagem me sugerissem. Organizei assim uma ‘marginália’ a esses artigos e notícias. Uma parte vai aqui. (LIMA BARRETO, 1956c, p. 32)

Apesar da insistência do escritor em expor o método de observação e leitura do mundo, pelo fragmento, pela seleção, pesquisa e um tipo de “arquivamento” peculiar, a crítica enxergou no título do volume de crônicas uma síntese da opção pela retórica que representa a “marginália”, a dos empobrecidos e marginais do contexto social. Seu método promove uma produtiva desordem nos acontecimentos porque reúne objetos de espaços e tempos descontínuos, recorta conjuntos compreensíveis, aproxima as lembranças, quando recorda, por afinidades independentes de uma relação causal. O confronto entre a história dos sujeitos, nos jornais mesclados a recortes também de livros, e os relatos oficiais constituem uma privilegiada oportunidade para o escritor (e ao leitor dos *Retalhos*) repensar paradigmas da interpretação histórica e, a partir de outras

formulações e outras experiências, possibilita, também, a emergência de novos sujeitos. Não se trata, pois, de incluir uma narrativa sobre um tema, dentro da narrativa histórica já elaborada, mas da inserção de diferentes agentes, igualmente participantes do processo histórico, que pouco foram ouvidos e considerados, sugerindo uma reescrita de aspectos da história a partir de *retalhos*.

Tomando por base tais constatações, a proposta da pesquisa sobre os *Retalhos*, de Lima Barreto, consiste em traçar roteiros possíveis de leitura, entre os fragmentos, em conexão com as diferentes obras do autor, considerando: a) a relação entre a crise da subjetividade e novos modos de percepção e sensibilidade das primeiras décadas do século XX; b) as tensões da vida literária; c) a relação entre imprensa e literatura; d) esboços de obras contidos no diário e o diálogo com as obras publicadas.

Da pesquisa em andamento, apresentamos, neste artigo, somente alguns tópicos dessa fase parcial de estudos, considerando dois aspectos que marcam o período de sua produção: a crise da subjetividade e a intensificação da vida urbana. Ambos iluminam o olhar para a constituição do caderno *Retalhos*, além do mero registro cotidiano do diário de um escritor.

## Crise da subjetividade

O questionamento acerca da subjetividade e da autonomia da consciência realiza-se sob muitas perspectivas e, desde a primeira metade do século XIX, muitos fatores contribuíram para tornar o indivíduo, simultaneamente, objeto de investigação e produtor de conhecimento. O conjunto de estudos permite delinear um novo perfil de observador e de identidade, tão instáveis e móveis quanto a visão e as sensações. “A visão é redefinida como capacidade de ser afetado por sensações que

não têm ligação necessária com um referente” (CRARY, 2012, p. 93). Todos esses aspectos vinculam-se à compreensão da modernidade como um registro de experiência subjetiva “caracterizada por choques físicos e perceptivos” (SINGER, 2004, p. 95), em um desdobramento da concepção socioeconômica.

Considero, aqui, o aspecto da modernidade estudada por pensadores como Walter Benjamin (1987), Georg Simmel (2009) e Siegfried Kracauer (2009), que a compreendem a partir da concepção neurológica. Isso porque a vida urbana moderna foi bombardeada por choques físicos e perceptivos. As mudanças tecnológicas e econômicas atingiram profundamente a estrutura da experiência subjetiva, alterando-lhe as bases fisiológicas e psicológicas, com estímulos sensoriais frequentes e intensos, no caótico, fragmentado e desfamiliarizado espaço da cidade. O fundamento psicológico sobre o qual se baseiam as particularidades das grandes cidades é, na expressão de Simmel, “a intensificação da vida nervosa que brota da mudança acelerada e ininterrupta das impressões interiores e exteriores” (SIMMEL, 2009, p. 80). Entre as consequências da exposição da sensibilidade aos constantes estímulos, Simmel aponta *a atitude blasé* ou “a incapacidade de reagir aos novos estímulos com uma energia que lhes seja adequada” (SIMMEL, 2009, p. 85).

O sujeito – agente e objeto desses impactos da modernização –, pode ser chamado de “observador de segundo grau”, caracterizado pela “incapacidade de deixar de se observar ao mesmo tempo em que observa o mundo”, segundo analisa Gumbrecht, em *Cascatas de modernidade* (1998). Torna-se, por isso, inevitavelmente consciente de seu corpo, como aspecto significativo para o conhecimento, e da importância da posição adotada para observar. O corpo e a posição do observador, aliados à experiência temporal – especialmente num

contexto de aceleração e desaceleração no tempo oferecido pelas tecnologias –, abalam as formas de representação. “À medida que o tempo histórico parece ser posto em movimento por tantos impulsos convergentes, não é mais possível pensar o presente como um intervalo de continuidade” (GUMBRECHT, 1998, p. 16).

A cidade, com suas luzes, surpresas e sustos, vitrines, multidões e veículos, torna o sujeito atento e disperso no aspecto cambiante do meio urbano, com inúmeros estímulos visuais e sensações quase mágicas. A mobilidade do olhar, com indivíduos em constante deslocamento, apreendendo ambiências, diversas e simultâneas, servindo-se de inventos ópticos variados para ampliar a capacidade perceptiva, torna a visão quase um fim em si, de dimensão estética, para ser usufruída sem uma causa, justificativa ou consequência. O viés de temporalidade também redimensiona a percepção, valorizando o instante e o impacto que passa a produzir sobre os sentidos, sem a moldura da explicação racional ou do anteparo da causalidade, da utilidade.

Entre relatos de pesquisas, experimentos, descobertas e a intensificação da vida sensorial, no cotidiano, aflora a noção de sujeito como estrutura composta sobre a qual diferentes técnicas e forças poderiam produzir, ou sugerir, diversas experiências, todas igualmente “realidades”. Cada vez mais a ideia da visão subjetiva afirma-se como um processo “em que o sujeito é, simultaneamente, objeto de controle e normalização” (CRARY, 2012, p. 93).

No turbilhão de pesquisas, discursos e práticas culturais da segunda metade do século XIX, Friedrich Nietzsche questiona a possibilidade de considerar a realidade fixa e estável, a partir de leis gerais fundadas no sujeito; ataca a supremacia da consciência e a pretensão, a ela atribuída, de domínio e conhecimento pleno de como as ações humanas são produzidas.

O filósofo pensa a consciência como a parte de um indivíduo que recebe estímulos e responde a eles, a partir de hábitos e antigas interpretações ou marcas mnêmicas. Procura eliminar a distinção entre físico e psíquico, afirmando que os processos psicológicos teriam base neurofisiológica.

Sob essa perspectiva, o “eu” torna-se “uma síntese conceitual que permite escamotear relações de forças” (MARTON, 2000, p. 140) ou “um efeito de relações de domínio e obediência entre forças” (GIACOIA, 2001, p. 69). Nietzsche realiza a destruição da unidade do ‘eu’, fundada na unidade da consciência e induzida pela função gramatical do sujeito.

É essencial que não nos enganemos a respeito do papel da ‘consciência’: Ela é a nossa *relação com o ‘mundo exterior’ que ela desenvolveu*. Por outro lado, a *direção*, respectivamente o resguardo e a cautela com respeito ao jogo conjunto das funções corporais, *não* nos vem à consciência; [...] *Em suma*: aquilo que se torna consciente está sob relações causais que nos são inacessíveis – a sequência de pensamentos, sentimentos, ideias na consciência não exprime nada a respeito do fato de que essa sequência é uma sequência causal: mas, aparentemente, em grau superlativo é assim. Sobre essa *aparência fundamos todas as nossas representações de espírito, razão, lógica* etc. [...] Habitualmente, toma-se a *consciência* mesma como *sensorium geral* e instância superior: todavia, ela é apenas um *meio de comunicação*: ela desenvolveu-se nas relações e com respeito a interesse de relações... ‘Relações’ são aqui entendidas também como as impressões do mundo externo e, de nossa parte, as reações necessárias no caso; da mesma maneira como são aqui entendidos os nossos efeitos *no exterior*. A consciência *não* é a condutora, mas um *órgão de condução*. (NIETZSCHE, 2008, p. 275, grifos do autor)

A consciência, pois, apoia-se sobre um conjunto de forças, cuja completude e complexidade ela não domina e até desconhece. Para Nietzsche, o conceito sintético “eu” reúne uma pluralidade de vivências e estados psí-

quicos em uma unidade aparente, criada pela consciência, compreendida como um órgão de condução entre as impressões do mundo externo e as reações necessárias aos estímulos e impressões recebidos. O “eu” é produto da conscientização daquele efeito de comando e disposição anímica sobre os quais se funda a convicção, ou crença, de possuir domínio sobre si, como causa para todo fazer.

Nosso mau costume de tomar como essência um símbolo da memória, uma forma abreviada, e, finalmente, tomá-lo como *causa* [...] Estabelecer uma espécie de perspectiva no ver, por sua vez, como *causa do próprio ver*: esse foi o passe de mágica na invenção do ‘sujeito’, do ‘eu’. (NIETZSCHE, 2008, p. 284, grifos do autor)

Para o filósofo, o sujeito é assim compreendido como multiplicidade de forças e relações ou, em suas palavras: “Minha hipótese: o sujeito como multiplicidade” (NIETZSCHE, 2008, p. 263).

A crítica à subjetividade e ao privilégio da consciência constitui um processo de confluência entre os resultados de pesquisas e experimentos sobre a visão, a intensificação da exigência sensorial na realidade urbana, as reflexões sobre o sujeito na filosofia. Nesta, não há uma negação da subjetividade, mas sua projeção em novo lugar,

[...] não mais como constituidora do conhecimento e da ação para tornar-se algo constituído em esferas que não estão ao seu alcance (o inconsciente em Freud, a práxis histórica em Marx e a vontade de poder em Nietzsche). Freud, Nietzsche e Marx revelam [...] a ‘realidade’ como construção imaginária da consciência (CHAUÍ, 1976, p. 30, grifo da autora).

Leitor contumaz de Nietzsche<sup>1</sup> e atualizado com as publicações europeias contendo estudos da psicologia clássica, Afonso Henriques de Lima Barreto registra em seus cadernos de anotações, *Retalhos*, e, no *Diário íntimo*, obser-

1 Há inúmeras referências diretas ao diálogo intenso de Lima Barreto com Nietzsche, presentes em crônicas, contos, e diários.



vações da leitura de outros pensadores, como a obra de Jules Gaultier sobre o bovarismo, publicada em 1902, na mesma proporção em que há muitas referências rápidas a autores como Maudsley, o próprio Taine e seu sucessor Ribot, psicólogo, que publicara *Essai sur l'imagination créatrice*, entre muitos outros.

## Belle Époque e vida urbana: “O Rio civiliza-se”

Nas primeiras décadas do século XX, palavras como ordem e progresso fundamentaram o braço autoritário da modernização brasileira. A expressão “O Rio civiliza-se”, mote das reformas de Pereira Passos, constituiu poderosa rede de poder na intersecção de discursos médico-cientificistas e proposições político-filosóficas, na incipiente mídia, para a construção do sujeito moderno “catita, elegante, branco” na expressão satírica do autor (LIMA BARRETO, 1990, p. 101).

Um projeto político e estético marcou, portanto, a modernização da cidade do Rio de Janeiro, com base na racionalização do crescimento da cidade e em violenta luta contra o passado cultural, expressa quer na derrubada de prédios e paredes antigas, quer no controle e estetização de hábitos e atitudes da população. No entanto, as paredes “cuja argamassa remonta aos tempos da colônia alojam homens que moram, trabalham, especulam, divertem-se; enfim, que mantêm entre si uma trama complexa de relações sociais (BENCHIMOL, 1992, p. 209). Como consequência, a velha estrutura física da cidade é derrubada e destruída, mas a trama social que nela tinha seu apoio e sustentação não desaparece. Para o escritor Lima Barreto, “não se pode compreender uma cidade sem esses marcos de sua vida anterior, sem esses anais<sup>2</sup> de pedra que contam

2 Entre “os anais de pedra”, estão as ruínas do Convento da Ajuda, cujo desaparecimento o escritor lamenta. O convento situava-se onde é hoje a praça da Cinelândia, centro do Rio de Janeiro, e foi demolido em 1911,

a sua história” (LIMA BARRETO, 1956d, p. 85).

O símbolo de todo o conjunto de melhoramentos urbanísticos é o projeto da Avenida Central, para atender às novas exigências do tráfego urbano, à necessidade de exposição das novidades tecnológicas, com a iluminação elétrica, os cinematógrafos, as fachadas de vidro e mármore e a circulação de pessoas e mercadorias. O espaço da Avenida permite aos transeuntes usufruir a sensação de civilização, progresso e vivência de um futuro sofisticado, em meio ao desfile de produtos importados que saltam dos cartazes publicitários, e vitrines, para a exposição nos corpos dos indivíduos que encenam, nos gestos, vestuários e atitudes, o perfil do consumidor moderno.

A nossa leitura dos *Retalhos* busca identificar aspectos da sensibilidade moderna e de subjetividade em crise, quer no método de observação e registro, quer na configuração do sujeito que lembra ou coleciona recortes de jornais para, com eles, narrar a si mesmo.

## Os Retalhos: panorama e memória individual

Da complexidade dos cadernos *Retalhos*, selecionamos para discussão, neste trabalho (resultado ainda parcial de pesquisas), somente as entradas correspondentes aos anos de 1900, 1903, 1904 e 1905.

Desse material, o biógrafo fez a organização do que denominou *Diário Íntimo*, publicado apenas em 1953, reunindo anotações de 1900 a 1921, um ano antes do falecimento do escritor.

Interessa-nos, portanto, seguir os passos dessa organização para desconstruir a forma publicada, e buscar descobrir os fragmentos diversos e díspares, de notas e colagens, feitas pelo autor. A finalidade desse processo con-

como parte da reforma urbanística. Primeiro convento feminino do Rio, desempenhava importante papel na vida cultural carioca.

siste em compreender, de um lado, o método dessa peculiar escrita de si, baseada na montagem de fragmentos de recortes de jornais mesclados a anotações pessoais, esboços de obras, citações de leituras feitas etc. De outro, associar tal processo de montagem ao método de criação literária de Lima Barreto, a partir da relação entre os fragmentos do caderno *Retalhos* e as obras do autor.

Na edição feita pelo biógrafo, o diário abre-se com o relato do início do ano letivo na Escola Politécnica, Rio de Janeiro, na data de 02 de julho de 1900. A entrada acompanha-se da epígrafe “Quando comecei a escrever este, uma ‘esperança’<sup>3</sup> pousou” (LIMA BARRETO, 1956b, p. 27). O primeiro longo parágrafo apresenta um instantâneo de uma cena urbana: o movimento apressado de transeuntes no Largo de São Francisco, centro do Rio de Janeiro, sob um sol escaldante. O trecho apresenta o que seria um possível fragmento de romance e chama a atenção por já conter elementos estéticos, predominantes nas obras ficcionais do escritor, a serem publicadas a partir de 1907.

Assim, nos romances de Lima Barreto, o Rio de Janeiro aparece com traços, cores e movimentos que conduzem o leitor além da superfície. Neles, a visão se torna quase um fim em si mesma, tornando-se fundamental na apresentação de trama e personagens, com a valorização do instante na apreensão de ambiências diversas e simultâneas. Há, ainda, a percepção de que a cidade com seu brilho, fascínio e riscos produz nos sujeitos um misto de êxtase e tédio. Isso porque a experiência urbana oferece a sensação de liberdade e êxtase, embriaguez e vertigem, em uma atmosfera cambiante de sensações, com transgressão de limites espaço-temporais no deslocamento do sujeito pelas ruas.

3 A palavra “esperança” usada no trecho citado não se refere a expectativa ou espera, mas a um tipo de gafanhoto que, na crença popular, sugere boas perspectivas.

A inserção de aspectos impressionistas nos textos ficcionais coaduna-se com o aprofundamento da perspectiva psicológica. A relativização da perspectiva temporal, por meio da justaposição de tempos distintos e do relato de tudo a partir da consciência do protagonista, permite menor valorização da cronologia e dos acontecimentos externos. O mais importante é o resultado do tempo e das ações exteriores sobre a personalidade do sujeito. Assim, os efeitos da cor, textura e a valorização da luz garantem dinamismo e evocam a atmosfera pictórica de sensações, ao lado de perambulações, encontros fortuitos, prazeres passivos, sensações inesperadas que, no conjunto, caracterizam a forte nuance impressionista no romance. E o mais importante “a natureza visível, em suas interações instáveis, é uma metáfora grandiosa do instável e ilimitado no sentimento e pensamento do eu inconstante (SHAPIRO, 2002, p. 307).

A antipatia do Largo de São Francisco fica mais acentuada nas primeiras horas da manhã, dos dias de verão. O sol o cobre inteiramente e se espadana por ele todo com a violência de um flagelo. Pelo ar, a poeira forma uma película vítrea que fulgura ao olhar, e do solo, com o revêrbero, sobe um bafo de forja que oprime os transeuntes. Não há por toda a praça uma nesga de sombra, e as pessoas que saltam dos bondes, caminham apressadamente para a doçura amiga da Rua do Ouvidor. Vão angustiadas e oprimidas, parecendo tangidas por ocultos carrascos impiedosos. Os negros chapéus-de-sóis dos homens e as pintalgadas sombrinhas das senhoras, ao balanço da marcha, sobem e descem como se flutuassem ao sabor das ondulações de um curso d’água. São como flores, grandes flores, nenúfares e ninféias, estranhas e caprichosas, que recurvassem as imensas pétalas ao sol causticante das nove horas da manhã. [...] Os tálburis em fileira ao centro da praça rebrilham como ágatas e as suas pilecas, a aquele calor, dormem resignadamente. (LIMA BARRETO, 1956e, p. 27-28)

A seguir, na mesma entrada do diário, o texto expande-se para as conversas entre os jovens estudantes da Escola Politécnica e após uma interrupção breve, termina com comentários críticos sobre a teoria positivista em voga na época e o diálogo entre os personagens sobre a maneira de se levar e compreender a vida considerada “como uma escalada de titãs” (LIMA BARRETO, 1956e, p. 27-28).

Em nota de rodapé, o biógrafo e organizador do diário esclarece que o trecho de abertura deve tratar-se de uma das primeiras tentativas de Lima Barreto para escrever um romance. Para o leitor contemporâneo, fica patente que o diário registra a memória do ficcionista e é também a exposição fragmentária de um método de trabalho. Nele estão presentes anotações de ideias e temas para escrever, etapas e inventário da construção de personagens, citações de obras lidas, exercícios estéticos de linguagem como demonstra o belo trecho de inspiração impressionista, acima citado e que abre o diário.

A próxima entrada reúne o conjunto de escritos do ano de 1903 e mostra o teor fragmentário, como uma montagem, do diário de Lima Barreto. Segundo a nota que acompanha o texto, os registros foram extraídos “de uma caderneta com capa de couro negro, com os seguintes dizeres em letras douradas: *Agenda Trimestriel 1903*” (LIMA BARRETO, 1956e, p. 38). Nas anotações, o princípio do diário como método torna-se cada vez mais evidente: há uma pequena extensão de anotações pessoais, mescladas a uma enumeração de itens do orçamento familiar e relato das dificuldades financeiras da família. Neles, Lima Barreto define sua casa como “um mosaico tétrico de dor e de tolice” (LIMA BARRETO, 1956e, p. 41), pela carência material, de estudo e formação intelectual dos seus membros. A maioria dos registros referem-se a anotações de estudos e leituras feitas, aspectos e curiosidades da vida

literária, além de um esboço do romance *Clara dos Anjos* (romance com mais versões feitas pelo autor e o último a ser publicado). Entre as notas de leituras feitas, encontram-se citações de Shakespeare, Flaubert, George Sand, entre outros, tudo reunido na frase solta, como um fragmento, no diário: “No curso da vida e das leituras” (LIMA BARRETO, 1956e, p. 43).

A entrada seguinte do diário a considerar aqui será a do ano de 1905, na qual se observa a exposição, pelo escritor, do seu método de colecionador e a colagem dos recortes de jornais nos cadernos com o aspecto de “baralhado, como a vida” (LIMA BARRETO, 1956e, p. 71).

Hoje, dia de ano-bom (1<sup>o</sup>. de janeiro de 1905) levantei-me como habitualmente às sete e meia para as oito horas. Fiz a única ablução do meu asseio, tomei café, fumei um cigarro e li os jornais. Acabando de lê-los, arrumei as paredes do meu quarto. Preguei aqui e ali, alguns retratos e figuras, e ele tomou um aspecto mais garrido. Há, de mistura com caricaturas do *Rire* e do *Simplicísimus*, retratos de artistas e generais. Não faz mal; nesse aspecto baralhado, ele terá o aspecto da vida ou da letra “A” do dicionário biográfico, que traz Alexandre, herói de alto coturno, e um Antonio qualquer, célebre por ter inventado certa pomada.

[...] 17 de janeiro

Desde domingo não tomo notas. Hoje, 17,, vou recapitular estes três dias. Domingo, passei-o em casa. Cortando artigos do *Figaro* do ano passado e os pregando sobre a lídima prosa do nosso Rui Barbosa. Enchi o dia assim e enchi-o agradavelmente, suavemente. (LIMA BARRETO, 1956e, p. 71 e p. 86)

Observa-se das paredes do quarto às folhas do diário a prática da seleção de recortes de jornais para colecionar. Os registros do ano 1905 trazem colagens de notícias sobre as precárias condições de trabalho dos criados domésticos, ainda próximas do trabalho escravo; reprodução de textos das cartas de galanteador e assassino de mulheres, publicada nos

jornais. Tudo mesclado a anotações de leituras feitas, esboços de obras, observações sobre a vida literária, registros do estudo acerca da teoria de Jules Gaultier sobre o bovarismo.

Se, para falarmos com Blanchot (2005), um diário íntimo é “tão livre de forma, capaz de todas as liberdades [...] já que tudo lhe convém, na ordem e desordem que se quer”, mas “deve respeitar o calendário” (2005, p. 270), como fica o diário de Lima Barreto, cuja datação foi parcialmente produzida pelo escritor e parcialmente criada pelo biógrafo, a partir das datas de recortes de jornais colados nos cadernos? Vale ressaltar que nem sempre coincidem as datas das notícias recortadas e a data da colagem dos mesmos no caderno, tampouco coincidem a colagem e as datas das anotações manuscritas que as acompanham.

Apesar da suspeita sobre a datação precisa, os fragmentos articulam-se entre si e deixam rastros da vida cultural e literária, dos impasses da literatura frente ao mercado e mídia incipientes, sobre as dificuldades para publicação e divulgação de obras, a atuação da crítica e, sobretudo, o dia a dia de personagens anônimos que deixam rastros nas notícias das seções policiais, de moda e folhetins, e da vida urbana.

10 de julho (1905)

Campo de Sant’Anna. Uma mulher me veio ao banco em que eu estava sentado, trazendo uma criança no colo e pediu-me algum dinheiro. Dei-lhe trezentos réis. Rico Brasil! Não há miséria. Disse-me ela que a criança não tinha mãe, mas eu creio que quem lhe faltava era o pai. (LIMA BARRETO, 1956e, p. 104)

No mesmo contexto de reformas urbanas, de modernização dos meios de comunicação e transporte, entra no país a moda científica, pela literatura: modelos e teorias ganhavam larga divulgação por meio dos heróis, e dos enredos, que privilegiavam as máximas científicas evolucionistas. Ainda que não formassem

um grupo homogêneo, esses intelectuais guardavam certa afinidade que os unia: circulavam pelos diferentes centros, estabelecendo relações de intercâmbio cultural, por um lado e, por outro, garantiam, com isso, certo reconhecimento e polivalência para encobrir a parca especialização e a frágil delimitação das áreas de saber (SCHWARCZ, 1993).

Entraram no Brasil, a partir de 1870, teorias como positivismo, darwinismo, evolucionismo, coerentes ao projeto de naturalização das diferenças, alimentado pelo imperialismo europeu. Ora, a ciência localiza-se num campo de saber e nele tem um papel, que varia conforme as diferentes formações discursivas, isto é, a ciência se inscreve e funciona no elemento do saber e é nesse espaço de ação que se intensificam as relações da ideologia com as ciências, como já nos mostrou Foucault:

A questão da ideologia proposta à ciência não é a questão das situações ou das práticas que ela reflete de um modo mais ou menos consciente; não é a questão de sua utilização eventual ou de todos os empregos abusivos que se possa dela fazer; é a questão de sua existência como prática discursiva e de seu funcionamento entre outras práticas. (FOUCAULT, 2002, p. 210)

Nas realizações de artigos e documentos, nas práticas de biografias de intelectuais, em discursos, nas revistas dos institutos de cultura, e pesquisas histórico-geográficas, disciplinas como antropologia e etnologia assumem importância crescente. As teorias raciais apresentavam-se como modelo teórico viável no complicado jogo de interesses políticos, até a primeira metade do século XX e, por isso, transformaram-se em argumentos de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais.

Nesse contexto, aumentam os estudos de antropologia criminal e de direito penal, combinando-se às teorias raciais e aos debates sobre o perfil e destino da nação. A atmosfera científica reunia tendências díspares entre

si – de modelos biológicos e etnográficos a naturalismo evolucionista e positivismo francês –, além de organização de institutos e lugares de saber e espaços de poder, como quartéis, prisões, asilos, hospícios, para enquadrar os sujeitos, controlar os riscos na cidade e desenhando um perfil de brasilidade. Intelectual sensível às questões de seu tempo, Lima Barreto realiza muitas anotações nas quais manifesta o questionamento sobre a força do saber científico, autoritário, nas primeiras décadas do século XX.

Vai se estendendo pelo mundo a noção de que há umas certas raças superiores e umas outras inferiores, e que essa inferioridade, longe de ser transitória, é eterna e intrínseca à própria estrutura da raça. [...] Tudo isso se diz em nome da ciência e a coberto da autoridade de sábios alemães. [...] O que se diz em alemão é verdade transcendente. [...] Urge ver o perigo dessas ideias, para nossa felicidade individual e para a nossa dignidade superior de homens. Atualmente ainda não saíram dos gabinetes e laboratórios, mas, amanhã, espalhar-se-ão, ficarão á mão dos políticos, cairão sobre as rudes cabeças da massa, e talvez, tenhamos que sofrer matanças, afastamentos humilhantes, e os nossos liberalíssimos tempos verão uns novos judeus. (LIMA BARRETO, 1956e, p. 111)

Ainda é “tentador para o escritor manter um diário da obra que está escrevendo?” (BLANCHOT, 2005, p. 276). A ficção do diário teria relação com a obra que o escritor prepara? No caso de Lima Barreto, é muito interessante perceber a estreita vinculação entre o “curso da vida”, as leituras e a escrita, entre os procedimentos e exercícios na linguagem, na escolha de personagens (seus nomes, atitudes, perfis) e o cotidiano em meio ao trabalho burocrático, as tensões familiares, os deslocamentos pela cidade.

Deixando a botica, fui à rua do Ouvidor; como estava bonita, semi-agitada! Era como um *boulevard* de Paris visto em fotografia.

Fui de trem, meditei durante a viagem sobre o meu livro, e em casa compulsei as notas para acabar o terceiro capítulo. Agora acabo de achar uma pequena cena para o segundo, com a qual dar-lhe-ei mais força, mais vida, mais verossimilhança.

Agita-me a vontade de escrever já, mas nessa secretaria de filisteus, em que me debocham por causa da minha pretensão literária, não me animo a fazê-lo.

Fá-lo-ei em casa. (LIMA BARRETO, 1956e, p. 96)

O interessante é o dinamismo que não possibilita ao diário a elaboração da narrativa contínua e linear, produzindo quase que uma escrita imagética por justaposição de recortes, citações, notas pessoais, anotações de estudos e projetos de obras. A justaposição desses elementos produz o efeito de sobreposição temporal, o imbricamento passado-presente, pela acumulação, de forma descontínua, de fatos, notas e registros, em momentos diversos entre si e do momento da colagem dos recortes: as datas das notícias contidas nos jornais não correspondem necessariamente às datas em que foram coladas; as notícias dos jornais, as citações das obras literárias, filosóficas, sociológicas de períodos diversos justapõem-se às anotações do dia a dia do escritor. Nesse processo de montagem, fragmentos isolados são reunidos diferentemente da lógica sequencial e encadeada de uma narrativa. No entanto, tal reunião produz um novo efeito, novos sentidos, exige nova leitura. Afinal, o diário resulta num mosaico de citações e fragmentos diversos, produzindo o deslocamento dos conteúdos temporais e espaciais. A leitura em concomitância desses fragmentos expõe novo sentido e nova forma de falar de si.

A forma do diário, em fragmentos, coaduna-se com as turbulências e a oscilação da noção de subjetividade e das formas da escrita de si. O processo de apresentação do sujeito, no diário, não é fechado, unitário, conclusivo. Os

múltiplos recortes e variadas notas sugerem que não existe um espaço e forma privilegiados de representação das próprias vivências, mas a escrita está em processo, tanto quanto o sujeito.

Ao leitor fica também a liberdade, que possui o colecionador, de construir suas próprias regras e sequências, de desfazer-se delas novamente e, diante das seguintes particularidades, realizar alguns questionamentos.

Se um diário é também um recurso contra a solidão, considerando a crise da subjetividade nas primeiras décadas do século XX, o diário de Lima Barreto lança a suspeita sobre a convicção de que podemos nos observar e nos conhecer.

Além disso, como sinalizador do método de criação literária do escritor, o diário permite o traçado de vários roteiros de leitura em conexão com os caminhos possíveis no diálogo com a obra do escritor. Em comparação ao contexto contemporâneo à sua produção, os *Retalhos*

apresentam um panorama multifacetado, com imbricamento de tendências, reflexões e acontecimentos que marcaram as primeiras décadas do século XX, no pensamento, na arte, na cultura.

O *Diário Íntimo/Retalhos* é, portanto, método e desvio e cabe ao leitor o desafio para encontrar as formas de lê-lo, de estabelecer as várias correlações possíveis com seu texto feito da montagem de fragmentos, sem se perder nas suas curvas e avalanche de citações ou sem se prender em fragmentos isolados. Considerar a justaposição e a simultaneidade auxilia na leitura para integrar e dar movimento aos 'retalhos', desconstruindo a totalidade e ordem aparentes. Ao leitor sugere-se também um pouco do olhar do colecionador que busca reconhecer nas citações, alusões, paráfrases, comentários um sistema de canalizações subterrâneas das heranças culturais que iluminam as escolhas literárias e as redes da memória coletiva.

## Referências

BARBOSA, Francisco de Assis. **A vida de Lima Barreto** (1881-1922). 6. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília, DF: INL, 1981.

\_\_\_\_\_. Nota prévia a *Diário Íntimo*. In: LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. **Diário íntimo**. São Paulo: Brasiliense, 1956. p. 09-21.

Benchimol, Jaime Larry. **Pereira Passos: um Haussman tropical**: a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes/ Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Trad. Sérgio Paulo Rouanet.

In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p.165-196.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Trad. Leyla Perone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHAUÍ, Marilena S. A destruição da subjetividade na filosofia contemporânea. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 29-36, 1976.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador**. Trad. Verah Chamma. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Cascatas de modernidade. In: GUMBRECHT, Hans Ulrich **Modernização dos sentidos**. São Paulo: Ed. 34, 1998. p. 9-32.

GIACOIA, Oswaldo. **Nietzsche como psicólogo**. São

Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2001.

KRACAUER, Siegfried. **O ornamento da massa**: ensaios. Trad. Carlos Eduardo Jordão Machado e Marlene Holzhausen. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. **Feiras e Mafuás**. São Paulo: Brasiliense, 1956a.

\_\_\_\_\_. **Vida Urbana**. São Paulo: Brasiliense, 1956b.

\_\_\_\_\_. **Marginália**. São Paulo: Brasiliense, 1956c.

\_\_\_\_\_. **Recordações do escrivão Isaías Caminha**. São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. **Bagatelas**. São Paulo: Brasiliense, 1956d.

\_\_\_\_\_. **Diário Íntimo**. São Paulo: Brasiliense, 1956e.

MARTON, Scarlett. Nietzsche: consciência e inconsciente. In: MARTON, Scarlett. **Extravagâncias**: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche. Ijuí, RS: Unijuí; São Paulo: Discurso Editorial, 2000. p. 167-182.

NIETZSCHE, Friedrich. **A vontade de poder**. Trad.

Marcos Sinésio P. Fernandes e Francisco José D. de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

SHAPIRO, Meyer. **Impressionismo**: reflexões e percepções. Trad. Ana Luiza Dantas Borges. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito. Trad. Artur Morão. In: SIMMEL, Georg. **Psicologia do dinheiro e outros ensaios**. Lisboa: Texto e Grafia, 2009. p. 79-97.

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHARVEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa. (Orgs.). **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 95-123.

Recebido em: 05.05.2016

Aprovado em: 20.07.2016

**Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo** é Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem mestrado e doutorado em Teoria da Literatura pela UFRJ. É pesquisadora do CNPq e Procientista UERJ/FAPERJ. Possui artigos e livros publicados sobre o escritor Lima Barreto. Atualmente, tem no prelo (EDUSP) o volume *Lima Barreto, caminhos de criação*. Coordena o LABELLE – Laboratório de estudos de cultura e literatura da Belle Époque – sediado no Instituto de Letras, UERJ e o Gr. Pesq CNPq também sobre a mesma temática de pesquisa. E-mail: [carmemlucianegreiros@gmail.com](mailto:carmemlucianegreiros@gmail.com)

Av. Rui Barbosa, 288, casa, São Francisco. Niterói, RJ Brasil CEP: 24.360-440

# AS DUAS MEMÓRIAS DE UM ESCRITOR

■ SHEILA DIAS MACIEL

Universidade Federal de Mato Grosso

## RESUMO

Reflexão sobre duas obras de memórias do escritor Carlos Heitor Cony: *Quase memória: quase-romance* (1995) e *Eu, aos pedaços: memórias* (2010), escritas sob o signo de um eu que busca uma forma de ordenação do mundo por meio da divulgação de uma visão autorizada de si mesmo, ainda que, por motivos diversos, o narrador autodiegético apareça desfocado em ambas as obras. Apontar, pela leitura, as marcas e deslocamentos dos textos em relação às características do gênero memórias, descritas por Maciel (2013), é o objetivo. Ao propor uma aproximação entre as duas obras, utilizam-se, também, os conceitos de substituição e de descarte, apresentados por Assmann (2011), para refletir sobre a necessidade autoral de publicar novas memórias, numa era afeita ao descartável. Como resultado, indicamos que os deslocamentos não desconfiguram o gênero e que mesmo as negações, recorrentes nas obras em questão, acabam por fortalecer a dupla retomada do passado pelo viés confessional. Além disso, conferimos que a segunda publicação de memórias de Cony não reescreve nem substitui a primeira, mas produz versão de si que acrescenta sentido à experiência assumida do narrar-se.

**Palavras-chave:** Carlos Heitor Cony. Memórias. Diferença.

## ABSTRACT

### THE TWO MEMORIES OF A WRITER

Reflections about two works of memoirs of the writer Carlos Heitor Cony: *Quase memória: quase-romance* (1995) and *Eu, aos pedaços: memórias* (2010), written under the sign of a self that seeks a form of ordination of the world by means of the dissemination of an authorized view of himself, although, for various reasons, the narrator autodiegetic appears blurred in both works. To point, by the reading, the marks and displacements of the texts in relation to the memoir genre's characteristics, described by Maciel (2013), is the objective. By proposing a connection between the two works, the concepts of replacement and discard presented by Assmann (2011) are used, too, to reflect about the author's need to publish new memoirs, in an era accustomed to the disposable. As a result, we indicate that the displacement do not unset the genre and that even the denials, recurrent in the works in question, end up strengthen the double recovery



of the past by the confessional bias. Besides that, we accord that the second publication of Cony's memoirs do not rewrite or replace the first, but produces a version of himself that adds meaning to the assumed experience of self narration.

**Keywords:** Carlos Heitor Cony. Memoirs. Difference.

## RESUMEN LAS DOS MEMORIAS DE UN ESCRITOR

La reflexión sobre dos obras del escritor Carlos Heitor Cony: *Quase memória: quase-romance* (1995) y *Eu, aos pedaços: memórias* (2010), obras escritas bajo el signo de un yo que busca una manera de ordenar su mundo a través de la difusión de una visión autorizada de sí mismo, aunque por diversas razones, el narrador autodiegético aparezca borrosa en ambas obras. Mostrar, a través de la lectura, las marcas y desplazamientos de los textos en relación con las características de género "memorias", descrito por Maciel (2013), es el objetivo. Al proponer una aproximación entre las dos obras, se utilizan también, los conceptos de *sustitución* y *descarte*, presentados por Assmann (2011). Para reflexionar sobre la necesidad autoral de publicar nuevas memorias, en una era hecha de descartables. Como resultado, indicamos que los desplazamientos no desconfiguran el género y que las negaciones recurrentes, en las obras, acaban por fortalecer la doble conquista del pasado por la vía confesional. Además, se comprobó que la segunda publicación de las memorias del autor (Cony) no reemplaza la primera, pero produce una versión de sí mismo que añade sentido a la experiencia de narrarse.

**Palabras clave:** Carlos Heitor Cony. Memorias. Diferencia.

### Ponto de Partida

Há um número ilimitado de produções literárias escritas sob o signo do eu que busca uma forma de ordenação do mundo, por meio da divulgação de uma visão autorizada de si mesmo. O processo de desvelamento deste eu que se narra, no entanto, ainda que autorizado, não pode ser considerado uma versão totalizante ou definitiva. Para Lejeune, a identidade deste eu é fruto de "uma relação constante entre a unidade e o múltiplo" (LEJEUNE, 1994, p. 93). Problematizando ainda mais a questão da identidade, S. Hall, tendo como propósito explorar questões na modernidade tardia, apresenta a ideia da globalização como "efeito pluralizante sobre identidades" (HALL, 2011, p.

87), o que as tornaria mais plurais e diversas ou, principalmente, descentradas – tendendo a perder aquela unidade improvável e predizível de um mundo anterior.

Paralelamente à crise da identidade do eu contemporâneo, uma outra crise se alarga: a da memória cultural. Para Assmann, por muito tempo, a escrita foi considerada um meio transparente de conservação do espírito do passado, sem perdas no tempo e no espaço, no entanto, a estrutura e a consistência dos espaços da recordação cultural passaram, nas últimas décadas, a ser determinadas essencialmente pela materialidade de suas mídias memorativas (ASSMANN, 2011, p. 439).

Neste processo atual, em que o eu e a memória passam por transformações de sentido, e a ser recebidos como algo não uno, mas reavaliado por novas interpretações, a questão da escrita de memórias merece ser reconsiderada. As memórias são gênero consolidado pela historiografia literária, porque há uma sucessão de obras relevantes que comportam, desde há muito, semelhantes procedimentos narrativos ou características.

Em geral, é fácil apontar, como marca do gênero, um caráter retrospectivo, com cronologia de enredo equiparada às experiências significativas deste eu que se inscreve e que tende a apresentar, segundo uma sucessão linear de acontecimentos, permeada por flashbacks, uma volta ao passado para compreender o presente. Neste suposto retorno, o protagonista produz ponderações que costumam partir de si em direção à compreensão do mundo do qual fez e faz parte. Daí a tendência autopromocional, marcada pela ideia de exemplaridade a que os textos tradicionais de memórias se reportam (MACIEL, 2013; 2007; 2004). Outra marca relevante que pode ser considerada é a aparente sinceridade (atualmente compreendida cada vez mais como simulacro de sinceridade) que fizeram os textos de memórias serem recebidos por muito tempo como permeados de verdades, ainda que pessoais (MACIEL, 2002).

Estas marcas, que atravessaram séculos, sofrem mudanças “dentro de uma cultura de consumo e de uma economia que dita ciclos de renovação e descarte cada vez mais curtos” (ASSMANN, 2011, p. 373). Neste esteio em que o lixo ou os resíduos da sociedade precisam ser apagados sem deixar rastros, a escrita de memórias busca ainda uma forma de persistência que resista ao tempo, mas tem produzido um sem-número de obras que vão se decompondo dentro de uma era que lida cada vez mais com o descartável.

Neste contexto de escrita de si, em que a tradição do método e da aparência de verdade vem sendo substituída por uma ordem diversa, menos comprometida com a permanência do que com a ideia de substituição, é nosso objetivo refletir sobre duas narrativas: Quase memória: quase-romance (CONY, 1995) e Eu, aos pedaços: memórias (CONY, 2010), com o intuito de avaliarmos as singularidades empregadas pelo autor, na dupla retomada do passado sob a forma confessional. Além de apresentar as diferenças entre as obras, também nos voltaremos para a necessidade autoral de refazer as memórias dentro de uma sociedade que se ocupa cada vez mais com as questões de permanência e decadência.

O autor é o carioca Carlos Heitor Cony, que publicou em 1995, após ter afirmado que não escreveria mais romances, um quase-romance. A “agrafia ficcional”, como o período infecundo foi denominado por Zuenir Ventura (2001, p. 29), ou a “diáspora literária” (CONY, 2001, p. 36), como o próprio autor nomeia o interstício, durou mais de vinte anos. Então veio à tona Quase memória: quase-romance, obra que não se assemelha ao conjunto formado pelos nove romances anteriores, iniciado por O ventre (1958) e que culminará com Pilatos (1974). A diferença entre Quase memória e as narrativas anteriores não parece estar especificamente situada na utilização da forma memória ou no clima de confissão que se instaura nas duzentas e treze páginas divididas nos vinte e cinco capítulos que compõem a obra, sobretudo porque a questão da memória e da escrita autobiográfica já aparecia entramada à produção anterior.

Não por acaso o seu quinto romance chama-se Matéria de memória (1962), também em Pessach: a travessia (1967), os dilemas existenciais do protagonista (Paulo é escritor, tem 40 anos, mora em Copacabana, fuma cachimbo, é desquitado, tem filho e é considerado alienado) se assemelham aos do autor. Em outra

obra, *Informação ao crucificado* (1961), o seminarista que protagoniza a história também parece caminhar lado a lado com o seminarista que Cony fora entre 1938 e 1945.

É claro que essas tintas confessionais espalhadas por seus primeiros romances não são assumidamente uma entrega ao ato autobiográfico, como ocorre em *Quase memória: quase-romance*. Nesta obra, há um pacto ou contrato de leitura firmado (LEJEUNE, 1994, p. 85) entre autor e leitor e que é possibilitado pela questão do nome próprio: o narrador-personagem tem o mesmo nome do autor e muitos dos dados apresentados ali podem ser confirmados extratextualmente.

A entrega autobiográfica não parece, no entanto, servir como fronteira para separar as produções anteriores da memória contida em *Quase memória*. Mesmo porque, sendo todas ficcionais e escritas por alguém que não acredita no “rigor histórico”, conforme afirma Ruy Castro (2001, p. 20), a questão do nome próprio parece ser apenas um detalhe na tendência ao memorialismo admitida pelo próprio escritor:

Eu não digo que os personagens sejam clones do autor, mas são pastiches dele. É o autor se escondendo de uma coisa ou de outra. Você pode sentir isso em Dostoiévski. Vocês hão de convir que Ivan Karamazov é o Dostoiévski do passado. No meu caso, eu já tendo um pouco mesmo para o gênero memorialístico. (Entrevista concedida aos Cadernos de Literatura Brasileira, 2001, p. 43)

Essa tendência ao memorialismo, portanto, serve mais como ponto de união entre as obras de sua longa trajetória literária do que constitui um divisor de águas. É possível notar, inclusive, uma preferência pelo uso da primeira pessoa do singular em suas narrativas. Também Cícero Sandroni considera Cony um escritor memorialista:

Todos os bons escritores – e os medíocres também – trabalham com a matéria da memória.

Mas no caso do Cony sua literatura está impregnada de lembranças, recordações, reminiscências [...]. Cony tudo observa, tudo vê, tudo anota e não esquece nada. Ele mesmo declarou, em entrevista que todos os seus livros ‘sem exceção’ são autobiográficos. (SANDRONI, 2003, p.24)

Aos nossos olhos, a diferença entre os primeiros nove romances e o *Quase memória* está mais centrada na linguagem que na temática ou na forma adotada. É a linguagem que parece dar o tom da diferença, uma linguagem que se assemelha ao jornalístico, conforme adverte o próprio autor no antitético prólogo intitulado “Teoria Geral do Quase”: “Daí a repugnância em considerar esse *Quase memória* como romance. Falta-lhe, entre outras coisas, a linguagem. Ela oscila, desgovernada, entre a crônica, a reportagem e, até mesmo, a ficção” (CONY, 1995, p. 10).

Em suma, é em *Quase memória* que dois Conys (o romancista que já havia publicado nove obras e o cronista que já havia reunido suas incontáveis crônicas em três obras) se encontram e juntam as duas pontas do novelo da ficção, por meio de uma linguagem que tem a força da história e a leveza do cotidiano. As engrenagens que movem as lembranças e as experiências individuais de um narrador estão contidas ali, organizadas segundo o critério do “quase”, algo que não chega a ser um texto clássico de memórias e, sendo um romance, não deixa de apresentar as pequenas histórias que formam a narrativa.

No entanto, Carlos Heitor Cony, não contrariando o clima ambíguo de sua obra, desmitifica a ideia de que *Quase memória* seja o livro que mais se pareça com ele: “[...] Não é que eu repudio o livro, mas ele não me representa [...]”. E mais:

Eu não tenho nada para falar para 400 mil pessoas. É um equívoco. Eu falo para um mundo reduzido. Stendhal dizia que só queria ter 100 leitores. Eu gostaria de ter 200. Então, 400 mil

leitores é um absurdo, é um equívoco. É um livro que qualquer um escreveria [...]. É um livro que não é meu. Saiu depois de 23 anos em que estive parado, e eu estava com computador novo. Mila, minha cachorra, estava doente, descadeirada, e eu ficava ao lado dela. No dia em que ela morreu eu coloquei o ponto final. (Entrelivros, 2005, p. 22)

A impossibilidade de alinhar essa obra de Cony, já reconhecida como um clássico, entre o grupo das memórias autênticas ou entre o romance de feição memorialista, impulsiona o debate crítico sobre a dissolução de um conceito uno para o gênero memórias. Reconhecendo em *Quase memória* um caráter criativo que endossa e ao mesmo tempo desmascara a ilusão autobiográfica, Cony parece promover uma renovação “levada a feito por um eu inquiridor, não imobilizante” (MIRANDA, 1995, p. 17), ou seja, aceita a ideia de escrever um livro de memórias, mas nega a tradição dessa forma de escrever, deslocando as marcas ou características do gênero.

Quinze anos depois são publicadas novas memórias do autor, agora sem o “quase”. Alguns atributos da narrativa, no entanto, também vão de encontro às características clássicas do gênero memórias. Eu, aos pedaços: memórias (CONY, 2010) é um conjunto de crônicas organizado segundo um critério temático (apresentam um caráter autobiográfico) numa sequência cronológica.

Ao substituir o “quase”, da obra anterior, que revela ora a dissonância, ora o tangenciamento entre a ilusão e o simulacro de realidade, pelo termo “memórias”, na obra recente, intensifica-se o caráter autobiográfico, que, no entanto, é freado pela fragmentação que a sucessão de crônicas faz supor.

As duas memórias de Cony, deste modo, parecem recusar, cada qual ao seu modo, a égide da memória ou a produção de textos memorialistas tradicionais, substituindo as certezas

de um gênero configurado e dotado de um estatuto próprio por outras possibilidades, deslocadas, descritas a seguir e consideradas, por nós, como resultantes de um deslocamento ou mudança dentro dos paradigmas dos gêneros confessionais.

## O deslocamento em *Quase memória*: quase-romance

O enredo de *Quase memória* parte de um evento inesperado: o narrador, que se apresenta com o mesmo nome do autor, recebe um pacote e percebe que a letra é a do seu pai, o perfume e o jeito de compor o embrulho também confirmam a suspeita. A estranheza vem do fato do pai já ter morrido há dez anos, na época em que lhe foi entregue o pacote. O embrulho desencadeia, então, várias lembranças que vão aparecendo sem uma organização temporal linear, assim como surgem na memória.

Composta pela rememoração de micro-histórias, a obra desloca o centro das atenções para a figura paterna, compondo um narrador não auto, mas homodiegético, durante a maior parte da narrativa. Ao escrever um texto de memórias em que o narrador em primeira pessoa do singular não é, de fato, o protagonista, ocorre um primeiro deslocamento dentro do gênero, já que a narrativa da própria existência costuma ser o foco autobiográfico das memórias.

*Quase memória* é uma junção dos fatos protagonizados pelo pai e narrados pelo filho, gerando as várias histórias que compõem o mosaico do enredo. Além de apresentar um narrador homodiegético, há no título da obra um debate implícito sobre a relação entre literatura e realidade e sobre a imprecisão de narrar, que nasce da dúvida que o “quase” acrescenta tanto à ideia de memória, quanto à de romance. Trazer, às memórias, a dúvida sobre a veracidade dos fatos é uma forma de distan-

ciar-se da tradição oitocentista na qual o método e a crença no que vai sendo contado são heranças positivistas que dão ao gênero sua primeira configuração em terras brasileiras.

Pensando na singularidade destas memórias, podemos também rever as paisagens que servem como cenário à sucessão de histórias revividas. Inicialmente, são a marca da presença do pai: o centro do Rio ou Rio Antigo, os bairros históricos, a confeitaria Cavé, o Cemitério do Caju, a cidade limítrofe que é Niterói – tudo se passa em um locus específico – aquele Rio de Janeiro no qual o protagonista vivera.

Ao final da narrativa, ainda sem abrir o pacote, dentro do carro que passeia pela cidade do Rio de Janeiro, o narrador encaminha-se para outro locus:

Só então reparo que há muito deixei a cidade antiga, o Rio do pai, o Rio que em parte acabou, como as coisas acabam: no fim. Pior: sendo substituído por outro, largo, vertical, sem esquinas onde ele pudesse marcar um encontro, conversar com um desconhecido e assombrá-lo com as coisas que fez, que pensou ter feito ou que achava que iria fazer. (CONY, 1995, p. 210-211)

Este deslocamento em direção a uma cidade que não era a do pai, já que a urbanização da zona oeste do Rio de Janeiro se deu tardiamente, acaba por levar o narrador a pensar no fim: “[...] Alguma coisa acabou ou está acabando [...]” (CONY, 1995, p. 211). O narrador passa a ocupar o centro dos acontecimentos. A segunda metade do último capítulo (separada graficamente por um espaço) é marcada agora pelas escolhas deste narrador diverso do inicial, porque se coloca como protagonista, de modo autodiegético. A mudança do narrador de homo para autodiegético também pode ser compreendida como um deslocamento ou singularidade própria do trabalho com a linguagem que ocorre na obra. Sem negar a escrita de memórias, ainda assim o escritor Carlos

Heitor Cony problematiza o gênero por suas escolhas singulares.

Ao final, um sumário narrativo comporta as enumerações das histórias vividas com o pai, fundindo os dois narradores possíveis (homo e autodiegético) em um quase-narrador que sabe que a história de seu pai é também a sua história:

Mais uma vez, ele me tomou pela mão, levou-me para conhecer onde nasce o sol, onde fica a calle Yi, onde estão as lingüiças da Calábria trazidas pelo Giordano, capitão de Caporetto, onde estão os troféus dos quais ele esqueceu o nome, [...] e o copo de alumínio com as minhas iniciais onde fazia limonadas, e as mangas do cemitério, o Absalão que talvez nunca tenha existido, e as pedras que tirou do riacho e pintou de azul, o quadro-negro onde esfregou o meu nariz, [...] a língua afiabrada da Confeitaria Cavê, e a água miraculosa que ele trouxe da Fonte Bonifácio VIII para curar a doença do Seu Ministro [...] o balão roxo e branco pendurado em cima da minha cama, e o grande rei, Rei dos Reis, de todos os outros reis, bordado com a rosácea da Notre-Dame, com as cruces de Lorena, com os corações que ele chamava de copas, com os leões de perfil, dentes à mostra, aquela lanterna colossal e iluminada que todos os anos ele mandava para a noite, e tudo enfim nesta noite que não termina nunca, enseada escura onde a memória é âncora e luz, noite que vai adormecer todas as coisas que ele assinou, mas só por algum tempo, até que chegue o amanhã onde as grandes coisas são feitas. (CONY, 1995, p. 212-213)

A enumeração de caráter circular faz com que o “tempo real” seja transformado em “potência” que envolve o narrador (NUNES, 1988, p. 24), subtraindo, da ordem dos acontecimentos, a duração fugaz das coisas e dos fatos vividos. O presente e o passado são deslocáveis e apenas o “tempo da ficção liga entre si momentos que o tempo real separa” (NUNES, 1988, p. 25).

Segundo Almeida (2007), Cony assinala neste sumário narrativo as principais recorda-

ções suscitadas pelo embrulho. A mobilização da memória é, de acordo com Certeau, inseparável de uma alteração, pois “a sua força de intervenção, a memória a obtém de sua própria capacidade de ser alterada” (CERTEAU, 1994, p. 162). Também a escrita de memórias, assim como a memória descrita por Certeau, não se submete às próprias marcas. Alterá-las, no entanto, não significa desprezã-las, mas negociar com a história do gênero, o que quer dizer, de algum modo, rever o passado.

Sendo ficção e sendo romance, Quase memória não deixa de ser também um texto de memórias porque promove um retorno ao passado, um desvelamento e uma tentativa não de entendimento do presente, mas de criar artifícios para suportá-lo, com seus desvãos e ausências, perdas e retomadas. Neste processo, próprio do período finessesecular em que foi escrito, há deslocamentos ou quebra de regras em relação ao que chamamos de a égide da memória.

De fato, não aparece, no texto de Cony, alguém que narre a sua própria história, já ao final da existência, para deixar registrada a sua passagem pelo mundo, acentuando, pela escrita, algo de autopromocional que é próprio do gênero. Apesar disso, o eu que volta ao passado para contar a vida do pai, também conta a sua história e a do mundo que o cerca, descrevendo um Rio, um Brasil e um tempo singularizados pelo autor.

## O deslocamento em *Eu, aos pedaços*

A obra *Eu, aos pedaços*, que apresenta como subtítulo o termo “memórias”, é composta por um texto intitulado “Roteiro” e mais nove divisões apresentadas por títulos: Infância (12 crônicas); Família (6 crônicas); Jornalismo (8 crônicas); Cotidiano (15 crônicas); Viagens (13 crônicas); Reflexões (4 crônicas); Relações (8

crônicas); Personagens (7 crônicas) e Política (6 crônicas).

Segundo nota do autor, a maioria das crônicas da obra já fora publicada em livros, jornais ou revistas, trazendo à tona, ao universo literário, questões significativas que envolvem os conceitos de perene e efêmero, próprios da sociedade que formamos, estando juntos. Esta segunda obra, portanto, além de lidar com a retomada de textos já publicados anteriormente em outras mídias, também pode ser vista como uma ameaça à integridade das primeiras memórias.

A seleção dos textos que compõem a obra, ainda segundo o autor, não obedece a uma ordem cronológica nem tampouco pela data de publicação dos textos. O critério apresentado, para selecioná-las, diz respeito ao “tom de confissão ou memória” (CONY, 2010, p. 9) que as aproxima. Sobre a organização, nota-se que o critério temático das seções foi organizado numa tendência à sucessão linear de acontecimentos em que a “Infância”, por exemplo, aparece em primeiro lugar, antes dos desdobramentos ligados à profissão e à vida adulta, conforme pode ser conferido.

A obra também apresenta um prólogo ou chave de leitura para a compreensão do entrelaçamento dos gêneros dispostos, a saber, a crônica e as memórias, assim como em “A teoria geral do quase”, prólogo do anterior *Quase memória*. O que aparece no início da segunda obra é um texto construído para enfatizar a falta de importância que há no assunto tratado. Sem título, o texto de abertura, composto por onze parágrafos, inicia-se com uma paródia d’*Os Lusíadas*:

Sem armas e muito menos sem barões, assinalados ou não, enfrento afinal a epopeia às avessas de uma vida que não pedi, mas cuja desimportante história me pediram para contar. Evidente que o texto deveria começar com a obviedade do meu nascimento, como quase

todos os livros de memórias que foram escritos ao longo do tempo: ‘Nasci na rua tal, em tal cidade, em tantos de tantos, filho de fulano e sicrana...’. (CONY, 2010, p. 7)

Ao enfatizar a “desimportante história” que apresenta, o narrador acaba por tocar na diferença que há entre seu texto e outros textos de memórias. Sobre essa diferença, acrescenta Cony que os dados tradicionais sobre ele são desnecessários porque já existem em “Alguas delegacias especializadas e repartições militares do meu país” (CONY, 2010, p. 7), fazendo menção às seis vezes em que fora preso durante o regime militar, pós 1964, no Brasil.

Negando o valor de sua história e da necessidade de seguir um modelo de escrita de memórias tradicional, como os livros do gênero que foram escritos ao longo do tempo, já inicialmente entramos em contato com um narrador que tem a negação como ponto de partida. Ainda na abertura, outros episódios relatados servem para reforçar a ideia de “desimportância” ou de vida sem futuro, como foi anunciado por duas diferentes cartomantes que consultara.

Ao final do texto de abertura, a afirmação: “Esse futuro que não tive é hoje o meu passado, feito de cartas que não mentem jamais e de pedaços que também mentem, mas nem sempre ao meu favor” (CONY, 2010, p. 9), reforça o sentido de desimportância da existência que será narrada. Neste recurso também o texto clássico de memórias vai se desconstruindo, porque perde o dado autopromocional que é uma das características do gênero.

“Os pedaços que também mentem” remetem-se ao próprio título da coletânea: Eu, aos pedaços. O uso do termo “pedaços” faz referência ao texto não uno, mas composto por uma sucessão de crônicas, como foi apresentado. Nota-se que o autor não optou por “em pedaços”, que se remeteria a outro sentido: despedaçado. Ainda sobre o trecho “Os pe-

daços que também mentem”, o mentir parece se remeter ao próprio sentido da ficção, fingimento, mentira – retirando, já de antemão, a ideia ingênua de que um texto de memórias relata toda uma verdade. Verdade esta que é impossível porque filtrada pela linguagem.

Temos, então, um texto assumido como memórias, construído sem a crença do rigor histórico, marcado pelo negativo e fragmentado. Para Cícero Sandroni:

Ao longo de toda sua obra, não só dos romances e novelas, mas também na crônica curta, gênero em que é mestre, há um Proust em busca do seu tempo perdido, escondido ou revelado, muitas vezes na forma de enigma ou de contradição, recorrente e insistente [...]. (SANDRONI, 2003, p. 24)

O negativo e a contradição aparecem com veemência em “Roteiro”, primeira crônica da obra, formada por uma sequência de negativas que se relacionam menos com o gênero e mais, ou somente, com o próprio eu que se inscreve: “Sou contra o desenvolvimento autossustentável e contra a insustentável leveza do ser. Sou contra o esgotamento dos prazos legais e contra as objurgatórias indeclináveis”. E ainda: “Sou contra a nuvem de Juno e a maldição de Montezuma [...] contra o túnel do tempo e a dança das horas” (CONY, 2010, p. 17-18).

Essa crônica inicial é formada pela contradição exposta de forma proposital nos pares apresentados, marcada pela negação que percorre todo o texto e não apresenta solução ou desfecho que modifique o quadro escatológico apresentado. O movimento de negação, recorrente na trajetória literária de Cony (também no prólogo de Quase memória, o autor afirma “amanhã não farei mais essas coisas”) ajuda a compreendermos em parte a sua recusa em escrever um texto de memórias tradicional.

Sob o signo do não ou da falta, também Jorge Amado, em Navegação de cabotagem: apontamentos para um livro de memórias que

jamais escreverei (1992), e Oswald de Andrade, em *Um homem sem profissão* (2002), recusaram-se a compor suas narrativas segundo um modelo preestabelecido. Apesar da negação, os títulos de algumas das crônicas da coletânea são bastante elucidativos: “Confissões”; “O buraco da memória”; “Autorretrato” e outros como “Mila” e “História de um quase naufrágio” remetem ao Quase memória, formando uma rede de textos que devolvem pertinência semântica ao gênero e não negam a escrita de memórias.

De fato, é na crônica que Cony assume a confissão. Para José Castello, “eis a potência da crônica: sustentar-se como o lugar por excelência, do absolutamente pessoal” (CASTELLO, 2013, p.301). Ainda sobre o assunto, Castello enfatiza que o cronista:

[...] pode falar de si, relatar fatos que realmente viveu, fazer exercícios de memória, confessar-se, desabafar. Mas pode (e deve) também mentir, falsificar, imaginar, acrescentar, censurar, distorcer. A novidade não está nem no apego à verdade nem na escolha da imaginação: mas no fato de que o cronista manipula as duas coisas ao mesmo tempo – e sem explicar ao leitor, jamais, em qual das duas posições se encontra. (CASTELLO, 2013, p. 305)

No lugar equidistante entre o acontecido e o narrado, ao qual Cony acha por bem dar o nome de “Quase”, constroem-se, também, as crônicas de Eu, aos pedaços, como fatias de memórias. Em “O buraco da memória”, o narrador apresenta um conceito [“Memória é também buraco, quanto mais se tira matéria, mais matéria aparece. E ao contrário dos buracos que fazia no quintal, nem adianta ir até o fundo, pois não há nada, nenhum Japão no fundo dela” (CONY, 2010, p. 53)] para depois chegar à figura paterna, após encontrar, entre papéis, um dos testamentos feito pelo pai:

Foram vários os testamentos, todos mais ou menos iguais, somente as datas variavam. O úl-

timo, feito pouco antes do fim, foi o mais enigmático, ele que não tinha enigma nenhum, era transparente e colorido como um vitral de igreja. Deixou um embrulho para mim, embrulho que nunca abri. (CONY, 2010, p. 53-54)

Novamente o embrulho não revelado aparece como um símbolo que representa o passado e o pai. O mesmo embrulho une as duas obras. Em outras crônicas de Eu, aos pedaços, a figura paterna também aparece como referência. É o caso de “Escombros de junho”; “Uma valsa no início da noite”; “De como não sentei na cadeira de Bilac”; “O Gomes do angu”; “Pranto para o homem que não sabia chorar”; “Viagens”; “Grande cena dos tomates de dona Balbina”; “O pião e a carrapeta”; “A grande mudança na vida de Manuel Firme”; “O batizado da bruxinha”; “Os economistas da Avenida Passos”; “Areias de Portugal”; “A fuga e o gesto” etc. Em todas, um narrador em primeira pessoa, ao contar algo sobre si, acaba por esbarrar numa lembrança que o leva até o pai.

Apenas em “As mãos do homem”, em que o tema é a morte, há um narrador em terceira pessoa, distanciado, ao relatar o período que deveria ser de festa:

Durante vinte anos esperara aquele momento: o fim do regime que o levava seis vezes para a cadeia. Programara com amigos um pifão solidário com a festa que o povo preparava nas ruas. Mas agora, justo no instante em que nasce o grande dia, ele está diante do homem que acaba de morrer. (CONY, 2010, p. 38)

O parágrafo de abertura já apresenta dados que levam o leitor a identificar o personagem, que fora preso seis vezes, como o próprio autor. A frustração dele diante da situação apresentada, o nascimento do grande dia e a morte do homem, vai sendo aos poucos substituída pelas experiências que compartilhara com “aquelas mãos”, metonímia para o homem que morrera. A partir daí uma sequência de ações realizadas por aquelas mãos enumera os epi-



sódios da infância de Cony, que já apareceram em *Quase memória: o defeito na fala, o ensino em casa, a fabricação de balões*.

Como é recorrente na narrativa de Cony, o narrador de “As mãos do homem” transfere para o centro da cena alguém, que não seja ele mesmo, para poder falar de si. Apenas na última linha, o narrador personagem se apresenta como filho: “Mãos que antes que se apagassem definitivamente, foram beijadas pelo filho – mãos do meu pai” (CONY, 2010, p. 40). Como ocorre em *Quase memória*, o narrador autodiegético finaliza a cena. Podemos perceber que nas duas memórias do “quase”, escritas por Carlos Heitor Cony, é inteira a presença do pai. Sobre essa questão, os *Cadernos de Literatura Brasileira* afirmam que a figura do pai sempre foi muito forte na obra de Cony e que “*Quase memória* seria apenas uma espécie de ponto culminante dessa tendência” (CONY, 2001, p. 36). Não tendo se esgotado com a obra mencionada, a figura paterna novamente adquire força em *Eu*, aos pedaços.

Outra marca que pode ser percebida nas crônicas de *Eu*, aos pedaços é a autodepreciação que o autor utiliza como mote ao falar de si sem querer assumir o espetáculo da exposição autobiográfica ora reinante: – “cuja desimportante história me pediram para contar (CONY, 2010, p. 5); “não fiz avanços dignos de menção” (CONY, 2010, p. 37); “De tudo isso sobre eu” (CONY, 2010, p. 62); “minha biografia modesta” (CONY, 2010, p. 65); “Desconfio que melhorei de vida mas me tornei pior” (CONY, 2010, p. 102); “dobrei a esquina errada na vida”; “fugitivo fracassado” (CONY, 2010, p. 163).

Segundo Paula Sibilia, hoje estamos vivendo num tempo que pode ser descrito como a era do espetáculo. Depois da obsessão pela memória que impulsionou o século XX, entra em cena um momento em que a moda é se expor, ou melhor, produzir modos de confissão orientados “aos olhares dos outros como se

estes constituíssem a audiência de um espetáculo” (SIBILIA, 2008, p. 258).

O “show do eu” aparece disseminado na mídia em geral, nos ambientes mediados pelo computador e no excesso de depoimentos, relatos e testemunhos que rondam, hoje, o universo literário. Este excesso de exposição parece fazer parte de um momento repetitivo que costuma ocorrer ao final de uma época literária específica. Se vivemos numa era do espetáculo, podemos afirmar que o seu fortalecimento está relacionado à anterior valorização da memória e aos grandes acontecimentos históricos e políticos que marcaram a cena de um passado próximo: guerras; governos totalitários; invasões; genocídios; barbáries.

Nestes termos, ao lado da moda do “eu” e de seu apelo como vitrine, uma outra vertente parece compartilhar a cena desse mundo contemporâneo, mas de uma perspectiva menos glamourosa, já que o testemunho traz consigo menos uma visão positiva do futuro que um obscurecimento do horizonte e tem como tema, em geral, a descrição elaborada ou crua de desgraças, catástrofes ou extermínios. Se, a priori, pensávamos em testemunho como uma declaração ou relato de alguém que participara de uma ação, hoje, o sentido de testemunhar está mais próximo do relato de um indivíduo sobre uma tragédia ou catástrofe que presenciara.

Atualmente, portanto, a narrativa centrada no “eu” parece se transformar, no mais das vezes, ou numa fútil exposição, conforme o comentado, ou numa espécie de lamentação e de apego ao passado, conforme *Todo-rov* apresenta em *Los abusos de la memoria* (2000). Ao propor uma obra centrada no “eu” que não pretende lamentar ou ser usada como autopromoção, Cony, utilizando o veículo da crônica, supera a moda da confissão, ao criar as próprias marcas nas suas produções de memórias.

## Palavras Finais

A singularidade da escrita das memórias de Cony pode ser percebida pela presença do pai como fonte irradiadora de sua ficção, pelo desconforto do narrador em se colocar como centro da narrativa, pela tendência a não reconhecer avanços neste “eu” ou sujeito gramatical e pela leveza da linguagem utilizada como testemunho de um espetáculo nem glamoroso nem catastrófico. Essas marcas, conforme foi possível notar, funcionam como deslocamentos em relação ao estatuto historicamente consagrado da escrita das memórias, mas não retiram das obras de Carlos Heitor Cony o que é delas por direito: seu lugar entre as memórias de escritores brasileiros – mesmo fazendo valer uma autopromoção às avessas ou uma negação de tudo que parece representá-lo.

Além de ser composta pelas recordações marcantes de um ser, a memória se constrói pelo ato da recordação e suas inexatidões. Lembramos aquilo que o presente nos faz lembrar. Assim, as memórias narrativas são uma reconceitualização do passado construída pela perspectiva do momento presente. Uma

versão que é fruto do presente e de suas necessidades.

Para cada presente, portanto, haverá uma maneira de olhar o passado e trazê-lo à tona. Neste âmbito, levando em conta os deslocamentos apontados nas duas narrativas de Carlos Heitor Cony, acreditamos que a singularização proposta fortalece o gênero porque faz compreender que a escrita das memórias, um dos processos mais fecundos de representação literária da atualidade, não é monumento estático ou égide de um passado acabado, mas produção que pode ser revista, ampliada, modificada.

Neste contexto, a publicação de uma segunda obra de memórias, que poria em xeque uma primeira narrativa, chamando a atenção para a hipótese da aparente descartabilidade das memórias, na atualidade, não se configura na escrita de Cony como substituição, mas como acrescentamento de território, para nutrir uma cultura que vive da perspectiva da substituição, mas que necessita da arte como proteção ou resistência ao destreço e ao descartável, ainda que se configure “aos pedaços”.

## Referências

ALMEIDA, Lenir Romão de. **As implicações teóricas do “quase” em Quase memória: quase-romance, de Carlos Heitor Cony.** 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2007.

AMADO, Jorge. **Navegação de cabotagem:** apontamentos para o livro de memórias que jamais escreverei. Rio de Janeiro: Record, 1992.

ANDRADE, Oswald de. **Um homem sem profissão:** sob as ordens de mamãe. 2. ed. São Paulo: Globo, 2002.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação:** formas e

transformações da memória cultural. Tradução de Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios.** São Paulo: Ática, 1987.

CASTELLO, José. Crônica: um gênero brasileiro. In: VIOLA, Alan Flávio. (Org.). **Crítica literária contemporânea.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 113-119.

CASTRO, Rui. O piano e a orquestra: solo dos amigos. **Cadernos de Literatura Brasileira: Carlos Heitor Cony.** São Paulo: Instituto Moreira Salles, n. 12, p. 14-20, dez. 2001.

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CONY, Carlos Heitor. **Eu, aos pedaços: memórias**. São Paulo: LeYa, 2010.
- CONY, Carlos Heitor. Entrevista – Quase memória. **Cadernos de Literatura Brasileira: Carlos Heitor Cony**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, n. 12, p. 33-45, dez. 2001.
- CONY, Carlos Heitor. **Informação ao crucificado**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999a.
- CONY, Carlos Heitor. **Matéria de memória**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999b.
- CONY, Carlos Heitor. **O ventre**. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CONY, Carlos Heitor. **Pessach: a travessia**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- CONY, Carlos Heitor. **Pilatos**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CONY, Carlos Heitor. **Quase memória: quase-romance**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ENTRELIVROS. Entrevista de Carlos Heitor Cony concedida a Josélia Aguiar. **Duetto**, São Paulo, v. 3, p. 22-25, jan./jun. 2005.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Rafael Zílio Fernandes. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- LEJEUNE, Philippe. **El pacto autobiográfico y otros estudios**. Madrid: Megazul Endymion, 1994.
- MACIEL, Sheila Dias. A sinceridade como ficção. **Pa-péis: rev Letras**, Campo Grande, v. 6, n. 11, p. 7-11, jan./jun. 2002.
- MACIEL, Sheila Dias. A literatura e os gêneros confessionais. In: BELON, Antonio Rodrigues; MACIEL, Sheila Dias. **Em diálogo: estudos literários e lingüísticos**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2004. p. 75-91.
- MACIEL, Sheila Dias; MEDEIROS, Ana Vera Raposo de. **A configuração das memórias em São Bernardo e Memórias do Cárcere. Signótica**, Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/Faculdade de Letras, v. 19, n. 1, p. 15-31, jan./jul. 2007.
- MACIEL, Sheila Dias. Sobre a tradição da escrita de memórias no Brasil. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 4, p. 551-558, out./dez. 2013.
- MIRANDA, Wander Melo. **Corpos escritos**. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: EDUFMG, 1995.
- NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- SANDRONI, Cícero. **Carlos Heitor Cony: quase Cony**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Prefeitura do Rio de Janeiro, 2003. (Perfis do Rio, 36).
- SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Madrid: Paidós; Asterisco, 2000.
- VENTURA, Zuenir. O piano e a orquestra: solo dos amigos. **Cadernos de Literatura Brasileira: Carlos Heitor Cony**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, n. 12, p. 26-29, 2001.
- Recebido em: 15.05.2016  
Aprovado em: 27.07.2016

**Sheila Dias Maciel** é Pós-doutora em Literatura e Memória Cultural pela UFRN, Doutora e Mestre em Letras Teoria da Literatura SJRP pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora associada nível 3 da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: [shdmaciel@gmail.com](mailto:shdmaciel@gmail.com)

Rua Tapucaia, 73. Jardim Village do Cerrado. Rondonópolis / MT. 78731-620

# A (DE)FORMAÇÃO PELA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES DE PROCESSOS FORMATIVOS NA TRILOGIA AUTOBIOGRÁFICA DE ELIAS CANETTI<sup>1</sup>

■ RODRIGO MATOS DE SOUZA

Centro Universitário Jorge Amado  
Faculdade São Salvador

■ ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA

Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

O artigo analisa questões relacionadas às escritas autobiográficas das obras *A língua absolvida* (2010a), *Uma luz em meu ouvido* (2010b) e *O jogo dos olhos* (2010c), de Elias Canetti, escritor judeu sefardita, de origem búlgara, nacionalidade inglesa e residência suíça, enfocando os processos formativos que permeiam a Trilogia Autobiográfica que compôs o *corpus* de análise literária da pesquisa. Entende-se que o escritor compôs, com sua escrita autobiográfica, uma tentativa, no âmbito da ficção, de tratar de temas formativos, para além da escolarização e de seus paradigmas mais frequentes. Do ponto de vista metodológico, este estudo se desenvolve como uma bricolagem hermenêutica pela qual a produção literária do autor é revisada, no contexto cultural em que se produziu o sujeito narrador-personagem-autor da autobiografia, deixando que os conceitos e as discussões aflorem, ao longo do texto, à medida que necessários a determinados aprofundamentos. O trabalho discute as representações da relação professor-aluno, à luz da teoria melichiana, localizadas em duas imagens, a do mestre e a do professor, que, para além de qualquer dicotomia, evidencia a dimensão ética dessas inscrições, o dizer (do professor) e o mostrar (do mestre), como duas formas expressivas. O que se pode deduzir dessa diferenciação é que o mostrar, e o que ele acarreta – a ética, a estética e a religião – não pode se fundamentar no dizer, em uma teoria científica ou em uma demonstração, porque o que se pode mostrar não se pode demonstrar.

**Palavras-chave:** Formação. Autobiografia. Educação.

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida no Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Orla com Financiamento da CAPES.

## ABSTRACT

## THE (MISS) FORMATION IN SCHOOLING: REPRESENTATIONS OF FORMATIVE PROCESSES IN ELIAS CANETTI'S AUTOBIOGRAPHICAL TRILOGY

This article presents an analysis on issues pertaining to the autobiographical writings in works like *The Tongue Set Free*, *The Torch in My Ear* and *The Play of the Eyes*, all by Elias Canetti – the Sephardi Jew, Bulgarian-born, British writer who resided mostly in Switzerland – focusing on the formative processes pervading the Autobiographical Trilogy which is comprised in the corpus of the literary analysis in this study. The author produced with his autobiographical writing an attempt, in fiction, on addressing formational topics beyond schooling and its more ordinary paradigms. From a methodological point of view, this study was developed with the use of a hermeneutical bricolage, which made it possible to review the author's literary work and his cultural background, from which emerges the narrator-character-author individual in the autobiography, allowing key concepts and discussions deriving thereof to flourish, throughout the study, insofar as certain in-depth considerations were needed. This article examines representations of the teacher-student relationship, in light of Melich's theory, which are centered on two images: that of the professor and that of the master. Beyond any dichotomy, these images reveal the ethical dimension of two distinct ways of imprinting – lecturing (professor) and showing (master) – as two expressive forms. What one can derive from this distinction is that the act of showing, and what it conveys – ethics, aesthetics and religion – cannot be substantiated in the act of lecturing, in a scientific theory or in a demonstration, because what can be shown cannot be demonstrated.

**Keywords:** Formation. Autobiography. Education.

## RESUMEN

## LA (DE)FORMACIÓN POR LA ESCUELA: REPRESENTACIONES DE PROCESOS FORMATIVOS EN LA TRILOGÍA AUTOBIOGRÁFICA DE ELIAS CANETTI

Este artículo analiza cuestiones relacionadas a las escrituras autobiográficas de las obras *La Lengua Absuelta* (2010a), *Una luz en mi oído* (2010b) y *El Juego de los Ojos* (2010c) de Elias Canetti, escritor judío sefardí de origen búlgara, nacionalidad inglesa y residencia suiza, concentrándose en los procesos formativos que impregnan la Trilogía Autobiográfica que compone el corpus de análisis literaria de la investigación. Se entiende que el autor ha compuesto con su escrita autobiográfica una tentativa, en el ámbito de la ficción, de tratar de

temas formativos más allá de la escolarización y de sus paradigmas mas frecuentes. Del punto de vista metodológico, esta investigación, fue desarrollada como una *bricolage* hermenéutica, en la cuál se revisó la producción literaria del autor y su contexto cultural, en el que fue producido el sujeto narrador-personaje-autor de la autobiografía, dejando que los conceptos y los debates derivados emerjan a lo largo del texto, en la medida en que fuesen necesarias y determinadas profundizaciones. Este trabajo discute las representaciones de la relación profesor-alumno, a la luz de la teoría melichiana, localizada en dos imágenes, la del maestro y la del profesor, que, más allá de cualquiera dicotomía, evidencia la dimensión ética de estas inscripciones, el decir (del profesor) y el enseñar (del maestro) como dos formas expresivas. Lo que puede deducirse de esta diferenciación es que el enseñar, y lo que deviene de el – la ética, la estética y la religión – no puede se fundamentar en el decir, en una teoría científica o en una demostración, pues lo que se puede enseñar no se puede demostrar.

**Palabras clave:** Formación. Autobiografía. Educación.

Sobre a relação de Elias Canetti com a escola algo já foi dito (CATANI, 1990-1991; SILVA, 1998; ARAÚJO, 2004; OSINSKI, 2009), especialmente no Brasil,<sup>2</sup> onde os estudos de sua Trilogia Autobiográfica, centrados no primeiro volume, *A língua absolvida*, revelam certo interesse sobre as representações de alternativas formativas ao ensino formal, como provocação à história da educação, ou no sentido de procurar outras abordagens impressas da relação entre professores e alunos. Esses escritos nos falam de um Canetti que inicia sua relação com a escola, com os professores e com a pedagogia, que não é necessariamente a de seu tempo, mas a de cada um dos sujeitos que se apresentou como docente, em suas diversas classes,

nos diferentes países por que passou, deixando entrever a difícil relação que sujeitos como ele mantêm com a escola.

É preciso reafirmar que Canetti foi um sujeito imerso na cultura letrada, oriundo de um horizonte cultural, o judaísmo, que historicamente valoriza o escrito, a leitura e as profissões intelectuais (justamente aquelas que se pode carregar consigo numa diáspora) e pertencia a um núcleo familiar que exigia do sujeito dedicação ao conhecimento e às artes, especialmente a literária (SOUZA, 2015). A escola, em seu aspecto coletivo, reprodutivista e de controle das massas, tem muita dificuldade em lidar com os diferentes, aqueles que não se adaptam aos procedimentos *standards*, que pressupõem um sujeito estável e único. Esse lugar, a escola, tem dificuldade em aceitar quem não depende dela, exclusivamente, em trabalhar com os sujeitos que não conseguem/querem se inscrever-em seu discurso.

A constante reinscrição do discurso pedagógico num exercício já bem conhecido de adesão a uma verdade tão intransponível

2 Este uso da Trilogia Autobiográfica canettiana como mote para uma discussão educacional, no âmbito acadêmico, é uma ocupação brasileira, marcada pela primeira abordagem feita por Denice Catani (1990-1991), e o que foi escrito posteriormente guarda certa relação direta ou tributária com este estudo inicial. Não encontramos nenhum registro desse interesse fora de nossas fronteiras, e são muitos os usos de Canetti, mas, ao que tudo indica, o interesse educacional por sua obra é um fenômeno acadêmico brasileiro (SOUZA, 2014).

quanto incerta, mas que em nosso tempo se cristaliza na produção de um discurso a ser venerado, museificado, parece ser uma realidade tão humana quanto pedagógica. Precisamos da verdade e, como desconfiamos da própria verdade em que nos inscrevemos, estamos sempre em busca de sua atualização, de uma nova interpretação única que nos satisfaça temporariamente (o que implica uma concepção – também provisória, mas aceita como única – de professor e aluno).

A pedagogia como disciplina e ordenação das regras, ao impor o afastamento da dispersão e pôr-se a serviço da interpretação única, abstrai a história, exclui o que desconcerta e é inesperado. Garantia de tranquilidade, porque providência para a exclusão do erro, a pedagogia agarrada à ilusão dos controles justifica-se elaborando o discurso do ‘museu’: classifica e organiza, isola e dirige o olhar, além de imprimir os folhetos que ensinam a percorrer os conhecimentos selecionados como dignos, destituídos do seu poder de sedução e inquietação. (CATANI, 1990-1991, p. 26)

A resistência de Canetti em se submeter aos processos educativos formais (SOUZA, 2015), ao mesmo tempo em que se encanta com a própria ideia de escola, antes de conhecê-la, e com os jovens professores progressistas de Zurique são um bom exemplo de como a escola pode ser percebida de forma muito diversa por um mesmo sujeito. Encontrar a escola como lugar de aprendizagem, ao mesmo tempo em que nela se experimenta o horror da perseguição antissemita, junto a uma pedagogia prescritiva e enraizada em métodos pedagógicos arbitrários e personalistas, é uma generosidade do autobiógrafo, talvez mais por redimir ou distinguir alguns poucos professores que lhe proporcionaram algum desafio no ambiente duro das salas de aula por onde passou.

Sua relação com a escola não começa com o primeiro dia de aula, mas se inscreve numa dimensão representacional, quando se

vê querendo compartilhar de um ambiente do qual não faz parte, mas deseja ardentemente, pois sabe que lá se ensinam os códigos com os quais os adultos, seus pais em especial, se comunicam. Sua prima, Laurica, ao retornar da escola, desenvolve um jogo com ele, que consistia na oferta seguida da recusa de lhe mostrar o caderno com as letras azuis, que, desde o primeiro momento em que o viu, provocou nele certa fascinação (CANETTI, 2010a). A experiência de perder por algumas horas a companheira de brincadeiras, ao mesmo tempo em que esta avançava, aos olhos do garoto, num terreno que era seu, pelo menos seu desejo mais ardente, provocou-lhe inveja. Catani, Bueno e Sousa (2000) nos falam de como se pode despertar este amor incerto pelo que não se conhece.

A existência de irmãos, irmãs, primos e primas mais velhos experimentando a vida na escola é [...] algo que aguçou a curiosidade, ou que começou a fazer parte do universo infantil por conta da perda temporária do parceiro de brincadeiras e o consequente sentimento de solidão. [...] A inveja [...] da situação vivida pelo outro, a visão de crianças uniformizadas passando pela rua, o convívio com irmãos e outros parentes na hora das lições de casa são alguns dos motivos que aparecem simultaneamente à menção do desejo de também partilhar a experiência de frequentar a escola. (2000, p. 155-156)

Sua experiência diária de esperar a prima transformou-se em sofrimento, para o qual a cura ainda estava distante, em tempo e espaço (ele só entraria para a escola, na Inglaterra, aos sete anos, e na ocasião do evento contava apenas cinco). Assim, ante a provocação da prima, resolve cometer um ato extremo:

Assim teve início o jogo entre os primos, o qual consistia na recusa da visão dos cadernos da menina mais velha pelo pequeno Canetti, alimentando sua inveja, que se transformou em tormento, prenúncio de uma ação desesperada do menino. Num dos dias de humilhação mati-



nal, após o retorno da prima, esta lhe mostrara os cadernos com desdém, provocando-o ‘Você é muito pequeno! Você ainda não pode ler!’ [...]. Ele tentou pegar os cadernos, implorando que deixasse contemplar as letras, seu mais recente objeto de culto. Ela colocou os cadernos em cima do muro, ele, pequeno demais, não os alcançava. Enquanto ela ria desdenhosamente de seu desespero o menino pôs-se a correr em direção ao quintal. De lá voltou armado com um machado, disposto a matar a prima para obter os cadernos que guardavam as pequenas letras azuis. Se não houvesse ocorrido a intervenção de um adulto que, escutando o grito com que anunciava o assassinio da prima, em bom ladino, ‘*Agora vou matar a Laurica*’ [...] sua intenção de matar a prima com o pesado machado, talvez, tivesse se concretizado. (SOUZA, 2013, p. 196-197)

A sua mãe – vendo o desespero do garoto para compartilhar desta inscrição familiar, pois ler e escrever significavam muito numa comunidade como a dos sefarditas, cuja tradição e língua dependiam da precoce iniciação dos sujeitos à cultura, em seus aspectos mais letrados possíveis; ademais, num sentido mais nuclear, ler significava poder se relacionar com os pais, podendo compartilhar de seu mundo –, coube consolá-lo, dizendo que logo iria à escola, o que aconteceu, quando chagaram a Manchester, inaugurando a relação de nosso autor com este lugar: “na Inglaterra, eu iria logo à escola e aprenderia a ler e a escrever” (CANETTI, 2010a, p. 47). Mathilde Canetti não podia prever que essa relação, uma mistura de encantamento e desilusão, seria um dos motivos da ruptura entre mãe e filho, nem que os interesses do filho pela cultura letrada seriam mais fortes que pela escola, rivalizando sempre com o saber institucionalizado, cuja força não se assemelhava a todos os estímulos que o cercavam. Ele já estava na escola, só não tinha sido inscrito numa instituição, daí, talvez, venha sua relação reticente com todas as instituições escolares, preferindo retratar os sujei-

tos às instituições – e nesse caso, é bom lembrar, trata-se do autor de *Massa e poder* (2011), que soube tão bem caracterizar os processos massivos institucionais; se o quisesse, teria caracterizado a escola como fenômeno social, sem maiores esforços.

## Entre professores e mestres

A relação de Canetti com a escola não foi representada de maneira institucional, tal como nos acostumamos a nos referir no Ocidente “estudei na Escola [...]”, “entrei para a Universidade [...]”, “Terminei os estudos no Colégio [...]”. Suas imagens são centradas nas relações com os professores das escolas pelas quais passou, salvo por uma ou outra descrição espacial, quando da mudança de prédio de uma escola para outra, quando aborda os colegas em sala ou quando menciona o laboratório de sua universidade. Além disso, nada mais sabemos sobre como foram essas escolas, em seus aspectos físicos ou administrativos, salvo obviedades, como o fato de sua escola ter uma direção (CANETTI, 2010a; 2010b).

Esta identificação, exceto pela indicação do ingresso no *Realgymnasium* (CANETTI, 2010a), quando dá alguma informação sobre as dimensões da instituição, é feita pela figura dos professores, dos quais pinta quadros que oscilam entre a crueldade e a ternura, reafirmando certo padrão de nosso autor, que, na abordagem de seus personagens, abusa do caráter, tal como em seu trabalho como romancista, em *Auto-de-fé* (1992). Assim, conforme sua própria convicção a respeito da construção de personagens, acentua a característica que sobra de um personagem, após a passagem do tempo, aquilo que permanece no que tem de mais forte, por isso, não é de se espantar que seus professores sejam apresentados de forma tão díspar: ou são maravilhosos ou terríveis, encantadores



ou enfadonhos, dinâmicos ou preguiçosos. E se os caracteres têm uma dupla função, a de servir de personagem e motivo para a autoanálise (CANETTI, 1989), ele abusa desta ambivalência, ao falar de seus professores e mestres escolares.

Mèlich (2010), tomando a distinção wittgensteiniana de signo e símbolo, presente no *Tractatus* (2001), procura estabelecer uma diferença ética entre a figura do professor e a do mestre;<sup>3</sup> e ao contrastar estas imagens não o faz com o intuito de promover um antagonismo, e, mesmo que as vezes assim pareça, não deveria ser, pois são, antes, figuras complementares. Ele quer evidenciar a dimensão ética dessas inscrições, o dizer (do professor) e o mostrar (do mestre), como duas formas expressivas. O que se pode deduzir dessa diferenciação é que o mostrar, e o que ele acarreta – a ética, a estética e a religião – não pode se fundamentar no dizer, em uma teoria científica ou em uma demonstração, porque o que se pode mostrar não se pode demonstrar (MÈLICH, 2010).

Adotando esta perspectiva, o professor desenvolve um discurso lógico – pelo menos, pretensamente lógico –, e um discurso que também é informativo; por sua vez, o mestre não fala propriamente, ele mostra, e, por isso, sua forma de expressão é inspiradora, evocadora e sugestiva. “Enquanto a linguagem do professor é ‘sínica’, a do mestre é ‘simbólica’” (MÈLICH, 2010, p. 277). Por isso, o mestre se move no âmbito testemunhal, que não pode ser confundido com a apresentação de um exemplo. Sustentar que a forma expressiva do mestre é evocadora significa que o não dito se converte em uma forma intensa de comunicação.

3 O termo *mestre* em português não consegue expressar o caráter reverencial e “orquestral” que a expressão *maestro* tem em espanhol, pois nomeia tanto aos professores de educação básica, pelas crianças, quanto na universidade, aos professores que se distinguem dos demais. É comum ouvir-se, em referência a um professor, que ele não é um professor, mas um *maestro*.

Este não-dito, o silêncio do mostrar, o silêncio místico, no caso do mestre, poderia fundamentar-se em três aspectos. Primeiro: *o que pode ser mostrado não pode ser demonstrado*. Segundo: *o que pode ser mostrado não pode ser explicado*. E, por derradeiro: *o que pode ser mostrado não pode ser explicitado*. (MÈLICH, 2010, p. 277, grifos do autor)

Diferente da relação professor-aluno, baseada na ideia de ensino e aprendizagem, a relação mestre-discípulo está baseada numa transmissão testemunhal, melhor dizendo, numa lição. Os professores não dão lições, estritamente, “e os que ainda o fazem deixarão de fazê-lo em breve, pois a lição não faz parte de seu manual de estilo. O professor, essencialmente, se limita a dar uma aula. Só o mestre dá uma lição” (MÈLICH, 2008, p. 2). A lição aqui entendida como dar a ler, uma dimensão pública de uma experiência de leitura, da leitura que atravessou o sujeito com a subjetividade do outro, dando-lhe acesso a outros mundos e experiências a partir do texto (LARROSA, 2000; 2003; SOUZA; CORDEIRO, 2015). O que o mestre transmite, melhor seria dizer, em português, inspira, não se pode demonstrar, explicar ou tornar explícito, pois não se pode reduzir a lógica da linguagem ao dito. Um sujeito pode inspirar o outro por vários gestos que não estão circunscritos ao que pode ser dito numa aula. Um mestre pode, não dizendo, dar importantes lições a seus discípulos. Um livro que se apresenta, um gesto de acolhimento, uma pergunta e até o convite para um café podem dizer mais que um semestre inteiro de aula, em alguns casos, mais que uma vida inteira de relações com a escola. Há coisas que não podem ser demonstradas, somente mostradas, sem que para isso virem exemplo, num sentido moral.

Assim como o bom cozinheiro não ensina a cozinhar (ou o amante não ensina a amar) dando um manual de instruções, o mestre não pode ensinar evidenciando, isto é, demonstrando ou

explicando o que se quer ensinar. O mestre ensina ensinando o que não pode ser ensinado.<sup>4</sup> O mestre mostra, dá testemunho. É então que o discípulo aprende, aprende 'por contágio', por mimese, e descobre o que o manual não pode ensinar, compreende o jogo de implícitos e de evocações ainda que, ao mesmo tempo, não possa torná-lo evidente. Como explicar a alguém o que é o gosto, o tato, a sensibilidade, a emoção? Como explicar em que consiste a compaixão? (MÊLICH, 2010, p. 279)

Os docentes de Canetti podem ser concebidos nesta dupla acepção, na medida em que este produz para eles caracteres bem indicativos de suas condições de mestres e professores. Muito antes da categorização melichiana, ele já havia sido afetado pelo que não pode ser dito e que somente pela inspiração se ensina. Seus professores e mestres são classificados por afecção, por aquilo que puderam ensinar, independente das aulas, das quais, por sinal, há pouco registro em toda a Trilogia Autobiográfica; a didática só aparece para ressaltar certo dito professoral que pouco significou para o autobiógrafo, foram demonstrações; ou para afirmar a condição magistral de outros.

Logo após sua chegada à Inglaterra, ingressou na escola de *Miss Lancashire*. Ele dá às suas escolas o nome de seus diretores e professores, as quais lhe ensinam o tratamento equitativo que a *middle-class* inglesa oferecia a seus cidadãos, com o desenvolvimento de práticas sociais comunitárias, para além da instrução (GOUVÊIA, 2013), e que colocavam todos, até o aristocrático menino de origem búlgara, na mesma condição dos demais.

*Miss Lancashire* era uma pessoa justa e tratava todas as crianças com a mesma amabilidade. Ela elogiava quando dizia alguma coisa em inglês fluente, pois esta de início era a minha desvantagem com relação às outras crianças. Mas logo aprendi a ler e a escrever e, quando

em casa comecei a ler os livros que meu pai me trazia, me dei conta de que ela nada queria saber disso. O que lhe importava era que todas as crianças se sentissem bem; os progressos rápidos nunca lhe interessavam. Jamais a vi nervosa ou zangada, era tão competente que nunca tinha dificuldades com as crianças. Seus movimentos eram seguros, mas não esportivos; sua voz era uniforme, nunca penetrante demais. Não me lembro de qualquer ordem sua. Certas coisas não eram permitidas; mas, como não se insistia nisso, nos submetíamos de boa vontade. Adorei a escola desde o princípio do dia. *Miss Lancashire* não era mordaz como nossa governanta e, sobretudo, não tinha o nariz pontudo. (CANETTI, 2010a, p. 57)

Após sua iniciação escolar na Inglaterra, segue com a mãe para numa viagem de retorno a Viena, para onde seguiram após a morte de seu pai. Aprende alemão durante a parada em Lausanne; inicia seus estudos na escola de outro professor, desta vez *Herr Tegel*, “que sempre repetia a mesma coisa e que, desde o começo, me parecia um tonto” (CANETTI, 2010a, p. 131). Descreve outra vez fisicamente o professor, desta vez sem a benevolência do desenho de *Miss Lancashire*: “Ele tinha uma cara gorda e vermelha, na qual pouco se podia ler, quase como uma máscara” (CANETTI, 2010a, p. 100). O professor duvida de seu aprendizado intensivo do alemão, submetendo-o a um teste expresso da língua teutônica, no qual se sai muito bem. Quando retorna para casa, a mãe lhe promete que pulará algumas classes, entrando para o ginásio, o que não será mais tão enfadonho para ele (CANETTI, 2010a, p. 101). As coisas mudam quando entra para o ginásio, em 1915, mas nem por isso os professores passam a ser mais bem representados, era agora *Herr Twrdy*, um “anão gordo e barbudo” (CANETTI, 2010a, p. 131), professor de Latim, que “para eles [os colegas] repetia incansavelmente *silva silvae*” (CANETTI, 2010a, grifo do autor). Será em seu retorno à Suíça, para morar em Zuri-que, fugindo das consequências da Primeira

<sup>4</sup> Esta frase brinca com os sentidos do verbo *enseñar* em espanhol, que designa tanto ensinar quanto mostrar.

Guerra sobre a capital austríaca, onde estava vivendo com sua mãe e irmãos, que encontrará uma miríade de professores e alguns mestres que lhe deixarão marcas profundas.

Inicialmente, a escola suíça trouxe-lhe preocupações. Suas virtudes e avanços em relação aos demais alunos vienenses de nada interessavam aos suíços; seus conhecimentos não seriam testados nem lhe colocariam em uma prova de nivelamento; não se faziam exceções e ainda duvidavam de sua capacidade, já que não se alfabetizara em alemão. Ele e a mãe temeram não encontrar uma escola que o acolhesse. Se em Viena havia pulado séries e se encontrava no segundo ano ginásial, na república helvética deveria ser matriculado obedecendo à correlação idade-série. Os privilégios de classe a que estavam acostumados, aos quais somente o tratamento mais equitativo da escola inglesa lhe havia apresentado algum exemplo de uma sociedade menos aristocrática, agora se materializava como realidade, não havia quem lhe concedesse privilégio algum.

[as escolas suíças] Atinham-se rigorosamente à idade, e, onde que eu aparecesse com minha mãe para requerer minha matrícula, recebíamos a mesma resposta. Minha mãe não previra que por causa de nossa vinda à Suíça, eu perderia um ano ou mais, e não se conformava com a ideia. Tentamos em toda parte, até mesmo chegamos a viajar a Berna. A resposta curta e decidida, era sempre a mesma e, como não vinha acompanhada do ‘minha senhora’ e outras gentilezas vienenses, parecia-nos ainda mais rudes. Sempre que vínhamos de mais uma visita a um desses diretores, minha mãe se desesperara. ‘O senhor não quer examiná-lo’, ela implorava. ‘Ele está adiantado para a sua idade’. Mas era justamente isso que eles não gostavam de ouvir: ‘Não fazemos exceções’. (CANETTI, 2010a, p. 169)

Ao retornar ao ensino do primário, sente-se rebaixado de tal forma que passa a se ocupar com quantas vezes e com quais entonações ou sotaques os colegas eram chamados pelo

professor, *Herr Bachmann*, em sala de aula. Foi ao mudar de escola, deixando a periférica escola em *Oberstrass*, para estudar na escola cantonesa de *Rämistrasse*, que encontra seus primeiros mestres (CANETTI, 2010a).

Nesse momento, os professores passam a ser categorizados com maior cuidado. Ele se surpreende com a diversidade de professores, que acredita ser a primeira diversidade a que é apresentado na vida (CANETTI, 2010a). A leitura, antes uma forma de se relacionar com o conhecimento fora da escola, encontra em Eugen Müller uma provocação para se perceber que na escola também poderia se fruir a leitura tal como em casa.

As aulas de Eugen Müller invariavelmente produziam em mim esse efeito. Quando nos falava dos gregos, seus olhos, abertos descomensuradamente, parecia-me os de um vidente extasiado; ele nem sequer olhava para nós, mas para aquilo de que falava; sua fala não era rápida, mas ininterrupta, ao ritmo das ondas do mar; quer a luta fosse em terra, quer fosse na água, eu sempre me sentia em meio ao oceano. Passava as pontas dos dedos sobre a testa levemente coberta de suor; mais raramente, passava a mão sobre o cabelo encrespado, como se soprasse uma brisa. Nesse absorvente entusiasmo transcorria a hora; quando tomava ar para novo alento, era como se bebesse. (CANETTI, 2010a, p. 184)

Seu encantamento com Müller o fazia entender as atividades avaliativas como uma perda de tempo, pois estas lhe retiravam os momentos de relação, de transformação da aula em uma experiência de si, “elaboração ou reelaboração de alguma forma reflexiva do sujeito consigo mesmo” (LARROSA, 1999, p. 36), o que imprime outra dimensão do cuidado de si ao sujeito, como condição de acesso à verdade, ao compartilhar o conhecimento de si mesmo com o outro, com o espírito do outro, consumado por certa transformação do sujeito (FOUCAULT, 2011). Tudo o que não era relação

intelectual, os trabalhos práticos em classe, em seu sentido estrito, eram rejeitados.

Às vezes, no entanto, perdíamos tempo, e isso quando ele nos tomava a lição. Mandava que escrevêssemos redações e as discutia conosco. Então lamentávamos cada momento perdido, que de outro modo passaríamos com ele ao mar. Muitas vezes eu me apresentava para responder às suas perguntas, não só para que isso acabasse logo, mas também para lhe demonstrar o meu apreço por cada uma de suas frases. Minhas palavras podem ter soado como a prolongação de seu próprio entusiasmo, podendo ter aborrecido meus colegas, alguns dos quais eram bem lerdos. Não tinham vivido sob um império; para eles a liberdade grega não podia ter o mesmo significado. A liberdade lhes era natural e não precisava ser conquistada por intermédio dos gregos. (CANETTI, 2010a, p. 184-185)

À Eugen Müller reputa tamanha consideração que compara suas aulas à leitura de um livro. Nesses momentos, a escola lhe dava o que em outro espaço somente os livros eram capazes, e Herr Müller, o melhor exemplar dessa biblioteca, se destacava por sua capacidade de fascinar os sujeitos com sua narrativa: “já por causa de sua matéria, estava obrigado a possuir alto grau de entusiasmo e talento narrativo, mas tinha algo que ultrapassava em muito aquilo que lhe era exigido. Assim, ele me conquistou desde a primeira lição, e eu contava os dias da semana pelas suas aulas” (CANETTI, 2010a, p. 185).

Contrastavam com esta representação do professor magistral as caracterizações dos professores Hunziker e Billeter, classificados, respectivamente, como tedioso e enfadonho. Num sentido melichiano (2007), davam explicações, apresentavam alguns axiomas e através de algum roteiro chegavam a algumas conclusões, eram propriamente professores.

Fritz Hunziker, o professor de alemão, tinha mais dificuldades; era, de natureza, um pouco lacônico, talvez prejudicado por sua figura não

muito harmoniosa, cujo efeito não era atenuado por sua voz um tanto rangente. [...] Não masacrava ninguém, mas também não inspirava ninguém; sua proteção era um sorriso irônico, ao qual ele se atinha, e que não desaparecia mesmo quando já parecia inadequado. Seus conhecimentos eram equilibrados, talvez um pouco classificados demais; de qualquer forma não nos arrebatava, mas também não nos desorientava. (CANETTI, 2010a, p. 185)

Gustav Billeter, o professor de latim, [...] falava com fluência e suavidade, a voz um pouco baixa, sem excitação desnecessária; quando se zangava, para o que às vezes não lhe faltava motivo, ele não levantava a voz, apenas falava um pouco mais rápido. As bases elementares do latim, que ele nos ensinava, certamente eram enfadonhas, e talvez também por isso toda a sua atitude fosse tão humana. (CANETTI, 2010a, p. 186)

Canetti nos apresenta uma escola na qual é possível o estudo do outro, pelo qual desenvolvemos as primeiras relações com a diversidade. A diferença inscrita na diversidade canettiana é que, para ele, mais uma vez, seus professores são caracteres de uma taxonomia, tal como nas categorizações dos grupos de animais ou em sua compilação de caracteres (CANETTI, 1989).

A multiplicidade dos professores era surpreendente; é a primeira diversidade de que se é consciente na vida. Que eles ficassem por tanto tempo parados à nossa frente, expostos em cada um de seus movimentos, sob incessante observação, hora após hora o verdadeiro objeto de nosso interesse, sem poderem se afastar durante um tempo precisamente delimitado; a sua superioridade, que não queremos reconhecer de uma vez por todas e que nos torna perspicazes, críticos e maliciosos; a necessidade de acompanhá-los sem que queiramos nos esforçar demais, pois ainda não nos tornamos trabalhadores dedicados e exclusivos; também o mistério que envolve sua vida fora da escola, quando não estão à nossa frente como atores, representando a si próprios; e, mais ainda, a alternância dos personagens, um após outro, no mesmo papel, no mesmo lugar e com a mesma

intenção, portanto eminentemente comparáveis – tudo isso, em seu efeito conjunto, é outra escola, bem diferente da escola formal, uma escola que ensina a diversidade dos seres humanos; se a tomarmos um pouco a sério, resulta a primeira escola em que conscientemente estudamos o homem.

Não seria difícil, e talvez fosse interessante, analisar a própria vida, em busca de saber quantos e quais desses professores foram reencontrados sob outros nomes, quais nos foram simpáticos por causa disso, de quais nos afastamos só por causa de uma velha antipatia, quais as decisões tomadas devido a um antigo conhecimento, o que teríamos feito diferente, sem tal conhecimento. À primeira tipologia infantil, baseada nos animais e que conserva sua eficácia, é sobreposta uma nova tipologia, a dos professores.

Agora, quando os faço desfilar diante de mim, admiro-me da diversidade, da peculiaridade, da riqueza de meus professores de Zurique. De muitos deles aprendi tudo aquilo que correspondia às suas intenções, e a gratidão que por eles sinto após cinquenta anos, por estranho que possa parecer, se torna maior a cada dia que passa. Mas também aqueles de quem pouco aprendi estão nitidamente à minha frente como pessoas ou como figuras, que só por isso me sinto em dívida com eles. [...] A interpretação da fluidez que existe entre indivíduos e tipos é, verdadeiramente, uma das tarefas do escritor. (CANETTI, 2010a, p. 187-188)

Ele desejava fazer parte deste mundo, não necessariamente como professor, mas como alguém que se media pelos professores e via em suas atuações uma autorização para a exposição de suas ideias ao público. “Eu me portava perante o professor como se ele fosse minha mãe” (CANETTI, 2010a, p. 255), o que significava que sua conduta em sala era de provocação aberta e irrestrita, e, como ele mesmo diz, a única diferença entre seu comportamento combativo, em casa e na escola, era que nesta última precisava levantar o dedo antes de responder. Enquanto uns professores

se sentiam acolhidos pela sua participação e entendiam a intervenção do aluno como um atestado do bom desenvolvimento de suas ideias, pois, se estava se colocando, deveria ser porque estava entendendo a aula; outros se preocupavam com a equidade e temiam, ao autorizar a participação, que os alunos não participativos – lentos, na linguagem da autobiografia canettiana – fossem prejudicados. Esses professores o viam como um mal. Para ele, e falando em nome de um jovem que provavelmente é ele, há em cada aluno um Heródoto – num sentido universalista, de formação ampla e humanista – e tentar treiná-lo, para que ocupe uma profissão na sociedade, é uma espécie de crime que a escolarização promove diariamente (CANETTI, 2010a).

Pois bem, a parte essencial da vida de um ser que começa a tomar conhecimento passa-se na escola, a primeira experiência pública de um jovem. Este poderá procurar distinguir-se, porém, muito mais do que isso, procurará irradiar o saber tão logo o conquiste, para que não seja uma mera posse. Os colegas mais lentos pensarão que tal jovem quer insinuar-se junto aos professores e o considerarão ambicioso. Mas ele não tem em vista um alvo a alcançar, pois quer ultrapassar tais alvos e envolver seus professores em sua ânsia de liberdade. Ele não se mede pelos colegas, mas pelos professores. Sonha em expulsar deles todo o utilitarismo, quer sobrepujá-los. Só ama, com um amor efusivo, aqueles professores que não se renderam a fins práticos, que querem irradiar seu saber pelo próprio saber – a estes presta homenagem com suas reações rápidas, a estes é constantemente grato pela inesgotável transmissão de seu saber. (CANETTI, 2010a, p. 256-257)

Aos professores dedica um capítulo de natureza taxonômica, *A chegada dos animais* (CANETTI, 2010a), no qual descreve cada um de seus professores ginasiais, oscilando entre as imagens de professor e mestre. A começar por Karl Beck, quem deixava deslizar, entre o conteúdo e sua atuação, muito mais do que poderia dizer.

Karl Beck era um professor como todos o desejam, enérgico e brilhante. Entrava na sala de aula com a rapidez do vento, se colocava a nossa frente, não perdia tempo e entrava em cheio no tema. Era empertigado e magro, mantendo-se ereto sem qualquer sinal de rigidez. Seria pela índole da matéria que suas aulas transcorriam sem quaisquer complicações pessoais? Sua matemática era clara e se dirigia a cada um de nós. Ele não fazia distinção entre os alunos, cada um existia por direito próprio. Mas se alegrava abertamente quando havia bom aproveitamento; tinha uma maneira de demonstrá-lo que não era tomada como favoritismo, assim como suas decepções não demonstravam preterição [...] Não era daqueles que nos conquistavam por sua calidez, mas antes por uma espécie de destemor. Ele não procurava nos agradar, tampouco nos oprimia [...] Deve ter sido um homem de espírito crítico, o que reconheço agora, quando me lembro dele: a distância que mantinha era intelectual. Não procurava se impor por sua importância, como os professores tendem a fazer, mas por sua constante vitalidade e clareza. A classe tampouco o temia e, de início, tentou meter-se com ele. Certa vez o recebeu com gritaria. Ele já estava junto à porta aberta e a classe continuava a berrar. Ele olhou para aquilo por alguns momentos, zangado: 'Não vou dar aula!', bateu a porta atrás de si e desapareceu. Não houve castigo, nem julgamento, nem investigação; ele simplesmente não estava lá. A classe ficou sozinha com sua gritaria, e o que a princípio pareceu uma vitória acabou ficando ridículo e se apagou. (CANETTI, 2010a, p. 280)

Aquilo que só pode ser mostrado, não pode ser dito, nem explicado, mas encontra na performance, no ato, o poder de ressonar nos sujeitos como uma lição, que aponta para uma aprendizagem simbólica do corpo, que conversa sem dizer. Viver é interpretar o mundo, a partir do próprio corpo, através de um simbolismo que se constrói em função de uma tradição sempre aberta à mudança e à novidade (BÁRCENA; MÈLICH, 2000). O eu, simbolizado no corpo, dialoga com os sentidos dos outros corpos. Ao se pensar a escola, para além de uma relação subscrita ao que pode ser dito, mas

como um espaço no qual dialogam silêncios, não ditos, gestos, atitudes, estes movimentos atuam sobre os sujeitos com uma força que não se pode programar. Essa incerteza abre muitas possibilidades formativas, nos interstícios, ou nos vazios do planejamento, dos planos e dos projetos. O que não pode ser planejado emerge como possibilidade de investigação, por parte do sujeito que aprende, curioso, e se põe a perscrutar aquele outro que se expõe diariamente à sua frente. Canetti (2010a), ao apresentar seus professores, nos dá importantes exemplos de que, ademais do programa, todos os professores, em sua atuação, oferecem muito mais do que aquilo a que se propõem, por vezes, involuntariamente. Seus corpos podem ser espaços de hospitalidade, de acolhimento ao recém-chegado e àquele que se forma – dando à educação um caráter radicalmente ético e poético; mas também podem ser espaços de repulsa, sob domínios discursivos predeterminados, com objetivos rígidos e pouco abertos ao diálogo (DUCH; MÈLICH, 2012; MÈLICH, 2000).

Outro tipo de professor que ele experimenta na escola, o professor-autor, erige-se como um animal especial, do tipo que se toma contato, antes mesmo de encontrá-lo em sala de aula. Seu fascínio pelo professor-autor traz certa expectativa, que depositava nos intelectuais de maneira geral, desejando um dia se colocar nesse lugar, só que, nesse caso, os professores são retratados como figuras menos radiantes que os intelectuais que conhecera fora da escola.

Nosso livro de geografia era de autoria de Emil Letsch, a quem também tínhamos como professor. Eu conhecia o livro antes que ele viesse a nossa classe; quase o sabia de cor, pois continha muitos números. A altura das montanhas, o comprimento dos rios, a população dos países, cantões e cidades – tudo o que se podia expressar em algarismos eu tinha gravado, e ainda hoje sofro com esses números, quase to-

dos defasados. Eu levava muita fé no autor de tal plenitude; quem havia escrito um livro para mim era uma espécie de Deus. Ficou evidente, porém, que esse autor, de Deus, só tinha a ira e nada mais. Letch comandava mais do que ensinava, e para cada objeto que mencionava ele acrescentava o preço. Era tão severo que não riu, ou sequer sorriu, uma única vez. Fiquei logo enfadado dele, porque nada dizia que já não estivesse escrito em seu livro. Era exageradamente sucinto, e esperava de nós a mesma concisão. As más notas choviam sobre a classe como bordoadas. Ele era odiado, mas tanto, que esse ódio, para muitos de seus alunos ficou sendo a única lembrança dele. (CANETTI, 2010a, p. 280-281)

Ao professor Emil Walder, também autor de livro didático, dedicou um tratamento mais reverencial.

Emil Walder, o idoso, era autor da gramática na qual estudávamos latim; era o único autor de um livro didático, à parte Letsch, que tive como professor na escola cantonal. Eu o aguardava com a curiosidade e o respeito que dedicava a todo autor. [...] Como eu tinha facilidade em aprender latim, acostumei-me a levar com ele uma espécie de vida dupla. Com os ouvidos seguia suas explicações, de modo que eu sempre sabia responder quando era chamado. Com os olhos lia um pequeno volume que mantinha aberto debaixo da carteira. Mas ele era curioso, tirava-o de lá de baixo quando passava por mim, levava-o bem próximo aos olhos até ver do que se tratava, e o devolvia para mim, ainda aberto. Quando nada dizia, supunha que aprovava minha leitura. Deve ter sido leitor um leitor assíduo. (CANETTI, 2010a, p. 292-293)

Já o professor Fenner o cativou, não apenas por ter aulas bem planejadas e profundas, mas por tratar de assunto ignorado em sua casa, e pelo qual sua mãe nutria certa indiferença, a *História Natural*.

Tenho melhores notícias de Karl Fenner, o professor de história natural. Aqui perco de vista o homem, dentro da imensidão da paisagem que ele me desvendou. [...] Ele nos explicava, com infinita paciência, a estrutura das plantas

e dos animais. Incumbia-nos de fazer desenhos coloridos, os quais executávamos em casa com todo esmero. Ele não se satisfazia facilmente com esses desenhos, mencionando cada um de nossos erros, insistindo com suavidade, mas obstinado, em que melhorássemos; a mim ele aconselhou várias vezes que jogasse fora tudo e tentasse novamente. [...] mas suas aulas eram objetivas e bem planejadas, e de uma profundidade que dava gosto; nós progredíamos devagar, mas o que ele nos ensinava não se esquecia, ficava gravado pra sempre. [...] Ele fazia excursões conosco, e todos gostávamos disso. O ambiente, então, era alegre e descontraído; nada era omitido. No lago Rumen recolhíamos toda espécie de pequenas criaturas aquáticas, que levávamos para a escola. Ele nos mostrava, no microscópio, essa vida fantástica que havia em minúsculo espaço, e tudo que víamos era depois desenhado. Preciso conter-me para não entrar em detalhes e passar a ministrar um curso de história natural, o que não posso impor aos leitores, por suposto, já conhecem a matéria. (CANETTI, 2010a, p. 282-285)

De todos estes professores, no entanto, foi um jovem substituto, que reencontrará décadas mais tarde, como apresentador de um programa de rádio (CANETTI, 2013), e que o cativou, sendo o segundo amor de seus anos escolares – o primeiro havia sido Müller, o grego – “um homem que jamais esqueci e que reencontrei muitos anos depois quase o mesmo” (CANETTI, 2010a, p. 294).

[Witz lhe pergunta se recorda dele] Bom, recordar é uma palavra muito débil para isso. Pois nunca deixei de lamentar, meu querido doutor Witz, que não fosse o senhor meu professor por mais tempo. Suas aulas eram uma alegria constante. Havia nessas aulas uma liberdade que só podia descrever empregando para isso um extenso capítulo de um romance [este diálogo ocorreu em 1968, é anterior a escrita de *A Língua Absolvida*, no qual Witz aparece retratado]. Com o senhor, a História estava sempre imersa em uma atmosfera literária. Recordo que quando nos falou dos Hohenstaufen nos leu logo em seguida, com incrível vitalidade, um drama inteiro de Liliencron. E nas excursões escolares o

senhor nos falava de tudo que podia ser imaginado. Recordo, por exemplo, que foi a primeira pessoa de quem ouvi mencionar Morgenstern. O senhor era um professor muito jovem à época, acredito que sua verdadeira carreira começou depois; por isso penso, às vezes, que talvez o senhor não compreenda o valor que essas aulas significaram para mim na ocasião. Sinceramente, considero possível que sem o senhor fosse outra pessoa. (CANETTI, 2013, p. 727-728)

O professor que o marcou de forma tão indelével, Friedrich Witz, não se investia da posição de professor, oscilava entre o púlpito e os alunos, com entusiasmo, aos quais não fazia distinção. Tudo o que dizia parecia, aos olhos do jovem Elias, uma novidade, apesar de ser História, a mesma História com a qual já havia tido contato, agora era apresentada como uma narrativa. “Não era um ensino rígido, ele nos dava aquilo de que ele próprio estava imbuído [...] No fundo só lhe importavam os escritores, com os quais ele nos confrontava em todas as ocasiões [...] Não admira que Witz se tornasse, de imediato, meu ideal [...] como um amigo” (CANETTI, 2010a, p. 293). O gesto da informalidade aproximava alunos e professor.

Sua relação com a disciplina era feita conjuntamente com a literatura. Não se pode relacionar esta abordagem com nenhuma corrente histórica da época – nem a Escola dos *Annales*, que inseriu a possibilidade de relativização do discurso histórico e da “verdade” histórica, existia enquanto projeto, muito menos sua vertente cultural, que a aproximou da narrativa literária, e propõe o uso da literatura como fonte da escrita e do ensino de história, marcados, à época, como ainda hoje, pela historiografia rankeana – “Tínhamos chegado à história dos Hohenstaufen; em vez de datas nos oferecia imagens” (CANETTI, 2010a, p. 295). A abordagem de Witz, *avant la lettre*, antecipou em anos qualquer iniciativa coordenada interdisciplinar de aproximação da história a outros campos de conhecimento – a narrati-

va na qual se insere o capítulo *A chegada dos animais* ocorre entre 1916 e 1919. Sua história cultural intuitiva fascinou o jovem Canetti, que vivia num mundo marcado pelas leituras do passado, por uma noção de literatura universal, da qual o autor de publicação mais recente era Strindberg, sob a direta influência e orientação materna. O professor não apenas o cativa com uma aula de história, apresenta-lhe a literatura de seu tempo presente.

Já disse que Witz me abriu os olhos para a literatura moderna, viva. Quando ele mencionava, eu jamais o esquecia; tornava-se parte de minha própria atmosfera, à qual ele me levava consigo, e as asas que me pôs para esses voos, sem que eu o notasse, ficaram comigo mesmo depois que ele me deixou, e agora eu empreendia meus próprios voos, olhando, surpreso, ao meu redor.

Resisto em mencionar individualmente todos os nomes que, através dele, me impressionaram. Alguns deles eu já ouvira antes, sem que me tocassem, como Spitteler; outros haviam despertado apenas uma curiosidade passiva, como se bastasse mantê-los de prontidão para mais tarde, como Wedekind. A maioria deles hoje faz parte, com tanta naturalidade, da literatura corrente, que parece ridículo fazer alarde em torno disso. Mas a maior parte, que aqui deixo de mencionar, formava um contraste muito forte com o que eu trouxera de casa, e, embora eu tivesse me apropriado de pouquíssimo daquilo, o preconceito contra os que tinham morrido havia pouco, ou que ainda estavam vivos, fora quebrado de uma vez por todas. (CANETTI, 2010a, p. 298)

Não é de se imaginar que as aulas livres do professor Witz passassem despercebidas ou que fossem unanimidade entre seus colegas. Estes últimos, a grande maioria, resistiam a suas aulas, vendo na liberdade e na interdisciplinaridade, uma espécie de caos, especialmente pela recusa de Witz em se impor sobre os alunos, admoestando-os. Chegou a sofrer a intervenção de colegas mais velhos, que apre-



sentavam relatórios de suas aulas à direção. O professor era um pouco mais velho que os alunos, um recém-formado. Ele compara o professor a um livro, não um livro de matemática, como o professor Karl Beck, linear, com um caminho seguro que não permite que se olhe para a direita ou para a esquerda, muito menos que se desvie; era um livro do tipo que lhe apresenta o gosto pela transformação.

Tocava-me em muitos pontos, ainda obscuros para mim, ao mesmo tempo, e eles se iluminavam sem qualquer objetivo. Não se caminhava para frente, mas estava-se ora aqui, ora acolá; não se tinha um alvo em mira, nem sequer uma meta desconhecida; é certo que se recebia muitas informações, mas, mais do que ser informado, adquiria-se uma sensibilidade para aquilo que fora descartado ou para o que ainda permanecia oculto. Ele fortalecia, sobretudo, o gosto pela transformação: quanta coisa existia de que não se tinha ideia, e bastava que a gente ouvisse falar naquilo, para que se tornasse aquilo. Era o mesmo que por mim, antigamente, haviam feito os contos de fadas, só que agora se tratava de outros objetos, menos simples – de figuras, por certo, mas agora essas figuras eram os autores. (CANETTI, 2010a, p. 297-298)

Um dia, quando voltavam de uma aula de campo, teve a oportunidade de conversar com o professor, fez-lhe perguntas pessoais e as respostas converteram-se para ele em uma espécie de mantra religioso, muito particular. Este lhe falou sobre a vontade e o desespero, sobre não saber o que fazer de sua vida e de que só lhe restava uma certeza, a instabilidade. Estas respostas deixaram Canetti inseguro, “maravilhosamente confuso” (CANETTI, 2010a, p. 303), pois quem ele seguia não sabia para onde estava indo. Witz lhe dá uma lição sobre a incerteza, a sabedoria de um saber incerto e em constante transformação, uma transformação ambígua e transgressora (MÈLICH, 2003).

Após a experiência da diversidade, todos os espaços escolares por onde passou, em comparação, parecem vazios e sem sentido.

Agora a escola é nomeada, sem a identificação com um professor, tal como ocorrera até o momento em sua narrativa: na Escola *Wholer* em Frankfurt, que, diferente de sua experiência em Zurique, onde os professores mereciam nota individualizada, começa por sentenciar sua relação com o corpo docente: “Aos professores da escola, com uma única exceção, nunca pude me afeiçoar” (CANETTI, 2010b, p. 51):

O colérico professor de Latim perdia a composição à menor provocação, e então os insultava, chamando-nos de burros fedorentos. E este não era seu único insulto. Seu método de ensino, baseado em sentenças modelo que tínhamos de recitar, era ridículo. Era espantoso que minha aversão por ele não me fizesse esquecer o Latim que eu aprendera em Zurique. Jamais, em qualquer outra escola, presenciei acessos de fúria tão desagradáveis e ruidosos quanto os dele. (CANETTI, 2010b, p. 51)

Dentre esses professores havia um que conseguia se destacar da massa, Gerber, o professor de alemão. Não era um professor do tipo estimulante, mas alguém que procurava compreender os alunos e, diferente dos outros professores, não era autoritário nem procurava um tom viril, para se afirmar diante do grupo de alunos adolescentes.

[...] desejo falar de um homem calmo e distinto, ao qual devo agradecimentos. Gerber era nosso professor de alemão; em contraste com os outros, parecia quase tímido. Através das composições, cujos temas ele nos apresentava, desenvolveu-se entre nós uma espécie de amizade. No começo, essas composições me entediavam, quer se tratasse de Maria Stuart ou de algo semelhante; mas elas não me exigiam esforço e ele se dava por satisfeito com tudo o que eu fazia. Depois os temas se tornaram mais interessantes e eu passei a manifestar minhas verdadeiras opiniões, as quais, em relação à escola, eram bastante rebeldes e, certamente, não correspondiam às suas próprias. Ele, contudo, deixava-as passar; escrevia com tinta vermelha, no final, longas observações nas quais me dava motivos para refletir. Ao mesmo tempo

em que era tolerante, não poupava elogios à maneira pela qual expunha meu ponto de vista. (CANETTI, 2010b, p. 52)

Um gesto desse professor, no entanto, permitiu-lhe completar seus estudos para além da sala de aula. Gerber era o administrador da biblioteca do corpo docente e permitiu a Elias que levasse tudo o que queria ler. Canetti tratou de aproveitar a ocasião, para ampliar seu conhecimento dos gregos, dos quais leu tudo que pôde, dos dramas aos historiadores, só negligenciando os filósofos.

Após terminar o ensino secundário, inicia seus estudos superiores na Universidade de Viena, curiosamente, na Faculdade de Química, disciplina cuja experiência na educação secundária foi um desastre e afirmava não ter aprendido nada. Assim, na universidade, poderia se ilustrar um pouco no campo de conhecimento para o qual se sentia malformado: “Eu havia resolvido iniciar, em Viena, meus estudos de química (sem ter certeza de que persistiria) [...] Como eu nada havia aprendido dessa matéria na escola em Frankfurt, já era tempo que adquirisse algumas noções” (CANETTI, 2010b, p. 61). E compara o professor de química do ensino secundário, mais uma vez, a um animal:

É verdade que eu tinha um ou outro mau professor, que nada nos transmitia, absolutamente nada, e ainda nos enchia de aversão por sua matéria. Um professor desses fora, em Frankfurt, o de química. Pouco me sobrou de suas aulas. Além das fórmulas da água e do ácido sulfúrico e seus movimentos, durante as poucas experiências que ele nos demonstrou, me enchiam de repugnância. Era como se à nossa frente estivesse sentada uma preguiça disfarçada. (CANETTI, 2010b, p. 114)

Não encontra na universidade um corpo docente digno de menção, dedica-se a falar da falta de sentido do trabalho universitário, de como seu tempo produtivo era gasto em atividades manuais e laboratoriais, que não o

desafiavam, além de declarar ter aberto raramente um livro de química ou seus cadernos de estudo, que ficavam estrategicamente dispostos na mesa de trabalho, em casa, como se estivessem ali para serem utilizados, muito prontamente, mesmo que nunca os abrisse. Na universidade limitava-se ao mínimo.

Não houve um instante sequer em que eu pretendesse seriamente trabalhar algum dia como químico. Eu frequentava o laboratório, lá passava a maior parte do dia; fazia o que era exigido, não de forma pior que os outros. Inventei uma motivação própria para justificar essa atividade perante mim mesmo. Eu ainda alimentava o desejo de saber e me apropriar de tudo o que valia a pena conhecer no mundo. Ainda tinha a crença inabalável de que isso era conveniente e também possível. Não via limitações em parte alguma, nem na capacidade de apreensão de um cérebro humano, nem na natureza monstruosa de uma criatura que consistia em nada mais do que aquilo que apreendera e na intenção de continuar apreendendo. Além disso, eu ainda não havia descoberto qualquer conhecimento a cuja aquisição me dedicasse que me fosse inacessível. (CANETTI, 2010b, p. 114)

O único professor universitário que menciona em todo o seu ensino de graduação e doutoramento é Hermann Frei, muito mais por sua atitude equitativa para com os judeus, incluindo em sua aula os recém-chegados da Galícia Oriental, do que por seu trabalho, que é descrito como um homem com estrito sentido de ordem, do tipo feito para o trabalho quantitativo, o que não é necessariamente um elogio.

Não dá informação alguma sobre seu ingresso no doutorado nem sobre seu objeto de tese e diz que só segue fazendo por já ter começado. “Aparentemente eu continuava a estudar química, e comecei a trabalhar em minha tese; mas a tarefa que me coube era tão pouco interessante, que não chegava a atingir a parte mais superficial de meu intelecto” (CANETTI, 2010b, p. 252). Aproveitava seu tempo com outras coisas, qualquer uma que lhe in-

teressasse. “Eu vivia tão à margem da química que não posso pensar naquele tempo sem que me ocorram rostos e conversas que com ela nada têm a ver” (CANETTI, 2010b, p. 257). Em setembro de 1929, aos 24 anos de idade, conclui sua tese de doutoramento sobre álcool amílico: “E com isso concluí um curso que me servia de adiamento e, afora disso, nada significava” (CANETTI, 2010b, p. 309), e do qual lhe restou uma pálida recordação da falta de sentido da escolarização universitária:

[...] e logo eu estava passando defronte ao Instituto de Química, onde desperdiçara alguns anos, sem qualquer propósito ou proveito [...] Ficava aliviado ao pensar que escapara dali; ligeiro, o bonde deixava o Instituto para trás, repetindo minha fuga, a qual eu não me cansava de abençoar. Quão rapidamente podemos olhar novamente o passado, e com que alegria revivemos nossa salvação dele! (CANETTI, 2010c, p. 292, grifos nossos)

As relações de Canetti com seus professores, longe de serem experiências únicas, parecem se repetir onde quer que o espaço escolar se reproduza. Muitos dos animais canettianos encontram-se agora diante de seus alunos,

“experimentando” dar aula e, dessa forma, afetando os alunos com muito mais do que o conteúdo escolar programado pelas instâncias administrativas da educação e pelas dosagens prescritivas dos livros didáticos. Nós, os autores deste texto – e provavelmente muitos dos leitores que a ele chegarem –, somos um desses animais e nos vemos em muitos dos docentes, professores e mestres, retratados pelo jovem búlgaro.

Podemos ver também muitos dos professores que tivemos, melichianamente falando, e temos, na vida, mais professores que mestres, pois acreditamos que esta seja a tônica para todos nós, haja vista que é muito maior o número de pessoas ocupadas com a repetição de processos arbitrários, em nossas escolas, do que sujeitos que nos inspirem. Talvez seja um problema formativo, como nos diz Larrosa (2015), nossos alunos universitários estão sempre querendo tirar a disciplina da frente, uma nota melhor, preocupam-se com avaliações e créditos. Esses sujeitos, depois de concluídos os seus estudos, serão professores, vão “professar” o que aprenderam. E aprenderam o quê?

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, E. S. Da(r) vida à formação, da(r) formação à vida. **Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 17, p. 43-51, 2004. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/491>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

BÁRCENA, F; MÈLICH, J-C. El aprendizaje simbólico del cuerpo. **Revista Complutense de Educación**, v. 11, n. 2, p. 59-81, 2000. Disponível em: <<http://www.farq.edu.uy/cursillo/files/2013/07/17832-17908-1-PB.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

CANETTI, E. **Arrebatos verbales**: dramas, ensayos, discursos y conversaciones. Tradução de Juan José del Solar, Adan Kovacsics, Carlos Fortea e

José Manuel de Prada Samper. Barcelona: Debolsillo, 2013.

CANETTI, E. **A língua absolvida**: história de uma juventude. Tradução de Kurt Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

CANETTI, E. **Uma luz em meu ouvido**: história de uma vida 1921-1931. Tradução de Kurt Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

CANETTI, E. **O jogo dos olhos**: história de uma vida 1931-1937. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2010c.

CANETTI, E. **Massa e poder**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CANETTI, E. **O todo-ouvidos. Cinquenta caracteres.** Tradução de Herbert Caro. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

CANETTI, E. **Auto-de-fé.** Tradução de Herbert Caro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

CATANI, D. B. Pedagogia e museificação. **Revista USP**, n. 8, p. 23-26, dez./jan./fev. 1990-1991.

CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUSA, C. P. de. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisas**, n. 111, p. 151-171, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a08.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

DUCH, L. L.; MÈLICH, J.-C. **Escenarios de la corporeidad.** Tradução de Enrique Anrubia Aparici. Barcelona: Editorial Trotta, 2012.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito:** curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GOUVÊIA, M. C. S. Escola compulsória inglesa: história e historiografia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 377-396, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000200008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 28 out. 2015.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 35-86.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000.

LARROSA, J. Literatura, experiencia y formación. In: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura:** estudios sobre literatura y formación. México: FCE, 2003. p. 25-54.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wandelej Geraldí. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MÈLICH, J.-C. **Ética de la compasión.** Barcelona: Herder, 2010.

MÈLICH, J.-C. Narración y hospitalidad. **Anàlisi**, n. 25, p. 129-142, 2000. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15053/14894>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

<<http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15053/14894>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

MÈLICH, J.-C. La sabiduría de lo incerto: sobre ética y educación desde un punto de vista literario. **Revista Educar**, n. 31, p. 33-45, 2003. Disponível em: <<http://educar.uab.cat/article/view/303>>. Acesso em: 01 out. 2015.

MÈLICH, J.-C. La sabiduría del silencio: ensayo para una lectura pedagógica del Tractatus de Wittgenstein. **ARS BREVIS**, n. 13, p. 220-241, 2007. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/issue/view/8516/showToc>>. Acesso em: 08 mai. 2014.

MÈLICH, J.-C. **La Lección.** 2008. Disponível em: <[https://www.academia.edu/7862733/La\\_lecci%C3%B3n](https://www.academia.edu/7862733/La_lecci%C3%B3n)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

OSINSKI, D. R. B. A autobiografia como fonte de investigação histórica para a Educação. **Olhar do Professor**, n. 12, p. 33-55, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewArticle/1561>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

SILVA, M. **A língua absolvida:** uma especulação para a formação de professores. **Nuances**, v. 4, p. 48-56, set. 1998. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/72/77>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

SOUZA, E. C.; CORDEIRO, V. M. R. Ato de viver? Ato de contar: escritas de si, memórias e histórias de leitura nos rascunhos de mim. In: SOUZA, E. C. **(Auto) biografias e documentação narrativa:** redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 297-306

SOUZA, R. M. As primeiras memórias de um leitor: Elias Canetti em Ruschuk. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. **Pesquisa (auto)biográfica:** questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013. p. 189-200.

SOUZA, R. M. Como um escritor é lido? Sobre a apropriação de Elias Canetti pelas universidades brasileiras: **Revista Plumilla Educativa (Colombia)**, n. 14, p. 225-238, 2014. Disponível em: <<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/issue/view/54/showToc>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

SOUZA, R. M. **Antes de Auschwitz:** ensaio sobre autobiografia e formação em Elias Canetti. 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2015.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus.** Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: EDUSP, 2001.

Recebido em: 10.05.2016

Aprovado em: 12.07.2016

**Rodrigo Matos de Souza** é professor do Centro Universitário Jorge Amado (UJ). Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, com doutorado sanduíche pela *Universidad de Sevilla* (PDSE-BEX/CAPES) e pela Universidade de São Paulo (PROCAD/CAPES). Pesquisador do GRAFHO/UNEB. É editor-executivo da Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos e editor-assistente da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Já esteve como professor visitante na *Universidad Católica de Pereira* e professor visitante do Doutorado em *Formación en Diversidad* da *Universidad de Manizales*. E-mail: [rodrigomatos28@hotmail.com](mailto:rodrigomatos28@hotmail.com)

Centro Universitário Jorge Amado / Coordenação das Licenciaturas  
Rua Miguel Calmon, 32, Edf. Bradesco, Comércio, Salvador-BA, Cep 40.015-010.

**Elizeu Clementino de Souza** é Pesquisador 1D CNPq. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Coordenador do GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13 – Paris 8). Tesoureiro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph). Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histories de Vie en Formation et de la Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE). E-mail: [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)

Universidade do Estado da Bahia  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade  
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula, Cep 41195001

# “ESCRITOS ÍNTIMOS” E ESCRITA DE SI: POR ENTRE AS PÁGINAS E A VIDA DE ELZA FREIRE

■ NIMA IMACULADA SPIGOLON

Universidade Estadual de Campinas

## RESUMO

O trabalho integra o conjunto de fontes sobre Elza Freire, denominado “Escritos Íntimos”, cujo recorte prioriza fragmentos de seus manuscritos num caderno de receitas. Há um arcabouço teórico-metodológico com base na escrita de si – fundamental à formação e às práticas docentes, e como forma de resistência. Tais manuscritos traçam percursos seus e de Paulo Freire – seu esposo, como leituras possíveis do real entrecruzadas a uma memória individual e coletiva. A abordagem qualitativa vincula a eles, subjetividades e objetividades, dando visibilidade a ela, de modo indissociável das relações entre pensar, fazer e sentir nos tempos/lugares de professora. Processos de pesquisa revelam fontes primárias com complexas e minúsculas relações entre Elza – a mulher, o mundo e as páginas nas quais se arquivou parte de sua vida; eles aguçam evidências empíricas que provocam o enlaçamento, a busca e o encontro de/com uma mulher que talvez quisesse se prender ao anonimato ou se libertar na conquista de si mesma. O teor sensível e o rigor acadêmico, ao abrir esse material, é como lidar com a alquimia de elementos potentes entremeados por temáticas igualmente fortes. Por fim, ao trazer fragmentos desses “Escritos Íntimos”, a escolha é não decifrá-los e sim se aproximar dos sentidos e significados neles contidos.

**Palavras-chave:** Elza Freire. Paulo Freire. Escrita de si. Memória.

## ABSTRACT

### “INTIMATE WRITINGS” AND WRITTEN ABOUT YOURSELF: THROUGH THE PAGES AND THE LIFE OF ELZA FREIRE

The paper integrates the set of sources on Elza Freire called “Intimates Writings” which prioritizes fragments of her manuscripts in a recipe book. There is a theoretical and methodological framework based on the written about yourself – essential for formation, teaching practices and as a form of resistance. Such manuscripts trace hers and Paulo Freire’s routes – her husband, as real possible readings crisscrossing the individual and collective memory. The qualitative

approach binds them, subjectivity and objectivity, giving visibility to her, in an indissociably manner of the relationship between thinking, doing and feeling in the days/places of teacher. Research processes reveal primary sources with complex and sensitive relationship between Elza - the woman, the world and the pages on which it filed part of her life, they sharpen empirical evidence that cause the bonding, the search and the meeting with/of a woman that might have wanted to attach to the anonymity or be freed in the conquest of herself. The sensitive content and academic rigor when opening this material is how to deal with the alchemy of powerful elements interspersed with equally strong themes. Finally, when bringing these fragments “Intimates Writings” the choice is not decipher them but approach senses and meanings contained therein.

**Keywords:** Elza Freire. Paulo Freire. Written about yourself. Memory.

## RESUMEN “ÍNTIMO DE LAS ESCRITURAS” Y SE ESCRIBE: A TRAVÉS DE LAS PÁGINAS Y LA VIDA DE ELZA FREIRE

El trabajo integra conjunto de fuentes de Elza Freire llama “Escritos Íntimos”, que da prioridad a los fragmentos cortados de sus manuscritos en un libro de recetas. Existe un marco teórico y metodológico basado en la propia escritura – esencial para la formación, las prácticas de enseñanza y como una forma de resistencia. Tales manuscritos localización de un recorrido y Paulo Freire – su marido como lecturas reales posibles que cruzan la memoria individual y colectiva. El enfoque cualitativo los une, la subjetividad y objetividad, dando visibilidad a ella de manera indisociable la relación entre el pensar, hacer y sentir en los días/lugares de maestros. Procesos de investigación revelan fuentes primarias con relación compleja y sensible entre Elza - la mujer, el mundo y las páginas en el cual interpuso parte de su vida, que agudizan la evidencia empírica que causan la unión, la búsqueda y el encuentro de/con una mujer es posible que desee para insertarse en el anonimato o la liberación en la conquista de sí mismo. El contenido sensible y el rigor académico con la apertura de este material es cómo hacer frente a la alquimia de poderosos elementos intercalados con temas igualmente fuertes. Por último, para que estos fragmentos “Escritos Íntimos” la elección no es descifrarlos, pero sentidos de aproximación y significados contenidos en el mismo.

**Palabras clave:** Elza Freire. Paulo Freire. La própria escritura. Memoria.



## Linhas iniciais

*Fiz o que queria, o que pensei, porque realmente fiz bem [...]*

Elza Freire (1980, p. 200)

O trabalho que orienta este texto é parte de um conjunto de fontes de pesquisa sobre Elza Freire,<sup>1</sup> que venho reunindo desde 2006, denominados por mim como “Escritos Íntimos”, e aqui prioriza seus manuscritos confinados num caderno de receitas.

É preciso deixar claro que ele compõe minhas primeiras incursões científicas na descrição, análise e interpretação de um material, que, cuidadosamente, venho abrindo, como parte de um processo, que é, por um lado, delicado, íntimo e pessoal e, por outro, portador de uma riqueza fenomenal de experiências, vivências e memórias.

Tem-se, como premissa básica, que os excertos retirados desse caderno de receitas e trazidos para as páginas do texto podem ser mais compreensíveis à medida que são referidos ao contexto em que se situam a sua criação e produção, respeitando-se a inexatidão de tempo/espaço e lugares.

Abrir e fechar, abrir de novo o caderno de receitas de Elza Freire, guardado por anos e anos, e lembrar o vivido, não foi e não é exatamente trazer os fatos tais como eles aconteceram e nem tampouco exercer a transcrição de letras; foi e está sendo um encontro com os sentidos atribuídos à experiência vivida, este mesmo, que me segura pela mão e me impulsiona a escrever, refletir e dialogar com autores que apontam a construção de um referencial, tendo como base a escrita de si

1 No Brasil, a tradição patriarcal influenciou as mulheres a adquirirem o sobrenome do marido, por ocasião do casamento civil. Elza Maia Costa Oliveira, ao casar-se com Paulo Régulus Neves Freire, assume juridicamente, pelo vínculo matrimonial, sua nova designação: Elza Freire. O casal passa a ser conhecido nacional e internacionalmente como: Elza Freire e Paulo Freire. Portanto, assim, me refiro a ela no texto.

– elemento fundamental para a formação, as práticas docentes e como forma de resistência. Foram, são e estão sendo os sentidos que me indicaram caminhos para vislumbrar outros novos sentidos, no tempo presente, num ir e vir contínuo que, ora deixava mais em evidência as objetividades, ora as subjetividades, capturadas por mim, na condição de pesquisadora, de professora e de mulher.

Ao trazê-los, de forma diluída, considero as impossibilidades de fazê-lo em sua totalidade. Tentei fazer com que eles fossem anunciados e o critério elegido para esse momento prioriza a Educação, entendida, aqui, como campo de formação e atuação de Elza Freire, caracterizado por atividades mediadoras, no seio da prática social e cultural, historicamente situadas. Como mediadora, a Educação remete às interfaces das demais manifestações da mulher, em termos de ação recíproca, crítica e emancipadora, bem como marca suas relações e outras questões que emergem.

Foi principalmente no interior dos “Escritos Íntimos”, que Elza Freire, como os sujeitos e as narrativas, estes se apresentam a partir do que e como foi vivido e arquivado. Mas é também lá que estão as frestas para se refletir sobre “o que ordenamos, guardamos e classificamos” (ARTIÉRES, 1998).

O tema vincula-se a uma preocupação que é minha, desde que iniciei minhas atividades no campo da Educação de (Jovens) e Adultos, no final dos anos de 1990: o pensamento, a teoria e a prática político-pedagógica em Paulo Freire. Oficialmente, a pesquisadora surge com o Mestrado e, em seguida, o Doutorado, ambos na Faculdade de Educação na UNICAMP.<sup>2</sup> Apenas quero assinalar que, hoje, ele continua se orientando a partir da concepção freireana de inacabado, incompleto e inconcluso.

Em dado momento, surge o interesse por Elza Freire, iniciado com as apropriações “par-

2 Consultar Spigolon (2009; 2014).



ticulares” que faço das produções de Paulo Freire, pois, ao olhar mais atentamente para o conjunto de sua vida e obra, me identifico imediatamente com a presença e a participação dela, que me desperta de forma diferenciada e me provoca a questionar, por exemplo: quem é essa mulher? Quais as suas contribuições e influências na Educação, de modo geral, e na de Jovens e Adultos, de modo particular? Que participações teve no legado freireano? Desde então, venho me debruçando numa busca.

Busca eivada por objetividades: professora, pesquisadora, estudiosa de Paulo Freire, engajada na problemática da Educação de (Jovens) e Adultos etc., e por subjetividades: a empatia, a admiração, a paixão e a inquietação por Elza. Objetividades e subjetividades que não encobrem as questões fundantes das pesquisas, por mim já realizadas, e em realização.

Busca que assume várias dimensões e, ao ser acessada durante a pesquisa, traz “de um lado a dialética entre sujeito e objeto e de outro lado entre subjetividade e objetividade” (BRÜHL, p. 7). Estes aspectos são lados de um único processo social e, portanto, não podem ser dissolvidos artificialmente.

O tema é parte dos caminhos que percorri, em meus percursos profissionais, acadêmicos e pessoais, e que escolhi seguir, porque esse trabalho teórico-metodológico e crítico, em torno do professor, não se operou, em mim, apenas nas dimensões das ideias, dos conceitos, mas também se efetiva na prática e na reflexão sensível sobre o político-pedagógico, fazendo parte dos processos de transformação da sociedade e das relações mediatizadas pelo meio no qual me identifico e atuo.

Desta forma, lançar mão da escrita de si e dos “Escritos Íntimos” de Elza Freire é lançar-se na intenção de dar visibilidade aos movimentos, às vezes silenciosos e silenciados, que atravessam e forjam os percursos formativos-acadêmicos. Juntos, eles indicam possibilida-

des de potencializar a discussão epistemológica acerca também da formação docente e do *métier* acadêmico.

## Elza Freire: entre o escrito e o dito

*Escolhi ser professora por mim mesma.*

Elza Freire (1980, p. 202)

Elza Maia Costa Oliveira nasceu em junho de 1916, no Recife, Brasil. Filha de Alberto Melo Costa e Josefa Maia Costa Oliveira, teve dois irmãos: Elba Maia Dias Fernandes (Bila) e José de Melo Costa Oliveira (Zé de Melo).

Desde o início de seus estudos, obteve formação bastante sólida e diferenciada para a época. Na Escola da Professora Maria E. V. de Medeiros, próxima a sua residência, depois transferiu seus estudos para Olinda, matriculando-se na Academia Santa Gertrudes, escola confessional e tradicional, até retornar para Recife, onde cursou a Escola Normal, tida como referência, tornando-se professora em 1935. Em seguida, inscreve-se no Instituto Pedagógico, onde, de aluna, passa a professora, especializando-se em alfabetização. Frequentou escolas de referência e, ao longo da sua escolarização e formação, conviveu com importantes intelectuais e professores da época, o que influenciou decididamente o seu pensamento e a prática pedagógica, consolidando seu espírito crítico-solidário, que se desdobrou em prol das causas humanitárias.

Aprovada em concurso público para a rede estadual de Pernambuco, em 1943, exerceu o cargo de professora e diretora de escola, com destaque para as Escolas Mota e Albuquerque, Ageu Magalhães, Caio Pereira e Joaquim Nabuco.

É nesse período que conhece Paulo Freire, pois, com ele, foi ter aulas de gramática para o referido concurso. Casaram-se na primavera

de 1944. A partir desse momento, por intermédio dela, acontece o encontro de Paulo Freire com a Educação. Então, juntos, passaram a desenvolver o trabalho político-pedagógico, notadamente no campo da Educação de Adultos e da Educação Popular. Aí teriam se firmado as bases para o Método Paulo Freire, que nos remete à gênese dessas atividades no Brasil, fundamentando uma Pedagogia da Convivência<sup>3</sup> (SPIGOLON, 2009; 2014).

Nascem os filhos do casal Freire, as três Marias: Madalena (1946), Cristina (1947) e Fátima (1949), Joaquim (1956) e Lutgardes (1958).

Na década de 1950, Elza Freire foi uma das responsáveis pela inserção da arte-educação na escola pública do Recife. Foi precursora em práticas de ensino na formação de professores, bem como de educadores para atuação em Alfabetização de Adultos, trabalho que executou em Recife, Angicos e São Paulo (Vila Helena Maria), e em Brasília, no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), quando Paulo Freire vai atuar no *staff* do Governo Goulart. O casal participa dos Movimentos de Educação de Base (MEB) e Cultura Popular (MCP), tendo sido Elza Freire a metodóloga das palavras geradoras e pioneira dos Círculos de Cultura, fundamentando e sistematizando, com Paulo Freire, as experiências de alfabetização para adultos conhecidas como “Método Paulo Freire”.

Em decorrência do Golpe de 1964 e da ditadura instaurada, a família Freire é exilada. Paulo Freire depois da prisão e dos inquéritos sai primeiro, ainda em 1964, depois Madalena e, por fim, Elza Freire, com Cristina, Fátima, Joa-

quim e Lutgardes. Elza Freire, Paulo e os cinco filhos se reúnem de novo, em Santiago, no Chile, em 1965.

A família Freire, assim como outros, é diretamente afetada pelas injunções do Golpe de Estado de 1964, da ditadura e do exílio político, que marcou e alterou drasticamente a história deles e do país, perdurando por dezesseis anos. Nesse período (1964/1980), os percursos de Elza Freire, entrelaçados aos de Paulo Freire, os mantêm vinculados aos desafios da Alfabetização de Adultos, residindo nas Américas e Europa, e envolvendo-se, em África, com os países recém-independentes da colonização portuguesa (SPIGOLON, 2014).

No início dos anos de 1980, após o retorno do exílio, findos os dias sombrios da ditadura militar com a abertura política instalada no país (BAUER, 2012; FERNANDES, 1975; GORENDER, 1987; REZENDE, 2001), o casal fixa residência em São Paulo e lá continua suas atividades político-pedagógicas, no campo da Educação, até 1986, quando Elza Freire falece, o que representou perda e saudade, profunda dor.

Por entre o escrito e o dito, surge Elza Freire, em pequenos trechos significativos de uma resumida cronologia, que visa mais as experiências do que os resultados. Para isso, enfatizo a tentativa de esquivar-me de uma espécie de ilusão e do “*relato apaixonado*”, buscando desenvolver, pelos fatos, “*um conjunto coerente e orientado*” (BOURDIEU, 1998, p. 184). Ainda que, neste caso, seja necessário reconhecer que, em muitos momentos, as objetividades fundantes da pesquisa se mesclaram à subjetividade da pesquisadora. No decorrer dos processos, Elza Freire nos conduz e se deixa conduzir, o que estabelece e permite a relação e a conexão entre a objetividade do mundo real e a subjetividade do ser que as realiza.

O não escrito e o não dito, o silêncio, os ruídos e as angústias buscam lugares de escu-

3 Perspectiva formulada por mim (SPIGOLON, 2009; 2014), a partir das relações estabelecidas por Elza Freire e Paulo, no campo da Educação, após o casamento. Apresenta a convivência deles – que se encontram e se influenciam, mutuamente, também no campo da Educação, e, juntos, desenvolvem equações teóricas, metodológicas e práticas inovadoras e emancipadoras. É o processo político-pedagógico como possibilidade dialética e dialógica, capaz de impedir ou minimizar a dicotomia entre os sujeitos e a realidade existencial. Sigo trabalhando no seu aprofundamento.

ta. Segundo Mazza e Zamboni, há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido e isto impacta sobremaneira o ofício do professor (MAZZA; ZAMBONI, 2015, p. 33).

Escrever ou não, dizer ou não, são também maneiras de provocar memórias e rememorações sobre Elza Freire que, ao escolher ser professora por si mesma, me fez, anos depois, escolhê-la sujeito que regula e configura as temporalidades da pesquisa.

## “Escritos Íntimos”

*Às vezes, por ir mais rápido não se faz história e aqui o que se busca fazer é história porque é isso que fica, quando formos embora.*

Elza Freire (apud ORNELAS, 1987, tradução nossa)

A delicada e difícil questão a refletir sobre a memória não reside naquilo que é possível lembrar, mas em saber lidar com o silêncio, a lembrança, o esquecimento...

O silêncio não é esquecimento, e a memória deve ser entendida, sobretudo, como fenômeno individual, coletivo e social, submetido às flutuações, transformações e mudanças constantes (POLLAK, 1989; 1992).

Se há forças que provocam o enfraquecimento da arte de narrar, enquanto discurso vivo, também tais forças fazem aparecer uma nova beleza ao que está desaparecendo (BENJAMIN, 1985).

Há o alinhavo do passado, presente e futuro, como expressões de uma arte da memória, individual e coletiva, permeada pela experiência sensível (LARROSA, 1996; 2002).

Ancorei-me nas narrativas da memória e, como em toda memória, entrecruzam-se o objetivo e o subjetivo; o registro e a criação; a lembrança e o esquecimento; o silêncio e o dito; não seria diferente, pois, com os “Escritos Íntimos” de Elza Freire.

Os “Escritos Íntimos” por mim assim denominados compõem o conjunto de fontes resguardando o campo de pesquisa que, desde 2006, venho constituindo, ao reunir materiais, acervos e arquivos em torno da temática Elza Freire. Eles são constituídos a partir das fontes,<sup>4</sup> documentais e não documentais; fontes primárias, oficiais e não oficiais, escritas e orais; iconográficas e também filmografias, discografias, poesias, gravuras, cartas etc.

Esse conjunto de “Escritos Íntimos” constituem aportes investigativos. Ao manuseá-los foi possível um levantamento preliminar, a partir da catalogação, sistematização e digitalização de página por página, agrupados até o momento em: caderno de receitas, agendas, cadernetas, papéis avulsos, manuscritos... são frutos das minhas coletas de dados e coleções de fontes, que desnudam, por exemplo: escolhas, intenções, sentidos e ideias de Elza Freire, e se inserem como recurso analítico, descritivo e interpretativo do sujeito que deles emerge.

É ainda impreciso o inventário, a abrangência e a profundidade deste material, tendo em vista garantir a problematização dos elementos, dos fatos, dos fragmentos e dos diversos registros, além de ser um instrumento para lidar com indicadores de classe social, condições econômicas, patrimônio cultural, dentre outros.

Há neles, citações, com nomes, referências a livros, grifos, rabiscos, abreviações, ideias entrecortadas, sentimentos interrompidos, reflexões e inflexões, colagens com gravuras, receitas culinárias... Destacadamente, os “Escritos Íntimos” demonstram como os corpos e os papéis foram guardando e transformando as experiências.

<sup>4</sup> A pesquisa realizou-se e se realiza com base em fontes e dados de natureza variada, portanto, considero fontes primárias aquelas coletadas diretamente pela pesquisadora no campo da pesquisa e que são alvo de descrição, análise e apresentação pública, pela primeira vez, incluindo: depoimentos, documentos, fotos pessoais, e os “Escritos Íntimos”.

De acordo com Mazza (2013), é essa uma das questões que os “Escritos Íntimos” de Elza Freire nos colocam. Vemo-nos diante de um acesso privilegiado por uma cronologia que, na polifonia de sentidos, embaralha passado, presente e futuro, na acepção de potencializar esse sujeito, a partir das teias estabelecidas com o real multifacetado.

O que se tentou foi ir, delicada e dedicadamente, colocando fragmentos dos “Escritos Íntimos” de Elza Freire, sobrepostos a outras narrativas, dentro da periodicidade da pesquisa e dos recortes analíticos, uma vez que reconheço a impossibilidade de conseguir trazê-los na forma de um capítulo à parte ou algo semelhante. Assim, penso que os deslocamentos para tê-los como parte das intertextualidades, como fontes de pesquisa, são possibilidades de diálogo e discussão na apresentação do sujeito, na composição das situações, das configurações e dos cenários dos quais Elza Freire emerge.

Na escolha dos trechos, tentei fazer com que a Educação – uma vez que constitui campo de meu interesse, agisse como permeio para os demais campos –, e seguisse sendo o mote para o envolvimento de Elza Freire e do casal, na problemática social e educacional, nas questões existenciais e nas visões de mundo. Nesse sentido, além de resguardar os sujeitos e realizar o entrecruzamento entre eles, levei em consideração os elementos que identificassem temáticas político-pedagógicas recorrentes, e aquelas que me ajudassem a dar visibilidade a esta mulher, explicitando eixos coletivos e individuais.

Trabalhei as narrativas da memória ao lado de um extenso mapeamento bibliográfico, como possibilidades de acessar processos, experiências, vivências e (re)construir percursos, mediatizados por singularidades e generalidades. É como somos capazes de imaginar, interpretar, criar, para contar, narrar, lembrar.

El tiempo de nuestras vidas es, entonces, tempo narrado; es tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotros mismos tal como somos capaces de imaginá-la, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la [...] Y es así, como narración, que cada punto del camino contiene todo el camino. [...] Por eso, en tanto que narrador, el caminante se contiene a sí mismo en toda la extensión de caminar su camino.<sup>5</sup> (LARROSA, 1996, p. 467-468)

Tempos da minha vida que, por aquelas páginas, se mesclaram aos tempos da vida de Elza Freire... Por caminhos que, ao trazer os “Escritos Íntimos” para as análises iniciais, respeitei seus processos e não me detive em prováveis datas de produção. Procurei, no trato com eles, cativá-los no tocante à sobreposição das fontes, para que umas às outras, não se ofuscassem. Em muitos momentos, eles falam por si, ganham corpo e ocupam espaços.

É como se, ao lidar com eles, trabalhasse com a alquimia de elementos muito potentes, entremeados por temáticas igualmente fortes. Darei continuidade à abertura dos “Escritos Íntimos” que, em situações oportunas, virão de novo à tona, pois a opção é trazer fragmentos desses manuscritos, na tentativa ousada de não decifrá-los, e sim se aproximar dos sentidos e significados neles contidos.

Sentidos e significados neles contidos que ganham contornos diversos e apontam que a condição da mulher é ainda mais limitada, apagada, estando arquivada nos “Escritos Íntimos”. Cada um, a sua maneira, vai experienciando, e, como pode, arquivando a própria vida. Ou seja,

Não arquivamos nossas vidas, não pomos nos-

5 O tempo de nossas vidas é, então, tempo narrado; ele é articulado em uma história; é a história de como somos e tal como somos capazes de imaginá-la, de interpretá-la, contá-la e de nos contá-la [...] E assim, como narrativa, que em cada ponto do caminho contém todo o caminho. [...] Portanto, como um narrador, o próprio caminante contém em si mesmo em toda a extensão de caminhar seu caminho. (LARROSA, 1996, p. 467-468, tradução nossa)

sas vidas em conserva de qualquer maneira [...] fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, colocamos em exergo certas passagens. [...] não só escolhemos alguns acontecimentos, como os ordenamos numa narrativa; a escolha e a classificação dos acontecimentos determinam o sentido que desejamos dar às nossas vidas. (ARTIÉRES, 1998, p. 3-4)

Essa referência, ou seja, a “narrativa” de partes significativas da sua história, das experiências com a Educação e com a Educação de Adultos, dos anos ao lado de Paulo Freire, e o arquivamento da própria vida abrem possibilidades de análise que passam a ser importantes para os processos do sujeito, tendo em vista que é através dos “acontecimentos da vida” que ele apresenta reflexões acerca de si mesmo, do outro e das relações estabelecidas entre eles e o mundo.

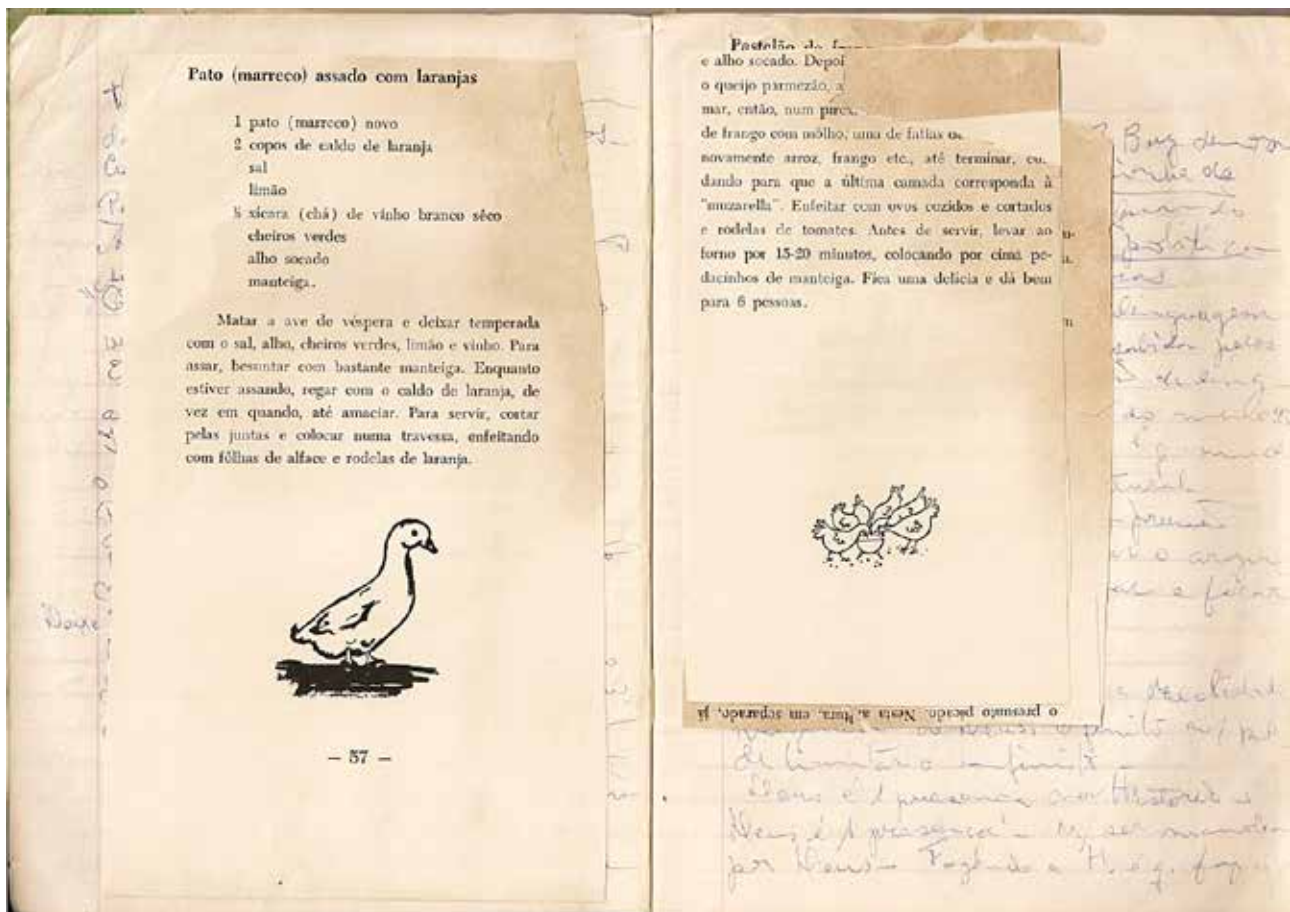
## Os manuscritos: sentidos vividos

*Para entender tem que saber sentir [...] Conceito representação abstrata do concreto [...] A prática sobre o mundo [...] A consciência é que faz a realidade [...] Estimular a liberdade do uso da criatividade [...] Cada 1 tem a sua angústia [...] A briga é contra o capitalismo [...] A melhor maneira de realizar o possível é começar realizando hoje o impossível [...] A importância da História na luta dos oprimidos [...] Humildade para colocar as coisas. Se perder a sensibilidade podemos morrer.*

Elza Freire (Cadernos de receitas, s/d, s/ed, Escritos Íntimos)

As memórias de Elza Freire contidas nos “Escritos Íntimos” são memórias da Educação e dos períodos em que ela foi partícipe. São silêncios, lembranças, esquecimentos, ideias e imagens – apaixonadas e comprometidas, políticas e pedagógicas, críticas e reflexivas. São

**Figura 1** – Caderno de receitas de Elza Freire, escritos e colagens, seus “Escritos Íntimos”.



Fonte: Acervo pessoal de Madalena Freire, cedido à pesquisadora, disponível em Spigolon (2014, p. 419).



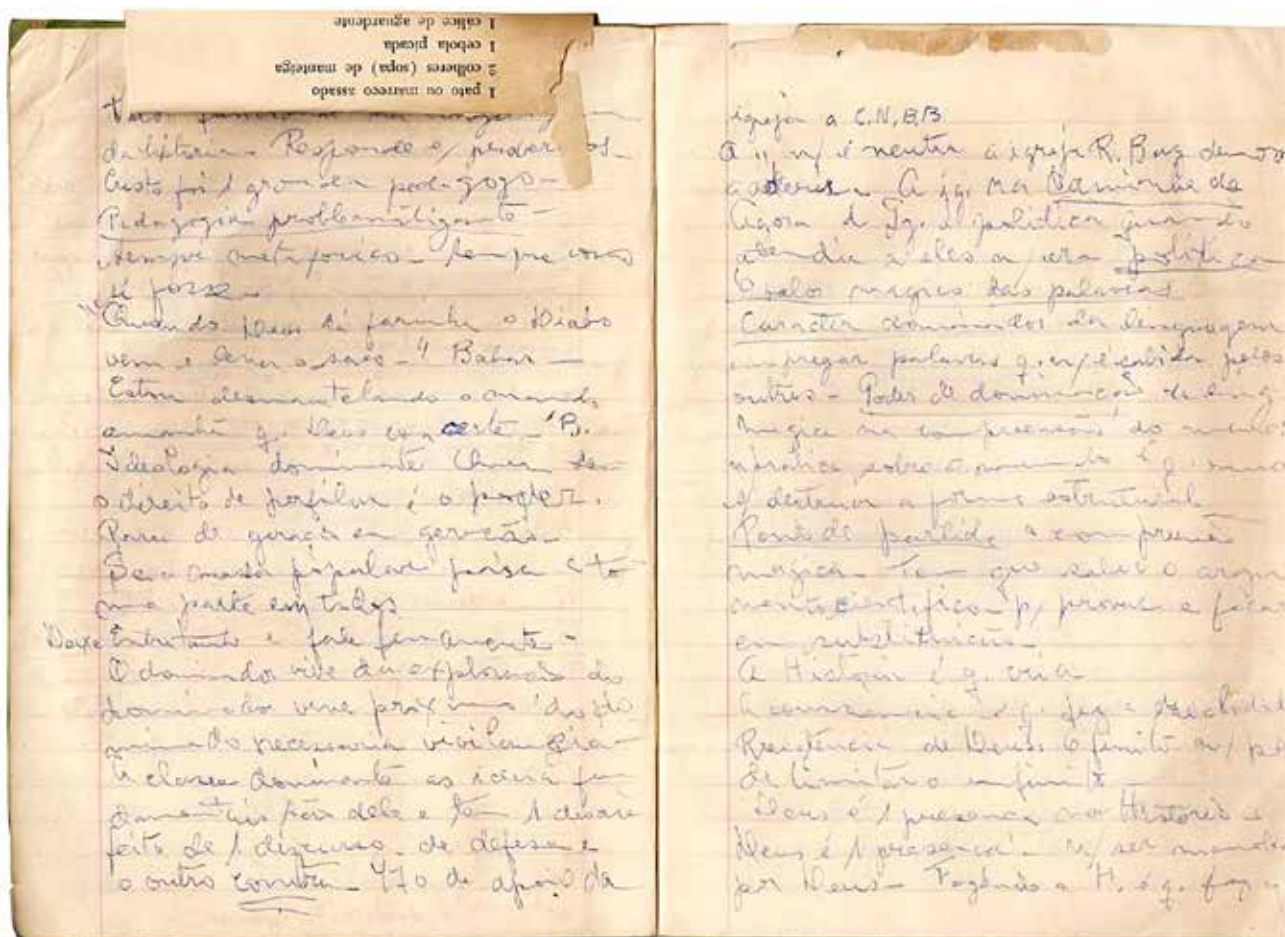
leituras de realidade, de mundo e de vida. São narrativas soltas para que não se torne imemorável.

Memórias que se manifestam em espaços, lugares e tempos, públicos ou privados, que se expressam pelo sujeito, por suas vozes, mãos, experiências, por seus percursos, conceitos e deslocamentos, por suas questões existenciais, relacionais, emocionais.

Os “Escritos Íntimos” de Elza Freire também são contraditórios e paradoxais, à medida que

escondem e revelam suas interpretações acerca do movimento e processo político, das relações e das posições assumidas, tanto pela nação quanto pela igreja e a CNBB. Ela, assim como elas, se contradiz e é paradoxal: posiciona-se criticamente, tece comentários políticos, analisa conjunturas, cita nomes, escreve reflexões, grifa, abrevia, expressa pensamentos, imprime sentimentos, para depois colar receitas, dentre elas: Pato (marreco) assado com laranjas e Pastelão de frango.

**Figura 2** – Caderno de receitas de Elza Freire. “Escritos Íntimos”.



Fonte: Acervo pessoal de Madalena Freire, cedido à pesquisadora, disponível em Spigolon (2014, p. 420).

[...] 470 de apoio da Igreja à CNBB. A igreja não é neutra... A Igreja na caminhada. A Igreja é política... Deus é uma presença na História... Não ser manobrado por Deus... Fazendo História é que faz o reino... A palavra de Deus deve ser recriada... As possibilidades de enfrentar o dominador. O discurso legitimando a ação dominadora. A defesa do Nordeste. A ação do ingênuo, ele

não tem a possibilidade de derrubar a verdade. Ele acredita na possibilidade de uma ação de massa. O crescimento da miséria, diz que é ignorante, indolente – A briga é contra o capitalismo. Capitalismo se moderniza. O Estado militar dá suporte ao capitalismo. Os dominadores estão usando a cultura... Ritmo popular com letra nova Capitalismo é um sistema econômico, polí-

tico e social – ele espolia o produto do trabalho e aliena o produtor do trabalho. É dialético – a classe dominante... Não é pura alienação não é mecânico... Tanto quanto se pode diminuir o custo social, devemos evitar – cedo ou tarde temos que enfrentar – processo conflitivo, o outro lado tenta calar. Os opressores é quem provoca a violência. Apaziguar os ânimos... Arrancar meios de lutas. Fazer tudo possível de solidariedade... A Igreja estava ao lado do poder, em grande parte está com o golpe, a marcha da família. Dona Pátria e família CNBB apoia o golpe. A maioria dos padres estrangeiros deram apoio – à medida que eles iam vendo o único espaço em que era possível falar – a ouvir o povo iam se despojando do elitismo e o povo reeducou os Padres e Freiras. A História exigiu que tudo se transformasse. O profeta D. Helder, a Igreja profética é tão antiga quanto a mensagem antiga e nova quanto a mensagem Cristã. Na História o papel da Igreja que virou profética. Espaço histórico brasileiro. E foi no Nordeste que se deu – a gente faz a História... A Igreja brasileira foi a instituição que mais avançou pelo poder que ela tem – a consciência política nova dos outros brasileiros... Aproveitar como fermento na transformação política do país. Processo da leitura de redescoberta. A violência completamente boba – que um país é invertido, as pessoas matam... A luta de grupos dominados contra os dominadores – Direito de defesa, o uso da força em favor da justiça tem um valor – usar a força para restaurar a paz... Conflitos internos com as classes sociais... O ato de Rebelião que se instaura. Nordeste cabo do mundo. Níveis de percepção... CNBB os bispos eram minoria a voz progressista era pouca e foi crescendo. Dom Luciano deu a interferência papal, mostra ao povo que não há divergência, exemplo que não deva ser modelo mais o procedimento agora foi político interno não opção da Igreja CNBB. Necessária solidariedade Humana (Elza Freire, caderno de receitas s/d, s/ed, Escritos Íntimos, grifos da autora, disponível em SPIGOLON, 2014, p. 419-420).

Há que se aprofundar as relações entre igreja e política. Há que se aprofundar essas relações e a Educação. Enquanto isso, que interferências podemos fazer destes “Escritos Íntimos”?

A sutileza de conseguir encontrar Elza Freire – indicando situação ou condição em meio ou dentro de memórias, dentro de si, de páginas pautadas. Uma mulher escondida ou protegida por debaixo de receitas cortadas, coladas e recortes sobrepostos... Uma mulher encontrada e guardada num caderno de receita... Uma mulher encontrada por outra mulher.

E que se desvela... Destaco o desarmar dos “Escritos Íntimos” de Elza Freire, como parte da realização do campo empírico, que avança por divulgar e analisar preciosidades históricas, no tocante à Educação e à de Adultos, por exemplo:

[...] O homem que aprendeu para poder pegar o homem que enganava o trabalhador [...] Encontra as palavras geradoras. Temos o seguinte: geradora na medida que possibilita a feitura de outras palavras [...] O conhecimento viabilizador para os sentidos [...] O sentir uma certa materialidade pela sensibilidade – a percepção do objeto – registra certas percepções – pego – sinto – percebo – falo o nome do objeto [...] Alfabetizar é montar o sistema de valores escritos, esta montagem tem que ter [...] A alfabetização é um ato político [...] Alfabetização criadora e libertadora – ele discute a sua palavra e a frase [...] (Elza Freire, caderno de receitas s/d, s/ed, Escritos Íntimos, disponível em SPIGOLON, 2009, p. 163).

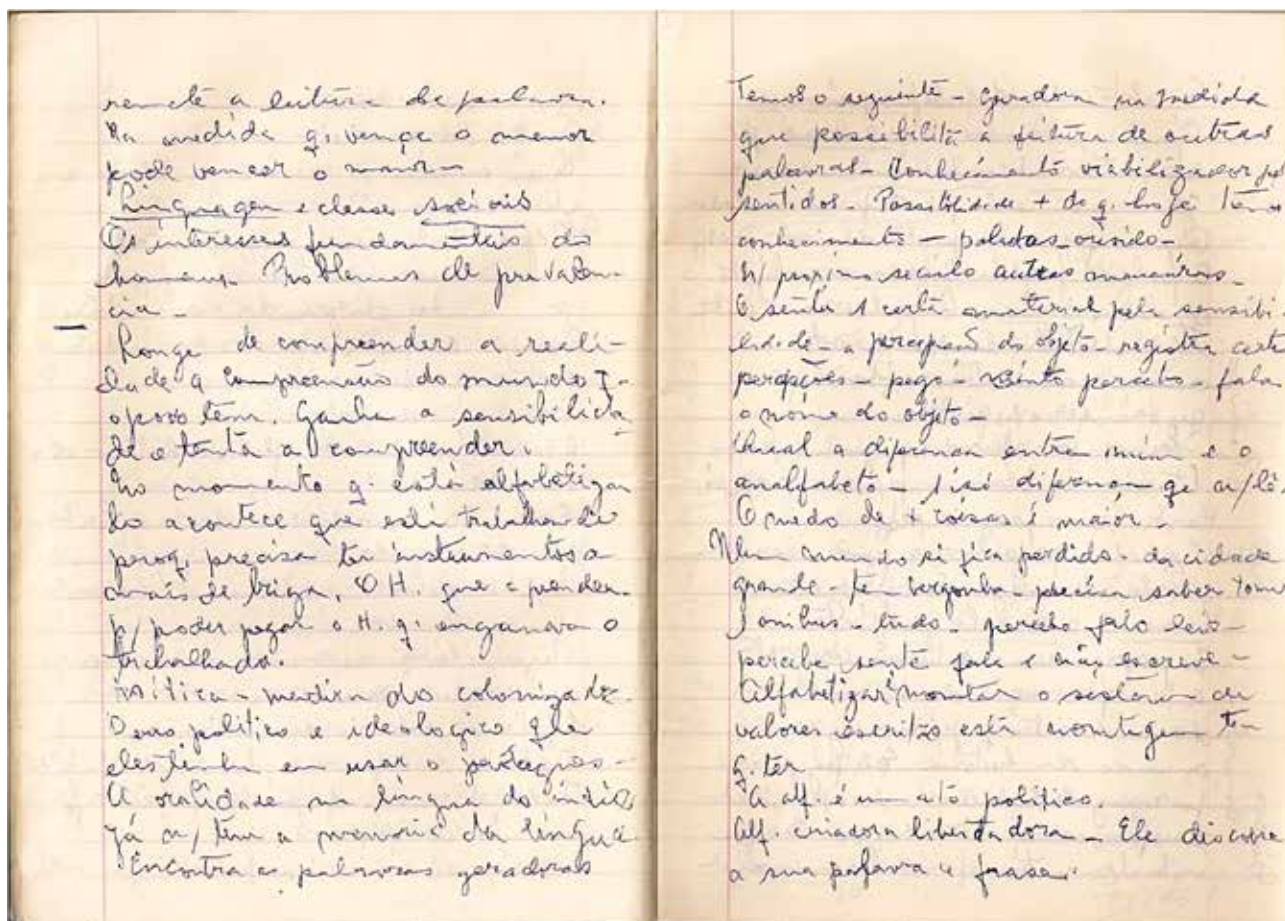
Ao trazer esses fragmentos e manuscritos que, de certa forma, descrevem o suporte dos “Escritos Íntimos”, re-escrevo a forma dessa mulher se expressar, por meio das linguagens, das imagens, e se esconder, talvez resguardar-se, por meio das colagens.

Ao examinar o conteúdo e a natureza do material, articulo o teórico-metodológico ao campo empírico, evidenciando as contribuições e influências de Elza Freire, na elaboração, sistematização e fundamentação do Método Paulo Freire, compondo a documentação do período. As análises dos “Escritos Íntimos” deixam evidenciar a descrição das realidades

político-pedagógicas e explicar fragmentos do pensamento e das ações dela como sendo ele-

mentos constitutivos dos trabalhos desenvolvidos pelo casal Freire.

**Figura 3** – Caderno de receitas de Elza Freire. “Escritos Íntimos”.



Fonte: Acervo pessoal de Madalena Freire, cedido à pesquisadora, disponível em Spigolon, 2009, p. 163.

São registros em torno da Educação brasileira, por meio da sistematização das primeiras experiências com a Educação de Adultos, nos registros de Elza Freire. Fontes primárias trazem, às novas gerações, possibilidades de consultar materiais que tornem públicos o fomentar e o ampliar as discussões posteriores.

As filigranas dos “Escritos Íntimos” têm vida própria, manifestam-se por si:

A Reflexão e teoria... Liberdade do uso da criatividade... Há ordem e disciplina... Como eu vejo o mundo? Medo de mostrar a emoção... Ninguém navega na história de repente... A melhor maneira de realizar o possível é começar realizando hoje o impossível... Aproveitamento das formas de cultura popular. A expressão cultural tem vida própria se apossa de uma expressão

da cultura. Transformar as expressões culturais. É importante penetrar na questão para compreender a cultura... Profundo significado da vida que continua. Expressão de fé e cultura... Avaliação da nossa prática, capacidade de abstrair, vivenciando o processo, cada um tem a sua angústia... Prática educativa nenhuma que o educador se ponha à frente do educando. É permanente algo que se ensina. É dialético. Tem ensinante e aprendiz. Na escola é sistematizado, em casa asistemizado. Não negar o conhecimento que se transfere. Aprender a aprender. Teoria do conhecimento. Humildade para colocar as coisas. Se perder a sensibilidade podemos morrer (Elza Freire, caderno de receitas s/d, s/ed, Escritos Íntimos, disponível em SPIGOLON, 2014, p. 433-434).

“Escritos Íntimos” que, aos poucos, vão sendo apresentados, dados a conhecer, por



quem os coligiu, recebeu e, ao lhe serem assim confiados, tenta organizá-los, dentro de uma lógica de pesquisa eivada por objetividades, subjetividades e rigor acadêmico. Há dores e amores, indagações e questões nas ciências, talvez só os mais sensíveis possam perceber, tentando dar a eles, enquanto pesquisadores, o trato e o patamar que podem receber.

É a dimensão do humano e da humanidade. Enquanto humanos “somos inteireza” e, como diz Madalena Freire, “inteireza, marcada por dimensões que nos constitui numa totalidade; somos constituídos de cognição, razão, inteligência, mas também de afeto, amorosidade” (2008, p. 24-25). E também Elza Freire: “a gente só não vive, mais tem a cultura [...] a consciência é que faz a realidade [...] para entender tem que saber sentir” (caderno de receitas, s/d, s/ed, Escritos Íntimos).

Entender, sentir, se permitir a identificar e extrair materiais dos “Escritos Íntimos”, que orientam e conduzem análises iniciais, por exemplo:

[...] Pedagogia do povo; Pedagogia problematizante; Política cultural; Conceito representação abstrata do concreto; Caráter dominador da linguagem; Aprender a re-aprender; Metodologia da libertação; Arqueologia da dor; Reprodução da prática social; Intimidade com rigor científico; Pesquisar no nível do cotidiano; Avaliação e vivência do processo; Psicologia de grupo; Relação afetiva do dominado e do dominador; Discurso legitimador; Habilidade artesanal; A história nas mãos; Experiência e processo da luta; Paixão – ciência – rigorosidade; Forma dos ritos; Conhecer é refazer; Leitura da palavra e leitura do mundo; Momento da realidade; Problemas de prevalência; Palavras geradoras; Alfabetização criadora libertadora; Alfabetizar é um ato político; Forma poética e sensibilidade para entender o povo; Violência histórica; Emoção e emotividade; Respeito ao processo histórico; Diálogo entre oprimido e opressor; Reflexão; Transformação política do país; Ato de rebeldia; Percepção do mundo; Globalidade do fonema; Codificar e decodificar; Círculo

no mundo; Conhecimento aplicado à prática; Conjunto universal para todos; Nunca castrar a criação; Tema gerador; Observações em torno do contexto; Charlatões da nova Pedagogia; Visão política; Estrutura de consciência; A arte do fazer; Pensamento dialético; O conceito de práxis em Marx; A política contra a privacidade; Compreensão ampla do sujeito [...] (Elza Freire, caderno de receitas s/d, s/ed, Escritos Íntimos).

O fato é que os “Escritos Íntimos” não apresentam um estofo de discussões estruturadas e nem ganham a forma de um texto acabado com ideias elaboradas – eles lembram um turbilhão de ideias que são a erupção de uma potência, sem tempo e sem espaço para os devidos acabamentos, são palavras expelidas abrupta e originalmente.

Será que os “Escritos Íntimos” revelam e escondem uma mulher que, na sombra das esferas pública e privada, guardava uma energia contida que buscava/faltava formas e lugares para manifestar-se? Será que eram marcas da educação familiar tradicional nordestina? Da condição de mulher? Da percepção das possibilidades de desintegração da família, nos contextos de ditadura e de exílio? Será que eram medos, inseguranças e timidez? Será inquietação, renúncia, ponderação? O que será que será?

Levanto as questões e aponto que Elza Freire não quis disputar os espaços públicos com Paulo Freire, e que construiu com ele uma proposta político-pedagógica que revoluciona o mundo, desde 1950, e que continua revolucionária e contemporânea.

Concomitante ao movimento das páginas dos “Escritos Íntimos”, é possível compreender as mediações político-pedagógicas de Elza Freire e Paulo Freire, que propõe que a leitura do mundo preceda a leitura da palavra (FREIRE, 1992, p. 11).

É uma leitura da vida, seguida pela leitura do mundo e das palavras, das condições concretas que ajudaram a gerar as experiências

do vivido, do pensado e do sentido, do escrito e do dito, até as propostas político-pedagógicas do casal Elza Freire e Paulo Freire.

Examinar com atenção e cuidado as páginas dos “Escritos Íntimos” de Elza Freire – como percursos de vida e como estes percursos produziram uma memória e um sentimento sobre e a partir de, com, como... levando inclusive à produção de práxis – pensamentos mais ação, é ao mesmo tempo incorrer em uma leitura da palavra, do mundo e da vida.

Que mulher é esta que se revela e se esconde nas páginas de um caderno de receitas? Que mulher é esta que faz bricolagem com palavras, gravuras, receitas e recortes de revistas? Que mulher é esta que foi professora, diretora de escola, mãe e esposa, companheira, mulher de Paulo Freire?

## Nas entrelinhas finais

*Fazer memórias é um pouco recriar o que foi feito [...].*

Freire e Guimarães (2002, p. 35)

Escrevo reconhecendo que há muito por fazer e muito não foi feito. Porém, considero que o que está sendo apresentado abre perspectivas para trabalhos vindouros e se aproxima de uma compreensão mais alargada acerca de materiais de pesquisa como os “Escritos Íntimos”, de Elza Freire, estabelecendo condições investigativas e chaves de interpretação, com conexões de sentido pensadas enquanto emoções, cognições, percepções teóricas, anotações práticas.

Fazer memórias em torno de Elza Freire (e de Paulo Freire também) é recriar a Educação, a docência, a atuação profissional, a vivência da teoria e da práxis; é encontrar na narrati-

va um instrumento para raciocinar sobre contextos, ler realidades, compreender mundos, aproximar-se de mim e do outro, transformar a sociedade; é parte do referencial teórico-metodológico, através de fatos contidos nas fontes, a fim de assumirem significados e sentidos, tendo em vista a produção de conhecimentos.

A importância de se ouvir a voz do professor (GOODSON, 2005) e de ler a palavra do professor – Elza Freire foi professora, associa a escuta e a escrita do pesquisador, como possibilidade de aprendizagem sobre o passado e sobre o presente. Destaca a potencialidade das narrativas para o “empoderamento” do sujeito, na medida do processo dialógico e colaborativo que se constrói entre eles.

Quer dizer, essas categorias ajudam a pensar Elza Freire como um sujeito que, epistemologicamente, ou seja, por meio da relação sujeito, realidade e conhecimento, em momentos da sua vida, nos fatos, fragmentos e nos “Escritos Íntimos”, retomou seus percursos, suas memórias, ressignificando o passado no presente, e perspectivando diferentemente o futuro.

Inventariar fontes de pesquisa como essas é tarefa que se realiza com surpresas e sobressaltos. Acondicionadas em um caderno de receitas desencapado e arrematado por recortes de revistas ou papéis avulsos, guardados em páginas amareladas pelo tempo, estas fontes exigem um folhear ziguezagueante de quem busca com método colocar ordem na desordem que é a vida, e na passagem vertiginosa pela vida. Resistentes, elas perturbam e seduzem, enquanto são descobertas, tocadas, retomadas, expostas. São escritas de si em “Escritos Íntimos” de Elza Freire.

## Referências

- ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, p. 09-34, 1998.
- BAUER, Carlos. **A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo. Elementos de história e questionamentos políticos**. São Paulo: José Luís e Rosa Sundermann, 2012.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política** (Obras escolhidas, Vol. 1). Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 183-191.
- BRÜHL, Dieter. **Método científico e objeto nas ciências sociais**: algumas reflexões sobre o caráter dialético do processo de pesquisa em Ciências Sociais. s/d; s/ed. (mimeo).
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1975.
- FREIRE, Elza. Setembro de 1977. In: COSTA, Albertina de O. et. alii. (Orgs.). **Memórias das mulheres do exílio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 200-206.
- \_\_\_\_\_. Caderno de receitas, s/d; s/ed. Manuscritos. In: **Escritos Íntimos**. Acervo pessoal de Madalena Freire, cedido à pesquisadora.
- FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez: 1992.
- \_\_\_\_\_.; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. v. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GOODSON, Ivor. Representing teachers: bringing teachers back in. In: GOODSON, Ivor. **Learning, curriculum and life politics – the selected Works of Ivor Goodson**. New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2005. p. 211-221.
- GORENDER, Jacob. **Combates nas trevas. A esquerda brasileira**: das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo: Ática, 1987.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, n, 19, p. 20-30, 2002.
- \_\_\_\_\_. Narrativa, identidad e desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura e formación**. Barcelona: Laertes S.A de Ediciones, 1996. p. 461-482.
- MAZZA, Débora; ZAMBONI, Ernesta. Memória, silêncio, esquecimento, potência. In: PAULILO, André Luís. (Org.). **A docência e a memória**: escritas e lembranças da educação. Campinas, SP: Edições Leitura e Crítica; ALB, 2015. p. 17-38.
- \_\_\_\_\_. **Orientação de pesquisa/DO**, 2013, Campinas, Brasil. 18 de janeiro e 20 de agosto.
- ORNELAS, Arturo. **Elsa Maia Costa de Oliveira, Elsa Freire**. Cuernavaca, México, 1987. Datilografado, cedido à pesquisadora.
- POLLAK, Michael. Memória esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 200-212, 1989.
- \_\_\_\_\_. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.
- REZENDE, Maria J. de. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade 1964-1984. Londrina: UEL, 2001.
- SPIGOLON, Nima I. **Pedagogia da Convivência**: Elza Freire – uma vida que faz Educação. 2009. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2009.
- \_\_\_\_\_. **As noites da ditadura e os dias de utopia – o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979**. 506 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais na Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2014.

Recebido em: 03.05.2016

Aprovado em: 28.07.2016

“Escritos íntimos” e escrita de si: por entre as páginas e a vida de Elza Freire

**Nima Imaculada Spigolon** é Mestre em Educação e Doutora em Ciências Sociais na Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE), ambos da FE/UNICAMP. e-mail: [professoranima@gmail.com](mailto:professoranima@gmail.com).

Rua Aliomar Baleeiro, 209. Cidade Universitária II. Campinas/SP CEP: 13.083-020

# COMO AUTOBIÓGRAFO E HISTORIADOR: EPISÓDIOS DE UMA HISTÓRIA SUL-AFRICANA POR WILLIAM KENTRIDGE

■ VIVIAN BRAGA DOS SANTOS

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo  
Bolsista CAPES

## RESUMO

O artigo reflete sobre certo ofício de narrador que tem sido desempenhado por artistas contemporâneos em relação à história do passado recente. Com base na série de vídeos *Nine Drawings for Projections* (1989-2003), de William Kentridge (Joanesburgo, 1955), sugere-se que essa atuação se realize através de aproximações com as práticas narrativas do autobiógrafo e do historiador. No trabalho de arte em questão, a primeira delas se manifesta por meio de dois personagens dos filmes, Soho Eckstein e Felix Teitlebaum, *alter egos* do artista, que testemunham ao espectador suas experiências no ambiente segregacionista sul-africano, de modo semelhante àquele da composição de uma literatura de testemunho. Já a segunda, exprime-se na maneira com que Kentridge sugere uma narrativa sobre a modificação do cenário político de seu país, a partir da alteração paulatina da paisagem na composição do trabalho. Trata-se de um enunciado de tom mais sóbrio e que se constrói com o apoio de documentações fotográficas. As duas práticas sugeridas convergem então, na dinâmica da série, e nesse encontro demonstram um novo modo do artista contemporâneo posicionar-se politicamente diante da história de conflitos políticos ocorridos no passado recente.

**Palavras-chave:** Arte contemporânea. William Kentridge. Apartheid. Autobiógrafo. Artista-historiador.

## ABSTRACT

### AS AUTOBIOGRAPHER AND HISTORIAN: EPISODES OF A SOUTH AFRICAN HISTORY BY WILLIAM KENTRIDGE

This article intended to reflect on certain narrator function that has been played by contemporary artists over the history of the recent past. Based on the series of videos *Nine Drawings for Projections* (1989-2003), William Kentridge (Johannesburg, 1955), it is suggested that this action takes place through approaches to narrative practices of autobiographer and historian. In the art works in question, the

autobiographer's practice is manifested by two characters from the movies, Soho Eckstein and Felix Teitlebaum, *alter egos* of the artist, who witness for the viewer, their experiences in South African segregationist environment. The second is expressed in the way Kentridge suggests a narrative on changing the political landscape of his country, from the gradual change of the landscape in the composition of the videos. This is a statement in a more sober tone and is built with the support of photographic documentation. The two practices suggested converge on the dynamics of the series and this meeting demonstrates a new position of contemporary artist to put themselves politically on the history of political conflicts which occurred in the recent past.

**Keywords:** Contemporary Art. William Kentridge. Apartheid. Autobiographer. Artist-historian.

## RESUMEN **COMO AUTOBIÓGRAFO E HISTORIADOR: EPISODIOS DE UNA HISTORIA DE SUDÁFRICA POR WILLIAM KENTRIDGE**

El artículo reflexiona sobre cierto oficio de narrador que ha sido desempeñado por los artistas contemporáneos en relación con la historia del pasado reciente. Basándose en la serie de vídeos *Nine Drawings for Projections* (1989-2003), de William Kentridge (Johannesburgo, 1955), se sugiere que esa actuación se lleva a cabo a través de aproximaciones con las prácticas narrativas del autobiógrafo e historiador. En la obra de arte en cuestión, la primera de ellas se manifiesta por medio de dos personajes de dos películas, Soho Eckstein y Felix Teitlebaum, alter egos del artista, que dan testimonio a el espectador de sus experiencias en el entorno segregacionista sudafricano, de manera semejante a la composición de una literatura de testimonio. Ya la segunda, se expresa en la forma como Kentridge sugiere una narrativa sobre la modificación del escenario político de su país, a partir del cambio gradual del paisaje en la composición de la obra. Se trata de un enunciado de tono más sobrio y que se construye con el apoyo de la documentación fotográfica. Las dos prácticas sugeridas convergen entonces, en la dinámica de la serie, y en ese encuentro demuestran un nuevo modo del artista contemporáneo posicionarse políticamente frente a la historia de conflictos políticos ocurridos en el pasado reciente.

**Palabras clave:** Arte contemporáneo. William Kentridge. Apartheid. Autobiógrafo. Artista-historiador.

Nos anos de 1990, o fim da divisão binária do mundo geopolítico conduziu ao encerramento do boicote cultural ao não ocidental, bem como ao encetamento de um interesse pelas artes provenientes de países fora do eixo Europa-Estados Unidos. Foi nesse contexto que a obra do artista sul-africano William Kentridge (Joanesburgo, 1955) passou a circular no cenário artístico internacional. Em 1993, ele integrou o primeiro pavilhão da África do Sul em uma Bienal de Veneza. Dois anos depois, participou da primeira Bienal de Joanesburgo.<sup>1</sup> Mas a maior repercussão de seu trabalho ocorreu na X Documenta de Kassel (1997).<sup>2</sup> Na ocasião, foram apresentados dois de seus curtas-metragens: *Felix in Exile* [Felix no exílio] (1994) e *History of Main Complaint* [História da queixa principal] (1996). Sobre essas produções, a crítica do momento ressaltou a singularidade com que o artista abordou o tema do *apartheid*.

Passados alguns anos, um maior conhecimento da poética de Kentridge só endossou a relevância de seu trabalho, dentre os artistas contemporâneos que operam sobre histórias de conflitos políticos recentes.<sup>3</sup> Ficou nítida também a variedade e a potência de sua prática artística – uma obra que envolve diferentes plataformas, como teatro, performance, vídeo, desenho, música, escultura, objeto e gravura. Mesmo em meio a essa diversidade, os curtas

que despertaram o interesse internacional se mantiveram como um marco de sua produção; “o alicerce fundamental de sua obra” (TONE, 2012, p. 9).<sup>4</sup>

Após serem exibidos na Documenta de Kassel, os filmes mostraram ser parte de uma série intitulada *Nine Drawings for Projections* [Nove desenhos para projeção] (1989-2003). Composta inicialmente por nove vídeos, o acréscimo de um novo componente fílmico, em 2011, revelou o caráter inacabado do projeto. Tratam-se agora de dez curtas. Somam-se aos títulos acima citados *Johannesburg, 2nd Greatest City after Paris* [Joanesburgo, segunda cidade mais importante depois de Paris] (1989); *Monument* [Monumento] (1990); *Sobriety, Obesity and Growing Old* [Sobriedade, obesidade e envelhecimento] (1991); *Mine* [Mina] (1991); *Weighing... and Wanting* [Pesando... e querendo] (1997); *Stereoscope* [Estereoscópio] (1999); *Tide Table* [Tábuas de marés] (2003) e *Other Faces* [Outras faces] (2011). Cada um deles é produzido por meio de uma técnica caseira, concebida por Kentridge e descrita por ele como uma espécie de “cinema da idade da pedra” (TONE, 2012, p. 9) ou ainda “animação da idade da pedra” (TOMKINS, 2010, p. 54). Com uma filmadora Bolex de 16mm, as vezes 35mm, Kentridge realiza uma série de *frames*. A diferença de seu processo está na imagem registrada pela câmera. Posicionado sobre a parede, a uma distância fixa da lente, há um desenho à carvão sobre papel. A cada alteração mínima que produz na superfície branca, Kentridge registra um ou dois *takes* e retorna ao seu processo de construção do desenho, apagando e acrescentando imagens. A ordem de seu movi-

1 Segundo Arthur Danto (2005, p. 110), esse evento localizou a África do Sul em meio a uma comunidade internacional de arte.

2 Instituída em 1955, como parte das estratégias norte-americanas para barrar o avanço do comunismo na Europa, a Documenta de Kassel acontece a intervalos de cinco anos, na cidade de Kassel, na Alemanha. Atualmente, é uma das maiores mostras de arte contemporânea do mundo, parada obrigatória para os grandes nomes do circuito artístico internacional.

3 Desde sua participação na X Documenta de Kassel, Kentridge tem sido incluído em mostras em todo o mundo. O artista voltou a participar da Documenta, em 2003 e 2012, e da Bienal de Veneza, em 1999 e 2005. Além disso, realizou exposições individuais nos principais museus de Nova York (1998; 2005; 2010), Viena (2010) e Paris (2010; 2011). Em 2011, ele recebeu o Kyoto Prize, pelas suas contribuições nas artes visuais e na filosofia, e o título de Doutor Honoris Causa da Universidade de Londres.

4 Foi a partir da produção e exposição desses filmes que Kentridge recebeu reconhecimento internacional. Anteriormente (por volta de 1985 e 1986), sua prática artística, sobretudo de gravuras, era exposta em algumas galerias de Joanesburgo e mesmo comercializada. Mas é após a mostragem de seus vídeos, que seu nome se torna requisitado, bem como um novo caminho se estabelece em sua poética, inclusive na junção de atividades alimentadas por ele, tal como a paixão pelo teatro e pela música, nos anos precedentes.



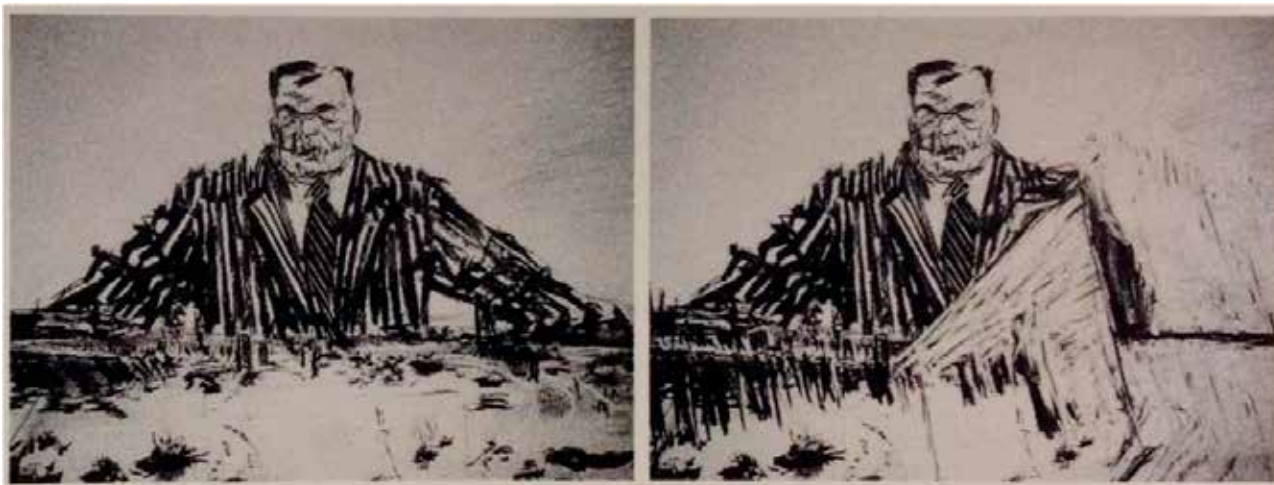
mento não é prevista por nenhum roteiro. A sobreposição de camadas de carvão ocorre sem qualquer *storyboard*. Assim, ao invés de utilizar procedimentos tradicionais de animação com diversos quadros e antecipado por um roteiro que determina o desenrolar da cena, no *stop-motion* de Kentridge, as variações se fazem sobre um único desenho, sem qualquer narrativa composta anteriormente. A soma de um grupo de imagens, editados em sequência, é o que compõe seus *Drawings for Projections*.

Para além dessa técnica, outros aspectos são comuns a todas as animações do artista. Tem-se, por exemplo, a utilização constante de figuras de objetos cotidianos, na maioria das vezes itens encontrados no estúdio de Kentridge. Muitos deles, no âmbito do desenho, têm suas linhas metamorfoseadas em outras formas, que alteram completamente a cena em questão. Travesseiros se transformam em uma mesa de trabalho, um moedor de café passa de sino a máquina registradora... Outro ponto são os rumos inusitados que as histórias tomam, fugindo à linearidade – pode-se dizer que se aproximam de narrativas circulares, com elementos que irrompem, desaparecem e retornam constantemente. Os vídeos compartilham ainda uma atenção marcante à transformação da paisagem. Por essas aproximações, o que se

compõe como estórias isoladas, pode ser sugerido como episódios de uma narrativa mais ampla em torno e através do olhar de alguns personagens, dentre eles, Soho Eckstein.

A figura de senhor Eckstein é a única presente em todas as animações da série. Mesmo nas vezes em que Kentridge pretendia excluir a imagem do homem robusto vestido de terno cinza com risca de giz, a tentativa frustrou-se e “o cavalo de batalha dos outros filmes” (KENTRIDGE apud TONE, 2012, p. 294) foi retomado. Um outro personagem, incluído com menos frequência, mas ainda assim de presença marcante nas animações, é o intelectual sensível e sonhador Felix Teitlebaum. Em contraponto à vestimenta empresarial de Soho, Felix aparece sempre nu. Nas animações, eles se encontram embrenhados em meio a uma série de conflitos pessoais, que ocorrem em torno e devido a um contexto histórico que os circunda: a violência empregada em razão da discriminação racial na África do Sul. Embora essa questão não seja representada de modo tão vítreo, nesse conjunto de Kentridge, tal como o fazem muitos artistas envolvidos com a questão da história de conflitos políticos recentes, uma série de elementos permitem argumentar que o olhar íntimo sobre os conflitos pessoais de Soho e Felix tem uma inflexão de peso, no que tange ao histórico.

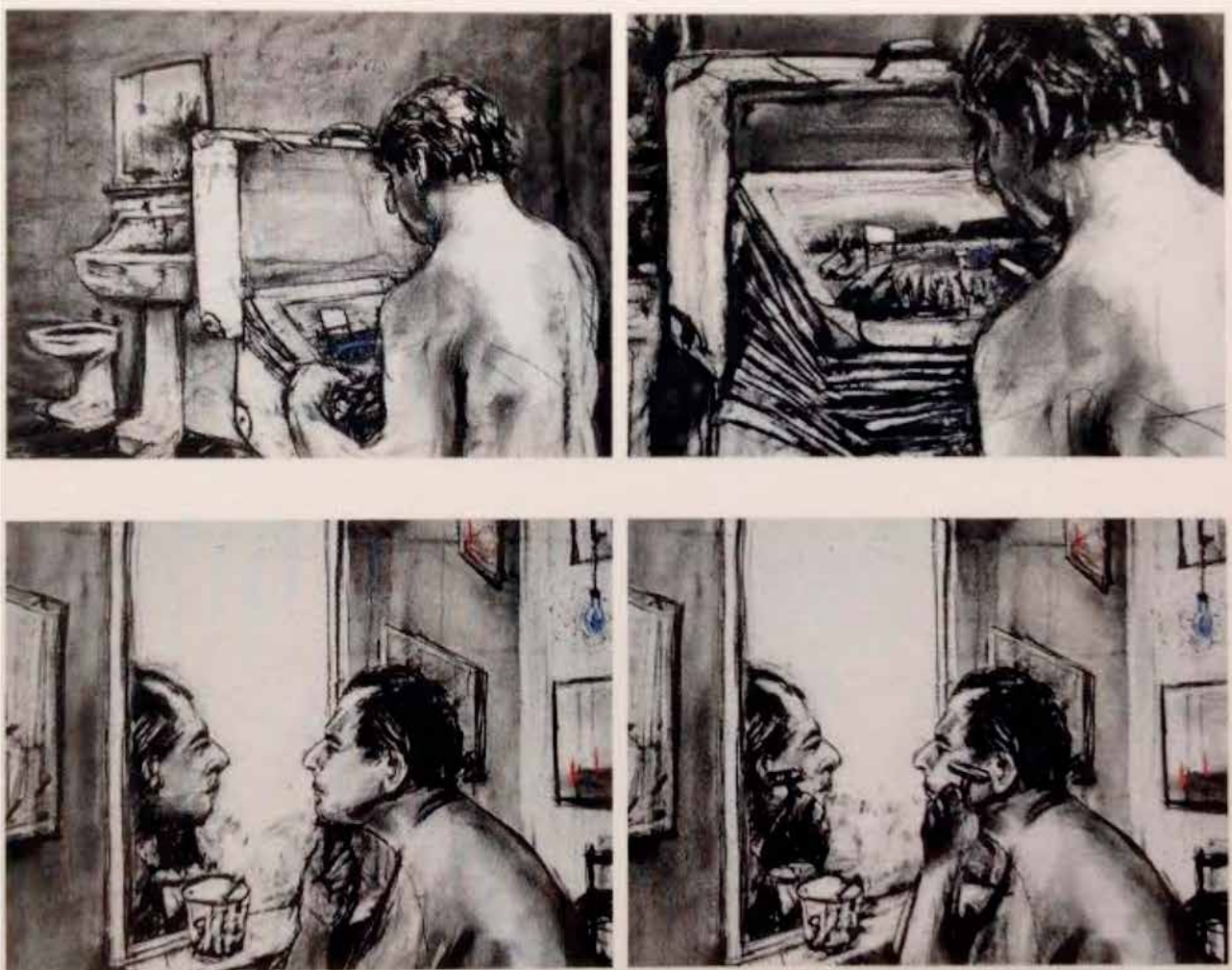
**Figura 1** – Stills de Soho Eckstein. *2nd Greatest City after Paris* (1989), da série *Drawings for Projections* (1989-2011).



Fonte: Tone (2012, p. 137).



**Figura 2** – Stills de Felix Teitlebaum. *Felix in Exile* (1994), da série *Drawings for Projections* (1989-2011).



Fonte: Tone (2012, p. 169).

A partir dessa característica, sugere-se que dois tipos de relações se estabelecem entre Kentridge, seus personagens e a história política da África do Sul. A primeira delas pode ser entendida como uma posição autobiográfica, marcada por um diálogo pessoal entre os sujeitos envolvidos (fictícios ou não) e a composição de um relato de viés afetivo. Já a segunda, pode ser pensada como uma aproximação com o ofício do historiador, indicada pela referência a acontecimentos e localizações históricos, inscritos na memória coletiva, e o desenvolvimento de uma narrativa onde o caráter lamurioso não procede. No corpo da série, esses dois pontos de vista interagem, elaborando-se assim narrativas sobre episó-

dios de uma história sul-africana, no que diz respeito ao *apartheid*.

### Autobiógrafo

Das produções críticas que têm se ocupado da prática artística de Kentridge, há muitas que estabelecem uma relação entre sua história pessoal e sua poética. Algumas delas retomam a trajetória familiar do artista. Advindo de uma família de tradição jurista<sup>5</sup> que, “tendo emigra-

<sup>5</sup> Seus pais e três de seus avós eram advogados. Um deles foi membro de Parlamento da cidade em que viveu, entre 1913 e 1956. A avó materna atuou como uma das primeiras mulheres da profissão, na África do Sul. Sobre a família, Calvin Tomkins acrescenta: “Sydney Kentridge, seu pai, era um dos principais advogados de defesa do movimento antiapartheid, a sua esposa, Felícia, foi co-fundadora do escritório de advocacia

do para a África do Sul antes da virada do século XX [...] tornou-se parte de uma pequena elite liberal em uma terra onde os brancos altamente conservadores governavam sobre uma esmagadora maioria negra” (TOMKINS, 2010, p. 55), Kentridge, desde menino, teria sido iniciado nas questões raciais que atingiam sua terra natal; “aos cinco anos [teria descoberto então] na mesa de seu pai uma pasta com fotografias dos negros que tinham sido baleados pela polícia no massacre de Shaperville” (TOMKINS, 2010, p. 55).<sup>6</sup> Segundo o artista, esse “foi um daqueles momentos em que sua compreensão do mundo d[eu] uma guinada brusca” (TOMKINS, 2010, p. 56). Vincula-se a essa hereditariedade política o interesse, despertado também na infância, pela paisagem de Joanesburgo, em constante modificação, a formação acadêmica, dentre outros aspectos. De fato, muitos desses elementos espelham-se no fazer de Kentridge, mas existe uma ligação ainda mais direta entre a experiência de vida desse artista e seu trabalho. Essa aproximação é manifestada em *Drawings for Projection*, de sorte que a série pode muito bem ser associada a uma escrita autobiográfica realizada por meio do desenho.

O primeiro indício desse tipo de narrativa é claro. Ele se dá pela semelhança que pode ser traçada entre Kentridge e os dois personagens por ele construídos: Soho Eckstein e Felix Teitlebaum, um e outro tidos como *alter egos* do artista. Seus perfis são elaborados na medida em que os episódios de seus dramas pessoais, vividos na cidade de Joanesburgo, são relatados. Nesse percurso, sabe-se então que Soho é um empresário de sucesso, envolvido na exploração das minas de ouro

e na expansão das redes telefônicas da cidade sul-africana, tal como indicado em *Mine* e *Stereoscope*. Respectivamente, em um, tem-se representado um processo de mineração, seus trabalhadores em atividade e outros que desfaleceram, a transformação desses corpos em ouro, lucro que aparece na caixa registradora de Soho, deitado/sentado em sua cama/mesa de trabalho. No outro, diferentes espaços são interligados por linhas traçadas em giz pastel na cor azul. Elas são as conexões telefônicas estabelecidas; primeiro próximas a telefonistas, como intermediárias, depois cada vez mais distantes. Os lucros aparecem em uma caderneta, juntamente com o desenho da senhora Eckstein. Felix, por sua vez, é um artista que, dentre outras habilidades, exerce a prática do desenho – seu refúgio psíquico quando este se vê no ostracismo, em *Felix in Exile*. As folhas de papel com imagens marcantes de sua vida, dos acontecimentos políticos e da paisagem, preenchem o quarto vazio que ele habita, livrando-o de seu isolamento. Ambos os personagens são apresentados no primeiro filme de Kentridge, *Johannesburg, 2nd Greatest City after Paris*, por meio de indicações escritas à carvão. É desse mesmo modo que toda fala é colocada nos vídeos. Para além desse recurso, os personagens são mudos. Os sons que são ouvidos advêm da trilha sonora sugestiva ao curso dos acontecimentos relatados, dando ritmos à intensidade com que os desenhos se transformam.

De saída, o primeiro filme da série já determina a relação existente entre os dois protagonistas, dada por uma terceira participação: a presença voluptuosa da senhora Eckstein, que vive uma relação extraconjugal com Felix. Trata-se de um triângulo amoroso, que se manterá em todos os vídeos, com idas e vindas da sra. Eckstein para aos braços de seu esposo, alternados pelos de seu amante. Quando ela parece se deter demais à companhia do segundo,

pública mais importante da África do Sul” (2010, p. 56).

6 Durante os protestos pacíficos contra a Lei do Passe (uso obrigatório de uma caderneta que determinava o espaço de circulação dos negros na cidade), realizado pelo Congresso Pan-Africano (PAC), em Shaperville, a política sul-africana disparou rajadas de metralhadoras contra os manifestantes, assassinando 69 pessoas e deixando mais de 180 feridas.

o mundo edificado por Soho, que se apresenta bem-estruturado em *Sobriety, Obesity and Growing Old*, começa a ruir diante de tal abandono. A construção desse mundo empresarial é acompanhada, ao longo de toda a série, a começar pelo momento em que o robusto de terno é acusado de ter comprado metade de Joanesburgo, caminhando pela transformação paulatina da cidade, que se mostra sensível a sua crise emocional.

Esse abalo de territórios também se apresenta em Felix, quando este se vê mergulhado na solidão em *Felix in Exile*. A imagem da sra. Eckstein, retomada em sua lembrança (por meio do desenho), parece preencher o aposento ocupado por ele de imagens. Mas a percepção de sua ausência o devolve a uma paisagem erradicada e erma.

**Figura 3** – Stills. *History of Main Complaint* (1996), da série *Drawings for Projections* (1989-2011).



Fonte: Tone (2012, p. 181).

Mais do que notar, nessa dinâmica, a estabilidade que a imagem feminina causa nas animações de Kentridge, vale perceber a maneira como essas relações pessoais são refletidas sobre o contexto que circunda os personagens, ao invés do efeito contrário. O aspecto subjetivo de Soho e Felix está diretamente investido na paisagem, nas relações de trabalho que se manifestam, nos episódios de violência por eles observados e/ou causados etc. Nesse sentido, vê-se compor uma narrativa a partir do olhar desses dois sujeitos, e sobre eles mesmos, em igual sentido e com efeitos semelhantes, apesar da impressão de um estado de oposição entre eles.

Mas, se em *Johannesburg, 2nd Greatest City after Paris*, Soho e Felix são introduzidos como oponentes, chegando mesmo a se enfrentar, corporalmente, nos minutos finais da animação, alguns episódios seguintes indicam um compartilhamento de personalidades. Nos contrapontos terno *versus* nudez, empresário *versus* artista, marido *versus* amante, eles coexistem em muitos instantes. Em *History of Main Complaint*, embora seja Soho quem dirija o veículo, que ignora o rapaz sendo espancado à beira da estrada e que, mais tarde, é autor de um atropelamento, são os olhos de Felix que estão refletidos no retrovisor do automóvel, demonstrando certa convivência entre os protagonistas.

É bem verdade que os dois personagens se parecem fisicamente. Porém, o olhar de Felix é o aspecto mais característico de sua feição. Enquanto Soho é reconhecido muito mais por sua presença corpórea, envolvida pelo terno endurecido que ele jamais despe, nem ao menos para dormir – claramente, pois, assim que ele desperta, sua cama e mesmo seu leito de hospital se transformam na mesa de trabalho que ele ocupa de modo vigoroso –, o artista sonhador, a despeito de sua nudez, tem um modo de olhar singular, que frequentemente

é posto em *close* nas animações. Ao ocultar o rosto de Soho, deixando apenas o vestuário característico, e apresentar um aspecto idiossincrático de Felix, Kentridge evita que seus personagens sejam inscritos em uma dualidade entre o bem e o mal.

Privar-se dessa divisão binária é um dos pontos destacáveis de *Drawings for Projections*. Nesse movimento, Kentridge se localiza em meio a uma produção artística contemporânea, que aborda o tema da história dos conflitos políticos ocorridos num passado recente, sem propender ao teor denunciativo. Trata-se de um lugar sensível, sobretudo, quando se tem em mente que o *boom* da memória, identificado por Andreas Huyssen (2000), em meados dos anos de 1980, atingiu o campo das artes visuais de modo tão expressivo, abrindo espaço para uma série de trabalhos que valorizavam o testemunho de vítimas das chamadas catástrofes do século XX. Relatos que, em muitos casos, são envoltos de um sentido de delação e, mesmo quando não o fazem, é conhecido o préstimo dessas práticas em meio às discussões sobre a culpabilidade nos discursos de memória. Não obstante a importância desse circuito, Kentridge não elabora suas animações nesse rumo, tampouco o conjunto de sua poética. Ao se debruçar sobre o *apartheid*, que teve propriedades tão distintas, no que se refere ao sistema punitivo dos abusos de violências empreendidas em Estados de exceção, a chave agressor-vítima não lhe parece congruente.

Até 1994, ano da eleição de Nelson Mandela como o primeiro presidente negro da África do Sul, o país “foi um estado autocrático que patrocinava o racismo legalizado” (TONE, 2012, p. 11). Embora a segregação racial tenha sido iniciada já no período colonial, o cerceamento dos direitos da maioria dos sul-africanos, em favor de uma minoria branca, encabeçados pelos sucessivos governos do Partido Nacional,

introduziu-se como política oficial em 1948. Na época, foram instituídas legislações especiais que determinavam áreas específicas, de circulação e moradia, à grupos raciais distintos. Iniciado o governo de Mandela, foi preciso refletir sobre a violência, impugnada nos anos anteriores, até o ano em questão (de 1960 a 1994). Para tanto, criou-se a Comissão da Verdade e Reconciliação. À diferença de muitas Comissões da Verdade estabelecidas pós-ditaduras, com o objetivo de investigar os abusos de violência cometidos, indicar os culpados e, por vezes, indiciá-los, o caso sul-africano ofereceu um perdão coletivo, em troca de depoimentos esclarecedores, protegidos sob o slogan “a verdade pela reconciliação” (TONE, 2012, p. 303).<sup>7</sup> Para Kentridge,

aí se encontra[va] a ironia central da comissão. As pessoas d[avam] mais e mais provas das coisas que fizeram, fica[vam] mais e mais perto da anistia e fica[va] mais e mais intolerável que essas pessoas [fossem] anistiadas. [...]. Trat[ou]-se de um teatro cívico exemplar, uma audiência pública de dores privadas, que [foi] absorvida pelo corpo político como parte de um entendimento mais profundo de como a sociedade chegou à posição atual. (TONE, 2012, p. 303)<sup>8</sup>

Todavia, não foi decretado qualquer tipo de punição, qualquer ajuste social que desse conta de sanar minimamente a distância social que tal violência inscreveu no país.

Diante desse quadro, Kentridge tampouco realiza uma obra que “tome partido”. Não há razão para isso. De um certo ângulo, a potência política de seu trabalho pode estar apontada juntamente nessa recusa e na operação da dualidade. Uma posição que por vezes é entendida como um relativismo moral (CHRISTOV-BAKARGIEV, 1998), interpretação a que o artista responde da seguinte maneira:

7 Trecho proferido por William Kentridge em sua palestra “Nota do diretor”, conferida no Hete Theatre Festival, na Antuérpia, em setembro de 1997.

8 A seguinte fala pertence à palestra “Nota do diretor”, indicada na nota anterior.

Não creio que seja relativismo. Dizer que precisamos de uma arte ou uma política que incorporem a ambiguidade e a contradição não é dizer que, a partir daí, deixemos de reconhecer e condenar aquilo que é mau. No entanto, talvez impeça o indivíduo de ficar tão completamente convencido da certeza de suas soluções. (KENTRIDGE apud HUYSSSEN, 2014, p. 67)

São as convicções que estão em questão no intercalamento das posições sociais de Soho e de Felix. Ao colocá-las em pauta, Kentridge afasta-se de uma questão moral sobre o evento histórico presente em seu trabalho. Seu objetivo não é ilustrar esse problema, mas apresentar uma ambiguidade presente no sujeito. Sob esse viés, o empresário e o artista sonhador podem ser entendidos como facetas de um mesmo personagem: o próprio William Kentridge. Em suas palavras,

Soho Eckstein [era] um personagem que eu tinha usado em cartazes para os sindicatos. Era uma escolha fácil: o empresário de terno com risca de giz era ideal para desenhos. Não sabia o que o outro homem iria vestir, então decidi desenhá-lo sem roupa. E coloquei uma mulher entre eles, que se tornou a sra. Eckstein. [...]. Muito mais tarde, percebi que havia elementos de mim nos dois homens. (KENTRIDGE apud TOMKINS, 2010, p. 54)

No que tange aos aspectos físicos, as semelhanças são nítidas: o nariz, os olhos, o corpo opulento... Isto porque “Kentridge muitas vezes assume o papel de um ator representando um personagem, amplificando a base performática de sua prática” (TONE, 2012, p. 10). Mas a paridade não é apenas corpórea e/ou facial. Em uma entrevista concedida a Claudia Wengener (2012), ao ser questionado sobre a frase “Captive of the City” [cativo da cidade], em *Johannesburg, 2nd Greatest City after Paris*, remetendo à condição do personagem principal da animação em questão, Kentridge afirmou:

“isso era sobre nunca deixar Joanesburgo, sobre sempre viver na cidade. Quando eu estava fazendo isso eu estava escrevendo sobre eu mesmo. Eu enquanto cativo não no sentido de preso propositalmente, mas no sentido de ser incapaz de fazer com que você mesmo parta – o seu próprio cativo” (WENEGER, 2012, p. 270).<sup>9</sup>

Para além da nova condição ambígua que essa afirmação acrescenta: “de não ser prisioneiro, mas ainda sim cativo”, nota-se a referência do artista a sua própria condição de nunca, apesar das migrações de seus parentes, ter deixado de residir em Joanesburgo, e de sempre relacionar suas conexões de trabalho a essa localidade específica. O que parece estar proposto em *Drawings for Projections* é um relato, com porções de ficção, por certo, mas, sobretudo, de tom autobiográfico. Mesmo que a aproximação entre autor e personagens não fosse, a princípio, premeditada, ela se efetua no curso da construção dos perfis de Soho e Felix. Somados, eles evidenciam um sujeito multifacetado, que ocupa um lugar, também incerto, no contexto no qual se vê inserido. Tal imagem condiz com a própria condição de Kentridge, proveniente de uma família de judeus emigrados e assimilados (de sobrenome original Kantorowitz) à África do Sul (TOMKINS, 2010, p. 55), que se percebe como “parte de uma elite branca privilegiada que viu e tomou consciência do que estava acontecendo, mas nunca sofreu os efeitos do poder do Estado” (TONE, 2012, p. 11).

Nesses termos, a narrativa composta na junção dos episódios das animações de Kentridge não apenas coloca a história de dois personagens em meio a suas relações inter-

<sup>9</sup> No original: “It was about never leaving Johannesburg, about always living in the city. When I was doing it, I was writing about myself. I meant captive not in the sense of chained-down but of unable to bring himself to leave – his own captivity”. (WENEGER, 2012, p. 270, tradução nossa)



personais ocorridas em um enredo de tensão política. Sobre o conjunto de filmes pode ser argumentado que se trata da elaboração de um relato autobiográfico da experiência do artista. Sua escrita é rodeada de um imaginário específico, colhido pela memória, um intimismo profundo e um carregado jogo de metáforas. Ainda assim, vale sublinhar mais uma vez o espelhamento entre os dramas individuais e as mudanças paisagísticas por eles desencadeados, que fazem notar como a narrativa construída se guia por um olhar do sujeito sobre seu próprio drama, primeiro pessoal, depois político.

Contudo, a esse respeito, não se pode esquecer que “a cosmologia subjetiva de Kentridge [...] é imbuída de referências implícitas a lugares, situações e eventos reais. É possível discernir pedaços deslocados de lugares específicos, lembranças mais ou menos reconstituídas e fragmentos de histórias” (TONE, 2012, p. 11). De certo há um trabalho ficcional na narração de si mesmo, mas há uma realidade da terra natal do artista que permanece gravada nesses trabalhos (TONE, 2012, p. 11). Ela faz parte de uma série de “desenvolvimentos sócio-históricos das mudanças políticas e industriais da África do Sul” (MALTA, 2000, p. 27), a partir dos quais mapeia seu relato autobiográfico. Porém, se observarmos a composição dessa história, com base em outro item, que tem importância equivalente àquela desempenhada pelos protagonistas, é possível notar ainda uma outra posição na enunciação narrativa de Kentridge, em *Drawings for Projections*.

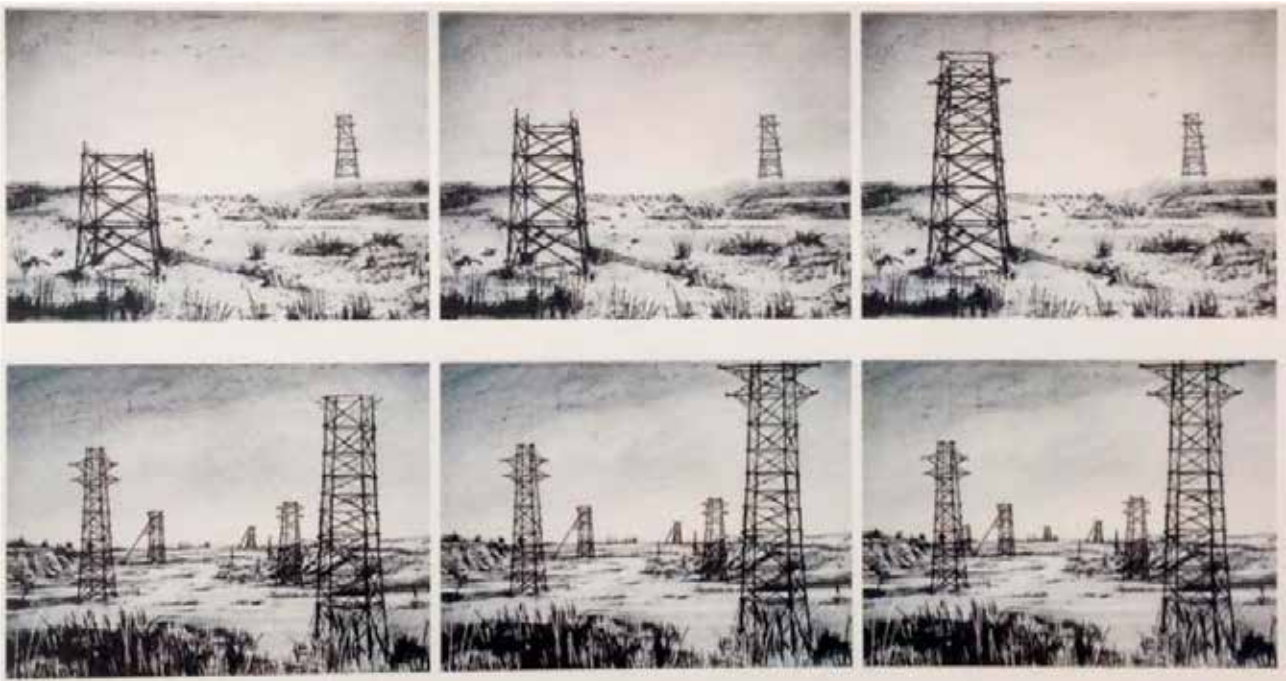
## Historiador

A centralidade que as figuras de Soho Eckstein e Felix Teitlebaum têm nas animações pode dar a impressão de que o *apartheid* não esteja colocado, de forma direta, no trabalho em

questão. Não é bem assim. Se existe um componente que possui destaque nos episódios, tal qual esses dois personagens, é a paisagem, e é por meio de sua criação e representação que o artista insere a questão da segregação racial na África do Sul, enquanto acontecimento histórico. Quando se observa o conjunto de vídeos tendo por foco esse elemento, o cenário de Soho e de Felix deixa de ser tão somente um espelhamento de seus dramas pessoais para assumir certo protagonismo. Nesse movimento, sugere-se outra possibilidade de notar *Drawings for Projections*, enquanto narrativa. Nessa outra leitura, o foco autobiográfico passa a ocupar um segundo plano, dando lugar a uma enunciação de teor não afetivo e que é elaborada a partir de uma experiência coletiva, e fazendo-se uso de uma base material fotográfica. São características que indicam aspectos de uma narrativa histórica, realizada por Kentridge, e de sua posição como narrador-historiador.

O que se entende por paisagem na série de animações não diz respeito somente ao conjunto de elementos inanimados da natureza e sua progressiva urbanização, no decorrer dos filmes. São parte desse cenário as multidões que se manifestam, os corpos decepados ou completos estirados sobre o chão, os negros sem nome que são inseridos nas cenas; todo ser não designado nominalmente faz parte da paisagem de *Drawings for Projections*. Trata-se de um cenário político. Segundo Huyssen, “na obra de Kentridge, a paisagem [é] um espaço de conflitos sociais visíveis e invisíveis, um lar de exploração, carnificina e assassinato” (HUYSEN, 2014, p. 68). Em sua prática, há, então, “uma sensação de [se] desenhar uma paisagem social e histórica” (TONE, 2012, p. 11), cuja modificação, descrita em cada episódio, sugere a construção de um percurso, de uma narrativa.

**Figura 4** – Stills. *Weighing... and Wanting* (1997), da série *Drawings for Projections* (1989-2011).



Fonte: Tone (2012, p. 185).

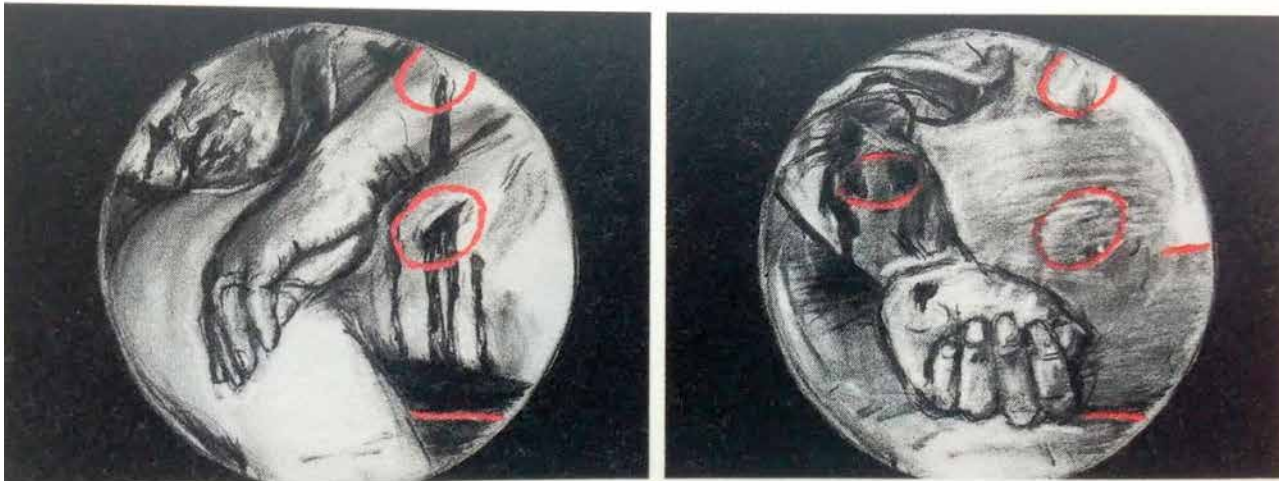
Para elaborar essa sequência, a outrora fábula autobiográfica de Kentridge é imersa em um mundo de realidade (TONE, 2012, p.12). O artista utiliza-se de referências a lugares, situações e eventos concretos, inscritos na memória coletiva da África do Sul.

Podemos [por exemplo] identificar referências específicas a Johannesburgo nos filmes de Soho, que são impregnados tanto pela fisionomia contemporânea como pelos arquivos históricos da cidade. Essa atmosfera contextual é ricamente evocada pela representação das paisagens nuas que cercam Johannesburgo – situada entre platôs artificiais, morros, montanhas que foram criados, deslocados e recriados inúmeras vezes pela indústria de mineração do ouro. (TONE, 2012, p. 11)

É bem verdade que não se trata aqui de um realismo direto. O desenho, segundo Danto, possui uma “evidência palpável” (DANTO, 2005, p. 110) que lhe é própria. Mesmo assim, há uma presença documental que deve ser considerada. Para compor seus cenários, Kentridge faz uso de fotografias de eventos

políticos que funcionam como esquetes preparatórias (TONE, 2012, p. 10). Em *Felix in Exile*, por exemplo, o artista “usou como base para seus desenhos as fotos da imprensa documentária tiradas no massacre de Shaperville” (HUYSEN, 2014, p. 69). Ao utilizá-las, ele não toma delas meramente as imagens dos mortos. Reproduz o sentido de investigação forense dado pelas fotografias. Nos desenhos à carvão, Kentridge marca os locais de ferimentos com círculos esquemáticos, feitos em giz pastel, na cor vermelha. São marcas indicativas próprias das fotografias de uso policial para a solução de crimes. De modo semelhante, produz o contorno dos cadáveres no chão, em seguida o cobre. Dentre todas essas ações, a atitude que aparece diante desses mortos não é a de lamúria. Não há um comportamento afetivo em relação a eles, o que poderia aproximar as animações de uma narrativa memorialista. Em contraposição, o que se percebe é certo distanciamento na apresentação desses corpos, que os sublinha enquanto marca de um evento histórico.

**Figura 5** – Stills. *Felix in Exile* (1994), da série *Drawings for Projections* (1989-2011).



Fonte: Tone (2012, p. 171).

No entanto, essa referência documental não deve ser interpretada como a representação *ipsis litteris* (se é que qualquer representação pode chegar a sê-lo). O que Kentridge elabora, segundo Huysen, é um tipo de “realismo de reconhecimento” (HUYSSEN, 2014, p. 67); uma aproximação resumida de um contexto histórico político. Isto por que os massacres por ele figurados têm localidades distintas das reais. De fato, “poucos desenhos são de lugares específicos” (TONE, 2012, p. 292).<sup>10</sup> A maioria deles é uma junção de elementos característicos de Joanesburgo, que podem ser reconhecidos pelo espectador. Para dizer de outro modo, há uma base empírica nessa paisagem, em constante modificação.

Nos filmes iniciais, apesar dessa presença já estar manifesta, o realismo é um pouco menos nítido, em razão da própria densidade do material fílmico, que produz uma profundidade e densidade distintas, no que concerne ao negro do carvão sobre o papel. À medida em que Kentridge elabora vistas panorâmicas e aéreas, essas associações se tornam mais claras. Em *Other Faces*, essa base documental é ainda mais emblemática. As linhas grossas e

carregadas dos filmes anteriores dão lugar a um traço mais suave e detalhado; as paisagens são mais descritivas, o que permite reconhecimentos quase que imediatos do uso de imagens fotográficas.

Além desse suporte documental, como fonte, e de uma atitude distanciada diante da narrativa dos acontecimentos enunciados, outros elementos aproximam o trabalho de Kentridge de um ofício de historiador. O percurso histórico do *apartheid* na África do Sul pode ser notado pela própria sequência de sua produção e como certos elementos começam a ser adicionados, à medida que Kentridge os percebe nas manifestações sociais. É desse modo que as imagens de multidões são incluídas em seu processo criativo. Sobre esse aparecimento, Kentridge afirma:

Sempre pode ser interessante notar (e aqui não sei como atribuir a fonte) que essas imagens de multidões figuram em meu trabalho em 1989, ano em que começou o degelo da África do Sul, quando, pela primeira vez, que eu me lembre, grandes passeatas políticas surgiram nas ruas. (TONE, 2012, p. 295).<sup>11</sup>

Mesmo a época de realização dos filmes

<sup>10</sup> Trecho proferido por William Kentridge, em seu texto “Paisagem em estado de sítio”. Publicado originalmente em **Stet** (Joanesburgo), v. 5, n. 3, p. 15-18, nov. 1988.

<sup>11</sup> Trecho proferido por William Kentridge, em seu texto “Paisagem em estado de sítio”. Publicado originalmente em **Stet** (Joanesburgo), v. 5, n. 3, p. 15-18, nov. 1988.



coincide com aspectos externos. *History of Main Complaint*, animação na qual Soho (e Felix) presenciam um espancamento e são autores de um atropelamento, é concomitante com o momento em que a Comissão da Verdade e Reconciliação foi instaurada.

Observando a série de Kentridge desde esses “sinais comprobatórios” da história social de Joanesburgo, nota-se mais uma vez “o entrelaçamento viscoso da memória subjetiva com a história objetiva” (TONE, 2012, p. 12). Todavia, desse viés, é uma narrativa em que a violência da segregação racial e a “natureza transitória da mudança democrática” (MALTA, 2000, p. 27) assumem o primeiro plano.

Essa afirmação não significa defender esse trabalho de Kentridge como uma espécie de documentário. Ele não o é – ao menos não no sentido em que o termo tem sido definido por uma prática moderna.<sup>12</sup> Há nessa série um constante jogo entre representação e obliteração, na medida em que as paisagens têm aspectos verossímeis, mas também fabulares.

Não obstante, há uma fonte documental, um distanciamento afetivo e uma composição de eventos (mesmo considerando o ritmo circulatório e pouco linear dos episódios) que, em conjunto, permitem entender Kentridge como desempenhando um ofício de historiador diante da história de um dos conflitos políticos mais violentos do passado recente.

\* \* \*

É interessante notar que, embora essa característica de historiador, marcada por uma sobriedade e uma narração de experiências de âmbito coletivo, possa parecer oposta àquela do autobiógrafo, elas interagem na dinâmica do trabalho do artista. Um relato afetivo constrói-se na mesma medida em que outro

distanciado se estabelece. Nesse movimento, *Drawings for Projections* evita uma reprodução de discursos já difundidos sobre o evento político em torno do qual a série é elaborada. Enquanto trabalho de arte, não se vê na iminência da tomada de partido, mas exercita uma convivência curiosa entre possíveis opostos: individual e coletivo, verdade e fabulação, afetivo e sóbrio etc. Desse modo, propõe ao espectador novos termos com o quais refletir sobre a narrativa de conflitos políticos. Além disso, evidencia uma nova maneira do artista contemporâneo posicionar-se politicamente diante da história de seu próprio tempo. Esse artista se divide entre um papel testemunhal e outro de pesquisador; de agente investigativo, que compõe um relato criterioso do acontecimento que interroga. Para tanto, faz uso de uma revalorização da fala do artista, no circuito artístico advindo justamente de seu lugar testemunhal, aplicando essa autoridade, também na narrativa histórica que se propõe a produzir. Todavia, abstendo-se de uma possível filiação a uma figura messiânica, mas, antes, mantendo a sua ambiguidade: uma posição sempre dual, assumida em papéis distintos, apresentando-se como um sujeito multifacetado. Não apenas entre Soho e Felix, mas, sobretudo, entre autobiógrafo e historiador.

## Referências

CHRISTOV-BAKARGIEV, Carolyn. **William Kentridge**. Bruxelas: Société des Expositions du Palais des Beaux Arts de Bruxelles, 1998.

DANTO, Arthur. William Kentridge. In: DANTO, Arthur. **Unnatural wonders: essays from the gap between art and life**. New York: Farrar, Strauss and Giroux, 2005. p. 109-117.

FELIX IN EXILE. William Kentridge. Filme-anima  o da série **Nine Drawings for Projections**. William Kentridge, 1994. 8:43 min., 35mm transferido para vídeo, cor e som.

<sup>12</sup> Se nos voltarmos a uma leitura recente, que considere o termo documentário fic  o, essa negativa constante do trabalho de Kentridge, advinda muitas vezes do próprio artista, pode ser revista.

HISTORY OF MAIN COMPLAINT. William Kentridge. Filme-animação da série **Nine Drawings for Projections**. William Kentridge, 1996. 5:50 min., 35mm transferido para vídeo, cor e som.

HUYSSSEN, Andreas. O teatro de sombras como veículo da memória em Wiliam Kentridge e Nalini Malani. In: HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado - presente**: modernismos, artes visuais, políticas de memória. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto; Museu de Artes do Rio, 2014. p. 57-82.

\_\_\_\_. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JOHANNESBURG, 2ND GREATEST CITY AFTER PARIS. William Kentridge. Filme-animação da série **Nine Drawings for Projections**. William Kentridge, 1989. 8:02 min., 16mm transferido para vídeo, cor e som.

MALTA, Antonio. William Kentridge. In: **Mostra Africana de Arte Contemporânea** [Catálogo da exposição]. São Paulo: SESC São Paulo; Associação Cultural VídeoBrasil: 2000. p. 30-35.

MINE. William Kentridge. Filme-animação da série **Nine Drawings for Projections**. William Kentridge, 1991. 5:50 min., 16mm transferido para vídeo, cor e som.

MONUMENT. William Kentridge. Filme-animação da série **Nine Drawings for Projections**. William Kentridge, 1990. 3:11 min., 16mm transferido para vídeo, cor e som.

OTHER FACES. William Kentridge. Filme-animação da série **Nine Drawings for Projections**. William Kentridge, 2010-2011. 9:45 min., 35mm transferido para vídeo, cor e som. **Other Faces** [Outras faces] (2011).

SOBRIETY, OBESITY AND GROWING OLD. William Kentridge. Filme-animação da série **Nine Drawings for Projections**. William Kentridge, 1991. 8:22 min., 16mm transferido para vídeo, cor e som.

STEREOSCOPE. William Kentridge. Filme-animação da série **Nine Drawings for Projections**. William Kentridge, 1999. 8:22 min., 35mm transferido para vídeo, cor e som.

TIDE TABLE. William Kentridge. Filme-animação da série **Nine Drawings for Projections**. William Kentridge, 2003. 8:50 min., 35mm transferido para vídeo, cor e som.

TOMKINS, Calvin. Linhas de resistência: a magia rude de William Kentridge. Tradução de Carlos Irineu da Costa. **Revista Serrote**, Rio de Janeiro, Instituto Moreira Salles, n. 5, p. 50-75, jul. 2010.

TONE, Lilian. (Org). **Fortuna** [Catálogo da exposição]. Tradução de José Rubens Siqueira e Rafael Mantovani. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles; Fundação Iberê Camargo; São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2012.

WEGENER, Claudia. Entrevista com William Kentridge. IN: FURLONG, William. **Speaking of Art**. Londres; Nova York: Phaidon, 2012. p. 267-272.

WEIGHING... AND WANTING. William Kentridge. Filme-animação da série **Nine Drawings for Projections**. William Kentridge, 1998. 6:20 min., 35mm transferido para vídeo, cor e som.

Recebido em: 15.04.2016

Aprovado em: 05.07.2016

**Vivian Braga dos Santos** é doutoranda e Mestre em Artes Visuais (História, Crítica e Teoria da Arte), pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Graduou-se como Licenciada e Bacharel em Artes Plásticas, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e estudou História da Arte e Arqueologia na Université Paris X Nanterre (França). Integra o grupo de pesquisa “Entre Artes Contemporâneas”, desenvolvendo pesquisa sobre interações entre artes visuais e história, especificamente no que se refere aos conflitos políticos recentes. E-mail: [vivianpbs@gmail.com](mailto:vivianpbs@gmail.com).

Rua Pedro Roget, no. 174. Bairro: Jardim Vivan. CEP: 02993-160 - São Paulo - SP

# LIMITES DO EU: O GESTO AUTOBIOGRÁFICO NO CINEMA DE JEAN EUSTACHE

■ ROMERO FIDELIS DE SOUZA MACIEL

Universidade Federal de Ouro Preto

## RESUMO

O presente artigo visa analisar o gesto autobiográfico nas narrativas cinematográficas de Jean Eustache. Dono de uma série de experimentos que vão de curtas metragens, passando pelo documentário, até longas de ficção, o autor em questão, ao mesmo tempo em que se insere na linhagem das narrativas ditas autobiográficas, rompe com o princípio de sistematização do *eu* em sua filmografia, pulverizando-o em filmes de dicção variada, embaralhando gêneros, de forma que fique a cargo do espectador o trabalho de construir a teia de referências autobiográficas. Por mais que isso seja um atestado de caos, pela falta de unidade em sua obra, é interessante perceber como o seu cinema aponta para uma subjetividade que prefere converter sua própria fragmentação numa assinatura estilística consciente. Entender de que maneira Eustache se representa no campo da autobiografia, ao colocar à prova suas fronteiras, é o propósito dessa análise.

**Palavras-chave:** Narrativa. Cinema. Autobiografia.

## ABSTRACT

### THE LIMITS OF THE SELF: THE AUTOBIOGRAPHIC GESTURE IN THE CINEMA OF JEAN EUSTACHE

The present article aims to analyze the autobiographic gesture in the cinematographic narratives of Jean Eustache, an author who experimented with short films, documentaries, as well as fiction feature films. At the same time that Eustache fits into the lineage of the so-called autobiographical narratives, in his filmography he also breaks with the principle of systematization of the self, spreading it in films with diverse diction and muddling different kinds of gender, so it is up to the spectator to build the web of autobiographic references. Even though this may be regarded as a statement of chaos, due to the lack of unity in his work, it is interesting to note how his cinema points to a subjectivity that prefers to convert its own fragmentation into a conscious stylistic signature. The present analysis aims to understand the way Eustache represents himself in the field of autobiography by testing his own frontiers.

**Keywords:** Narrative. Cinema. Autobiography.

## RESUMEN **LIMITES DEL YO: EL GESTO AUTOBIOGRÁFICO EN EL CINE DE JEAN EUSTACHE**

El presente artículo pretende analizar el gesto autobiográfico en las narrativas cinematográficas de Jean Eustache. Dueño de una serie de experimentos que van desde cortometrajes, pasando por los documentales, hasta largometrajes de ficción, el autor en cuestión, al mismo tiempo en que se inserta en el linaje de narrativas autobiográficas, rompe con el principio de sistematización del yo en su filmografía, pulverizándolo en películas de dicción variada, mezclando géneros, de manera que quede a cargo del espectador el trabajo de construir la red de referencias autobiográficas. Aunque esto sea una comprobación de caos, por la falta de unidad en su obra, es interesante percibir como su cine apunta para una subjetividad que prefiere convertir su propia fragmentación en una firma estilística consciente. Entender de qué manera Eustache se representa en el campo de la autobiografía, al poner a prueba sus fronteras, es el propósito de este análisis.

**Palabras clave:** Narrativa. Cine. Autobiografía.

*Se me interponho, sou dúplice de mim mesmo:  
Não posso ser o meu próprio intérprete.*

Nietzsche (2000, p. 22)

Um dos temas mais recorrentes na arte do pós-guerra é a análise do comportamento da juventude e a sua forma de estar no mundo frente às mudanças socioculturais desse período em diante. Neste campo, o cinema moderno, assim como o rock, pode ser visto como uma das principais expressões artísticas da revolução de costumes, por refletir sentimentos subversivos, em vários âmbitos da sociedade, de questões políticas aos valores sexuais e morais de classes. Canalizando críticas a esses valores e beneficiando-se da experimentação estética dos *cinemas novos* pelo mundo, encabeçados por figuras como Antonioni e Godard, essa arte testemunharia uma das mais profícuas décadas de experimentação de sua história.

Nessa perspectiva, está um dos diretores mais celebrados, surgido logo após a explo-

são da *Nouvelle Vague* francesa: Jean Eustache (1938-1981). Seus filmes, de alguns anos para cá, tornaram-se presença constante nas listas das obras mais importantes do cinema moderno, visto em revistas como *Cahiers du cinéma* e *Sight and sound*. Natural do interior da França, da pequena cidade de Pessac, o diretor em questão, assim como muitos aspirantes a jovens cineastas dessa época, obteve no cinema a formação autodidata necessária para começar a rodar seus primeiros curtas. Com uma carreira que compreende 12 filmes, alternando entre documentários e ficções, esse realizador é visto pela crítica como típico representante da segunda geração da *Nouvelle Vague* francesa, ao lado de nomes como Philippe Garrel, Maurice Pialat e Chantal Akerman.

Mais do que apresentar apenas uma assinatura estilística, como, por exemplo, as montagens sincopadas de Godard e o seu gosto pela citação a outras obras do cinema, em Eustache há uma impregnação de recortes das mais variadas estéticas do cinema moderno. De fato,

percebemos que, na maioria dos seus filmes, há uma forte influência de realizadores como Robert Bresson, Mizoguchi e Rohmer, dando a impressão de guiar o ritmo estilístico da narrativa em tonalidades oscilantes. No entanto, nenhum dispositivo estético desses autores se sobressai, uma vez que todos se encontram diluídos e retrabalhados na organicidade singular de sua obra.

Um dos assuntos que mais chama a atenção nos seus trabalhos são os impactos das transformações socioculturais desse período, cujo foco girava em torno das inadequações de jovens em formação e seus comportamentos imprevisíveis. À guisa de ilustração, podemos reconhecer esses aspectos, na sequência inicial de *Du côté de Robinson* (1963), na qual vemos dois amigos jogando fliperama e conversando num café parisiense. Lá, eles fazem planos e estudam qual o melhor lugar de Paris para conhecer garotas, e entre ideias discordantes sobre qual o melhor bairro, saem do café e perambulam, ao sabor da sorte, pelos bulevares. Nas cenas que seguem, os dois, pelo grande centro, abordam, sem maiores dificuldades, uma garota que vai se divertir num clube de dança. Nesse meio tempo, a conversa deles gira em torno das relações amorosas. A cada virada de esquina, o papo vai se tornando cada vez mais crispado e agressivo até se transformar num verdadeiro interrogatório construído a partir de uma *mise-en-scène* que lembra Godard em *Masculin-Feminin* (1966). Neste, Paul, ao convidar Madeleine para sair, inicia um longo diálogo cheio de flertes, evidenciando aos poucos as contradições ideológicas dessa juventude reconhecida no filme como “filhos de Marx e da Coca-Cola”. Em *Eustache*, por sua vez, pelo discurso da jovem, os fatos de sua vida vão se desdobrando: ela, separada recentemente, diz que não pretende voltar a morar com os pais, preferindo viver por conta própria e criar dois filhos, ao mesmo

tempo em que procura um emprego. Contudo, não abre mão da liberdade de sair para se divertir. Reclama que hoje em dia os homens não sabem abordar uma mulher e começa a relatar, num tom impassível, as últimas tentativas fracassadas que outros rapazes usaram para conquistá-la. Tal situação frustra os dois jovens que acabam perdendo o interesse nela.

A partir da disposição dessa sequência, podemos perceber uma das características centrais da narrativa de *Eustache*: o interesse em observar como a juventude reage numa época em que velhos padrões e valores instituídos são a todo momento colocados em xeque. Preferindo passar a maior parte do tempo nas ruas, seduzidos pela nova aura de liberdade que a cultura de massa proporciona, esses jovens buscam preencher o tempo vago construindo relações de flertes e aproximações que têm na efemeridade a sua principal característica. *Eustache*, assim como Godard, faz um estudo antropológico de uma geração. A cada filme apresentado, é possível analisar como as tendências que surgiam no âmbito da juventude eram substituídas umas pelas outras, desde regras ditadas pela sociedade de consumo, passando pelas práticas culturais, até a revolta juvenil à beira do Maio de 68.

Nesse meio tempo, era natural que movimentos contraculturais surgissem, direcionando novos caminhos, contestando e transgredindo limites estabelecidos da geração anterior, seja através da arte ou pelo caráter político. Um exemplo paradigmático disso é o que Baecque (2010) coloca em relevo, ao mostrar como se deu o surgimento da cinefilia e a inclinação dos jovens críticos de revistas sobre cinema, como *Positif* e *Cahiers du cinéma*, que rompiam com a “tradição de qualidade” do cinema francês. Tradição que, denunciada pelos redatores mais engajados da época, remetia a adaptações diretas de romances clássicos, de Stendhal e André Gide, ou filmes de fôr-

mula pronta para circular na grande indústria. Na contramão dessa tendência, e sob a égide da “política dos autores”, que dava *status* de grandes artistas a diretores tidos como comerciais (Hawks e Hitchcock), cineastas como Godard, Truffaut e Chabrol estavam construindo aos poucos, através de seus escritos, seu próprio movimento: a *Nouvelle Vague française*, movimento cuja principal linha de força se concentrava em novas propostas de se fazer e pensar o cinema. Ao ressaltar a importância da assinatura estilística, em filmes narrados de maneira raramente impessoal, além de priorizar experimentações, liberdade narrativa, pesquisas referenciais, tanto no cânone quanto na vanguarda, esses jovens diretores conquistaram sua própria visão de mundo e finalmente a soberania de dizer “eu”.

Suas críticas, disseminadas principalmente pelo carro-chefe dessa cinefilia, a saber, a revista *Cahiers du cinéma*, direcionavam o olhar do leitor para um aspecto até então pouco explorado: o trabalho da *mise-en-scène* cinematográfica. Funcionando muito mais do que um instrumento do autor, seja pela maneira de organizar a cena, ou regular aspectos técnicos da filmagem, esse dispositivo estaria associado ao conjunto de possibilidades que dá forma e pensamento ao filme. Análogo ao trabalho literário, esses diretores refinavam uma espécie de escrita a partir de seu roteiro, pelo arranjo da cena, e, sobretudo pela câmera. Por esse motivo, ao analisar a *mise-en-scène*, os críticos mostrariam como cada diretor seria detentor de uma assinatura estilística própria do texto-fílmico, categorizando-o como o *autor* por trás da obra.

A partir dessa configuração, a crítica do pós-guerra assume uma nova postura perante as análises do seu objeto, ou seja, um trabalho mais refinado, de artesão, que cruza fontes e satura o filme com interpretações das mais variadas, na tentativa de montar um autorretrato

do autor, reconhecendo-o como uma persona detentora de um olhar particular do próprio cinema, em sua totalidade. Nessa obsedante pesquisa, a fim de construir o mito do autor por trás da obra, muitas vezes o itinerário do crítico esbarrava em aspectos autobiográficos, ao enxergar a obra em sincronia com a biografia do seu objeto. Não por acaso, é um aspecto presente nas análises do crítico-cineasta Luc Moullet (2000) até estudos mais detidos como o de Alain Philippon (2005), ao colocarem em questão o princípio criativo de Jean Eustache. No ensaio elegíaco sobre Eustache, após o seu suicídio, Moullet (2000) analisa como cada filme é uma lembrança de momentos pontuais de sua formação – de como um garoto comum da província se converteu num dândi frequentador dos bares da moda de Montparnasse. Philippon (2005), por sua vez, além de sugerir que sua filmografia seja de cunho abertamente autobiográfico, sinaliza para um trabalho em progresso de refinamento narrativo. A recuperação do seu passado, funcionando para o crítico como uma espécie de *Em busca do tempo perdido*, sinaliza não só traços autobiográficos, mas insinua uma espécie de síntese que encapsula e retoma outras imagens do cinema moderno.

Por esse motivo, é curioso perceber como sua *mise-en-scène*, aos poucos, parece ecoar segmentos de filmes de outros diretores, assim como outros personagens para complementar sua própria história. Em *Le père Noël a les yeux bleus* (1966), por exemplo, no qual o foco narrativo seria um recorte de sua adolescência sem dinheiro e sem trabalho, pelas ruas de Narbonne, podemos ler algumas cenas como se fosse um espelhamento de *Os incompreendidos* (1959). Enquanto o adolescente de Truffaut rouba uma máquina de escrever para penhorar, Daniel (*alter ego* de Eustache), por sua vez, rouba livros numa livraria para vendê-los e pagar entradas no cinema. As semelhanças

se tornam mais evidentes se considerarmos o fato de que Jean Pierre Leáud parece prolongar o seu personagem de *Os incompreendidos*, cujo modelo comportamental em *Le père Noël* é um desdobramento natural de sua atuação no primeiro longa de Truffaut. Outro diretor que pode ser lido na narrativa eustachiana é Eric Rohmer. Em *A mãe e a puta* (1973), no momento em que Alexandre (outro *alter ego* do diretor) começa a recitar os intermináveis monólogos retrospectivos sobre os acontecimentos de Maio de 68, com uma dicção culta e articulada, além do gosto por frases de efeito que desafiam o senso comum, sua voz emula os solilóquios de Jerome, em *O joelho de Claire* (1972). Nesse filme, o protagonista rememora para sua amiga a árdua aventura de tocar no joelho da bela adolescente, numa cena de duração longuíssima, com câmera fixa, e sem qualquer *flashback* para endossar ou refutar seu ponto de vista.

Nesse sentido, seja pela emulação de temas recorrentes de filmes de seus pares (*Le père Noël – Os incompreendidos*), seja pela própria fala dos personagens, construídas como uma espécie de contraponto a outras obras do gênero, podemos perceber que tal confecção fílmica pode ser vista como uma das várias exposições daquilo que Roland Barthes (2004) entende por intertextualidade e autoria nas obras de arte. Levando em consideração que o texto não estaria preso a uma hierarquia somente de cunho literário, ou numa “simples divisão de gêneros”, o teórico nos mostra como todo o texto seria um cruzamento de escrituras múltiplas, “[...] inteiramente tecida de citações, de referências, de ecos: linguagens culturais (que ligam não seria?), antecedentes ou contemporâneas, que o atravessam de fora a fora numa vasta estereofonia” (BARTHES, 2004, p. 70-71). Dessa forma, Barthes (2004) nos permite esclarecer como o processo autobiográfico de Eustache estaria, de alguma forma, ancorado a outros esquemas

narrativos do cinema que habitam o seu repertório, num gesto de reconfiguração constante pelo qual essas “*mise-en-scènes* intertextuais”, mais ou menos reconhecidas, são essenciais para objetivar sua própria história de vida. Algo que encontra eco naquilo que o teórico já tinha observado em *A preparação do romance*, ao comentar um processo parecido entre vida e obra, na *recherche* de Proust e em Chateaubriand, quando afirma que “não é a obra que se parece com a vida; a escrita *conduz*” (BARTHES, 2005, p. 173). Escrita essa que parece não estar presa somente ao campo cinematográfico, em Eustache, mas que se torna flexível pela tendência a incorporar outros gêneros discursivos, como o ensaio e o romance.

Apenas para ficar com um caso óbvio, essa postura pode ser retomada nos apurados monólogos de *A mãe e a puta* (1973), quando Alexandre rememora para Verônika suas aventuras pelas ruas de Paris, no período conturbado de 68. Nessa sequência, a câmera só focaliza o protagonista, captando suas expressões exaltadas, que narra os fatos da época. No momento em que a *mise-en-scène* busca destacar a habilidade de Alexandre em apresentar verbalmente suas experiências, com a mesma desenvoltura de um romancista que lê a sua obra em voz alta, é interessante perceber como esse filme (assim como outros trabalhos do autor) revela a própria construção do eu como uma espécie de dupla encenação constante.

Dessa forma, ao destacar o elemento de teatralidade nas falas da personagem associada à construção de sua própria imagem, de base biográfica, a partir do empréstimo de outras obras, podemos dizer que essa configuração que pode ser vista como uma das muitas considerações daquilo que Nietzsche (2000) entende por “vida como obra de arte”. Para o filósofo, o ser humano deve construir a si próprio, por meio da arte de moldar o seu “eu”, a partir de uma rede de referências que o aju-



dem a recompor sua existência contra um “eu” já constituído:

Enquanto fenômeno estético, a existência conserva-se nos suportável e a arte dá-nos os olhos, as mãos, e sobretudo a boa consciência que é necessária para *poder* fazer dela este fenômeno por meio de nossos naturais recursos. É preciso de vez em quando descansarmos de nós próprios, olhando-nos de alto, com o longínquo da arte, para rir ou para chorar sobre nós: é preciso descobrirmos o *herói* e também o *louco* que se dissimulam na nossa paixão de conhecer; é preciso sermos felizes, de vez em quando, com a nossa loucura, para podermos continuar felizes com a nossa sagesa! (NIETZSCHE, 2000, p. 124)

Talvez o que é mais digno de nota, na citação acima, seja a tentativa de construir para si mesmo uma nova imagem ao arrepio das injunções de um “eu” anterior, na tentativa de enfrentar o destino árduo da existência. Para isso, Nietzsche (2000) aponta que a melhor saída seria a de nos olhar à distância, através de uma perspectiva artística, de criar uma nova subjetividade (ou subjetividades) através do plano da arte, onde o sujeito passaria a experimentar, assim como o trabalho do poeta, novas perspectivas de existir. Sendo a arte um campo vasto de possibilidades a se espelhar, esse sujeito estaria apto a se apropriar dela, em sua totalidade, para moldar esse novo “eu” sempre a devir. Nesse gesto do sujeito tomar distância de si mesmo e estar sempre aberto a novas identificações artísticas, o que fica evidente é como a tendência autobiográfica passa a assumir aqui contornos estéticos mais expressivos, e não somente estando presa à narração de uma história de vida, em termos meramente descritivos. Tal conceito é algo que Leonor Arfuch coloca na pauta do seu livro intitulado *O espaço biográfico* (2010), ao mostrar como determinado texto autobiográfico estaria aberto a identificações com variados modelos narrativos:

São laços identificatórios, catarses, cumplicidades, modelos de herói, ‘vidas exemplares’, a dinâmica mesma da interioridade e sua necessária expressão pública que estão em jogo nesse espaço peculiar onde o texto autobiográfico estabelece com seus destinatários/leitores uma relação de diferença: a vida como uma ordem, como um devir da experiência, *apoiado na garantia de uma existência ‘real’*. (ARFUCH, 2010, p. 71, grifos da autora)

Como vimos, essa dinâmica está na melhor consonância com o projeto fílmico de Eustache, no momento em que se apropria da linguagem cinematográfica, como um conjunto de intertextos, e raciocina sua própria biografia numa dinâmica de identificação com outros modelos, tanto de narrativa, quanto de vidas exemplares. Na melhor das hipóteses, é um exercício de interioridade, que parece reescrever parcialmente seu próprio trajeto autobiográfico, onde, conseqüentemente, se cria uma zona de indiferenciação entre vida e cinema, entre autor e personagens, sendo que uma separação entre biografia e ficção se torna impossível de sinalizar com segurança.

De fato, a configuração exposta acima encontra muitos pontos de contraste com algumas teorizações feitas por Philippe Lejeune, no seu livro intitulado *O pacto autobiográfico* (2008). Em certa altura do livro, o autor estipula uma passagem curiosa, na qual afirma que a especificidade autobiográfica está na ancoragem que o sujeito (autor) real faz de si mesmo, reproduzindo com fidelidade uma narrativa de sua história de vida. Nesse árduo processo de definir o que seria a autobiografia, no campo da narrativa – esse espaço em que o *eu* enunciativo pode aparecer de diversas maneiras –, Lejeune propõe uma saída: “Para que haja autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima) é preciso que haja relação de identidade entre o *autor*, o *narrador*, e o *personagem*” (LEJEUNE, 2008, p. 15). O que está em jogo, nesse caso, é a declaração de si mesmo

como objeto de conhecimento, pelo qual esse autor, ciente da construção de sua própria imagem, declara explícito esse vínculo entre autor, narrador e personagem, numa performatividade em primeira pessoa, encontrando talvez em *Confissões* de Rousseau (2008), seu exemplo mais ilustrativo. Além disso, para fechar esse ciclo, o teórico transmite parte da responsabilidade para o leitor, transformando-o num juiz que averigua a autenticidade dos fatos, sempre policiando essa tríade autor-narrador-personagem, num ato incontornável e ativo.

No cinema contemporâneo, um exemplo próximo a esse esquema pode ser visto no longa *Caro Diário* (1993). Aqui, o diretor, Nanni Moretti, além de protagonista, é também o narrador em primeira pessoa, que expõe seus sentimentos sobre fatos do cotidiano, enquanto pesquisa material para o seu novo filme, num *road movie* confessional. No entanto, podemos observar que o pacto autobiográfico lejeuniano, no repertório de Eustache, não se concretiza de maneira ortodoxa, uma vez que o próprio autor não é protagonista, nem se posiciona como um narrador em primeira pessoa, tanto em ficções quanto em documentários. Para ilustrar tal faceta, dois filmes em sequência são bem expressivos. O primeiro, *Le père Noël a les yeux bleus* (1966), apresenta uma narrativa que oscila entre a primeira pessoa e a terceira, funcionando como uma crônica adolescente do jovem Daniel (*alter ego* do diretor) e a sua frustrada tentativa de aproximação com o sexo feminino. No segundo, *La Rosière de Pessac* (1968), a narrativa rompe com a crônica intimista para dar lugar à câmera impassível, neutra, que prescinde até da voz em *off*, habitual em documentários ortodoxos. Sua principal preocupação é a captação da imagem, via planos fixos, que relata a tradicional cerimônia de origens medievais da pequena cidade de Pessac. Em ambos os projetos, percebemos que as marcas do discurso autobiográfico,

como a referência à cidade natal do diretor e o uso de reminiscências da juventude, se encontram filtradas por uma narrativa que trata as vivências do “eu” como se fosse uma terceira pessoa, que tenta olhar a si próprio como se fosse um “outro”.

Processo esse bem distinto daquele que se dá com Moretti que, num curta subsequente ao *Caro Diário – O dia de estreia de Close-up* (1996) –, reforça sua persona como uma espécie de Woody Allen italiano. Em oito minutos, retomamos todos aqueles elementos mostrados em *Caro Diário*, como o seu gosto pelos passeios de lambreta pela cidade, além da sua paixão pelo cinema, quando o enredo focaliza sua preocupação logística com a estreia de *Close-up* (1990), filme de Abbas Kiarostami, no cinema que administra em Roma.

Portanto, seja pela negação de suas ficções, em primeira pessoa, quando remete a si mesmo como um “ele”, seja pela imparcialidade subjetiva de seus documentários, percebemos que Eustache, ao invés de arquitetar uma narrativa coerente, centralizada em torno de uma única identidade, desconstrói-se durante a criação. Longe de ser um ponto negativo, essa singularidade, em sua obra, é efeito do refinamento da linguagem cinematográfica pela experimentação. Seu arranjo e rearranjo dos mais variados tipos de elementos narrativos do cinema é convertido, aqui, como em uma colagem complexa, que inventa seu próprio ritmo autobiográfico. Assim, cria-se uma ampliação dos limites em torno do projeto narrativo de si que, ao mesmo tempo em que sugere outras maneiras de se pensar a autobiografia, exige do espectador uma postura mental diferente, na qual os pontos de coincidência entre vida e obra são tão relevantes quanto os contrastes.

Sem dúvida, é um impasse autobiográfico que gera uma conexão irresistível com um dos últimos ensaios de Jean Eustache, no qual,

curiosamente, parece fazer frente a alguns pontos desse imbróglio. No curta *Les photos d'Alix* (1980), a fotógrafa Alix Cléo Roubaud apresenta suas fotografias experimentais ao inexperiente Boris Eustache, filho do diretor. Entre um lance e outro de fotos, quando a câmera coloca em cena os trabalhos para o espectador, Boris se debruça sobre uma imagem estranha. Tal foto, um negativo ampliado desfocando uma modelo num quarto mal-iluminado, gera uma pergunta do adolescente: “É você?”, diz Boris. Alix responde tranquilamente: “Ah, você não deve fazer perguntas como essa. Quer seja eu ou não, todas as fotografias são eu. Mas sim, aqui sou eu”. Nesse momento, ela explica qual o tratamento que gerou tal imagem: o uso experimental de sobreposições de uma folha de seu diário pessoal no momento da revelação da película fotográfica, num esforço para mostrar uma fotografia “mais longe do que já é da realidade. E não a realidade, e ainda menos do que a realidade”. Ao terminar, ela lança a pergunta: “Você não gostou dessa, não é”? Boris finaliza: “Achei estranha”. Essa afirmação feita pela fotógrafa pode ser vista como um eco do próprio processo criativo eustachiano, que passa menos pela busca de uma identidade estável do que pelo reconhecimento do caráter ficcional, em última instância, artístico, de todas as representações do eu.

Além disso, essa foto, assim como outras retomadas durante o curta, dá a impressão de que Alix queira sempre retrabalhá-las, inserindo novos comentários, resignificando-as a partir da sua composição inicial. Nesse sentido, se pensarmos no efeito distanciador que isso gera, um bom termo de comparação pode ser encontrado no livro de Michel Leiris, *A ida-de viril* (2005). Tal obra é um relato da *bildung* erótica do narrador, que se beneficia de suas incursões na área da antropologia, cuja dicção se dá a perceber no tom, por assim dizer, “mineralizado” da narrativa. Assim como Eustache,

Leiris está menos interessado em recontar sua vida, do início ao fim, do que mapear um padrão de imagens recorrentes que dá estrutura à sua existência, sendo resignificadas ao longo de sua vida por notas, que retoma fatos escritos da primeira edição. Essa configuração se parece mais com uma montagem alegórica do que com uma narrativa autobiográfica *stricto sensu*, podendo ser vista como uma espécie de precursor borgeano dos heterogêneos esquemas narrativos de Eustache, nos quais a intimidade de relatar a si mesmo dá lugar aos impasses criados pela reconstrução à distância. Consequentemente, cria-se um efeito muito mais de defasagem do que a eventual coincidência entre os dois *eus* em jogo.

Assim, ao apostar todas as fichas no efeito de autoestranhamento que esse tipo de representação produz, esse *working in progress* de Eustache, em filmes como *A mãe e a puta* e *Mes petites amoureuses* (1974), está longe de configurar um processo autobiográfico de acordo com as considerações contratuais e referenciais, à maneira de Lejeune. Reconstruir-se, tendo em mente um passado imutável, no qual o eu-biográfico possa ser localizado numa linha histórica, não acontece aqui, porque o passado está sempre sendo resignificado pelo sujeito do presente, por meio de lembranças que se condensam, se encobrem, e que muitas vezes se tornam falhas. Desnudar uma linha cronológica de uma vida só é possível quando se morre, sendo que essa perspectiva se mantém, como sabemos, desde *Édipo Rei*, sempre inacessível ao principal interessado, que, quando tenta recontar a sua história de vida, parece empenhado na tarefa de escrever seu próprio epitáfio. Nesse meio tempo, no hiato que separa o processo da escrita até a chegada da morte, o sujeito paradoxalmente buscaria (re)construir sua identidade através de uma imagem-chave que deveria supostamente funcionar como uma palavra final.

No entanto, a exemplo de textos como os de Eustache e Leiris (2003), esse ato acaba sendo sempre ressignificado por outro, sem que se possa encontrar um último termo apto a resolver o impasse de vez.

Como bem mostrou De Man, no célebre texto *Autobiography as De-facement* (1984), é o que responde também pela dificuldade de totalização ligada à configuração autobiográfica *tout court*, entendida não como uma síntese homônima e contratual, mas antes como um modo de fazer jus à condição em suspenso do *eu*. Sempre desafiado a fixar os contornos finais de um rosto que pode ser substituído por outro, o efeito encontrado aqui é exatamente de colocar em xeque qualquer ilusão de segurança ou autoconhecimento de si.

Essa configuração autobiográfica, jamais de todo resolvida, em que o *eu* dá a impressão de ser apenas uma máquina de produzir autoenganos, é um dos efeitos mais interessantes do ganhador do Prêmio Especial do Júri de Cannes, de 1973: *A mãe e a puta*. Aqui, Eustache nos apresenta um retrato prosaico de uma Paris em crise, pós Maio de 68, numa ambientação que é contextualizada pelos discursos do protagonista Alexandre, personagem que, como bem mostrado no longa, parece ter muitos pontos em comum com o diretor, podendo, por isso mesmo, funcionar como seu *alter ego*. No entanto, o diretor recusa a empatia fácil com seu protagonista, transformando a câmera num dispositivo silencioso e enigmático, funcionando quase como um psicanalista lacaniano que colhe os relatos do seu paciente. Pelos longos monólogos retrospectivos da vida de Alexandre, é interessante perceber como ele estetiza o seu passado que, por sua vez, faz com que tais monólogos lembrem construções refinadas de um narrador romanesco, tornando sua persona uma figura ao mesmo tempo fascinante e detestável. Tal dinâmica espelha bem a medida da radicalidade autobiográfica

de Eustache, que parece ser, por muitas vezes, um jogo de repulsas e aproximações dos impasses do *eu*. Esteta por natureza, Alexandre refaz sua trajetória com informações não confiáveis de si, ruma ideias políticas e culturais de sua geração, de maneira irônica, dando a impressão de querer transformar a sua própria vida numa obra de arte, como deixa claro no monólogo dedicado à sua relação com Gilberte. Num determinado momento ele afirma: “*Depois da crise é importante que se esqueça tudo, como a França depois da ocupação, ou depois de Maio de 68. Você está se recuperando como a França depois de Maio de 68, meu amor*”. Consequentemente, considerações como essas são recebidas com protestos por sua amante, ao indagar: “*Em que romance você acha que está?*”. É como se esse “esquecer tudo” e “recuperar-se”, em Eustache, fosse convertido em um programa autobiográfico consciente no qual o autor traz para o presente elementos do passado, num gesto em que condensa fatos, restaura vivências em forma de longos solilóquios nos quais, muitas vezes, a ficcionalização de si se sobressai.

Menos comprometido, portanto, com o asfixiante relato de uma vida em percurso e mais aberto a reescritas e reconfigurações constantes, podemos dizer que esse gesto reverbera também no seu programa estilístico como um todo. Isso é insinuado metaforicamente numa cena quando, num restaurante, Verônica pergunta a Alexandre se ela o aborrece. O protagonista nada diz e é indagado novamente, com mais uma pergunta: “*Quem é você?*”. Alexandre começa mais um longo monólogo, respondendo à primeira pergunta; diz que não vê problema em aborrecer-se, uma vez que esse sentimento é essencial para a vida, que faz sentido para ele. Ao puxar uma folha de papel do bolso, logo em seguida, ele tenta responder à segunda pergunta, afirmando que fizera um autorretrato. Na folha é mostrado um rascunho, em cujo

esquema estão escritos os nomes de partes constituintes do rosto de uma pessoa: cabelo, olho, boca, nariz. Alexandre pergunta: “Você me reconhece? É o único certificado de minha existência”. Esquema esse que responde pelo seu próprio “fazer cinematográfico”, não definindo, a princípio, uma face própria, mas que prefere antes deixá-la em aberto. Gradativamente, por meio da pesquisa formal, incorpora os mais variados estilemas do cinema, em cada projeto, define-se um rosto próprio, orgânico, que corresponde a uma espécie de síntese das mais variadas escolas: do realismo de Jean Renoir até modelos contemporâneos ao autor, como a *nouvelle vague* e o *nouveau cinèma*.

Não por acaso, essa disposição de incorporar os mais diversos tipos de materiais heterogêneos do cinema encontra muito daquilo que Philippe Gasparini (2014, p. 189) afirma, ao comentar sobre as considerações de Lejeune, no texto “Autoficção é o nome de quê?”, quando diz que “a autobiografia emprega todos os procedimentos romanescos de seu tempo”.<sup>1</sup> Num processo análogo, Eustache parece se servir bem dessa tendência, buscando, nos estudos contemporâneos sobre o Cinema de Poesia de Pasolini, de 1965, material para confeccionar seu filme subsequente: *Mes petites amoureuses* (1974). Nesse projeto, ao contrário da narrativa fria e distanciada, em terceira pessoa, de *A mãe e a puta*, aqui ela oscila constantemente entre a primeira e a terceira pessoa. Para Pasolini (1981), essa variação obsedante entre as duas instâncias (1ª e 3ª pessoas) é um modo de fazer jus às meditações subjetivas de determinado autor, por meio de metáforas e sistemas de signos variados, sendo que sua personalidade é convertida no drama encenado, ora pelo protagonista, quando configura um monólogo interior, ou pela própria *mise-en-scène*. Isso é bem visível, no filme em questão,

quando o ritmo narrativo obedece, em grande parte, ao ponto de vista do protagonista, emoldurado por cenas fragmentadas, narradas por uma voz em *off*, que funciona como pequenos aforismos, numa performatividade análoga a relatos de um diário íntimo. Sem dúvida, é uma estratégia destoante da figuração heterogênea e aberta de seus outros trabalhos, sendo que, aqui, a narrativa apresenta um relato mais intimista e confessional, um retorno às memórias da infância do diretor. Luc Moullet (2000) coloca bem em perspectiva esse aspecto, quando comenta que a principal obsessão de Eustache, nesse projeto, era reconstruir sua infância pela *mise-en-scène* subjetiva, onde cada parede, cada árvore e cada cômodo, cada um deles lembraria sua vida rotineira na cidade natal de Pessac; ou seja, um olhar do presente em direção ao passado.

É o que vemos no longa em questão, quando acompanhamos a rotina de seu *alter ego* Daniel, transitando da sua infância à adolescência, cujas descobertas e embates com a aspereza do mundo são as principais linhas de força do filme. Inicialmente, ele vive uma vida agradável em Pessac, onde sua rotina se resume ao trajeto da escola à casa de sua avó. A pretexto de continuar os estudos, ele deve mudar de cidade e deixar todo o seu círculo social para viver uma nova vida, com sua mãe e seu padrasto em Narbonne. Nesse ambiente bastante distinto do anterior, a narrativa vai mostrando como, pouco a pouco, se constitui a impossibilidade do protagonista estabelecer relações com sua nova família, no momento em que Daniel percebe que seus pais têm planos diferentes do que ele esperava. Uma cena que poderia sintetizar tudo isso, servindo como ponto de partida no qual o personagem construirá sua identidade, se dá quando, ao final das férias escolares, Daniel comenta com sua mãe sobre suas expectativas de continuar os estudos na nova cidade. No entanto, esses

<sup>1</sup> Lejeune, citado por Philippe Gasparini, em *Ensaio sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

planos são solapados por completo, quando ela diz que não pode arcar com as despesas escolares e que ele deveria preencher seu tempo livre com algum trabalho. Essa afirmação, lançada num tom impassível, por ela, é recebida como um choque, por Daniel, que entende claramente que a dificuldade em questão passa menos pela falta de recursos e mais pelo interesse de seus pais o usarem como força de trabalho e exploração. Provavelmente, o ponto decisivo da narrativa ocorre quando a câmera dá atenção ao rosto do protagonista, recebendo a notícia, para logo em seguida, sem qualquer reação, desaparecer em *fade out*, lentamente. Essa imagem pode ser vista como a figuração da própria rejeição e desafeto que o protagonista sofre, tornando-se um desadaptado por natureza.

É como se tal face em *fade*, ao mesmo tempo em que pudesse ser lida como uma espécie de *anamnese* de suas obsessões autobiográficas, servisse também como metáfora do apagamento subjetivo do próprio Eustache, em vários *alter egos*. Daquele instante em diante, Eustache se aventuraria mascarado – Daniel, Alix, Alexandre – sendo que, cada nova desfiguração, proporcionaria uma tentativa de se

compor em etapas, isolando traços mais definidores do que simplesmente se pintar ao natural, em um único projeto. Por esse motivo, o *eu*, em sua filmografia, seria uma espécie de desafio de recomposição, da tentativa de se definir parcialmente, em fragmentos, para construir uma autobiografia fora do convencional, em que as possibilidades são tão importantes quanto os fatos consumados, e os lugares da vida e da arte estão, o tempo todo, se contagiando e se retroalimentando.

Essa estratégia encontra ecos naquilo que Luc Moullet (2000) sugeriria, ao mencionar que os filmes de Eustache, da fase dos anos de 1970, instituem um jogo com o espectador, que deve lutar indefinidamente para encontrar algum sentido naquilo que o autor oculta. Indefinição que, longe de ser um ponto negativo, parece ser um dos traços mais interessantes do autor em questão, ao se recusar a todo o momento em levar o espectador do ponto A ao ponto B, com a finalidade de mostrar uma história de vida, preferindo antes adiar a última palavra sobre si mesmo em filmes que, da vida como obra de arte ao Cinema de Poesia, representam um dos exemplos autobiográficos mais interessantes do cinema moderno.

## Referências

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BAECQUE, Antoine de. **Cinefilia**: a invenção de um olhar, história de uma cultura. Tradução de André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A preparação do romance II**: a obra como vontade. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DE MAN, Paul. *Autobiography as De-facement*. In:

**The rhetoric of romanticism**. New York: Columbia University Press, 1984. p. 67-81.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

EUSTACHE, Jean. **La maman et la putain**. Youtube, 24 de set. de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q12zgo39ovg>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Les photos d'Alix**. Youtube, 19 de jan. de 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=96LmSyvluJU>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Le père Noël a les yeux bleus**. Youtube, 09

de fev. de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xfo7o5Tcj1k>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Mes petites amoureuses**. Youtube, 15 de nov. de 2013. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=DYnzt\\_wVn9s](https://www.youtube.com/watch?v=DYnzt_wVn9s)>. Acesso em: 26 jun. 2015.

GASPARINI, Philippe. *Autoficção é o nome de quê?* In: \_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a autoficção**. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 181-221.

LEIRIS, Michel. **A idade viril**: precedido por Da literatura como tauromaquia. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MOULLET, Luc. **Melhor queimar-se do que fenecer**:

Jean Eustache, o dândi proletário. 2000. Disponível em: <<http://www.focorevistadecinema.com.br/FOCO4/eustachemoulet.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia a ciência**. Tradução de Alfredo Margarido. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

PASOLINI, Pier Paolo. **Empirismo herege**. 2. ed. Lisboa: Assírio & Alvim, 1981.

PHILIPPON, Alain. **Jean Eustache**. Paris: Cahiers du Cinéma, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Tradução livros I a X Rachel de Queiroz, livros XI e XII José Benedicto Pinto. Bauru, SP: EDIPRO, 2008.

Recebido em: 05.05.16

Aprovado em: 20.07.2016

**Romero Fidelis de Souza Maciel** é mestrando em Estudos da Linguagem na linha de pesquisa Memória e Linguagem Cultural, pela Universidade Federal de Ouro Preto, e especialista em Revisão de Textos pela PUC Minas. Atualmente, desenvolve pesquisas na área da linguagem cinematográfica, em comparação com narrativas literárias. E-mail: romerofideliz@gmail.com.

Rua Santa Teresa, 166A, Bairro Bandeirantes – Mariana-MG CEP: 35420-000



# ESCREVER A PRÓPRIA VIDA: ASPECTOS ESTILÍSTICOS DO GÊNERO DIÁRIO PESSOAL

■ JOCELMA BOTO SILVA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

■ MARCIA HELENA DE MELO PEREIRA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## RESUMO

A escrita de si é bastante reveladora: nela, emergem aspectos que revelam o que o autor almeja, mas também afloram aspectos que ele sequer cogitou para o registro de sua personalidade. De acordo com a teoria bakhtiniana, todo trabalho com a língua dá-se por meio de algum gênero discursivo. Portanto, o indivíduo que opta por escrever fatos da sua vida o faz a partir de algum gênero pertencente à esfera autobiográfica. Neste trabalho, nos propomos a investigar mais de perto o diário pessoal, cuja escrita é produzida diariamente ou em curtos intervalos de tempo. Para isso, investigamos dois diários de duas diaristas comuns, em busca de aspectos que evidenciam suas concepções sobre o gênero. Teoricamente, embasamo-nos na concepção de gênero discursivo, postulada por Bakhtin (1997), e nas investigações do pesquisador francês Philippe Lejeune (2014) acerca de autobiografias de pessoas comuns. Nossas investigações mostraram que a composição escrita desses diários se distingue, em vários aspectos, desde a concepção formal e estrutural do gênero até a função que ele representa para as escreventes. O gênero mostrou-se bastante flexível, permitindo que as diaristas imprimissem nele seus estilos individuais.

**Palavras-chave:** Diário pessoal. Estilo. Gênero discursivo.

## ABSTRACT

### TO WRITE YOUR OWN LIFE: STYLISTIC ASPECTS OF THE PERSONAL DIARY GENRE

The written about yourself is quite revealing: on it, emerge aspect that reveal what the author craves, but also touch upon aspects that he had not even considered for the record of his personality. According to Bakhtin theory, all work with the language takes place through some discursive genre. Therefore, the individual who chooses to write facts of his life does it by using a genre belonging to the auto-

biographical sphere. In this paper, we propose to investigate more closely the personal diary, of which's writing is produced daily or in short intervals of time. For that, we investigated two diaries from two ordinary writers, in search of aspects that show their conceptions of the genre. Theoretically, we rely on the conception of discourse genre postulated by Bakhtin (1997) and the investigations of the French researcher Philippe Lejeune (2014) about autobiographies of ordinary people. Our investigations have shown that the written composition of these diaries is distinguished in many aspects, since formal and structural design of the genre until the function that it represents for the writers. The genre was very flexible, allowing the writers to imprint their individual styles.

**Keywords:** Personal diary. Style. Discursive Genre.

## RESUMEN

### ESCRIBIR LA PROPIA VIDA: ASPECTOS ESTILÍSTICOS DEL GÉNERO DIARIO PERSONAL

La escritura sobre ti mismo es muy reveladora: en ella, emergen aspectos que revelan lo que pretende el autor, pero también afloran aspectos que él incluso no había considerado para el registro de su personalidad. Según la teoría Bakhtiniana, todo el trabajo con el lenguaje se produce a través de un género discursivo. Por lo tanto, el individuo que elige escribir hechos de su vida lo hace a partir de algún género perteneciente a la esfera autobiográfica. En este trabajo nos proponemos investigar más de cerca el diario personal, cuya escritura se produce todos los días o en intervalos cortos de tiempo. Para ello, hemos investigado dos diarios de dos escritoras comunes, en la búsqueda de aspectos que evidencian sus concepciones sobre el género. Teóricamente, nos basamos en la concepción del género de discurso postulada por Bakhtin (1997) y en las investigaciones del investigador francés Philippe Lejeune (2014) sobre autobiografías de personas comunes. Nuestras investigaciones han demostrado que la composición de la escritura de estos diarios se distingue en varios aspectos, desde la concepción formal y estructural del género, hasta la función que representa para las escritoras. El género se mostró muy flexible, permitiendo que las escritoras de diarios imprimiesen en ellos sus estilos individuales.

**Palabras clave:** Diario personal. Estilo. Género discursivo.

## Introdução

Para que serve um diário? Qual a razão para mantê-lo? Essas respostas são variáveis e dependem muito da razão pela qual o indivíduo foi induzido a escrever sobre os fatos da sua vida: por curiosidade, pelo desejo de expressão, pela vontade de se conhecer, de marcar sua existência, por imitação, ou, simplesmente, por nenhuma razão. Uma vez iniciado, o diário assume diversas funções para o autor, deixando de ser simplesmente uma vida listada no papel para, inclusive, tornar-se um gênero discursivo complexo, recheado de particularidades. Gênero este que ainda não foi totalmente desvendado.

No senso comum, o diário costuma ser visto como uma atividade secreta, passageira ou durável, irregular, antiga, comum e corriqueira: qualquer um pode ter um diário. Qualquer pessoa pode iniciá-lo sem aviso prévio; pode retomar a sua prática após anos; pode encerrá-la a qualquer instante. A única coisa que não é tão comum é o compartilhamento dessa atividade. Do mesmo modo que as pessoas se sentem motivadas à produção do diário, sentem-se impelidas a mantê-lo no mais absoluto sigilo, salvo alguns casos pontuais: tratamento psicológico ou descaso para com o fato de que alguém possa ler o conteúdo do texto, mas estes são casos mais raros.

Devido a esse olhar empírico sobre as práticas do diário, durante muito tempo não se investigou o gênero a partir das manifestações cotidianas; ao contrário, as investigações estiveram, inicialmente, acopladas ao cânone literário, ou seja, tratavam-se de análises dos grandes diários de autoria de pessoas ilustres ou representativas, ou de textos fictícios que possuíam um teor literário. Consequentemente, ignorou-se o caráter mais simples do diário: o dia a dia, como sugere a própria palavra.

É preciso frisar que não estamos descaracterizando a relevância das grandes obras, apenas apontando que, antes de se tornar uma obra reconhecida nacional e mundialmente, o diário é construído no cotidiano, abarcando os fatos corriqueiros sobre os dias de determinado sujeito. É também do caráter comum e simples do diário que pode nascer uma grande obra literária.

Partindo desse pressuposto, observamos, neste artigo, diários pessoais escritos por duas jovens comuns, produzidos no seu dia a dia, sem fins de publicação. Buscamos, com essa investigação, apresentar algumas questões relacionadas ao gênero, tais como: a concepção de diário que as escreventes têm e o estilo de escrita das diaristas. Para isso, analisamos dois diários escritos por duas jovens a quem trataremos pelas iniciais K e C.

K. S. L. M. (referenciada como K), nossa primeira escrevente a ser investigada, tem, atualmente, 25 anos e é estudante de Nutrição. Ela iniciou suas atividades de escrita íntima durante a infância, assim que aprendeu a escrever e ganhou seu primeiro diário. A autora não preservou seus primeiros escritos, que foram destruídos por ela mesma, mas manteve sua atividade de escrever sobre si. A opção por guardar os diários remete ao ano de 2008, quando ela tinha entre 17 e 18 anos. Todos os cadernos produzidos após esse ano estão igualmente guardados. A autora nos contou, em uma entrevista posterior que fizemos com ela, que seu intuito, com essa escrita, é guardar uma memória de si para seus descendentes e que, apesar de não ter cogitado a ideia de publicar seus textos, não se incomodaria se alguém o fizesse.

K nos cedeu um de seus cadernos pessoais para realizarmos nossas investigações, corresponde aos relatos feitos nos anos de 2008, 2010, 2011 e início de 2012. Ela relata que sua decisão por escrever diários deixou de ser se-

creta e que não pretende abandonar a atividade, por enquanto. Atualmente, a autora produz suas confidências em outros suportes, de modo que nossa investigação não influencia na sua composição diarística.

C. R. B. (referenciada como C), nossa segunda escrevente, tem hoje 31 anos e recentemente concluiu o Ensino Médio, por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela iniciou sua escrita em diários quando tinha 28 anos e vivenciava uma crise matrimonial. Até a presente data, a autora escreveu seu dia a dia apenas em dois cadernos e não se considera uma diarista muito fiel, já que se esquece de escrever diariamente. O caderno cedido para análise corresponde ao ano de 2013 e reconta as fases de uma crise matrimonial vivida pela autora e as mudanças de cidade que ela e a família enfrentaram.

Como veremos nas análises, K e C são sujeitos com concepções diferentes a respeito de seus próprios diários, por isso investigaremos cada produção, separadamente. Para empreendemos nossa análise, lemos os diários em busca de elementos que respondessem aos nossos questionamentos. Em outras palavras, através dessa leitura, buscamos elementos linguísticos e/ou discursivos que nos revelassem acerca desses sujeitos e da escrita deles e também do gênero em si. Separamos as partes que nos chamaram a atenção e as fotografamos para que pudéssemos ilustrar a discussão. Em algumas dessas imagens, inserimos destaques, por meio de círculos, com o objetivo de enfatizarmos algum detalhe importante para a pesquisa.

Por último, acrescentamos à pesquisa uma entrevista gravada em áudio e transcrita, com as próprias diaristas, questionando-as a respeito dos momentos de seu texto que recorramos para a análise, no intuito de que elas próprias comentassem sobre eles. Dessa for-

ma, intercalaremos, na discussão que faremos, alguns trechos das falas das autoras que foram coletados durante essa entrevista.

## Referencial teórico

Para embasarmos nossas investigações, partimos do conceito de gênero, discutido em Bakhtin (1997), e das noções sobre autobiografia apresentadas em Lejeune (2014).

### O conceito de gênero

Para Bakhtin (1997), o enunciado é o produto da língua, pois toda atividade de comunicação verbal se dá por meio dele. Nesse sentido, a noção de enunciado está ligada à proposta de dialogismo. Afinal, o enunciado é “o garantidor do espaço do outro na dinâmica discursiva e, por conseguinte, constitui-se do fluxo de múltiplas vozes que ecoam da alternância dos sujeitos do discurso nas situações de comunicação” (RIBEIRO, 2010, p. 56).

Todo enunciado (oral ou escrito) traz em si características peculiares às situações de comunicação, pois eles estão relacionados a alguma esfera/campo de atividade humana – jurídica, jornalística, religiosa etc. Essas esferas elaboram seus tipos *relativamente estáveis de enunciados* aos quais Bakhtin (1997) denominou *gêneros do discurso*. Os gêneros refletem as características e apontam as finalidades de cada esfera, a partir do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional do enunciado.

É importante destacarmos que, embora os gêneros estejam relacionados a formas linguísticas, eles não são formas estanques, modelos que devem ser seguidos; ao contrário, eles estão sujeitos às transformações sociais, pois, apesar de obedecerem a uma estrutura, não têm uma composição fechada em si mesma. É por isso que Bakhtin os nomeia *relativamente estáveis*.

O autor constatou que as esferas da atividade humana são múltiplas, fator que ocasiona a variedade dos gêneros e a impossibilidade de delimitá-los. Para o pesquisador, cada esfera engloba seu repertório de gêneros, que podem ser multiplicados, à medida que as esferas são ampliadas e ficam mais complexas. Este fenômeno pode ser exemplificado, hoje, com o advento das mídias digitais, que geram uma infinidade de outros gêneros, como e-mails, blogs, chats etc. Muitos desses novos gêneros surgiram sob velhas bases, conforme destacou Marcuschi (2003). O autor cita o e-mail como exemplo, que gera mensagens eletrônicas que têm as cartas e os bilhetes como seus antecessores.

Ao se propor a investigar os gêneros discursivos, Bakhtin (1997) observou que eles eram ilimitados. Para facilitar a reflexão sobre eles, dividiu-os em primários e secundários. Os primários aparecem em uma situação comunicativa mais simples, como um diálogo, e agrupam os gêneros do cotidiano. Já os secundários, surgem em situações comunicativas mais complexas, de ordem científica, sociopolítica, por exemplo, e, geralmente, são efetivados por meio da língua escrita.

### **O gênero diário pessoal**

O diário dá-se no calor do momento, no instante em que o diarista se vê entusiasmado a recontar os fatos mais interessantes de seu dia. Por meio dele, transcrevem-se pensamentos e sentimentos que são únicos a determinados momentos e ficam eternizados pela escrita: o registro permanece inquieto para reviver a memória. Cada palavra que foi escolhida para a escrita assume um papel importante na configuração do diário, que registra as sensações de momentos específicos.

Mas o diário é muito mais complexo que um “quarto de despejo” ou que um “ícone de memória”, como se costuma veicular no senso

comum. Ele pode assumir várias funções e características que o singularizam diante dos demais gêneros da esfera autobiográfica. Essas particularidades dizem respeito à relação do diarista com seu texto. De acordo com Lejeune (2014), nessa relação, o diário pode assumir a função de conservar a memória, sobreviver, desabafar, conhecer-se, deliberar, resistir, pensar e escrever. O pesquisador apresentou essas sete funções, buscando situar as utilidades desse gênero.

Enquanto conservador da memória, o diário é “arquivo e ação ‘disco rígido’ e memória viva” (LEJEUNE, 2014, p. 302), de modo que o sujeito tem a possibilidade de guardar os fatos do dia e, quando desejar, acessá-los. Esses fatos escritos estarão intactos e funcionarão como um “rastros” atrás do indivíduo. Afinal, sua memória poderá ser acessada em um futuro breve ou distante, se o diarista assim o desejar.

O diarista ainda escreve para sobreviver, para que sua vida não caia no esquecimento. Ainda que não se tenha coragem para lê-lo ou deixá-lo ser lido “o diário é um apelo a uma leitura posterior: transmissão a algum *alter ego* perdido no futuro” (LEJEUNE, 2014, p. 303). O diário é um amigo com o qual se pode desabafar, um confidente que não julga ou critica, “é um espaço onde o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real” (LEJEUNE, 2014, p. 303). Também é um espelho no qual projetamos a nossa imagem, sobre a qual, de maneira distanciada, podemos chegar a nos conhecer.

Esse gênero também ajuda a deliberar, pois ele acompanha a tomada de decisões no dia a dia do indivíduo, passando a ser “um dos instrumentos de ação” (LEJEUNE, 2014, p. 304) para o diarista, e não apenas um elemento passivo. O diário é resistente, é o apoio em to-

dos os momentos, sejam eles bons ou ruins, é forte e aguenta as provações pelas quais o autor pode passar.

O diário também pode ser um espaço de criação, pois pode conter pensamentos e textos literários. Essa função talvez justifique os diários que são publicados devido ao cuidado artístico do autor com sua escrita. Sobretudo, o diário é mantido pelo prazer em escrever, pelo gosto da escrita, pelo jogo possível na mistura dos gêneros, pela satisfação em escolher qualquer palavra sem ser censurado, pela magia de ver-se escrito, de ter a sua personalidade transformada em letras. Essas características confirmam o que aponta Lejeune (2014) ao salientar que “o diarista não tem a vaidade de se acreditar tornar escritor, mas encontra em seus escritos a doçura de existir nas palavras e a esperança de deixar um vestígio” (LEJEUNE, 2014, p. 306).

E como defini-lo, então? Tomamos uma definição que nos parece mais apropriada no momento e consideramos o diário como “uma série de vestígios datados” (LEJEUNE, 2014, p. 299). Compreendemos o vestígio no seu sentido original, como sinais, marcas que se deixa em algumas circunstâncias. O diário é, portanto, um conjunto de sinais que o indivíduo deixa sobre si em textos que escreve com essa finalidade. Notemos que essa primeira definição não aborda a destinação, a forma e o conteúdo do diário, pois esses itens são variáveis. No entanto, existe um consenso quanto à formatação do diário: a fragmentação e a repetição. A partir disso, com base em Lejeune, situamos o gênero como uma série de vestígios fragmentados e repetitivos.

Essa série de vestígios não precisa, rigorosamente, obedecer a uma sequência ininterrupta. Afinal, o diarista pode escrever os fatos de dois ou mais dias em uma única entrada,<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Philippe Lejeune (2014) nomeia por “entrada” ou “registro” toda narração que está escrita sob uma mesma data. Nessa pesquisa, tomaremos a nomenclatura

pode deixar a prática e retomá-la mais tarde e, ainda desse modo, não cair em outro gênero, como a autobiografia, por exemplo.

Por ser uma escrita que visa marcar o tempo, a base do diário é a datação. Essa marca é fundamental para caracterizar o gênero, tanto que a sua ausência pode implicar a ocorrência de outro gênero da esfera autobiográfica como as memórias, por exemplo (LEJEUNE, 2014). Ainda que a data não esteja, a rigor, especificada no alto da página, ela deve ser indicada, mesmo que seja no decorrer do texto. Esse tipo de indicação tem o propósito de marcar a data de ocorrência de determinado fato.

## Diários de K e de C: a análise

Como já enfatizamos, na introdução, as duas produções diarísticas que vamos analisar apresentam distinções e, por esse motivo, vamos analisá-las individualmente. Iniciaremos nossa investigação pelo diário de K e, em seguida, observaremos as análises no diário de C.

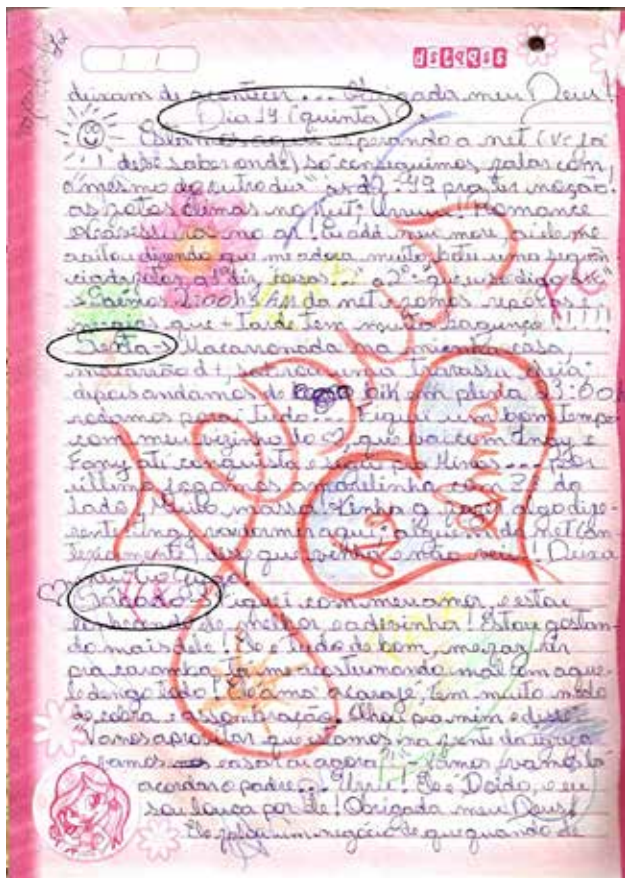
### O diário de K

Logo nas primeiras páginas, notamos a construção de uma escrita de diário com um estilo muito singular, não tão padronizado, como diria Bakhtin (1997). A confecção do diário não apresenta a estrutura padrão em que normalmente se encontra a data no alto da página, seguida pelo vocativo, a narração e a despedida. Nossa autora parece não se engessar nessa proposta do gênero, ao contrário, apresenta uma configuração que valoriza a narrativa em detrimento da forma, de modo que, à primeira vista, não se identifica um diário, nota-se, pois, o gênero, à medida que a narração acontece. Vamos observar a figura 1, a seguir:

sugerida pelo autor para nos dirigirmos aos textos escritos pelas nossas diaristas.



**Figura 1** – Características da estrutura formal e ilustrativa do diário escrito por K



Fonte: banco de dados das autoras.

Podemos observar que, em uma mesma página, estão dispostas as narrações correspondentes a três dias distintos: quinta, sexta e sábado, como nós destacamos na figura. Notamos que a indicação dos dias correspondentes aos relatos ocorre de maneira muito sutil, de tal modo que se percebe a mudança dos dias no decorrer da leitura ou com um olhar mais cauteloso. Além disso, é importante destacar que não há qualquer evidência do mês ou do ano em cada relato; é preciso que o leitor esteja atento às narrações, pois a autora não se prende a estas questões, como geralmente se observa na escrita de diários. Pelo contrário, para essa composição escrita, parece que a autora renunciou a alguns princípios comumente aplicados a diários e criou os seus próprios, em que a data pode ser indicada somente pelos dias da semana, se ela assim o desejar; o

ideal de que “cada narração deve comportar uma página diferente” não se aplica nessa escrita; também não há necessidade de despedida ou introdução da narração.

Essa opção de estrutura formal não modifica a função do gênero, que continua a contemplar o relato diário dos fatos vividos por alguém. No entanto, indica um estilo do autor sobre o gênero. Sobre essa questão, Possenti (2001) considera que o estilo é da ordem da escolha, que é, por sua vez, compreendida como “efeito de uma multiplicidade de alternativas [...] diante das quais escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição” (POSSENTI, 2001, p. 17), ou seja, é consequência da exigência enunciativa.

A emergência de tal estilo composicional parece proposital e consciente, pois a autora conta que houve uma mudança na estrutura dos seus primeiros diários até os atuais. Segundo ela, os primeiros cadernos obedeciam à forma comum ao diário, mas com o tempo, essa questão foi abandonada com o seguinte argumento, colhido na entrevista posterior que fizemos com K: “eu sempre tratei o diário como um amiguinho que não fala e não te responde, aí eu já começava a falar com ele como fala com um amigo mesmo [...] eu já ia falando aconteceu isso, aconteceu aquilo, não gostei, gostei [...] eu achava ‘meu querido diário’ muito estranho”, explica ela. Nota-se, pois, uma configuração do gênero desprendida da forma tradicional, em favor da sua função, que é registrar a própria vida. Conforme explica Lejeune (2014), “cada um inventa seu próprio caminho nesse gênero do qual existem talvez modelos, mas nenhuma regra” (LEJEUNE, 2014, p. 299). Ou seja, a estrutura não diz muita coisa ao diarista, mas, sim, sua funcionalidade.

Ainda sobre o estilo dessa autora, há vários outros momentos em que ele aparece. Dessa vez, no destaque em cores e na inserção de desenhos sobre o texto escrito. Vamos observar mais uma imagem, a figura 2:



**Figura 2** – Aspectos estilísticos na escrita de K



Fonte: banco de dados das autoras.

Notemos que, nesse exemplo, a indicação das datas também é sutil. A autora escreve os relatos do dia 27 e 28, como nós destacamos, em círculo. Além disso, podemos notar que há a presença de desenhos e símbolos sobre a narrativa. Este fator também caracteriza a escrita dessa autora. Durante a entrevista, K conta que o ato de desenhar por cima da escrita acontecia como forma de deixá-la mais divertida, “*mais legal*”<sup>2</sup> e que a seleção do desenho estava relacionada com o seu estado emocional: “*se eu estava feliz, colocava desenho feliz, se estava triste, colocava desenho triste*”. Além disso, a autora nos contou que sempre gostou muito de símbolos e que os reproduzia quando se sentia cansada de desenhar corações, a fim de “*colorir*” a narrativa.

Ainda sobre esse hábito de ilustrar seus

2 Os trechos destacados entre aspas, neste parágrafo, são trechos da entrevista em áudio realizada com a autora K.

diários, podemos discutir outros aspectos. Observemos a próxima imagem (figura 3):

**Figura 3** – Inserção de elementos avulsos do diário escrito por K

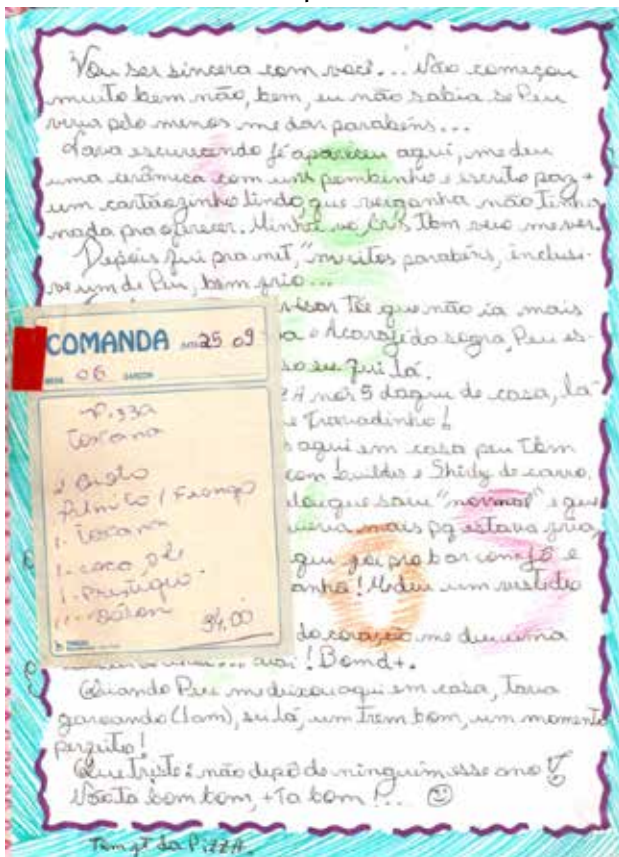


Fonte: banco de dados das autoras

Notamos que foram inseridos alguns elementos na página: dois tickets de passagens de ônibus, uma pulseira disponibilizada em eventos, um papel de bombom, uma embalagem de preservativo, um adesivo escrito “In Love” e os desenhos produzidos pela autora. Nessa página, tem-se o resquício da narração de um dia intitulado “domingo”, que discorre rapidamente sobre a visita de alguns amigos e uma conversa fria que teve com o namorado, por telefone. Tem-se, na íntegra, a narração do dia 18, que foca uma impressão de atitude machista do namorado, e a narração do dia 23, que discorre sobre um desentendimento entre ela e o companheiro, devido ao fato de K ter ido a uma festa e ter dançado com outro rapaz.

Como citado anteriormente, K não evidencia o mês da narrativa e não segue uma estrutura padrão para a formatação do gênero. No entanto, o que nos chamou a atenção foi o fato de que, em nenhuma das narrações citadas, tem-se a menção ou a justificativa da presença dos elementos ilustrativos que compõem esta página. De acordo com a autora, é possível que a pulseira esteja relacionada à festa mencionada, no entanto, ao perguntarmos a ela a esse respeito, disse-nos que não se lembrava da presença dos outros elementos ilustrativos, nessa página. Nesse sentido, gostaríamos de mostrar, ainda, um último exemplo desse seu estilo, conforme a figura 4:

**Figura 4** – Inserção de elementos memorialísticos do diário escrito por K



Fonte: banco de dados das autoras.

Nessa página, K escreve sobre seu aniversário de 18 anos, fato destacado por meio de lápis coloridos sobre o texto. A autora reconta os fatos desse dia e menciona a ida a

uma pizzaria, em comemoração à data. Diferentemente do exemplo anterior, a comanda inserida na página tem relação com o fato descrito, pois aponta o pedido realizado na pizzaria. Além disso, a data disposta na comanda confere com a data de aniversário da autora. Ou seja, nesse caso, o elemento aparece como recurso de memória, ou, nas palavras de K: *“o comprovante de que aquilo aconteceu mesmo”*. Por meio desses exemplos, podemos destacar que as ilustrações e anexos que compõem a escrita dessa autora tanto podem ter sido inseridos de forma aleatória como podem ter sido inseridos para lembrar algo que tenha acontecido na data em questão. Ou seja, temos as duas possibilidades e só saberemos se as ilustrações têm relação com as entradas a partir da leitura do conteúdo escrito.

Ainda sobre a imagem anterior, podemos notar que a folha sobre a qual a narrativa foi realizada não pertence ao conjunto de folhas desse caderno. Foi algo confeccionado à parte e inserido posteriormente. Ocorrências como esta fazem parte dos anexos que K costuma inserir em seus diários, prática então adotada e que faz parte do seu estilo. Observemos outros exemplos nessa direção (figuras 5 e 6):

Nessas imagens, detectamos que existem páginas inteiras anexadas à narrativa. No primeiro caso, constam as reflexões da autora sobre um fato e um bilhete do namorado. No segundo, temos um relato em uma das folhas, e uma citação de um texto de Carlos Drummond de Andrade, na outra. Ao contrário do exemplo anterior, essas páginas não estão abertas e fáceis de serem lidas, já que estão dobradas e exigem do leitor o cuidado de abri-las para conhecer o conteúdo. Sobre esse fato, a autora nos contou, na entrevista, que muitas vezes produzia os seus relatos em outros cadernos e folhas soltas e os inseria no diário, posteriormente, porque *“não estava com o cader-*



no na hora e queria escrever, tipo: não tinha tempo em casa, aí na faculdade a aula tava muito chata, eu pegava uma folhinha qualquer e começava a escrever [...] e anexava mais ou menos na data no caderno”, diz K. Ocorrências como essa seriam da ordem da descontinui-

dade? Acreditamos que não, pois não há uma paixão pelas “folhas soltas”, como destaca Lejeune (2014). A inserção dos anexos no caderno atesta “a promessa mínima de unidade” (LEJEUNE, 2014, p. 338), configurando, assim, a continuidade no gênero.

**Figuras 5 e 6** – Inserção de anexo no diário escrito por K



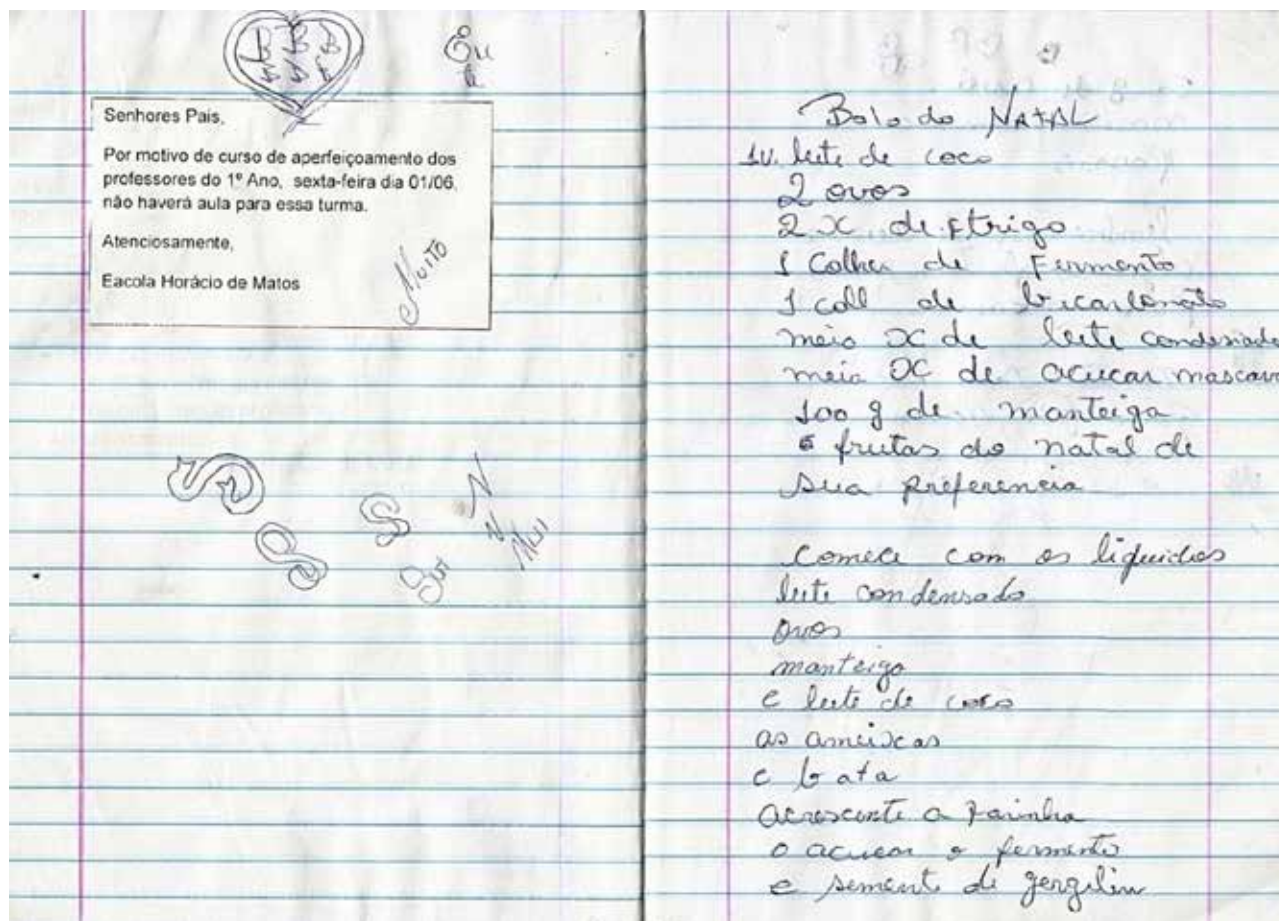
Fonte: banco de dados das autoras.

### O diário de C

Conforme já dissemos, C nos cedeu apenas um diário para a análise. Ele foi escrito em um caderno pequeno, de capa dura, de cor azul, com 96 folhas. Antes de tornar-se diário, o caderno era utilizado como uma caderneta de anotações de informações escolares do filho, contendo os horários de aula dele, recados

dos professores e dos diretores da escola. O uso do caderno para esse fim limitou-se ao conjunto de seis páginas preenchidas na frente e no verso. Ainda antes de ser um diário, o caderno foi reaproveitado para anotações de receitas culinárias, como podemos observar na figura seguinte (figura 7):

**Figura 7** – Usos iniciais do suporte: caderneta de anotações escolares e livro de receitas



Fonte: Banco de dados das autoras.

É somente após esses usos que o caderno vem a ser seu Diário. Na entrevista posterior que fizemos com C, ela nos disse que reaproveitou o material do filho por acreditar que, devido à sua idade (28 anos, na época), “*não combina ir até a loja para comprar um diário*”. O fato do caderno ter sido reaproveitado não incomodou a autora, pois, como ela mesma nos relatou, não acreditava que alguém fosse conhecer seu hábito de escrita íntima e, portanto, proferir qualquer observação sobre ele, uma vez que “*ela nem comprou um caderno novo!*” Essa ocorrência comprova que a escrita de diários se dá dissociada de avaliações externas, reafirmando, assim, o caráter intimista do gênero.

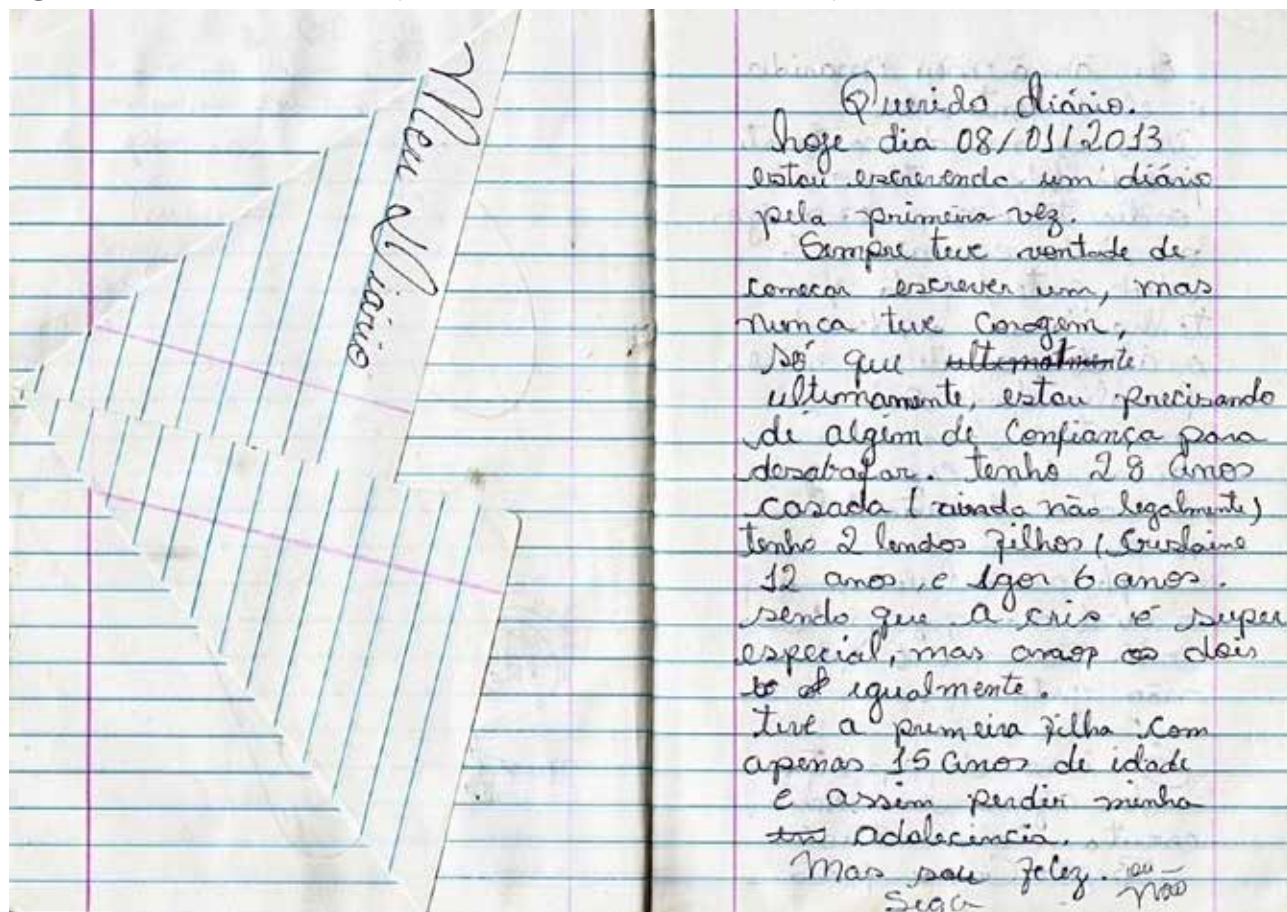
Ao decidir escrever os fatos de sua vida nesse caderno, C realiza uma divisão nele, se-

parando o conteúdo existente anteriormente dos relatos que começa a fazer, conforme ilustra a próxima figura (figura 8):

Observemos que essa folha dobrada em forma de triângulo é o marco, a sinalização para o interlocutor de que é a partir desse ponto que o diário foi iniciado. A autora relatou, na entrevista, que a divisão indica onde, de fato, o diário é iniciado e que ela serviu como marcação de página porque “*ficava mais fácil para eu abrir e começar a escrever*”. Ao observarmos mais atentamente a figura acima, notamos que, da mesma forma que o diário de K, investigado anteriormente, temos uma nomeação: *Meu Diário*. Essa nomeação é um pouco mais tradicional que a nomeação feita por K, que intitulou seu diário de *Diário de uma paixão*. De qualquer forma, ambas situam o leitor.



**Figura 8** – Divisão do caderno para o início da escrita diarística; primeira folha escrita do diário de C



Fonte: banco de dados das autoras.

O diário foi iniciado no dia 08 de janeiro de 2013. Nesse primeiro momento, a autora propõe ao interlocutor uma breve apresentação de si e das pessoas que a rodeiam. Diz que decidiu escrever por buscar, no caderno, uma forma de desabafar. Informa que é casada e que tem dois filhos. Enfim, faz um breve apanhado sobre quem é, o que faz e quem está envolvido na sua vida.

Nessa mesma data, em outra folha, a autora produz seu primeiro relato diário. Vejamos seu conteúdo, conforme nos mostra a figura 9:

A partir dessa entrada, começamos a conhecer os fatos vivenciados por essa autora. Nesse relato, ela conta que sentia dor de dente e que um irmão que há muito não via estava presente para passar o Natal com a família e que acreditava que ele estava triste. A autora encerra a entrada da seguinte maneira: “Ó, Deus, proteja toda minha família. Meus filhos.

**Figura 9** – Primeiro relato do diário de C

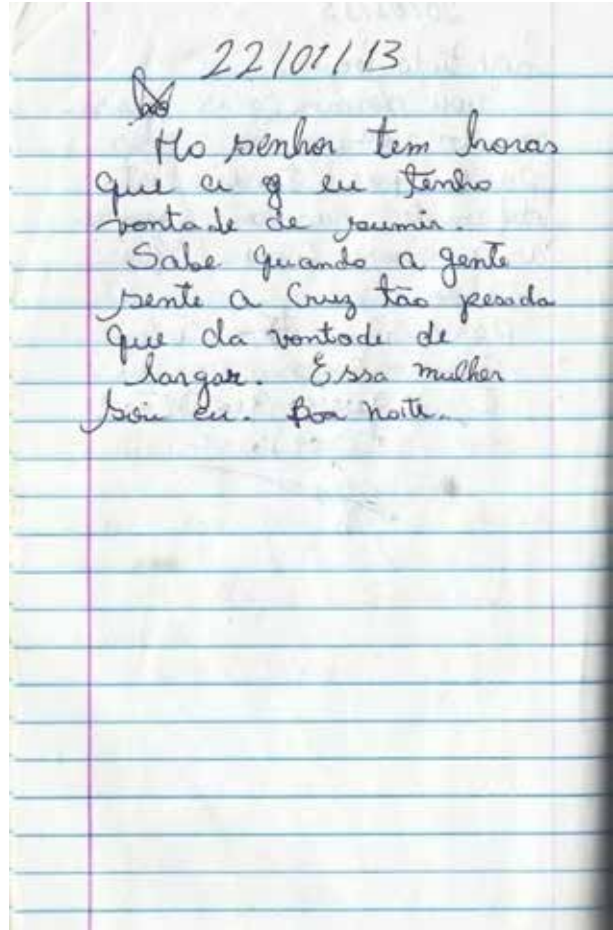
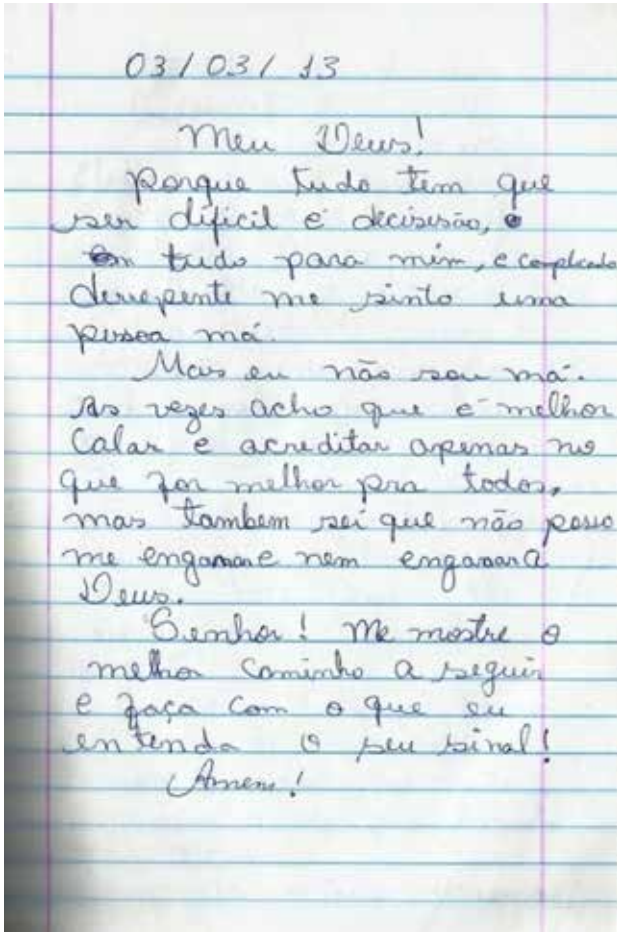


Fonte: banco de dados das autoras.

Amém. Por hoje é só, até amanhã. Boa noite". Desde essa primeira narração, observamos algo bastante peculiar ao estilo de escrita de C: a recorrência religiosa nas narrativas. Nesse caso, em específico, percebemos que sua nar-

rativa atua com um tom de oração, de prece. Essas ocorrências caracterizam as narrativas da autora e fazem com que percebamos uma de suas faces: o religioso. Vejamos outros exemplos dessa ocorrência (figuras 10 e 11):

**Figuras 10 e 11** – Aspectos da escrita religiosa no diário de C



Fonte: Banco de dados das autoras.

Nestas duas imagens, a escrita da autora é amplamente reflexiva. Apesar de ser uma entrada em um diário pessoal e de, visualmente, respeitar-se a estrutura formal do gênero, linguisticamente falando, temos ocorrências de preces e reflexões proferidas a partir dos fatos vivenciados pela autora. Na primeira imagem, C reflete sobre a condição de ser ou não ser uma má pessoa. Ela inicia a narrativa utilizando o vocativo “Meu Deus” e constrói todo o texto a partir desse viés. No encerramento, escreve a seguinte prece: “Senhor, me mostre o melhor caminho a seguir e faça com que eu entenda

o seu sinal! Amém!”. Esses indícios fazem com que a produção textual dessa data assumo o papel de diálogo entre ela e o Divino, devido ao tom piedoso e religioso que ela dá ao texto.

Na segunda imagem, em um texto menor, C recorre também ao interlocutor divino, “Senhor”, para recontar a sua vontade de sumir. Apesar de não conter uma prece, nesse caso, temos, além do vocativo, mais uma menção fortemente religiosa: a palavra “cruz”, como podemos notar na frase seguinte: “Sabe quando a gente sente a cruz tão pesada que dá vontade de largar. Essa mulher sou eu”.



Tendo como base esses exemplos, notamos que a escrita dessa autora assume um papel reflexivo sobre os fatos cotidianos vivenciados por ela. Apesar de não estar evidente quais foram as situações que a levaram a produzir essas escritas mais reflexivas, o que prevalece, em ambas, é o aspecto religioso.

A partir desses exemplos, poderíamos classificar o diário de C como um diário espiritual? Precisamos tomar a questão com cautela. Se pouco se tem estudado sobre diários escritos por pessoas comuns, menos ainda se tem estudado sobre os diários espirituais. Philippe Lejeune propôs-se, ainda que rapidamente, a falar sobre esse outro gênero da esfera autobiográfica e constatou que o objetivo dele é fazer com o que indivíduo “abandone-se” para alcançar a Deus (LEJEUNE, 2004), ou seja, com que ele busque a pureza da alma, sua salvação.

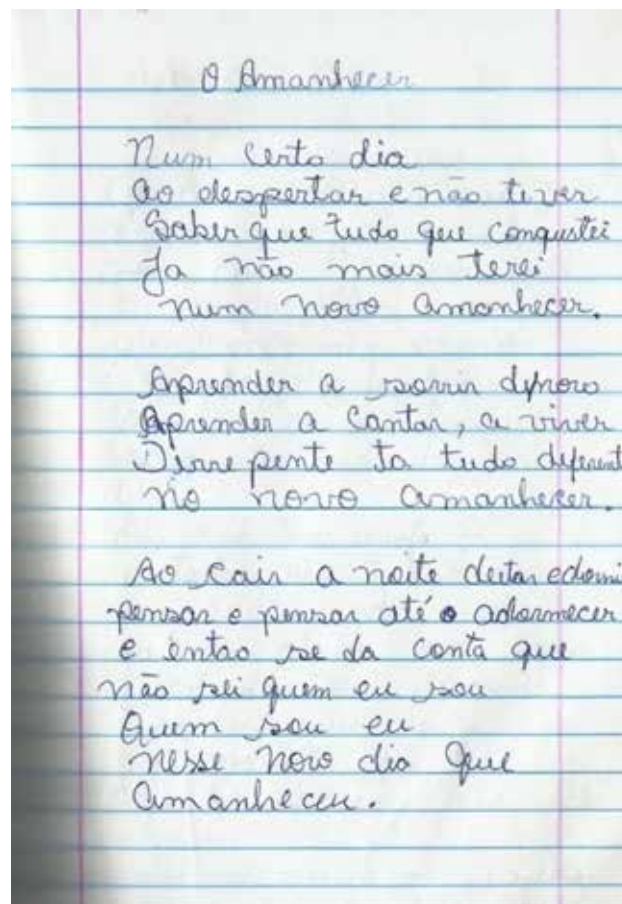
Na sua origem, esse tipo de escrita era orientado para os seminaristas, noviças e outros “profissionais” católicos, atuando como uma “*direction de conscience*”,<sup>3</sup> como constatou o próprio Lejeune (2004). O autor ainda considera que “le journal spirituel a-t-il deux faces: l’une ‘morale ou psychologique’, ou l’attention à soi risque de déparer vers la complaisance; l’autre ‘mystique’ ou l’attention a Dieu entraîne l’individu débarassé de lui-même vers lês sommets”<sup>4</sup> (LEJEUNE, 2004, p. 8). Desse modo, temos, de um lado, o diário espiritual, produzido por obediência ou submissão e, de outro, o diário espiritual, produzido de acordo com sua função: a salvação da alma.

Tendo em vista essa função primordial do diário espiritual, não acreditamos ser conveniente classificar o diário de C como tal, por duas razões aparentes: a primeira, porque não

se trata da escrita de uma noviça e, sim, de uma mulher que não assumiu qualquer função religiosa perante a sociedade, como constatamos no decorrer da sua escrita. A segunda razão é que não há abandono total de si em busca da pureza da alma. Pelo contrário, os escritos voltados a Deus acontecem em número significativo, mas o que marca a narrativa são as angústias vivenciadas pela autora. O que temos, nesse diário, são trechos religiosos aos quais preferimos denominar por “marcas de um sujeito”, um sujeito afetado pela fé, pela crença no divino, ou seja, tomamos a questão da religiosidade como característica do sujeito C.

Além desse “eu” religioso, outro aspecto nos chamou a atenção no diário de C: a inserção de poemas autorais. Vejamos as figuras a seguir, que trazem dois poemas escritos pela autora.

**Figuras 12** – Ocorrências de poemas no diário de C



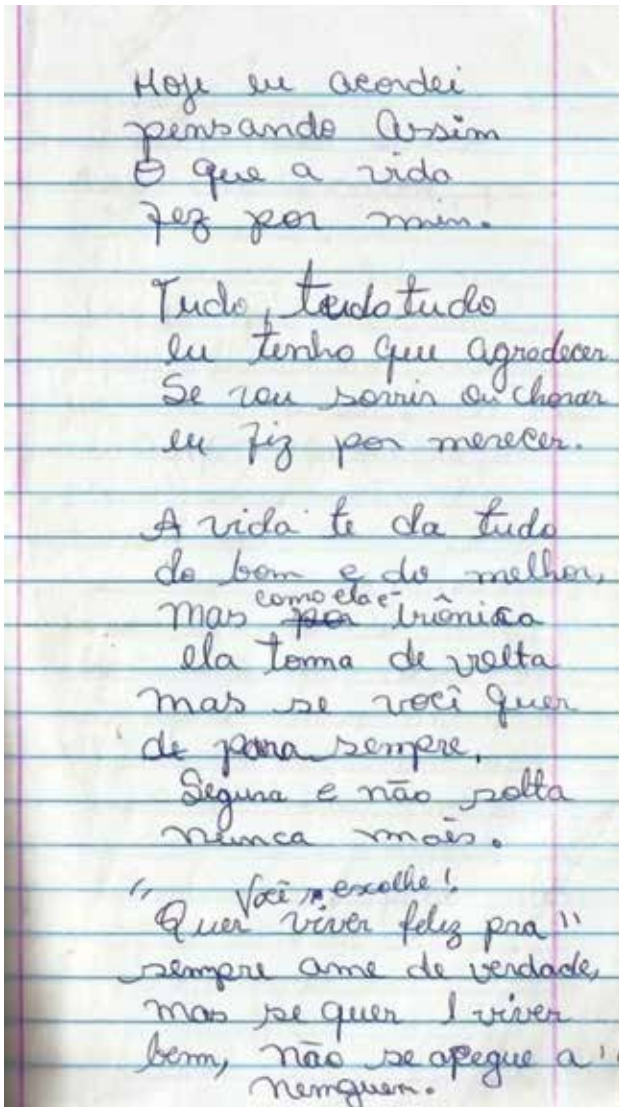
Fonte: banco de dados das autoras.

<sup>3</sup> Direção de consciência (tradução nossa).

<sup>4</sup> “O Diário espiritual tem duas faces: uma ‘moral ou psicológica’, em que a atenção para si corre o risco de cair na complacência; a outra ‘mística’, em que a atenção para Deus leva o indivíduo a abandonar a si mesmo por completo”. (LEJEUNE, 2004, p. 8, tradução nossa)



**Figuras 13** – Ocorrências de poemas no diário de C



Fonte: banco de dados das autoras.

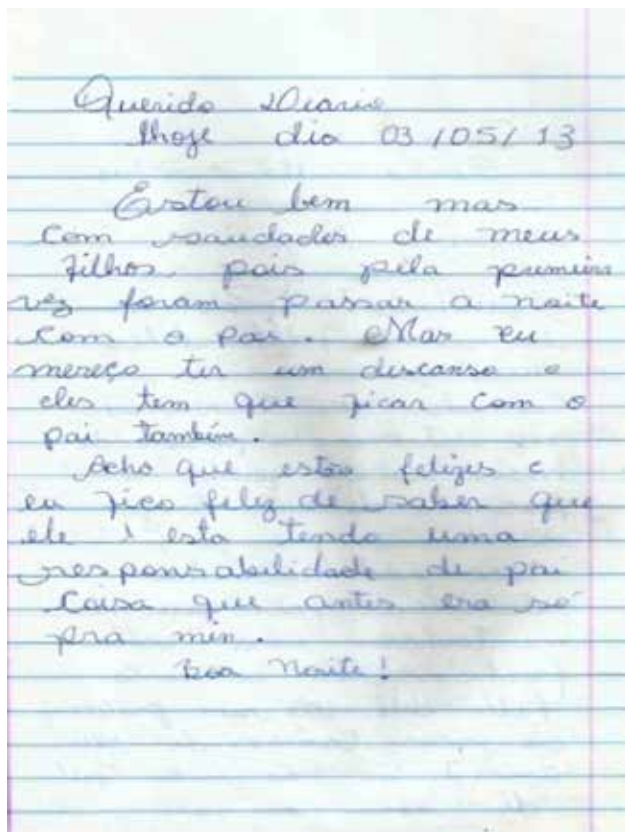
O primeiro poema, intitulado "Amanhecer", reflete sobre a importância de recomeçar. O segundo não possui título e reflete sobre o que o eu lírico havia conquistado e profere agradecimentos por essas conquistas. Em uma rápida análise, podemos constatar que a temática dos poemas é semelhante, pois, além de estar relacionada com a própria vida de C, esta faz uso de tal gênero para, por meio dele, refletir sobre sua própria condição humana. Vale lembrar que C se encontrava em uma crise matrimonial e estava avaliando sua situação de vida, naquele momento.

Notamos que os poemas não têm relação com o conteúdo da narração diarística da data em que foram escritos. Esse indício fez com que encarássemos a ocorrência de poemas, no diário de C, também como um tipo de manifestação artística próprio da autora, além de seu uso como forma de reflexão. É importante ressaltar que, no dia a dia, C não costuma compor poemas ou outros textos literários. Portanto, estamos compreendendo essas ocorrências artísticas como mais uma face de C para a produção diarística.

A ocorrência de poemas em diários não é rara, mas também não se pode afirmar que é tão comum. Alguns diaristas compõem poemas no clímax da narração, outros compõem poemas em outros ambientes, inclusive no diário, e há casos de diaristas que compõem toda a sua narração em forma de versos e essas escolhas estão relacionadas com o estilo do autor. Com relação aos diários que estamos investigando, de C e de K, podemos dizer que a presença de poemas autorais, no decorrer do diário, caracteriza a escrita de C, do mesmo modo que a citação de textos literários conhecidos mundialmente caracteriza a escrita de K. Portanto, concluímos que a inserção de poemas autorais ou de textos de outros autores contribui para a construção memorial da personalidade do autor na confecção do diário.

Quanto aos aspectos estruturais, notamos que o diário de C apresenta características bem tradicionais do gênero: folha de fundo branco, escrito apenas com caneta azul, não traz fotos nem muitas ilustrações, apresenta uma estrutura composicional também mais prototípica, como datação escrita à mão, vocativo, relato do dia e despedida, conforme ilustra a próxima figura (figura 14):

**Figura 14** – Aspectos estruturais do diário de C



Fonte: banco de dados das autoras.

Lejeune (2014) postulou que a forma do diário é livre. Concordamos com o autor, pois acreditamos que o diarista é quem decide como configurá-lo. Apesar disso, concordamos também que o diário possui características formais que o singularizam diante dos demais gêneros da esfera autobiográfica, como a datação, o vocativo, a narração e a despedida. São por características como estas que sabemos que estamos diante de um diário e não de uma notícia, por exemplo. No entanto, por ser um gênero maleável, o estilo do autor encontra bastante espaço para se manifestar, mesmo em relação à estrutura do gênero, como nos mostrou K, em várias ocorrências de sua escrita diarística. No caso de C, notamos que ela adotou uma forma mais tradicional do gênero para produzir suas entradas.

Na figura 14, acima, assim como em outras que temos mostrado, observamos que C indicou a data no alto da página, optou por inse-

rir, na maioria dos casos, o vocativo, relatou os fatos e, em seguida, despediu-se. Com relação ao vocativo, identificamos que não há uma forma predominante; pelo contrário, C escolhe alguns interlocutores no decorrer da escrita: “querido diário”, “Senhor”, “Meu Deus”. Além disso, destacamos que há momentos em que ele é dispensado, pois a autora inicia a narração sem a sua presença.

Do mesmo modo, não há uma despedida predominante: a autora escreve “Boa noite”, “Até amanhã”, “Por hoje é só”, “Até, beijos” e, em se tratando de relatos com tendência religiosa, “Amém”. Ao contrário dos vocativos, as despedidas aparecem em todas as narrações. Ao ser questionada sobre esse fato, C nos desenvolveu outra pergunta: “Até eu me pergunto: despedir de quem?”

Além disso, observamos que a autora organizou seu diário de acordo com as entradas: cada entrada corresponde a uma página de, no máximo, frente e verso, ao contrário de K, que introduz as narrativas a partir do princípio de economia de espaços, como ela mesma contou.

Em suma, a escrita de C foi produzida em uma fase conflituosa: durante uma crise matrimonial. Ao acompanhar o diário, o leitor é convidado a viver com ela as angústias desse momento. O leitor vê em C uma mãe leal, mas se depara com uma mulher que não se sente realizada e que se encontra entre o dilema de ser ou não ser. Encontra-se com uma esposa frustrada, com um sujeito religioso, com uma poetisa, mas, sobretudo, lida com os lamentos e reflexões de atitudes passadas e presentes que perturbam a mente dessa mulher.

## Conclusão

Como pudemos observar durante as análises, escrever textos íntimos é mais que uma decisão em registrar os fatos vivenciados por si mesmo; é, antes, uma forma de registrar a si mesmo, no sentido de que o escrevente re-

gistra sua personalidade. No caso dos diários pessoais, por exemplo, temos uma forma de escrita bastante reveladora: escreve-se diariamente, ou em curtos intervalos, sobre o que o sujeito viveu e isso faz com que muitos aspectos individuais sejam eternizados: os gostos, os pensamentos, os receios, as alegrias e demais aspectos que constituem a personalidade do sujeito.

Em nossas análises, também descobrimos o estilo de cada uma em relação à produção de diários, o que nos revelou acerca das características do gênero em si. Na escrita de K, identificamos maior recorrência de elementos subjetivos, de elementos de natureza semiótica diferente da escrita, como as fotografias, desenhos, recortes, entre outros, e descobrimos que esses recursos atuaram, sobretudo no primeiro diário, em favor da imagem romântica que K evidenciou de si mesma. Quanto aos aspectos estruturais, vimos que K segue uma estrutura composicional bastante singular em sua composição escrita. Quanto à datação, por exemplo, indica apenas a data do ano ou o dia da semana correspondente à entrada e, imediatamente, reproduz a narrativa. Observamos, ainda, que a organização das entradas se dá por meio de um princípio de economia das páginas, de modo que, em uma única página pode haver duas ou mais entradas.

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 261-306.

LEJEUNE, P. Les journaux spirituels en France du XVIe au XVIIIe siècle. Article publié dans *Les Problématiques de l'autobiographie*, nº 33 de **Littérolees**. (Université Paris X – Nanterre), 2004, p. 63-85.

Já na produção de C, não há nenhum elemento ilustrativo e ela utilizou uma estrutura mais padronizada do gênero para confeccionar seu diário. Na maioria das vezes, temos: a data no alto da página, o vocativo, a narração e a despedida. No entanto, houve variações estilísticas na maneira de inserir essa estrutura, como nos seguintes exemplos: a) o vocativo foi escrito de diferentes maneiras: querido diário, diarinho, Deus, Meu Deus, Senhor, Meu Senhor; b) a despedida também foi feita de diversas formas: boa noite, até amanhã, beijos, amém; c) até a maneira de configurar as narrativas do dia sofreu mudanças: reprodução dos fatos vivenciados naquele dia, reflexão sobre algum fato, oração, prece, inserção de poema. Essas variações entre os elementos tradicionais do gênero caracterizam o estilo de C.

Ainda que K tenha visivelmente um estilo mais individual e C tenha um estilo mais padronizado, nos dois casos observamos a subjetividade de cada autora, ou seja, o estilo de cada uma. K tende para uma escrita com muitos recursos visuais e C para uma escrita respaldada nas palavras e na forma do gênero. Mesmo estas formas permitem muitas inovações, como C nos mostrou com as diferentes maneiras de escrever seus vocativos e despedidas.

\_\_\_\_\_. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha; tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BE-

ZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1º sem. 2010.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 15, p. 15-21, jan./jun., 2001.

Recebido em: 20.04.2016

Aprovado em: 15.07.2016

**Jocelma Boto Silva** é mestre em Linguística, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2016). Vice-diretora de ensino na rede pública em Piatã-BA. Tem experiência na área de Linguística Textual, com ênfase nos estudos sobre os gêneros discursivos, atuando principalmente nos estudos sobre os gêneros autobiográficos. E-mail: [jocelmaboto@gmail.com](mailto:jocelmaboto@gmail.com)

Rua Isaias Matos, S/N, Bairro Tangará. Piatã, Bahia. CEP: 46765-000

**Márcia Helena de Melo Pereira** é doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (2005), onde também realizou o curso de mestrado em Linguística Aplicada. Professora adjunta do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DELL) e também docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB). E-mail: [marciahelenad@yahoo.com.br](mailto:marciahelenad@yahoo.com.br)

Rua Rio de Conta, 945, Condomínio Jardins Residence, casa 33, Bairro Candeias, Vitória da Conquista-BA, CEP: 45029-094



# ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA



# MIGRAÇÃO, RESILIÊNCIA E EMPODERAMENTO: UMA EQUAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA À LUZ DA PESQUISA BIOGRÁFICA

■ ELSA LECHNER

Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

## RESUMO

Partindo da equação teórica entre os conceitos de resiliência, empoderamento e migração, este texto analisa as formas concretas através das quais a pesquisa biográfica identifica e constrói processos de resiliência e de emancipação de migrantes. São apresentados diversos estudos levados a cabo pela autora em contextos migratórios diferentes – portugueses em França (Paris), portugueses nos EUA (New Jersey), e imigrantes de várias origens em Portugal –, para exemplificar a relação recíproca entre migração, resiliência e empoderamento. O artigo analisa casos concretos de empoderamento pela resiliência e vice-versa, focando em processos de biografização suscitados pela pesquisa biográfica. Aqui, não apenas as entrevistas biográficas, como textos autobiográficos produzidos pelos migrantes interlocutores de terreno, e ainda rodas de histórias ou oficinas biográficas, organizadas pela pesquisadora durante o trabalho de campo, contribuem para a melhor compreensão dos processos de resiliência e para a construção de resistências e resiliências coletivas. O trabalho em análise pode ser útil a todos aqueles e aquelas que se interessam pela dimensão biopolítica dos relatos biográficos e pela contribuição cívica da pesquisa biográfica na construção de um mundo mais justo e equilibrado.

**Palavras-chave:** Migração. Resiliência. Empoderamento. Pesquisa biográfica.

## ABSTRACT

### MIGRATION, RESILIENCE AND EMPOWERMENT: A BIOGRAPHICAL RESEARCH EQUATION

Drawing from the concepts of resilience, empowerment and migration, this paper focuses on the concrete effects of biographical research upon processes of resilience and emancipation of migrants. The author presents several studies that she has conducted in different fieldworks – Portuguese emigrants in France, Portuguese emigrants in New Jersey, immigrants from different backgrounds in Por-



tugal –, to exemplify the relation between migration, resilience and empowerment. The paper analyses concrete cases brought about by biographical interviews, circles of stories, and autobiographies of emigrants. The overall work might be useful to all those interested in the biopolitical dimension of biographical accounts, as well as by the civic contribution of biographical research to social and cognitive justice.

**Keywords:** Migration. Resilience. Empowerment. Biographical research.

## RESUMEN **MIGRACIÓN, RESILIENCIA Y EMPODERAMIENTO: UMA ECUACIÓN TEORIO-PRÁCTICA A LA LUZ DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA**

A partir de la ecuación teórica de los conceptos de resiliencia, empoderamiento y migración, este texto analiza las formas concretas a través de las cuales la investigación biográfica identifica y construye procesos de resiliencia y de emancipación de migrantes. Se presentan varios estudios llevados a cabo por la autora en diferentes contextos migratorios – portugueses en Francia (París), portugueses en los EE.UU. (Nueva Jersey), e inmigrantes de diversos orígenes en Portugal – para ejemplificar la relación recíproca entre la inmigración, la resiliencia y el empoderamiento. El artículo analiza casos concretos de empoderamiento por la resiliencia y viceversa, centrándose en los procesos de biografización suscitados por la investigación biográfica. Aquí, no sólo las entrevistas biográficas, como textos autobiográficos producidos por los migrantes interlocutores de terreno, también historias y talleres biográficos, organizados por la investigadora durante el trabajo de campo, contribuyen a una mejor comprensión de los procesos de resiliencia y con la construcción de resistencias y resiliencias colectivas. El trabajo en análisis, puede ser útil para todos aquellos y aquellas que se interesan por la dimensión biopolítica de los relatos biográficos y por la contribución cívica de la investigación biográfica en la construcción de un mundo más justo y equilibrado.

**Palabras clave:** Migración. Resiliencia. Empoderamiento. Investigación biográfica.

## Introdução

Até chegar aos estudos migratórios – por via do sofrimento implícito às experiências migratórias –, o conceito de resiliência surgiu nas ciências naturais e da saúde, sendo sobretu-

do agora estudado e analisado na psicologia. Sabe-se que o termo surgiu primeiramente na física, para designar a capacidade de resistência de certos materiais a fortes embates



e traumatismos. Nos anos de 1970, a fisiopatologia adotou o vocábulo, em estudos sobre a resistência humana a agentes patogênicos. Mais tarde, aliado a teorias da psicopatologia sobre desenvolvimento e estresse, o conceito de resiliência foi definido como um conjunto de traços de personalidade e capacidades que tornavam resistentes pessoas que passavam por experiências traumáticas sem desenvolverem doenças psíquicas. Compreende-se bem, por isso, o lugar central que este conceito ocupa na psicologia, que se debruça tanto sobre as características de quem é resistente e resiliente, como sobre o estudo dos processos e contextos onde pessoas que passaram por situações graves de privação social e emocional ultrapassam os seus efeitos nefastos.

Neste texto, pretendo discorrer sobre a relação entre migração, resiliência e empoderamento, a partir da análise de casos concretos que estudei em diferentes projetos de pesquisa biográfica sobre experiências de e/imigração. O enquadramento teórico desta equação conceitual e empírica é o da pesquisa biográfica emancipatória, herdeira da proposta “pós-disciplinar” de Franco Ferrarotti (1983a), e dialogante com a corrente das histórias de vida em formação.

A análise dos materiais recolhidos nos diferentes terrenos revela a contribuição dos processos de biografização individuais e grupais na construção de capacidades de resiliência, para além de permitirem dar nome e voz àqueles e àquelas que deram provas prévias de resistência às amarguras da e/imigração.

## Histórias de vida e narrativas biográficas de e/imigrantes: o empoderamento pela resiliência e vice-versa

Ao longo de vinte anos de carreira estudando as migrações, tenho desenvolvido pesquisa

biográfica interessada em conhecer as experiências concretas dos/as migrantes, a partir da recolha e análise das suas próprias narrativas, produzidas a meu pedido (em entrevistas face a face e em oficinas biográficas/rodas de histórias), ou através da análise de obras autobiográficas escritas e publicadas pelos meus interlocutores/as.

Este foco privilegiado resultou do interesse em particular pelas vivências em carne e osso da experiência migratória (no antes, durante e depois da decisão de emigrar) *versus* versões oficiais e discursos institucionais sobre os e as e/imigrantes (discursos que não descuramos, mas que deixamos como pano de fundo das vivências dos migrantes). Aliou-se ainda este interesse a uma visão qualitativa e relacional do trabalho de pesquisa, que julgo dever conjugar, simultaneamente, o rigor metodológico e analítico à permeabilidade de escuta e fina sensibilidade intercultural. “Todos diferentes, todos iguais”, é uma máxima que se aplica a esta postura deontológica, trazendo consigo muitos desafios teóricos, metodológicos, éticos e estéticos, que procuramos enfrentar sem rodeios e de forma criativa, preferencialmente.

Assim, a pesquisa com histórias de vida e narrativas biográficas de e/imigrantes obriga-nos a olhar para o nosso trabalho, a partir de diversos ângulos, e a identificar múltiplas dimensões de análise necessariamente presentes nas histórias, seus conteúdos substantivos (históricos, sociológicos, políticos, culturais), suas formas ou suportes comunicacionais (orais, escritas, visuais etc.), e contextos de enunciação (entrevistas, conversas informais, oficinas biográficas, textos autobiográficos etc.).

Não só, neste trabalho, temos de ter em consideração a heterogênea genealogia disciplinar dos estudos biográficos que nos conduz às humanidades tanto quanto às ciências sociais; como temos, ainda, de multiplicar as re-

ferências teóricas atuais e a experiência contemporânea de “descolonizar” o saber sobre os outros, com os outros, no sentido da construção de um mundo partilhado que desejamos comum na diversidade (ou apesar dela). Neste sentido, a própria pesquisa biográfica é um exercício coletivo de resiliência e de resistência face a formas hegemônicas de saber.

Em concreto, os projetos que desenvolvi junto a emigrantes portugueses em França,<sup>1</sup> bem como as pesquisas realizadas em Portugal com imigrantes,<sup>2</sup> e o projeto exploratório recentemente efectuado em New Jersey, USA, junto à comunidade portuguesa,<sup>3</sup> multiplicaram a minha análise biográfica em termos teóricos, metodológicos e práticos, num sentido inter, trans e pós-disciplinar construtor de pontes, e de resiliência pós-disciplinar.

O estudo aprofundado de histórias de vida de emigrantes portugueses em França<sup>4</sup> (LECHNER, 2010) evidenciou o valor histórico e sociológico dos testemunhos privados dos interlocutores de terreno no conhecimento aprofundado da emigração transmontana para a França dos anos de 1960 e finais dos anos de 1990. Tendo desenvolvido em particular a história de vida de um dos meus entrevistados (António Cravo), esta permitiu compreender e efectuar o efeito de *zoom* que as histórias individuais proporcionam ao estudo das migrações. De

fato, ao dedicar tempo e atenção a um caso, que revelou condensar um retrato coletivo da história da emigração portuguesa para França, no período indicado, foi possível obter um material muito rico e denso que multiplica a pertinência de partida do caso estudado. Este conjuga o valor da experiência privada de uma pessoa em concreto (que personaliza ou encarna uma experiência comum a muitos milhares de outros portugueses emigrantes), ao valor heurístico e social da sua história de vida, e ainda ao efeito de resiliência emancipatório dessa história contada no espaço público.

Não há espaço neste texto para apresentar toda a riqueza analítica deste retrato, mas quero trazer um poema que António Cravo escreveu e que resume a sua vida em cinco linhas autobiográficas desenhadas em torno dos quatro nomes que efectivamente teve. O propósito é exemplificar como mesmo “apenas” o nome ou nomes (apelidos) de uma pessoa podem traçar um itinerário biográfico que traduz os tempos e lugares da experiência migratória e seus efeitos cognitivos, emocionais, de subjectivação, que ajudam a conhecer e compreender “por dentro” o fenómeno mais vasto da emigração em que se inserem. A criação deste poema pelo meu interlocutor é, em si, a *mise en place* ou efetivação de um processo de resiliência sobre uma difícil experiência biográfica de emigração, que foi uma experiência de rutura e de reconstrução identitária:

*Quando eu era Jaimota, na boca da minha infância*

*As estrelas do céu eram velinhas.*

*Quando eu era Gonçalvesinho, na boca do meu castro*

*Eu vi as estrelas do céu a chorarem lágrimas à mesma distância.*

*Quando era Jacques, na boca dos meus pincéis*

*Eu conheci as estrelas do céu a distâncias diferentes.*

1 Mestrado em Antropologia Visual na Universidade de Paris X, Nanterre (1995); Doutoramento em Antropologia Social na École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris (2003).

2 Pós-doutoramento no Instituto de Ciências Sociais, Lisboa (2003-2006); e no Centro de Estudos em Antropologia Social, Iscte (2006-2009); seguidos do trabalho no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, através de contrato “Compromisso com a Ciência” e de um projeto financiado pela FCT (que coordenei no CES entre 2011 e 2014).

3 Projeto financiado pela Fundação Fulbright/Instituto Camões, 2014/15, e acolhido pelo Departamento de Estudos Portugueses e Brasileiros da Universidade de Brown, Providence, e pelo Departamento de Estudos Portugueses e Espanhóis da Universidade de Rutgers, Newark.

4 Mais especificamente, este projeto de Doutoramento tratou com transmontanos na região parisiense.

*E quando era Cravo, na pluma dos jornais*

*Eu entrei no coração das estrelas, eu conheci as estrelas*

*E vi que as estrelas do céu eram mortais.*

(CRAVO, Antônio, Paris, 27 de novembro de 1996)

Este homem, nascido no início dos anos de 1930, em Trás-os-Montes, conjuga na sua vida os ingredientes fundamentais de caracterização sociodemográfica da sua terra de origem, constituindo a sua história o que podemos apelidar de uma etnobiografia (LECHNER 2010). O caso de Antônio Cravo, com efeito, constitui um verdadeiro paradigma de análise de três campos de referência identitária transmontana da primeira metade, inícios da segunda metade do século XX: ele é, ao mesmo tempo, um filho ilegítimo<sup>5</sup> (*Zorro*, em Trás-os-Montes), um emigrante<sup>6</sup> (*Avec*, em Trás-os-Montes), e um descendente de judeus convertidos<sup>7</sup> (*Perro*, em Trás-os-Montes), que reinventou uma identidade no momento de rutura e reconfiguração biográfica provocadas pela emigração forçada para a França nos anos de 1970. O seu retrato permite conhecer o quadro mais vasto da emigração transmontana e portuguesa da época e identificar os aspectos comuns às reconfigurações identitárias vivenciadas por migrantes de origens diferentes em contextos também diferentes de imigração (LECHNER,

2009a). Neste sentido, ele não só serve para estudar a emigração portuguesa e a portugalidade na diáspora, como ilumina a compreensão de outras experiências migratórias, e de outras identidades.

A história de vida de Antônio Cravo ilustra – seguindo a lógica ideográfica própria da pesquisa biográfica –, os quadros mais vastos (históricos e sociológicos) da emigração portuguesa do século XX, e permite ainda analisar as diversas dimensões de análise dos relatos biográficos: simbólica, linguística, mnemônica, performativa, estética (através da poesia, poética e autopoiesis dos relatos) e biopolítica. Estas mesmas dimensões podem ser encontradas em qualquer história de vida, mas são particularmente notórias na de Cravo, porquanto ele se tornou escritor, poeta, dramaturgo, e começou a escrever a sua autobiografia em três volumes (20 anos na aldeia, 20 anos em Lisboa, 20 anos em Paris), na sequência das nossas entrevistas. Também este último fato, como se vê, traduz a biopolítica da “relação instauradora” (LECHNER, 2009b), que pode ser a relação entre entrevistadora e entrevistado, entre narrador e narratária de uma vida com muitas estórias e histórias para contar.

Mas, desde logo, é a definição de história de vida enquanto objecto de análise que gera discussão e debate. Este já se beneficiou dos contributos importantes de autores como Daniel Bertaux (1976; 1980), Pierre Bourdieu (1986; 1993), e de todos os trabalhos empíricos levados a cabo por etnógrafos, antropólogos e sociólogos do biográfico, ao longo dos últimos 100 anos. Definir o que é uma história de vida, só por si, comporta um exercício entre disciplinas, uma vez que, em função do olhar disciplinar que domine, cada um vai privilegiar uma das suas dimensões em detrimento das demais. Tecnicamente falando, no entanto, de acordo com a minha experiência de trabalho, há que nomear os diversos tipos de narrati-

5 As taxas de nascimento fora do casamento em Trás-os-Montes, tal como em toda a Europa do Sul, foram muito elevadas até meados do século XX, e a Lei portuguesa só excluiu a categoria de “filho ilegítimo”, na segunda metade do século: O’Neill, B. (1982). “Jornaleiras e Zorros: dimensões da ilegitimidade numa aldeia transmontana (1870-1978), *Les Campagnes Portugaises*, Colloque Aix-en-Provence, CCP.

6 Trás-os-Montes era uma das regiões mais pobres de Portugal, na altura da grande vaga de emigração portuguesa para a França, nos anos de 1950, 1960 e 1970.

7 Trás-os-Montes é considerada uma região clássica de criptojudáismo, herdeiro do refúgio, nas suas montanhas, dos judeus expulsos pelos reis espanhóis Ferdinand e Isabella, na época da Inquisição. Os vestígios materiais e simbólicos destes cristãos novos, obrigados à conversão religiosa, são conhecidos e ainda hoje visíveis na região.

vas biográficas e autobiográficas, e distinguir, como sugeriu Bertaux (2010), as narrativas das histórias nelas contadas, ou as formas/suportes dos relatos, dos seus conteúdos. Philippe Lejeune analisou exaustivamente os diversos tipos de textos autobiográficos e a respetiva história literária (LEJEUNE, 1975). Noutro registo mais panorâmico e transdisciplinar, Christine Delory-Momberger explicitou os diversos usos históricos e disciplinares dos textos biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2000). Aqui, desejo apresentar rapidamente os diversos tipos de “objectos biográficos” com que já trabalhei e que ultrapassam a noção de “texto” biográfico ou autobiográfico, mesmo quando pretendem designar uma história de vida.

O poema citado de António Cravo resume em poucas linhas a sua vida. Os seus três volumes escritos após as nossas entrevistas (e até hoje não publicados), são uma autobiografia documentada. Ao longo das nossas entrevistas biográficas, em torno da sua história, mostrou-me várias fotografias e documentos pessoais, tais como correspondência, anotações, memórias, e mesmo um processo judicial que não abriu na minha presença, mas que levou para o nosso encontro num dos seus *dossiers* organizados.

Mais tarde, no trabalho efectuado na Consulta do Migrante no Hospital Miguel Bombarda em Lisboa (pós-doutoramento), foram as histórias narradas pelos pacientes da consulta, em privado ou no hospital, com autorização do comité de ética da instituição, que trouxeram novo material para pensar os potenciais e limites do trabalho de pesquisa biográfica. Neste contexto, o peso da instituição médica e psiquiátrica tornou-se evidente. Tal como mostra Cristiana Giordano, no seu trabalho sobre a tradução institucional dos relatos dos imigrantes em Itália (GIORDANO, 2009), também aqui foi notória a interferência do quadro hospitalar no debitar das palavras ditas e silenciadas

dos nossos interlocutores. Diferentes contextos produzem diferentes textos, e em função do lugar onde acontece o encontro entre narrador e narratário, mais ou menos possíveis se tornam os relatos pessoais. É claro que uma esquadra de polícia, uma sala de tribunal, um centro de refúgio, ou um hospital, formatam à partida as interações, deixando muito visível a posição de sujeito que cada interlocutor ocupa e que lhe atribui maior ou menor estatuto social, maior ou menor poder sobre a situação: se é polícia, juiz, administrador de pedidos de asilo, médico, enfermeiro, ou imigrante documentado e indocumentado, ou ainda refugiado (LECHNER; SOLOVOVA, 2014).

A pesquisa efectuada neste hospital, também permitiu verificar como as histórias de vida dos imigrantes são ouvidas de forma diferente por uns e outros, em função do poder-saber associado às suas posições de sujeito na interacção. Assim, um médico está sobretudo preocupado em estabelecer um diagnóstico e aplicar uma terapêutica adequada; um psicólogo também, mas, diferentemente, em função dos seus quadros teóricos de referência; um enfermeiro, em prestar cuidados imediatos e acatar as ordens dos médicos. Podemos dizer que perante diferentes prestadores de serviços, neste contexto institucional bem demarcado, observamos diferentes facetas dos imigrantes, que não observaríamos noutro contexto mais neutro. É o que leva a defender uma desmedicalização do sofrimento dos migrantes, que se apresentam ou são levados a consultas de psiquiatria cultural ou de etnopsiquiatria. Em países com uma história já longa de imigração, como os EUA, Canadá, ou França, estes mesmos serviços desconstroem as suas tradicionais e herdadas posições de poder sobre os pacientes estrangeiros, chegando a propor estratégias coletivas, interdisciplinares, com equipas alargadas trabalhando em conjunto com as famílias e comunidades dos

migrantes. Este é um bom exemplo de como os relatos biográficos são bem mais do que “textos” mais ou menos condicionados socialmente, podendo-se transformar em novas formas relacionais e diferentes posições de sujeito nos contextos de interação social. Neste sentido, a resiliência torna-se coletiva, e o peso do contexto relacional evidente na capacitação para o empoderamento.

Então, da preocupação com as questões formais dos “objectos biográficos” (se são relatos, memoriais, narrativas *tout court*, autobiografias, biografias ou histórias de vida), passando pelos condicionantes ditados pelo quadro institucional, onde o trabalho com o biográfico se processa, chegámos à equação entre textos e contextos da pesquisa biográfica. Pondo a nu a identidade de cada “texto”/sujeito e de cada contexto/instituição nas pesquisas concretamente efectuadas, é possível conceber metodologias adequadas aos propósitos que norteiam cada estudo. Na verdade, e de acordo com a sugestão de Idalina Conde (1993) sobre a necessidade de escolher as teorias processuais adjacentes às teorias de sujeito orientadoras de cada pesquisa biográfica, são os objetivos de cada estudo que permitem delinear a metodologia apropriada para os alcançar. Assim se justifica, como já vimos na primeira parte deste artigo, o próprio desenvolvimento do “método biográfico” nas ciências sociais, para dar conta da crescente “sociedade do biográfico” (DELORY-MOMBERGER, 2012), característica da nossa era.

Com esta vigilância teórico-metodológica e também influenciada pela corrente das histórias de vida em formação,<sup>8</sup> sobretudo após frequentar um *atelier* biográfico ministrado por Jeanne-Marie Rugira, na Universidade de Paris

8 Esta corrente foi impulsionada por um grupo de académicos franceses, suíços, belgas e do Québec, nos anos de 1980, da área da Educação dedicados à formação de adultos. São nomes de referência Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Guy de Villers, Marie-Christine Josso, entre outros.

8, em 2004, desenhei um projeto de investigação assente em rodas de histórias ou oficinas biográficas com imigrantes, em Portugal.<sup>9</sup> Este tirou partido do formato circular da comunicação efectuada nas rodas de conversa para aí pôr em cena o ponto de encontro, partilha e eventual desencontro (aceite e consensualizado) entre as diversas histórias de cada participante. Este respeito pelas diferenças e por diferentes perceções é, em si, uma forma de resiliência coletiva num mundo sobremaneira marcado pelo conflito e intolerância crescentes. Sobretudo em contextos migratórios e de super diversidade cultural.

Num artigo anterior, já tive a oportunidade de apresentar as diversas etapas e protocolo destas rodas de histórias que apelido igualmente de oficinas biográficas (LECHNER, 2012). Nesse texto, foram identificadas ainda as várias dimensões de análise que levámos a cabo no projeto. Desenvolvido por uma equipa interdisciplinar, este trabalho se beneficiou do olhar simultâneo de colegas da antropologia, arquitetura e urbanismo, linguística, sociolinguística, estudos sobre a participação cidadã na vida comunitária, sociologia e história. Procurámos ainda incorporar os saberes de experiência dos participantes nas rodas, originários de países, culturas, religiões diversas, e os conselhos dos consultores externos, oriundos da antropologia social, antropologia visual, antropologia linguística, educação, semiótica, planeamento cultural.

No ponto seguinte deste artigo, desenvolverei a adequação deste método de pesquisa ao estudo das migrações em geral, e da imigração em particular. Mas antes de o fazer, desejo aqui acrescentar a utilização do mesmo procedimento de pesquisa junto aos portugueses de Newark, New Jersey, USA. Neste terreno, não foi tanto o mundo que encontrámos na

9 Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, com a referência PTDC/CS-ANT/111721/20099.

sala (embora muitos dos participantes tenham passado e vivido noutros países, que não apenas Portugal, de onde partiram, e os EUA, onde moram), mas sobretudo uma constelação de experiências diferentes de emigração portuguesa continental.<sup>10</sup> Apesar de todos serem de Portugal continental, a roda permitiu conhecer diversos percursos (homens, mulheres, jovens, menos jovens) que só por si ajudam a conhecer e compreender as características da comunidade portuguesa de New Jersey, traçando perfis paradigmáticos da portugalidade nas comunidades da diáspora.

Um aspeto particularmente interessante deste terreno específico foi a descoberta de várias autobiografias publicadas por portuguesas e portugueses desta emigração. Este fato não só contraria uma falta de tradição autobiográfica no mundo lusófono e ibérico (MEDEIROS; HERPOEL, 2008), como revela uma emancipação destes homens e mulheres “do povo” face à sua origem humilde, iletrada ou pouco letrada, maioritariamente caracterizada por baixos níveis de educação escolar (LECHNER, 2014). Porque escrevem as suas obras autobiográficas em português nos EUA, e porque assim podem ser lidos pelos portugueses de Portugal, bem como pelos demais portugueses das comunidades da vasta diáspora lusa, estes autores empreendem uma emancipação *glocal*. As suas histórias dão a conhecer uma ousadia rara de quem escreve sobre si sem saber escrever (como os próprios afirmam) “bom português”, e que escreve ainda sobre a sua origem pobre (grande maioria dos casos) e experiência dura de emigração, pouco valorizada e mesmo estigmatizada no senso comum português. Muito haveria a dizer sobre esta estigmatização da “figura” do emigrante português, e a concomitante desvalorização pública das

odisseias marítimas, terrestres e aéreas, destes protagonistas da emigração lusa. Fica para outros capítulos...

## Oficinas biográficas no estudo das migrações: a construção coletiva da resiliência ou o empoderamento em grupo

As oficinas biográficas ou rodas de histórias com migrantes produzem efeitos exponenciais que constroem no grupo uma resiliência coletiva. Na roda, cada participante traz a sua história de migração, e ouve as demais, oferecendo após cada escuta a sua ressonância da história do/a outro que contou. Os participantes sentam-se em círculo, e como numa *arbre à palabre*, oferecem a sua perspectiva única sobre o tema em tratamento. Cada visão é seguida das ressonâncias dos demais participantes e, assim, a história de cada um/a é comentada, acrescentada, seguida pelos colegas de grupo. O sentido das narrações não procura ser linear, nem teleológico, desdobrando-se mesmo em vários subtemas pertinentes que são coconstruídos e seguidamente analisados em conjunto. De história em história, com as ressonâncias e temas trazidos para a roda, vai-se desenhando o corpo da resiliência construída pelo grupo. Dito de outro modo, vai tomando corpo, e espessura social, a resiliência produzida pelo trabalho em grupo.

Porque as oficinas de que falamos são grupos de trabalho que reúnem participantes voluntários em torno do tema comum da e/imigração, os subtemas que temos estudado dizem sobretudo respeito a questões de discriminação, racismo, estereótipos, identidades e condições da vida na e/imigração. Os pressupostos teóricos destas oficinas são os apresentados na primeira parte deste texto, e os objetivos visam concretizar os postulados de pesquisa colaborativa, comprometida com a

<sup>10</sup> Há cerca de um milhão de portugueses nos EUA e a maioria é de origem açoriana. No entanto, no Estado de New Jersey, são sobretudo portugueses do continente que aí vivem.

construção de um saber partilhado, útil a todas as partes envolvidas e não apenas a quem faz a investigação. Procuramos pôr em prática a vontade de conhecer a e/imigração com os e/imigrantes, numa relação de proximidade, e não à distância. São os nossos interlocutores que nos dizem o que é ser e/imigrante de um determinado país, noutra. E nessas descrições – que são, não o esqueçamos, testemunhos privados de vivências concretas –, coconstruem com a equipa de investigação os sentidos empíricos de conceitos operatórios centrais ao nosso trabalho, tais como “emigrante”, “imigrante”, “africano/a”, “brasileiro/a”, “chinês/a”, “estrangeiro”, “português” etc.

Durante três dias consecutivos, cada grupo se reúne idealmente das 9 da manhã, às 18 da tarde, para que cada participante conte, na primeira pessoa, a sua história concreta de migração. Em função do número de participantes (que não deve exceder os 12), o tempo pode ser mais ou menos estendido na fala de cada um/a. Começamos cada dia com um exercício de escuta, de olhos fechados, que permite fazer a experiência de uma audição mais atenta e respeitosa, ancorada no corpo. Antes de tudo, faz-se um pacto verbal de respeito pela diferença de cada participante, pois a roda serve para conhecer e não para julgar ou condenar. Este exercício é seguido de uma partilha sobre a forma como cada um/a viveu essa escuta. Desde logo, cria-se uma empatia no grupo e percebe-se a diversidade existente apesar do exercício ser comum: cada um/a vive de maneira diferente os minutos de “silêncio”.

Cada partilha demora o tempo somado de cada relato seguido das respectivas ressonâncias. Tenho feito as orquestrações destes grupos também para gestão do tempo. Assim, este é um espaço de palavra e de escuta multiplicadas. Depois do exercício de escuta, passamos aos relatos autobiográficos (escritos ou orais, consoante) dos participantes que seguem a

mesma estrutura do exercício anterior: partilha, escuta, ressonâncias. E no fim de todas as partilhas e ressonâncias, que demoram dois dias, faz-se um balanço dos temas trazidos para e pela oficina, bem como da experiência de trabalho em roda. Esta é uma situação “extraquotidiana” que criamos após a apresentação do projeto aos potenciais participantes voluntários, e que representa sempre uma experiência altamente gratificante, para todos os implicados (assim o vivemos nós, e assim o dizem eles/elas).

Perante o material que é produzido no grupo, pelo grupo, o olhar de uma só disciplina não chega. Há que trazer para a análise as competências de quem sabe sobre os múltiplos temas e subtemas abordados ou trazidos à tona, sobre a metodologia participativa, sobre discurso, narrativas, e contextos de fundo dos fenómenos migratórios em estudo. Quanto a este último aspeto, por exemplo, há que ter em conta diferentes tipos de imigração em Portugal que trazem diferentes cenários de reflexão: se é a imigração de ex-colónias portuguesas, ou de países do leste europeu, ou ainda de ex-colónias britânicas, por exemplo. O primeiro caso obriga a conhecer o passado colonial português, as relações passadas e presentes em cada país de origem dos imigrantes, outros casos levam à história de outros impérios e transnacionalismos contemporâneos, ou à história e movimentos sociais recentes da Europa.

Assim, a resiliência construída nas rodas traduz não apenas o efeito cumulativo e exponencial das histórias partilhadas em grupo, mas também a aprendizagem mútua entre os participantes. Ao efeito formador e transformador dos relatos biográficos, acrescenta-se aqui o efeito formador e transformador do trabalho colaborativo. Da mesma forma, tal como Gaston Pineau (1996) dizia que as histórias de vida são artes formadoras da existência, tam-



bém podemos afirmar que as rodas de histórias o são igualmente.

Nas rodas de histórias, os relatos são validados, valorizados e materializam o seu alcance de transformação social, através do poder (trans)formador da socialização em grupo das experiências privadas. Mais do que um eventual efeito catártico ou terapêutico, que possam adquirir (não é o objetivo de partida), as oficinas biográficas permitem evidenciar o poder social das histórias pessoais, e o valor individual das experiências coletivas. As rodas funcionam como um *atelier* de escultura onde se trabalha com as identidades e identificações de pessoas que se contam perante um grupo. Neste, todos tomam consciência do caráter iminente social dos seus assuntos de e/imigrante, ao mesmo tempo que percebem o interesse e o valor dos testemunhos pessoais de cada um/a para a análise dos temas coletivos. É o coletivo no individual, e o individual no coletivo. Para cada participante, torna-se edificante fazer esta experiência em direto do valor social da sua história privada. Muito frequentemente as pessoas consideram e afirmam que a suas histórias “não têm interesse”, quando têm muito interesse social, humano, tanto privado como público.

Assim, fazer uma pesquisa com estes relatos já é dar um relevo e valor a estas histórias julgadas comuns ou desinteressantes, pela sociedade e pelos próprios migrantes. Mas dar visibilidade a esses mesmos relatos é ainda mais importante. Cada história de migração contada é um rosto da e/imigração, que traça percursos objetivos claramente delineáveis e percursos subjetivos desejavelmente compreendidos. Por isso, a parte de colaboração pública que cabe à equipa de investigação ou a quem vai para o terreno recolher histórias, cumpre o objectivo da pesquisa biográfica de tornar coerente a vontade de produzir “saber cidadão”. Aqui tornam-se muito relevantes as

publicações, comunicações e imagens que se possam mostrar a um público mais vasto, académico ou não. É nesse sentido também que uma pesquisa biográfica entra em interação criativa com produtores de vídeo, fotógrafos, ou artistas, que dêem rosto público aos rostos privados da e/imigração. Razão pela qual a construção da resiliência no trabalho com histórias de vida e relatos biográficos cruza, de forma privilegiada, a dimensão psicológica do processo individual de cada participante com a dimensão coletiva da justiça cognitiva e social, propiciadas pela roda.

## Conclusão

Este texto equaciona a questão da resiliência e empoderamento de pessoas e grupos, a partir da análise de experiências migratórias estudadas em diversos terrenos etnográficos, na perspectiva da pesquisa biográfica emancipatória. Entendemos que e mostramos como junto a emigrantes portugueses, em França, nos EUA, e com imigrantes de origens culturais diferentes, em Portugal, os processos de biografia colocados em prática em entrevistas biográficas, em textos autobiográficos e rodas de histórias, conduzem a um empoderamento dos migrantes. Este empoderamento resulta da efetivação *in loco* – no momento da pesquisa e através da relação com a pesquisadora – da capacitação resiliente para a socialização das experiências de vida, e efeito recíproco.

São aqui dados a conhecer casos concretos de migrantes que aceitaram o desafio de dar o rosto, a voz e o nome a uma causa mais vasta: a consciencialização coletiva do peso e valor das suas histórias de vida na compreensão e conhecimento mais realista das questões migratórias. Apresentamos casos e retratos de emigrantes portugueses em França e nos EUA, que escreveram também textos e livros autobiográficos suscetíveis de nutrir uma reflexão

sobre a possibilidade crescente de um maior número de “subalternos” ou excluídos dos circuitos validados de produção de saber, serem conhecidos e darem a conhecer as suas experiências de emigração.

Acompanhando os processos e resultados de uma terceira pesquisa efetuada com base em rodas de histórias ou oficinas biográficas com imigrantes em Portugal, o texto discorre finalmente sobre a construção coletiva da resiliência e o empoderamento em grupo nestas rodas. Se a pesquisa biográfica cumpre os desígnios da pesquisa-ação que visa contribuir para a justiça e a transformação social, uma vez efetuada em grupo, ela permite também fazer a experiência da construção coletiva de

processos de resistência e resiliência. Estes se traduzem na capacitação dos sujeitos da pesquisa para a ação cívica através da socialização dos seus relatos de experiência e análise coletiva nas rodas dos temas relativos à experiência migratória. Muito concretamente, permitem tomar consciência e dar a conhecer a realidade, para além dos discursos instituídos e do senso comum, sobre imigração, emigração, racismo, discriminação, preconceitos sociais, de género, raciais etc.

No todo, julgamos dar um contributo para a clarificação da dimensão biopolítica da pesquisa biográfica e sua adequação à melhoria das políticas migratórias e de convivência intercultural nas nossas sociedades complexas.

## Referências

BERTAUX, Daniel. **Histoires de vie ou récits de pratiques?** Méthodologie de l’approche biographique en sociologie. Paris: Cordes, 1976.

BERTAUX, Daniel. L’approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. **Cahiers internationaux de sociologie**, n. 69, p. 198-225, juil./déc. 1980.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcanti e Denise Maria Gurgel Lavallée; Revisão Científica Maria da Conceição Passeggi e Márcio Venício Barbosa. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOURDIEU, Pierre. L’illusion biographique. **Actes de la Recherche en sciences sociales**, 62/63, 69-72, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **La misère du monde**. Paris: Seuil, 1993.

CONDE, Idalina. Problemas e virtudes na defesa da biografia. **Sociologia Problemas e Práticas**, n. 13, p. 39-57, mar. 1993.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Les histoires de vie:** de l’invention de soi au projet de formation.

Paris: Anthropos, 2000.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **La condition biographique:** essai sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris: Téraèdre, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Sens et narrativité dans la société biographique, Avoir droit dans la cité: vulnérabilités et pouvoir d’agir. **Le Sujet dans la Cité**, n. 3, p. 167-181, jan./dez. 2012.

FERRAROTTI, Franco. **Histoire et histoires de vie**. La méthode biographique dans les sciences sociales. Paris: Librairie des Méridiens, 1983a.

FERRAROTTI, Franco. On the autonomy of the biographical method. In: BERTAUX, Daniel. (Dir.). **Biography and society:** the life history approach in the social sciences. London; Beverly Hills: Sage Publications, 1983b. p. 19-27.

FERRAROTTI, Franco. **Le paradoxe du sacré**. Paris: Les Éperonniers, 1985.

FERRAROTTI, Franco. **On the science of uncertainty**. The biographical method in social research. Oxford; New York: Lexington Books, 2005.

FERRAROTTI, Franco. Partager les savoirs, socialiser

les pouvoirs. Entrevista concedida a Christine Delory-Momberger. *Le Sujet dans la Cité. Revue internationale de recherche biographique*, Paris, n. 4, p. 19-28, nov. 2013.

FERRAROTTI, Franco. **O olhar**. Retorno de um sociólogo ao espaço das periferias romanas. Catálogo de exposição. Curadoria de Christine Delory-Momberger. Rio de Janeiro: UERJ, 2014a.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRRN, 2014b.

GIORDANO, Cristiana. Práticas de tradução e a construção de subjectividades migrantes na Itália contemporânea. In: LECHNER, Elsa. (Org.). **Migração, saúde e diversidade cultural**. Lisboa: ICS, 2009. p. 137-173.

GOODY, Jack. **The power of the written tradition**. Washington; London: Smithsonian Institution Press, 2000.

LECHNER, Elsa. Para deixar rasto na geografia onde passam os meus passos. Biografia e transmissão na diáspora portuguesa em França. In: MELO, Daniel; SILVA, Eduardo Caetano da. (Orgs.). **A construção da nação e o associativismo português na diáspora**. Lisboa: ICS, 2009a. p. 179-192.

LECHNER, Elsa. Diálogos de vida: a bordagem biográfica no estudo da migração. In: LECHNER, Elsa. (Org.). **Histórias de vida: olhares interdisciplinares**. Porto: Afrontamento, 2009b. p. 91-103.

LECHNER, Elsa. **Enfants de l'eau**: la reconstruction de l'identité en situation d'immigration, le cas des transmigrantes en région parisienne. Sarrebruck: Éditions Universitaires Européennes, 2010.

LECHNER, Elsa. Oficinas de trabalho biográfico: pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes. **Revista**

**Educação e Realidade**, Porto Alegre, 37 (1), p. 71-85, jan./abr. 2012.

LECHNER, Elsa; SOLOVOVA, Olga. The migrant patient, the doctor, and the (im)possibility of intercultural communication. **Language and intercultural communication, Special issue: migrating languages**, London, Routledge, v. 14, n. 3, p. 369-384, jun. 2014.

LECHNER, Elsa. A escrita autobiográfica de emigrantes portugueses em Newark: resistência aos estereótipos e emancipação glocal. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. (Orgs.). **Escrita de si, resistência e empoderamento**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 99-114.

LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Paris: Seuil, 1975.

MEDEIROS, Paulo de.; HERPOEL, Sonja. Iberian autobiography. **Bulletin of Hispanic Studies**, 85, 2, p. 163-166, marc. 2008.

O'NEILL, Brian Juan. Jornaleiras e Zorros: dimensões da ilegitimidade numa aldeia transmontana (1870-1978). In: Albert-Alain Bourdon (ed.). *Les Campagnes Portugaises de 1870 a 1930: Image et Réalité. Actes du Colloque Aix-en-Provence*, 2-4 Décembre 1982, Paris: Fondation Calouste Gulbenkian / Centre Culturel Portugais, 1985. p. 173-214.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BRAGA, Carlos. Posfácio. In: FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 151-155.

PINEAU, Gaston. Les histoires de vie comme art formateur de l'existence. **Pratiques de formation/Analyses**, Paris, 31, p. 65-80, jan./jun.1996.

Recebido em: 02.04.2016

Aprovado em: 30.06.2016

**Elsa Lechner** é investigadora principal no centro de estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Doutora em Antropologia Social pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris (2003). Seus estudos incidem sobre emigração portuguesa e imigração em Portugal, na perspectiva da pesquisa biográfica emancipatória. Nos últimos anos, tem desenvolvido formatos colaborativos de investigação com migrantes. É autora de diversos livros e artigos nacionais e internacionais sobre pesquisa biográfica no estudo das migrações. E-mail: eslalechner@ces.uc.pt

Universidade de Coimbra / Centro de Estudos Sociais  
Praça Dom Dinis, 3000-995 Coimbra, Portugal

# 'PATCHWORKER': CONSTRUÇÃO BIOGRÁFICA E ATITUDES PROFISSIONAIS – ESTUDO DAS MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES ALEMÃES DURANTE OS ÚLTIMOS 30 ANOS

■ PETER ALHEIT

Universidade de Göttingen, Alemanha

Tradução do inglês por Camila Schmitz Röwer

## RESUMO

O texto estuda as dimensões sociais direta e indiretamente relacionadas ao desenvolvimento de um *habitus* profissional vinculado à educação de adultos (formação universitária). A coleta de dados realizada nos últimos 30 anos reúne narrativas e escritas autobiográficas, entrevistas realizadas com ingressantes em cursos de formação profissional universitária. Objetiva verificar se padrões biográficos predestinam os envolvidos a suas escolhas de formação profissional, ou, se, ao contrário, a educação superior atrai grupos específicos. Esta pesquisa social vincula-se ao vasto campo da sociologia das ocupações, e foi desenvolvida em uma universidade do norte da República Federal da Alemanha. As conclusões deste trabalho indicam que os sujeitos envolvidos são vítimas prováveis de uma fraude estrutural causada pela modernização das sociedades. No processo de mobilidade sociocultural ascendente, o habitual mundo da vida perde sua significância 'natural', como horizonte de formação de conhecimento guiando interações do dia a dia. Prescrições profundamente enraizadas para lidar com a realidade – mentalidades tradicionais e formas de *habitus* – tornam-se instáveis e ameaçadas de dissolução. Regras convencionais do ambiente social original perdem sua importância e são substituídas por novos meios sociais. Modelos biográficos são desvalorizados e não têm sucessores funcionais. Através deste processo é desenvolvido pelos indivíduos um certo 'desapego' de ações contingenciais, em seus respectivos ambientes 'naturais', no limitado 'setor aberto' do espaço social modernizado.

**Palavras-chave:** *Habitus* profissional. Educação de adultos. Sociologia das ocupações.

## ABSTRACT 'PATCHWORKER': BIOGRAPHICAL CONSTRUCTION AND PROFESSIONAL ATTITUDES – STUDY OF THE MOTIVATIONS OF GERMAN ADULT EDUCATION STUDENTS DURING THE LAST 30 YEARS

The text studies the directly and indirectly social dimensions related to the development of a professional habitus linked to adult education (university education). The research, which gathers data (narratives and (auto)biographical writings) collected in the last 30 years, intends to verify if biographical patterns predestine individuals involved with their professional training choices or, if instead, adult education attracts specific target groups. This social research is linked to the vast field of the sociology of occupations and was developed in a university at north of the Federal Republic of Germany through the recollection of data and information with (auto)biographical interviews conducted with new students joining the university course. The conclusions obtained with this work indicate that the subjects involved are probable victims of a structural fraud caused by the modernization of the societies. In the process of upward socio-cultural mobility, customary lifeworld loses its 'natural' significance as horizon-forming knowledge guiding everyday interactions. Deeply anchored prescriptions for coping with reality – traditional mentalities and forms of habitus – become unstable and threaten to dissolve. Conventional rules of the original social environment lose their importance and are replaced by new social milieus. Biographical models are devaluated and have no functional successors. Through this process, a certain 'detachment' of contingent actions is developed by individuals from their 'natural' environments, in the narrow 'opening sector' of the modernized social space.

**Keywords:** Professional habitus. Adult education. Sociology of occupations.

## RESUMEN 'PATCHWORKER': CONSTRUCCIÓN BIOGRÁFICA Y ACTITUDES PROFESIONALES– ESTUDIO DE LAS MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES ALEMANES DURANTE LOS ÚLTIMOS TREINTA AÑOS

El texto estudia las dimensiones sociales directa e indirectamente relacionadas con el desarrollo de un habitus profesional vinculado a la educación de adultos (formación universitaria). La recolección de datos realizada en los últimos 30 años incluye las narrativas y escritos autobiográficos, entrevistas realizadas a estudiantes que

ingresan a cursos de formación profesional universitaria. Se tiene como objetivo verificar si patrones biográficos predestinan a los involucrados en sus opciones de formación profesional, o si, por el contrario, la educación superior atrae a grupos específicos. Esta investigación social se vincula con el vasto campo de la sociología de las ocupaciones, y se desarrolló en una universidad del norte de Alemania. Las conclusiones de este trabajo indican que los sujetos implicados son probables víctimas de un fraude estructural causado por la modernización de las sociedades. En el proceso de movilidad sociocultural ascendente, el habitual mundo de la vida pierde su significado "natural", como horizonte de formación de conocimiento guiando interacciones cotidianas. Prescripciones profundamente arraigadas para hacer frente a la realidad - mentalidades tradicionales y formas de *habitus* - se tornan inestables y amenazadas de disolución. Reglas convencionales del entorno social de origen pierden su importancia y son reemplazadas por los nuevos medios sociales. Modelos biográficos son desvalorizados y no tienen sucesores funcionales. A través de este proceso, un cierto "desapego" a las acciones contingentes es desarrollado por individuos, en sus respectivos entornos naturales, en el restringido 'sector de la apertura' del espacio social modernizado.

**Palabras clave:** *Habitus* profesional. Educación de adultos. Sociología de las ocupaciones.

## Introdução

Um dos componentes 'secretos' do nosso conhecimento comum, e que tem sido objeto de intensa pesquisa sociológica, pelo menos nos últimos anos, é que certas atividades formam um *habitus* específico (KORING, 1990, p. 8 s.). Conhecemos este fenômeno das profissões clássicas – médicos, teólogos e advogados. Também o conhecemos das análises biográficas de ocupações 'modernas', altamente interessantes, como técnicos e jornalistas (HERMANN, TKOCZ; WINKLER, 1984; MÖDING; VON PLATO, 1989). Por *habitus* entende-se – usando as palavras de Bourdieu (1987) – uma série de rotinas, padrões de interpretação, assim como *scripts* da linguagem corporal, que foram 'gravadas', por assim dizer, através da socialização profissional e de muitos anos de prática, tor-

nando-se um tipo histórico – e mesmo tácito – de conhecimento. Quanto mais tradicional a profissão, mais visível e aparente é este *habitus* profissional. O patriarcal e sonoro médico chefe com seu jovial 'e como estamos todos hoje?' O clérigo, que é pastoral no seu comportamento até em conversas privadas, ou o 'ganancioso' e 'perverso' economista – todas estas são obviamente caricaturas, porém, verdadeiras, num certo sentido.

As assim chamadas 'novas ocupações' (HERRMANN, 1990), especialmente na área da educação e de serviços de assistência social, são caracterizadas menos facilmente. Elas geralmente não dispõem de códigos profissionais de comportamentos estabelecidos, nem de um preceito de conhecimento tradicional e



comprovado (OEVERMANN, 1981; KORING, 1987). Contudo, os mais importantes estudos empíricos recentes sobre profissões foram produzidos precisamente neste campo, e uma das áreas mais produtivas para tal pesquisa parece ser a de educação de adultos. Não é de surpreender que a pesquisa biográfica goze de uma posição de certa importância nesta conexão (GIESECKE, 1989; KADE, 1989). Não seria completamente absurdo assumir que a procura de um *habitus* profissional, por aqueles engajados na educação continuada de adultos, poderia ser a expressão empírica de uma profunda crise de identidade profissional (ALHEIT, 1993a; 2010; 2014).

Este não seria o lugar para debater nenhum estudo de grande escala sobre profissões. Minha análise diz respeito a uma questão periférica, as dimensões sociais que estão relacionadas somente, e de forma indireta, ao desenvolvimento de um *habitus* profissional – designadamente: como as pessoas decidem em primeiro lugar assumir estudos de educação de adultos? Os padrões biográficos que predestinam indivíduos a tal curso de estudos podem ser identificados? Ou, por outro lado, a educação de adultos atrai grupos-alvo específicos?

O material apresentado não decorre de um estudo de grande escala, na sociologia das ocupações, mas é um surpreendente subproduto de aulas teóricas. Aproximadamente, durante os últimos 30 anos, introduções a métodos qualitativos de pesquisa social têm sido realizadas regularmente em cursos de graduação universitária – de educação de adultos – em uma universidade no Norte da Alemanha. Alguns dos grupos<sup>1</sup> de projetos dos estudantes estavam motivados, neste contexto, a conduzir entrevistas biográficas com novos estudantes que estavam ingressando em cursos<sup>2</sup> univer-

sitários. Os resultados obtidos são notáveis, em vários aspectos. Em particular, a mudança evidente no perfil do estudante leva a conclusões cautelosas, que serão apresentadas a seguir. Primeiramente, eu irei apresentar alguns dados qualitativos que são reconhecidamente seletivos, e claro, particularmente marcantes. Em segundo lugar, eu darei sequência a uma tentativa de colocar os resultados obtidos num contexto teórico mais amplo.

### Modificações de características no perfil de estudantes de educação contínua: de ‘clientelismo’ para ‘pós-modernismo’

Uma breve síntese do sistema alemão de educação e de formação contínua deveria ajudar os educadores de adultos na América do Sul, que não estão familiarizados com esse sistema para reconhecer as questões envolvidas. De certa forma, ‘educação de adultos’ é a variante moderna da educação popular que Adorno descreveu, em meados da década de 1950, como exercendo uma função de ‘preenchimento de lacuna’ e ‘periférica’, dentro do sistema de educação alemão no seu conjunto (ADORNO [1956], 1975, p. 15). Embora existam alguns termos ou conceitos que tiveram uma carreira mais de alto nível, desde a introdução da educação contínua [*Weiterbildung*], rotula-

---

realizadas, em quatro ciclos de entrevistas, entre 1984 e 2007. Cada grupo de projeto, em separado, usou o procedimento teórico de amostragem, desenvolvido por Barney Glaser e Anselm Strauss (1967), para determinar a amostra a ser entrevistada (STRAUSS, 1991; ALHEIT, 1994a). Para chegar ao material apresentado aqui, eu também desenvolvi uma amostragem teórica, a fim de obter casos de estudo contrastantes, que claramente ilustram os pontos levantados. Os trechos da entrevista aqui interpretados são ‘subprodutos’, por assim dizer, do que foi inicialmente um processo ‘aberto’, mas subsequentemente um ‘processo de codificação seletivo’ (STRAUSS, 1991). Isso porque, minha própria intensa experiência como professor, durante o período em questão, me proporcionou um conhecimento contextual muito superior sobre o assunto de interesse.

1 O conceito didático por trás destes seminários e palestras dadas por mim e por minhas assistentes contemplam projetos de pesquisa claramente definidos, realizados por grupos de trabalho sobre questões de pesquisa, que foram selecionadas por eles mesmos.

2 Um total de 58 extensas entrevistas narrativas foram

da na década de 1970 *Plano Estrutural para o Sistema Educacional* [*Strukturplan für das Bildungswesen*], o aspecto 'preenchedor de lacuna' foi fixado. A assim chamada 'virada realista', a crescente institucionalização do novo 'setor educacional quaternário' e, sobretudo, o crescimento de sua importância para o mercado de trabalho, nada fez para mudar isto (ALHEIT 1993b); da mesma forma, não contribuiu para uma mudança, o maior caráter 'científico' ou acadêmico dos cursos, que tem sido associado, desde o início da década de 1970, com o aumento do número de departamentos de educação de adultos nas universidades alemãs. Em todo caso, estes não resultaram, em nenhum sentido, em tornar a profissão mais estabelecida e importante, mas a conduziram a uma mistura fluída de qualificações básicas que incluem aspectos de especializações, sociais, organizacionais, de entretenimento e ocasionalmente carismáticas, condensando um *habitus* profissional independente (AXMACHER 1990, p. 30). Então, como alguém acaba querendo adquirir este *habitus*, iniciando um curso de estudo deste tipo, um *habitus* de tal fluidez oscilante que crises secretas de autoestima são criadas pela mera questão que pessoas leigas possam colocar, designadamente 'o que realmente é?' e 'o que você aprende?'

### Tipo de caso 1: Brigitte<sup>3</sup>

Brigitte nasceu no início da década de 1940, no sul da Alemanha, vem de uma família protestante de classe média e se considera um membro da 'geração 68'. Ela começou uma graduação em sociologia, numa grande cidade no oeste alemão, durante o tempo dos movimentos estudantis, mas descontinuou os estudos, quando se casou cedo e teve uma filha. No entanto, ela sempre esteve socialmente envolvida, enquanto suas duas crianças eram ainda bebês

<sup>3</sup> Todos os nomes usados para descrever tipos de casos são pseudônimos.

(ela teve um filho um ano depois do nascimento de sua filha), e seu esposo, um liberal e bem-sucedido homem de negócios da indústria, no setor de alta tecnologia, a apoia neste aspecto. Primeiramente, ela era ativa numa creche auto-organizada, e mais tarde num projeto para ajudar os sem-teto. Desde meados da década de 1970, ela está envolvida em organizar apoio aos trabalhadores migrantes – especialmente da Itália – e tem adquirido experiências na área da educação de adultos com estes grupos.

Ela avança nesta experiência e se torna uma especialista em trabalho cultural, dentro da comunidade local. Durante os próximos cinco anos, ela organiza, juntamente com várias outras instituições de educação adulta, um ciclo de projetos interessantes, no campo da educação e cultura, também atuando na qualidade de professora de meio período. Em sua biografia, ela descreve isso como sendo um período muito interessante e entusiasmante, no qual ela aprendeu muito mais que durante o movimento estudantil.

A família muda-se para o norte da Alemanha, no início da década de 1980, devido ao novo trabalho de seu esposo. Num primeiro momento, ela está frustrada, mas decide, relativamente rápido, a voltar para a universidade e fazer um curso em educação de adultos, no novo departamento instalado na universidade local. Em uma 'passagem central'<sup>4</sup> de sua narrativa biográfica, ela diz:

*Bem, Jenny e Erik eram agora, como se costuma dizer, basicamente maiores – Quero dizer que eram grandes, eles apenas estavam fora do caminho, fazendo suas próprias coisas.*

<sup>4</sup> 'Passagem central', como já sugerido na nota de rodapé 2, são os resultados de processos avançados de interpretação (codificação). A notação usada para transcrever os itens de texto é de uma simplicidade que auxilia a leitura – transcrição literária próxima ao texto falado e legível, através do uso de pontuação convencional: notação de proposições singulares; traços ('-'), para marcar cesura prosódica; sublinhando ('você sabe?'), para demonstrar tensão empática; uso de colchetes ('[...]') para fazer com que o nome de lugares sejam anônimos ou para explicar novos nomes.

*Dieter [o esposo] tinha seu trabalho e quase nunca estava em casa e eu estava somente sentada ali, mal conhecia alguém.*

*E a coisa principal é que: – eu sentia falta do meu trabalho, terrivelmente, este negócio de fazer alguma coisa para outros.*

*Às vezes eu deitava e chorava, sentindo-me bem supérflua, num limbo.*

*Bem – e aí eu tinha acabado de ouvir falar deste novo curso de graduação...*

*E, para ser honesta, em primeiro lugar, eu não sabia o que esta palavra significava.*

*De qualquer forma, eu simplesmente segui o fluxo, entrei para este seminário.*

*E, achei ele ok.*

*De qualquer modo, estava claro que isto era o que eu queria fazer.*

*Isso sempre me incomodou: – que eu não terminei aquela coisa acadêmica devidamente.*

*Então eu queria fazê-la... ‘foi um grande desafio inicialmente...*

*O que com Dieter dissesse ‘Uni? Que bem que isso fará a você? e assim por diante.*

*E as crianças perguntando: – ‘Quem fará o serviço de casa?’...*

*Isso me irritou!*

*Eu apenas me decidi, muito simplesmente.*

*E, de certa forma, era a continuação do trabalho que já estava fazendo.*

Sintomaticamente, Brigitte começa esta passagem a uma virada crucial em sua biografia ocupacional, com uma referência a sua família. Ela ‘justifica’ sua decisão posterior de começar um curso de estudos na universidade: as crianças estão maiores, seu marido está absorvido em seu trabalho. Tal mulher, ativa e autoconfiante, obviamente sente a necessidade de pensar se sua futura formação profissional prejudicará a sua vida familiar. Até mesmo o fato de que todos os outros membros da família parecem já estar seguindo os seus próprios e respectivos caminhos, proporciona a ela so-

mente uma estrutura de legitimação. Mulheres, em contraste com homens, tendem a amarrar a decisão em favor de uma ocupação, uma decisão que é tão séria para elas quanto para os homens, com ambivalências, essencialmente porque ter uma ocupação não reduz a questão das relações familiares internas a uma de importância secundária (DAUSIEN, 1996).

Por outro lado, a opção de seguir uma ocupação, no caso da Brigitte, não é alguma falsa estratégia de evasão. Ela não está completamente realizada pela situação familiar. Mais dramaticamente ainda, ela estava ‘sentindo falta de seu trabalho, terrivelmente’. É sintomático que a protagonista classifique suas várias atividades de meio período como trabalho. As conotações do termo parecem integrar ambos os aspectos para ela – competência ocupacional ou especialista (‘meu trabalho’), e também a necessidade social, e talvez política, que se encontra atrás de seu envolvimento (‘este negócio de fazer alguma coisa para outros’). A experiência de ser marginalizada (‘... sentei e chorei ... supérflua ... num limbo’) são claras indicações disto.

O ‘novo curso de graduação’ é como um tipo de âncora. De modo algum, ele parece ter sido uma saída dada por garantida. Ela nem tem certeza, inicialmente, do que o curso envolve, na realidade, em termos de conteúdo (‘para ser honesta, em primeiro lugar, eu não sabia o que esta palavra significava’). A reação da Brigitte é claramente de caráter pragmático. Ela não toma sua decisão baseada em algum entusiasmo ingênuo, embora ela saiba que o número de alternativas é limitado. Ela ‘simplesmente seguiu o fluxo’ e adquiriu sua própria impressão. Seu julgamento positivo é a condição prévia da decisão final em favor dos estudos (‘... achei ele ok’).

O fato de que sua decisão é baseada no pragmático, ao invés de considerações emocionais, se confirma mais uma vez pelo uso

do adverbial *'de qualquer modo'* (*'De qualquer modo estava claro'*). Ambivalências biográficas e situacionais não estão completamente removidas. Em vez disso, recorreu a ambivalências adormecidas (*'aquela coisa acadêmica'*). A própria formulação distanciada que ela usa neste contexto – *'aquela coisa acadêmica'* – mostra que o problema para Brigitte não é tanto o curso em si, mas o fato de que existe uma pendência em sua biografia (*'não terminei aquela coisa acadêmica devidamente'*). E ela não tem desejo algum em continuar a graduação de sociologia que ela estava fazendo, naquela época, mas, sim, prosseguir no trabalho que ela fazia onde costumava viver. Como filha de um lar protestante de classe média, não é tanto na carreira, mas no assunto em si que ela está interessada. Porém, seu interesse não está isento de problemas. O preconceito de gênero entra em vigor. Esposo e filhos exigem dela a presença da dona de casa. Pela segunda vez, Brigitte usa a expressão conotativa *'me incomodou'*, em conexão com a decisão autônoma que ela tomou, mas agora não poderá haver mais negociações de função – a questão é a sua própria consistência e continuidade biográfica (*'uma continuação do trabalho que já estava fazendo'*).

A decisão de dedicar-se aos estudos de educação adulta tem algo a ver com uma combinação específica – isto é particularmente evidente, através das ambivalências e interrupções da biografia feminina. O curso universitário é uma continuação de algo já existente em sua biografia. Brigitte exemplifica, num certo sentido, um determinado tipo de característica de estudantes de educação de adultos, durante a década de 1980, socialmente e politicamente comprometidos – pessoas com experiências específicas, sociais ou políticas, ocupacionais ou semiocupacionais, que esperam ver continuadas e consolidadas, através de estudos mais aprofundados. Inicialmente, o curso não é visto como uma situação independente da sociali-

zação ocupacional, mas sim como uma fase no processo de formação do *habitus*, que há muito tempo já havia começado.

Werner, um estudante da mesma geração, com muitos anos de experiência em formação profissional contínua, assim se expressa:

*Claro, eu quero tirar algum proveito do curso.*

*Eu também posso me imaginar entrando em contato com algumas ideias novas,...*

*Quero dizer, novas descobertas nesta área, basicamente estímulo – veremos o que acontecerá...*

*Mas, a razão principal pela qual eu estou iniciando isto é meio que: – embarcar em uma carreira profissional, não necessariamente para fazer sucesso. Embora, ... – por que não?*

A motivação inicial, no caso de Werner, é mais pragmática, quase instrumental, em sua natureza. O propósito de estudar está em aprimorar seu nível atual de profissionalismo (*'fazer sucesso ... por que não?'*).

Klaus descreve isto de uma maneira um pouco diferente:

*Bem, eu sempre vi meu trabalho pedagógico em termos políticos.*

*Isso foi o que me fez voltar à universidade.*

*De qualquer maneira, ouvi dizer, que tais e tais pessoas estão aqui na universidade,...*

*então aqui estou!*

Klaus é politicamente motivado, mas ele também vê seus estudos futuros como uma continuação de sua prática anterior (profissional/política). Estudar educação de adultos é uma fase mais ou menos importante, no que é essencialmente um processo de qualificação linearmente concebido.

Surpreendentemente, a gama de assuntos específicos oferecidos dentro do departamento, durante a década de 1980, parecem ter levado estas opções ocultas em consideração. Além de uma ilimitada e inespecífica seleção

básica de cursos, em áreas como didática, organização e aconselhamento em educação de adultos, existe também uma riqueza de aulas teóricas e seminários *'profissionais'*, mas acima de tudo, orientação política. Na verdade, parece quase como se as diversas *'necessidades de harmonização'* correspondessem a um tipo de cultura de dependência ou até mesmo *'clientelismo'*, por parte do próprio corpo docente – alguns deles satisfazem continuamente a demanda por temas relacionados à união sindical em educação, outros, regularmente, abordam grandes problemas na história política de esquerda, enquanto outros novamente concentram o curso que eles oferecem para clientes de formação profissional ou formação profissional contínua, dentro de empresas.

No entanto, no decorrer da década de 1990, a situação parece ter sofrido mudanças dramáticas. *'Clientelismo'* – se o termo pode mesmo ser utilizado neste contexto – é encontrado somente no campo dos estudos feministas. Os perfis biográficos e as *'necessidades de harmonização'* de estudantes normais (regulares), no presente momento, foram claramente modificados.

## Tipo de caso 2: Mike

Mike nasceu no fim da década de 1960 e vem de uma pequena cidade do Norte da Alemanha. Seu meio de origem é mais *'um pequeno proletário burguês'*. Seu pai é um instalador de fogões. Entretanto, ele tem ambições maiores para seus filhos (Mike é o seu filho mais velho). Eles deveriam aprender algo e conquistar mais na vida do que ele conseguiu. Para alcançar este objetivo, ele liderou um regime autoritário na família, monitorando regularmente o desempenho escolar. Por exemplo, Mike, de acordo com suas próprias palavras, *"sempre tive o sentimento de não estar vivendo à altura do que o pai esperava"*.

Suas notas na escola são medíocres. Depois de deixar o ensino médio, ele aprende

carpintaria, um ofício que não lhe permitirá ganhar muito dinheiro. Depois de passar nos exames, ele faz trabalhos temporários, antes de ir para uma escola técnica. Ele gosta de estudar, mas não tem perspectiva profissional. Ele deixa a escola técnica com um certificado padrão e segue para uma graduação em engenharia, que ele abandona depois do primeiro período, porque ele *'odeia todo aquele estudo intenso'*, como ele mesmo coloca.

Ele trabalha por mais de um ano como um *barman* num bar *'badalado'*, mas acaba decidindo voltar para o politécnico e estudar sociologia. Quando ele completa sua graduação, não há mais trabalhos nesta área, e ele é forçado mais uma vez a aceitar qualquer trabalho que encontre. Diversos bares, eventuais pesquisas de opinião para institutos de pesquisa, e trabalhos como guia no Oriente Médio, são algumas das várias *'paradas'* que ele fez.

Aos 30 anos de idade, ele decide estudar educação de adultos. Numa parte importante em sua entrevista, ele diz:

*Que louco!*

*Sempre este sentimento de que 'isto não é o que eu realmente estou buscando. Sempre começando do zero.*

*A mesma coisa provavelmente acontecerá de novo com este curso.*

*Estou fazendo ele, até mesmo gostando dele, mas nada virá dele.*

*Quero dizer, poderia ser diferente, claro,...*

*Digo, educação de adultos soa muito bem e tudo mais.*

*Mas então – como alguns dos meus amigos disseram, isso não rende tanto em relação ao aprendizado e tudo mais que diz respeito.*

*O que eu quero dizer: – você pode trabalhar por fora também.*

*É isso que eu estou procurando. E é o tipo de coisa que preciso.*

*Eu apenas me pergunto se isso me levará a algum lugar?*

Mike começa sua introdução ao tema '*educação de adultos*', na sua narrativa biográfica, com uma sucinta análise de sua situação – '*Que louco... sempre começando do zero*'. Sua repetição de '*sempre*', indica um tipo de '*ritual de enquadramento*'. Mike está abordando um motivo central de sua biografia, uma '*peça-chave*', por assim dizer: '*isto não é o que eu realmente estou buscando*'. E ele insere esta estrutura na passagem citada da sua biografia narrativa, de várias formas diferentes. Sua '*má profecia*' – '*A mesma coisa provavelmente acontecerá de novo com este curso*' – é um exemplo, assim como é a fatalista sequência de decisões, prazer e fracasso. Contudo, ainda assim, a alternativa possível é mencionada ('*poderia ser diferente, claro*'), e vinculada conotativamente aos seus estudos de educação adulta.

O que é impressionante aqui é que o narrador, inicialmente, não explica suas associações positivas, em termos racionais, mas, em vez disso, esteticamente ('*soa muito bem*'). Somente numa segunda abordagem, ele fornece argumentos pragmáticos – seus '*amigos*' acreditam que o que ele está fazendo é uma coisa boa; as exigências impostas sobre ele não são excessivas, e ele pode '*trabalhar por fora também*', um aspecto que pode ser vital para sua sobrevivência econômica. Mike resume dizendo: '*É isso que eu estou procurando e é o tipo de coisa que preciso*', ou, parafraseando, um pouco ironicamente, um envolvimento que soa bem, não me causa estresse, onde posso trabalhar à parte. A pergunta preocupante –

*'Eu apenas me pergunto se me levará a algum lugar?'* – no fim da sequência, nos leva de volta ao princípio de realidade.

As disposições de Mike não são representativas, em nenhum sentido estatístico, claro, mas são típicas no sentido de uma '*lei*', que opera para um caso individual, como Kurt Lewin (1969 [1931]) tem tão convincentemente argumentado. A dinâmica da biografia educa-

cional de Mike nos confronta com um elemento-chave no campo que estamos observando. Isto é demonstrado claramente por algumas passagens de outras entrevistas.

Valina resume suas qualificações de experiências anteriores, do seguinte modo:

*Todas as coisas que já fiz, ou tentei,... duas graduações, adquirindo minha primeira experiência prática de novo e de novo.*

*Interrompida sempre de novo por causa das crianças,...*

*Novos temas – ambientes – mulheres – corpo – dança, sistema de criação de emprego [emprego 'fictício' ao invés de benefício da segurança social],...fim!*

*Sou cética sobre esta coisa de educação adulta.*

*Mas o que mais posso fazer?*

Listagens como estas evocam imagens de biografia como um '*patchwork*' – pelo menos à primeira vista: muitas peças separadas, quase colagens, mas apenas poucas linhas visíveis. O mesmo se aplica a Doris:

*Ouçã!*

*Eu tenho procurado pela coisa certa para mim há anos.*

*Eu parei de ser uma enfermeira, porque estava – me destruindo.*

*Cara, já fiz terapias, duas, três, ...*

*Daí escola, suficientemente dura para mim, e agora este curso universitário.*

*Você sabe, de certa forma, é como se estivesse procurando alguma coisa.*

Em contraste, as experiências biográficas destas pessoas – Brigitte, Werner e Klaus – não podem ser usadas como recursos, pelo menos não na esfera ocupacional. Em vez disso, elas são praticamente passagens independentes num estranho tipo de processo de busca, o ponto final em que o curso de educação de adultos obtém um *status* extraordinariamente arbitrário.



Isto talvez explique o fato de que a gama de cursos oferecida pelo departamento sofreu mudanças, durante a década de 1990. O *'clientelismo'* é substituído por certa consolidação e expansão da gama básica de cursos baseados em profissões. A arbitrariedade também aumenta, embora exista uma ascensão inflacionária em temas culturais, *'mundo da vida'* se torna um conceito programático, em cursos especiais de teatro, vídeo. Até mesmo meditação e temas esotéricos estão inclusos. As *'estrelas'*, contudo, são as questões baseadas em gênero. Seminários expressamente para homens estão também integrados ao programa.

Não é exagero falar de uma *'pós-modernização'* do currículo. Aos *'patchworkers'* é oferecido um cenário universitário, na forma de *'colagens'* – referências esporádicas para significados específicos, sem qualquer forma genuína de *'metanarrativa'* ou entendimento comum, embelezado arbitrariamente sem qualquer consistência de legitimação. Este resultado parece sintomático. Ele também nos leva a alguma interpretação teórica plausível?

### 'Patchworkers': o 'multiplamente enganado'

Pelo seu valor, a mudança do tipo de caso, de *'Brigitte'* para o de *'Mike'*, representa somente uma disposição alterada em direção ao curso de educação de adultos. De fato, porém, existe uma exacerbação considerável de padrões de construção biográfica. Embora Brigitte seja capaz de sistematicamente empregar seus recursos biográficos com o fim de integrar com sucesso a nova experiência de aprendizado, no seu conjunto de experiências, por meio de tentativas e de tipificações testadas, Mike é obrigado a reagrupar seu arsenal de tipificações, mais uma vez, quando ele começa o curso. O biográfico *'patchworking'*, em que sua graduação de educação de adultos está inserida é in-

dicativo de um problema específico.

As ideias seguintes não visam apoiar esta observação com dados empíricos, mas são, sim, uma tentativa de fornecer uma explicação teórica, que é mais que simplesmente *'relacionada ao objeto'*. É uma variação de ideias apresentadas por Jeffrey Alexander, quem vê as relações entre ações sociais e seus vários *'ambientes'* como sendo a localização crítica para a integração teórica de afirmações micro e macrosociológicas (ALEXANDER, 1993, p. 196s.). A intenção é, portanto, descrever ações biográficas contingentes, ambas teórica e empiricamente, como interações com ambientes específicos e definir estes ambientes como produtos de ações biográficas.

### A erosão de ambientes de ações biográficas

Não há nada revolucionário na ideia de que ações contingentes possuem *'ambientes'* (PARSONS, 1966). O que é notável é que as microsociologias clássicas, independente se a abordagem é incluída no paradigma interpretativo, ou o mais recente conceito de escolha racional, não são capazes de fornecer um modelo ator-ambiente útil, pela simples razão que elas desassocia a própria ação de seus ambientes – seja ela de natureza ecológica ou situacionista, ou informada por um foco estritamente racionalista (ALEXANDER, 1993, p. 199s.). Em outras palavras, talvez vivenciemos muito sobre como atores sociais retratam seus ambientes de ações, como eles *'moldam'* estes ambientes, a partir de suas próprias perspectivas e com seus próprios conhecimentos, conscientes e subconscientes, disponíveis, que cálculos fazem sobre as consequências de suas ações etc., mas temos pouca percepção destes ambientes como tal.

Jeffrey Alexander adota as três sistêmicas clássicas de ambientes de ação de Parsons

(1966): '*cultura*', '*sociedade*' e '*personalidade*' (ALEXANDER, 1993, p. 204s.). O conhecimento que adquirimos destes ambientes, não apenas para avaliações racionais de ação, mas também para cálculos intuitivos e tipificações necessárias, é '*construído*' de tal forma que trata de novos fenômenos como se fossem fatos sociais que são conhecidos há muito tempo. Se tipificações estabelecidas e cálculos implícitos e explícitos não bastam, então o lugar deles é tomado por '*invenções*' que compensam a perda de orientação. Tudo isso é normal e é um componente da ação quotidiana. Somente quando o ambiente de ação social muda tão drasticamente, de modo que não se estabelecem novas e suficientes tipificações, somos possivelmente forçados a lançar até cálculos intuitivos para narrar a história de nossas vidas numa forma completamente nova (ALHEIT, 1996). Este caso, porém, pode somente ser esperado em situações sociais particularmente precárias, mas o grupo-alvo que estamos tratando aqui poderia ser especialmente vulnerável a este desenvolvimento precário. Procedimentos sobre esta suposição teriam o benefício da hipótese implícita de que o ambiente de ações contingentes – cultura, sociedade e personalidade, com seus recursos de tradição, solidariedade e identidade (HABERMAS, 1981, II, p. 211s.) – não são de forma alguma constantes universais, mas, em vez disso, dependem da posição de atores no espaço social (BOURDIEU, 1987). Cultura então aparece especificamente como socialização de formação de horizonte, isto é, como '*mundo da vida*', ou o mundo social ao alcance. Sociedade é, sobretudo, a dimensão de integração social, como vivenciada no nível de comunidade, isto é, o meio social a que pertencemos. E personalidade é responsável pela ação de '*biografar*' minha individualidade, que devo desempenhar sempre que tiver um lugar na sociedade: a contínua sincronização da experiência que eu real-

mente tenho com a experiência que eu mesmo acredito ter – a engenharia constante de consistência e continuidade do meu "*eu*".

Vamos agora imaginar que os recursos de formação de horizonte dos padrões culturais internalizados, como o *habitus* incorporado que adquirimos, repentinamente perdessem todo o seu valor. Imaginemos também que temos que deixar, voluntária ou obrigatoriamente, nosso meio social original. Por fim, imagine que tudo isso conduza à "*reescrita*" de nossa biografia. Isto praticamente seria o ponto crítico onde os '*ambientes*' de nossas ações estão mudando tão rapidamente que reações seriam inevitáveis (ALHEIT, 1996).

## 'Abertura' e 'fechamento' do espaço social

Nos últimos 30 anos, nos '*velhos*' Estados da Alemanha Ocidental, pelo menos, temos de fato observado um dinamismo incrível no espaço social. Não que a crise que descrevemos seja de forma alguma normalidade. Mas, indícios de que o espaço social está '*abrindo*' não podem ser ignorados (BOURDIEU, 1987; VESTER et al., 1992; ALHEIT, 1992; 1994b). E esta abertura tem algo a ver com uma mudança oculta e dramática em ambientes socialmente específicos de ações.

Isto pode ser ilustrado com alguns exemplos bem conhecidos: desde o início dos anos de 1950 até a década de 1980, a porcentagem de crianças de famílias das classes trabalhadoras que estuda tem mais que quadruplicado. Durante o mesmo período, a proporção de mulheres estudantes aumentou de 13% para quase 40% (VESTER et al., 1992, p. 166s.). A reforma educacional tem, por isso, criado movimento na estrutura social. Em paralelo a estas mudanças, o número das assim chamadas '*novas ocupações*' também vem crescendo. Estas são ocupações que – usando as palavras de

Bourdieu – requerem uma alta proporção de ‘*capital cultural*’ – ocupações em educação e formação, em ciências, profissões artísticas e culturais, ocupações no campo de assistência social (HERRMANN, 1990).

Esta abertura de espaço social é, portanto, relativamente inconfundível. Se ilustrarmos isso na matriz de Bourdieu, teremos uma mudança dinâmica da célula inferior direita (volume baixo de capital total, pouco capital cultural) para a área superior centro-esquerda (volume de capital total de tamanho médio, crescimento de capital cultural; ver Fig. 1). Evidentemente, este processo de abertura é, de certa forma, problemático, por várias razões. Alpinistas sociais bem-sucedidos – os ‘*vencedores da modernização*’, assim dizendo – recebem trabalhos criados através de reformas educacionais como uma recompensa pelos títulos (acadêmicos) recém-adquiridos. Mas entrar nestas novas posições está associado a duas experiências sociais que confundem (ALHEIT, 1993b):

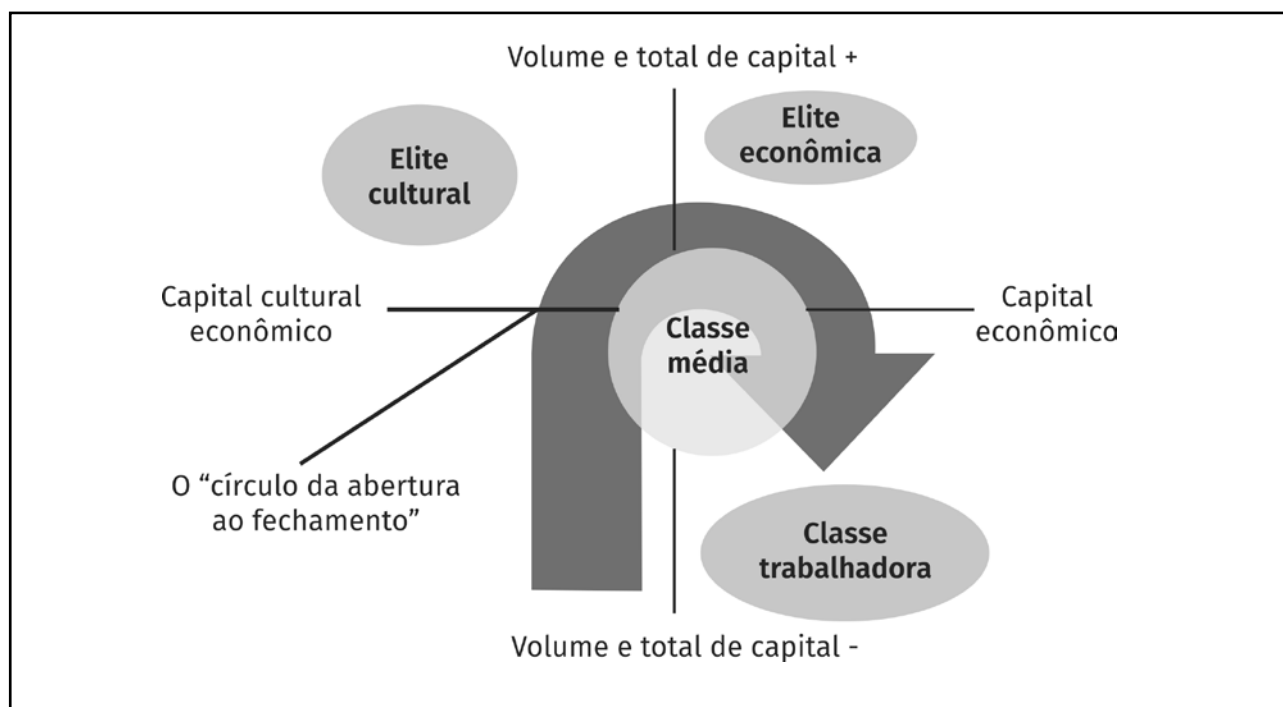
- Eles frequentemente vivenciam que o capital cultural que eles adquiriram,

principalmente o capital social que carregam consigo, isto é, o recurso que normalmente chamamos de ‘*conexões*’, não é suficiente para ‘*preencher*’ a nova posição (ALHEIT, 1993b).

- A expansão de trabalhos e a extensão de acesso social tem um efeito inflacionário sobre o valor do *status* da nova posição. A mobilidade social ascendente está desvalorizada *post festum*.

Esta é a categoria na qual o grupo no tipo de caso 1 pode ser classificado – a geração de ‘*vencedores*’ no processo de abertura que, em muitos casos, sofrem da sua própria ascensão social. Os sucessores, os ‘*perdedores*’ do processo de abertura, são atingidos mais duramente. Bourdieu fala da ‘*geração enganada*’ (1987, p. 241s.). Muitos alcançam o ‘*título*’ desejado, mas as posições que o acompanham tornaram-se extremamente escassas. A aquisição e a desvalorização do capital cultural caminham lado a lado. O processo de mobilidade ascendente passa a ser um ‘*círculo*’ e observamos um fechamento do espaço social. Esta é a categoria à qual atribuímos o tipo de caso 2 (ver Fig. 1):

**Figura 1:** O ‘círculo social’ da geração patchwork (de acordo com o espaço social de Bourdieu)



## 'Patchworkers': vítimas de uma fraude estrutural?

'Patchworkers' são vítimas prováveis de uma fraude estrutural causada pela modernização das sociedades contemporâneas. No processo de mobilidade sociocultural ascendente, o habitual mundo da vida perde sua significância 'natural', como horizonte de formação de conhecimento guiando as interações do dia a dia. Prescrições profundamente enraizadas por lidar com a realidade – mentalidades tradicionais e formas de *habitus* – tornam-se instáveis e ameaçadas de dis-

solução. Regras convencionais do ambiente social original perdem sua importância e são substituídas por novos meios sociais (ALHEIT; VESTER, 1993). Modelos biográficos são desvalorizados e não têm sucessores funcionais (ALHEIT, 1996). Através deste processo, certo 'desapego' de ações contingentes realmente é desenvolvido pelos indivíduos de seus respectivos ambientes 'naturais', no restrito 'setor de abertura' do espaço social modernizado. Podemos observar três sintomas desta mudança, cada qual relacionado a um dos ambientes de ações descritos acima (ver Fig. 2):

**Figura 2:** Sintomas de crises no conhecimento comum

Níveis gerais de orientação Ações intra-ambientais	cultura	sociedade	personalidade	recursos
mundo da vida	<b>riscos de destradicionalização</b>	"colonização" de recursos do mundo da vida tradicional	erosão do conhecimento tácito	tradição
meio social	perda de orientação coletiva	<b>diferenciação social</b>	alienação	solidariedade
biografia	falta de imagens	perda de motivação	<b>"artificialização" da biografia</b>	identidade

Adaptado de: ALHEIT, 1994b, p. 187 (inspirado em HABERMAS, 1981, II, p. 215).

**(1) Destradicionalização latente dos mundos da vida.** Certezas do cenário que eram dadas como garantidas, anteriormente, estão se tornando precárias. O *habitus* tradicional de

origem perde significância, deixando para trás uma ampla discrepância de orientação. Este sintoma tem sido soberbamente pesquisado em relação aos percursos educativos de me-

ninas da classe trabalhadora (SCHLÜTER, 1993).

**(2) Diferenciação social do meio.** Seria um engano acreditar que todos os meios tradicionais são igualmente afetados por tais processos de dissolução. Instabilidades são certamente evidentes nesse *'corredor aberto'* do espaço social. Este é o local para uma nítida separação e diferenciação dos meios proletário clássico e pequeno burguês – o cenário do meio para alpinistas sociais (VESTER et al., 2001). Novos meios sociais entram em vigor, cuja consistência pode ser prevista somente com dificuldade. Um dos exemplos mais espetaculares das últimas duas décadas, o chamado *'meio alternativo de esquerda'*, tem diminuído dramaticamente, após a sua curta carreira nos anos de 1980, e depois está tendendo para 2% da população (BECKER; BECKER; RUHLAND, 1992, p. 80).

**(3) Artificialização da biografia.** No processo de desapego forçado dos tradicionais padrões de expectativa, a matriz das biografias modernas também está se tornando mais frágil. Em particular, nas esferas do espaço social, *'histórias de vida'* não são mais aceitas pelos atores sociais como tentativas para explicar e comunicar sobre eles mesmos e facilmente com outros idealizados, mas, em certas circunstâncias, podem ser *'encenadas'*, com maior ou menor esforço, ou diversão (SCHEUERMANN, 1994; ALHEIT, 1994b). Algo poderia desenvolver aqui numa forma de comportamento social que expoentes da teoria de sistemas descrevem em termos altamente abstratos, como a necessidade de *'autopoiesis'* de sistemas pessoais (NASSEHI; WEBER, 1990).

Para resumir estas observações, podemos afirmar que há claramente uma mudança dinâmica nas disposições e ambientes de ação, numa certa esfera do espaço social. Também está se tornando evidente que sistemas de referência inter-relacionados são extremamente vulneráveis. A crise das prescrições do mundo

da vida – um fenômeno do fim do século XX, pelo menos na Europa – não produz automaticamente *'novos mundos da vida'*.

Para retornar ao nosso exemplo de educação de adulto: *'patchworkers'* são obviamente vítimas da abertura e fechamento do espaço social. *Patchworking* é uma estratégia biográfica para interligar a promessa contínua de ascensão social com a experiência da real exclusão. A escolha por rotas em ascensão não é de forma alguma coincidência – as novas ocupações no campo de *'serviços humanos'* são as escolhas primárias, mas os mercados de trabalho relevantes estão praticamente fechados. Entretanto, porque estas rotas de qualificação são justamente aquelas escolhidas pelos potencialmente marginalizados, estes últimos se tornam vítimas de uma *'dupla'* exclusão e desvalorização. Aqueles afetados são multiplamente enganados:

- No processo de *patchworking* forçado, atuais estudantes de educação adulta selecionam *'estudar mundos'* com estruturas análogas – qualificação de *patchwork* sem nenhuma consistência.
- Ambições difusas convergem com meios difusos de opções disponíveis. Qualquer tipo de formação de *habitus* profissional é bloqueado desde o princípio.

O problema periférico mencionado no começo, isto é, se podemos identificar *'padrões biográficos'* que levem à escolha do curso de graduação de educação de adultos, não pode ser respondido com nenhuma finalidade. Uma solução bastante cética e parcial apresenta-se, no entanto. Há obviamente um tipo de complementariedade estrutural entre estruturas características de expectativas e recursos. Para ser mais direto – educação de adultos como uma disciplina acadêmica (pelo menos na Alemanha) seguiu uma *'carreira de patchwork'*, desde sua breve ascensão social, durante a década de 1970. Em congruência com

a experiência biográfica de uma proporção substancial de sua posterior *clientèle*, ela foi submetida a um tipo de 'pós-modernização' de seu próprio perfil. Quaisquer previsões de futuras perspectivas seriam muito arriscadas em relação ao cenário destes resultados, que são

um tanto limitadas em sua aplicação. Levando em conta as informações apresentadas aqui, um *habitus* ocupacional estável e resistente não pode ser esperado, por enquanto, no campo acadêmico de educação de adultos na Alemanha.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. Aufklärung ohne Phrasen. In: BECKER, Hellmut. (Ed.). **Weiterbildung. Aufklärung – Praxis – Theorie 1956-1974**. Stuttgart: Klett, 1975. p. 15-18.
- ALEXANDER, Jeffrey C. **Soziale Differenzierung und kultureller Wandel**. Frankfurt am Main; New York: Campus, 1993.
- ALHEIT, Peter. **Kultur und Gesellschaft. Plädoyers für eine kulturelle Neomoderne** (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 18). Bremen: Universität Bremen, 1992.
- ALHEIT, Peter. Transitorische Bildungsprozesse. Das biographische Paradigma in der Weiterbildung. In: MADER, Wilhelm. (Ed.). **Weiterbildung und Gesellschaft**. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 17). Bremen: Universität Bremen, 1993a. p. 343-417.
- ALHEIT, Peter. Die Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biographischer Handlungsautonomie? **Pädagogische Rundschau**, 47, p. 53-67, 1993b.
- ALHEIT, Peter. **Taking the Knocks. Youth Unemployment and Biography – A Qualitative Analysis**. London, Cassell, 1994a.
- ALHEIT, Peter. **Zivile Kultur. Verlust und Wiederaufneigung der Moderne**. Frankfurt am Main; New York, Campus, 1994b.
- ALHEIT, Peter. Changing basic rules of biographical construction: Modern biographies at the end of the 20th century. In: WEYMANN, Ansgar; HEINZ, Heinz. (Eds.). **Biography and society**. Interrelationships between social structure, institutions and the life course. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1996. p. 111-128.
- ALHEIT, Peter. Lifelong learning and social capital. In: EVANS, Rob. (Ed.). **Local Development, community and adult learning – Learning landscapes between mainstream and the margins**. Duisburg: Nisaba Verlag, 2010. p. 27-48.
- ALHEIT, Peter. Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Exemplarische Studien zur neuen deutschen Universität. In: RICKEN, Norbert; KOLLER, Christoph; KEINER, Edwin. (Eds.). **Die Idee der Universität – revisited**. Berlin; Heidelberg: Springer, 2014. p. 197-210.
- ALHEIT, Peter; VESTER, Michael. Individualisierung oder neue Assoziation? Neue soziale Differenzierungsprozesse als praktische und theoretische Herausforderungen der Gewerkschaften. In: LEIF, Thomas; KLEIN, Ansgar; LEGRAND, Hans-Josef. (Eds.). **Reform des DGB. Herausforderungen, Aufbruchpläne und Modernisierungskonzepte**. Köln: Bund, 1993. p. 209-254.
- AXMACHER, Dirk. Alltagswissen, Fachschulung und kultureller Imperialismus. Grenzen des Lebenswelt-Ansatzes in der Erwachsenenbildung. **Grundlagen der Weiterbildung**, 1 [1], p. 27-30, 1990.
- BECKER, Ulrich; BECKER, Horst; RUHLAND, Walter. **Zwischen Angst und Aufbruch. Das Lebensgefühl der Deutschen in Ost und West nach der Wiedervereinigung**. Düsseldorf; Vienna; New York; Moscow: Econ., 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft**. Frankfurt am



Main: Suhrkamp, 1987.

DAUSIEN, Bettina. **Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten.** Bremen: Donat, 1996.

GIESECKE, Wiltrud. **Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation.** Oldenburg: BIS-Verlag, 1989.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.** Chicago: Aldine, 1967.

HABERMAS, Jürgen. **Theorie des kommunikativen Handelns.** 2 v. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.

HERMANN, Thomas. Neue Berufe im Raum der sozialen Positionen. **Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen**, H. 3, p. 33-43, 1990.

HERMANN, Harry; TKOCZ, Christian; WINKLER, Helmut. **Berufsverlauf von Ingenieuren. Biografische Analyse und Auswertung narrativer Interviews.** Frankfurt am Main; New York: Campus, 1984.

KADE, Jochen. **Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten.** Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1989.

KORING, Bernhard. Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann. In: HARNEY, Klaus et al. (Eds.). **Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien.** Frankfurt am Main: Bern; New York; Paris: Peter Lang, 1987. p. 358-400.

KORING, Bernhard. Profession und Biographie. Interpretationen zur biographischen Prägung eines professionellen Habitus an der Universität. In: MAROTZKI, Winfried; KOKEMOHR, Rainer. (Eds.). **Biographien in komplexen Institutionen. Studentbiographien II.** Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1990. p. 7-44.

LEWIN, Kurt. 'Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In: GRAUMANN, Carl-Friedrich. (Ed.). **Kur-**

**t-Lewin-Werkausgabe, Bd. 1: Wissenschaftstheorie I.** Berne; Stuttgart: Huber & Klett Cotta, 1969 [1931]. p. 233-271.

MÖDING, Nori; PLATO, Alexander von. Nachkriegspublizisten: Eine erfahrungsgeschichtliche Untersuchung. In: ALHEIT, Peter; HOERNING, Erika M. (Eds.). **Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung.** Frankfurt am Main; New York: Campus, 1989. p. 38-69.

NASSEHI, Armin; WEBER, Georg. Zu einer Theorie biographischer Identität. Epistemologische und systemtheoretische Argumente. **Bios**, 4, p. 153-187, 1990.

OEVERMANN, Ulrich. **Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns.** Unpublished Lecture, FU Berlin, 1981.

PARSONS, Talcott. Societies: evolutionary and comparative perspectives. New Jersey: Prentice-Hall, 1966.

SCHEUERMANN, Antonius. **Homosexualität als biographisches Konstrukt. Eine Studie über Sexualitätsbiographien.** Diss. phil. Bremen: Universität Bremen, 1994.

SCHLÜTER, Anne. (Ed.). **Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne.** Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1993.

STRAUSS, Anselm L. **Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung.** München: Fink, 1991.

VESTER, Michael et al. **Neue soziale Milieus und pluralisierte Klassengesellschaft. Endbericht des Forschungsprojekts Wandel der Sozialstruktur und die Entstehung neuer gesellschaftlich-politischer Milieus.** Hannover: Universität Hannover, 1992.

VESTER, Michael et al. **Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung.** Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.

Recebido em: 20.03.2016

Aprovado em: 30.05.2016

**Peter Alheit** é Doutor em Filosofia da Religião – Professor da Universidade de Marburg, estudioso em Teologia, Filosofia, Sociologia e Educação em Bielefeld, Goettingen, Munique, Marburg, Toronto e Kassel. Pesquisador do Instituto Comenius, Muenster, Alemanha. Atualmente, Professor Emérito da Universidade Georg-August de Göttingen, Alemanha e Diretor do Instituto Biografia e Vida, na mesma universidade, com excelente avaliação da investigação através do Conselho Científico Alemão, na área de Sociologia Cultural e Educacional. Professor visitante na Universidade Federal de Santa Maria – RS/UFSM (Brasil), na Universidade de Viena (Áustria), Universidade de Xiamen (China), e na Universidade de Chulalongkorn (Tailândia). E-mail: [palheit@gwdg.de](mailto:palheit@gwdg.de)

Wilhelmsplatz 1, 37073 Göttingen, Alemanha

# QUANDO A ESCOLA NÃO FAZ PARTE DA BIOGRAFIA: DEPOIMENTOS DE VIDA EM *HOMESCHOOLING*

FABIANA FERREIRA PIMENTEL KLOH

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## RESUMO

O estudo objetiva analisar as motivações das famílias adeptas de *homeschooling* no Brasil, além das justificativas que aqueles que anseiam pela regulamentação legal desta modalidade de educação apresentam para, em suas biografias, excluir a escola enquanto espaço formativo. Pretende-se compreender as razões da resistência à escola obrigatória, na contramão da hegemonia dessa instituição. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter histórico, que utilizou, como fonte, transcrições das notas taquigráficas de audiências públicas realizadas no Congresso Nacional, em 2013. Partindo de referências teóricas que observaram a educação domiciliar, na história do século XIX, em nosso país, contidas em Vasconcelos (2005), bem como das críticas sociológicas à escola, enquanto caminho comum, emitidas por Illich (1973), procedeu-se à análise dos depoimentos de pessoas que, afastando a escola de suas biografias, justificam sua opção por espaços formativos não formais. Extraem-se dessas falas biográficas manifestações da sociedade sobre o assunto, além de motivos pessoais, mas fundamentados, dessa escolha. Foi possível constatar que a opção por *homeschooling* constitui um fenômeno crescente no Brasil e que os adeptos dessa modalidade de educação domiciliar esperam por maior segurança jurídica, quanto à observância de seu direito de opção à forma de prover a educação da família. **Palavras-chave:** *Homeschooling*. Educação domiciliar. Escola obrigatória. Hegemonia da escola. Educação em casa.

## ABSTRACT

### WHEN SCHOOL IS NOT PART OF THE BIOGRAPHY: LIFE TESTIMONIALS ON HOMESCHOOLING

The study aims to analyze families' own motivation for adopting *homeschooling* in Brazil and the justifications for the legalization of such type of schooling by those who, in their biographies, want to exclude school as educational formative space. The objective is to understand the reasons for resistance to mandatory schooling against the hegemony of this institution. It is a qualitative historical research, which has used as its main research tool note transcrip-

tions in shorthand taken in public audiences that happened in the National Congress in 2013. The theoretical references are studies on homeschooling in Brazil in the XIX century (VASCONCELOS, 2005) and sociological critics to school as a common path (ILLICH, 1973). The research then proceeded to the analysis of peoples' testimonies that, by setting aside school from their biographies, justify their option for non-formal educational formative spaces. From their testimonies it were extracted general society manifestations of reasons for such option that go beyond the level of personal, individual reasons. The option for homeschooling is a growing phenomenon in Brazil, and that those in favor of such type of education wait for legal proceedings towards the guarantee of their right to choose the schooling system they prefer for their families.

**Keywords:** Homeschooling. Mandatory Schooling. School Hegemony. Home Education.

## RESUMEN **CUANDO LA ESCUELA NO HACE PARTE DE LA BIOGRAFÍA: TESTIMONIOS DE VIDA EN HOMESCHOOLING**

El objetivo de este estudio es el análisis de las motivaciones de familias que se unieron al *homeschooling* en Brasil, además de las justificativas de aquellos que añoran por la reglamentación legal de esta modalidad de educación, en sus biografías, excluir la escuela como espacio de formación. Se busca comprender las relaciones de resistencia a la escuela obligatoria y contra la hegemonía de esta institución. Es una investigación cualitativa de carácter histórico, que utilizó como fuente, transcripciones de las notas taquigráficas de las audiencias públicas en el Congreso Nacional en 2013. A partir de las referencias teóricas que han observado a la *educación en el hogar*, en la historia del siglo XIX en nuestro país (Vasconcelos, 2005) y la crítica sociológica de la escuela como camino común (Illich, 1973), se procedió al análisis de los testimonios de las personas que, alejando la escuela de sus biografías, justifican su elección de espacios formativos informales. Sacamos de estos testimonios biográficos manifestaciones de la sociedad sobre el tema, además de los motivos personales para tomar esa decisión. Fue posible constatar que la elección de la educación en el hogar, *homeschooling*, constituye un fenómeno cada vez mayor en Brasil y los adeptos de esta modalidad de educación esperan una mayor seguridad jurídica, en cuanto al cumplimiento de su derecho a elegir la forma de proporcionar educación para la familia.

**Palabras clave:** *Homeschooling*. Educación en el Hogar. Escuela Obligatoria. Hegemonía de la Escuela. Educación en la casa.

## No princípio... fez-se a resistência

Maria vai com as outras... Quando Sylvia Orthof (1985) criou essa história, voltada para o público infantil, muito provavelmente inspirou-se no ditado popular que indica que “maria-vai-com-as-outras” são as pessoas sem personalidade, sem opinião própria, que acabam sempre concordando com tudo o que lhes falam. Talvez soubesse que essa primeira “Maria sonsa” fosse inspirada nas damas de companhia da rainha Maria I, no início do século XIX, que costumava passear às margens do rio Carioca, no antigo bairro de Águas Férreas,<sup>1</sup> levada pelas mãos de suas damas de companhia, donde o povo dizia: Maria vai com as outras (GERSON, 2015). Como louca, a rainha não se guiava sozinha, mas sim pelos caminhos que as “outras”, suas companhias, lhe diziam.

Essa é uma possibilidade (das muitas que podem existir) de se compreender o desejo de certas famílias no Brasil desejarem excluir a escola de suas biografias, enquanto espaço formativo exclusivo. Não querem ser “maria-vai-com-as-outras”. Não querem ir pra escola somente porque “todos vão”. Querem ir “para onde caminha seu pé” (ORTHOF, 1985, p. 32) como a ovelha Maria da Sylvia.

Compreender as motivações das famílias adeptas de educação domiciliar em nosso país, mesmo diante da não previsão legal desta modalidade de ensino, é o objetivo desse trabalho. Trata-se de um recorte do tema mais amplo que busca compreender como os poderes Legislativo e Judiciário brasileiros vêm tratando o assunto.

Em meio às pesquisas a respeito do tema no Poder Legislativo, uma das fontes a que se teve acesso foram as duas audiências públicas sobre o assunto na Câmara dos Deputados. Cabe registrar, mesmo sem a intenção de discutir aqui, que o debate sobre a educação domiciliar e a

tentativa do Legislativo, em inserir sua previsão no ordenamento jurídico pátrio, já remonta a 1994, quando o Projeto de Lei nº 4.657/94 pretendia regulamentar o ensino domiciliar de primeiro grau (KLOH, 2014). Alguns frustrados projetos de lei depois, que não lograram êxito em instituir oficialmente a educação domiciliar, no país, em 08 de fevereiro de 2012, o deputado Lincoln Portela (PRB/MG) apresentou na Câmara dos Deputados uma nova proposta para a regulamentação desta modalidade de educação. Dentro dos trâmites de análise deste projeto de lei, foram realizadas duas audiências, que objetivavam colher a opinião pública sobre o assunto em debate. Uma das audiências públicas foi realizada na Comissão Legislativa Participativa, no dia 12 de junho de 2013, e, a outra, na Comissão de Educação, no dia 12 de novembro de 2013 (KLOH, 2014).

Em ambas as audiências, foram ouvidos alguns pais e filhos,<sup>2</sup> adeptos de *homeschooling*, que expressaram suas razões e expectativas quanto à educação domiciliar no Brasil. Aí reside o foco de análise deste artigo. Quais as motivações das famílias adeptas de *homeschooling*<sup>3</sup> no Brasil? Quais as justificativas dessas pessoas para, em suas biografias, desejarem excluir a escola enquanto espaço formativo exclusivo? Quais as razões para a resistência dessas famílias à escola obrigatória? Respondidas essas questões, pretende-se traçar um perfil do que esperam as famílias *homeschoolers*, em nosso país. Investigar suas biografias, através de seus depoimentos públicos, permitirá compreender o que motiva as pessoas a resistirem à escola como espaço de formação.

2 Embora também tenham tido voz nas audiências públicas, representantes do Executivo e do Legislativo, neste artigo, somente serão abordadas as falas das famílias defensoras da possibilidade de inserção da educação domiciliar como modalidade válida e reconhecida de educação no Brasil.

3 O termo educação domiciliar em inglês, *homeschooling*, também é bastante comum, mesmo entre os brasileiros, para designar essa modalidade de educação, motivo pelo qual, em algumas vezes, poderá ser referido desta maneira no artigo.

1 Atualmente, o bairro que se chamava Águas Férreas é denominado de Cosme Velho.

Antes de existir uma instituição responsável pela educação, a prática comum era que as próprias famílias fossem as provedoras da tarefa de educar, de transmitir conhecimentos, ensinar as primeiras letras e introduzir no mundo cultural (KLOH, 2014). Com o tempo, o processo de estatização da escola se intensificou. Não só crianças livres, mas também as meninas, os pobres e até os escravos eram atingidos pelo fenômeno da instrução. Assim, gradativamente, as escolas foram se tornando públicas, havendo, inclusive, previsão de sanções contra os pais que não cuidam da educação dos filhos (MANACORDA, 2010).

Não muito distante na história do país, a educação doméstica constituiu uma prática de importância. Vasconcelos (2008, p. 19) indica que é no século XIX que isso acontece e que essa era uma forma recorrente de educação nas classes mais abastadas do Brasil Imperial. A educação doméstica:

era aquela que ocorria na Casa do aprendiz, na esfera privada, na qual os pais contratavam, mediante sua livre escolha, os mestres, os conteúdos e as habilidades a serem ensinados a seus filhos, no tempo e disposição exclusivamente determinados pela Casa. Essa modalidade de educação tinha como agente, [...], os professores particulares, os preceptores, os parentes ou agregados e, ainda, padres que ministravam aulas-domésticas. (VASCONCELOS, 2005, p. 17)

Não obstante, da mesma forma que o século XIX permitiu uma ampliação sem precedentes da prática de educação doméstica, esta também vem se fragilizando diante das pressões do Estado e cedendo lugar à escola formal, “que surge tanto como transformação do sistema vigente quanto como negação do espaço doméstico da educação” (VASCONCELOS, 2005, p. 223).

No século XX, a escola procurou se desencilhar não só da família, mas também da Igreja, tornando-se expressão isolada da centraliza-

ção estatal, no que se refere à educação, e, assim, a educação doméstica do século XIX cede espaço para a educação escolar, institucionalizada no século XX.

Na contramão da hegemonia da escola, surgem vozes contrárias a essa naturalização do ensino institucionalizado, realizado exclusivamente no ambiente escolar. E os representantes dessas vozes junto ao Poder Legislativo “gritam”, pela propositura de leis, para que a educação domiciliar possa figurar como uma opção válida e reconhecida no cenário da educação nacional.

Eis, portanto, a fonte de pesquisa desse artigo: audiências públicas realizadas no âmbito de um dos projetos de lei propostos para a tentativa de regulamentação desta modalidade de educação no país.

Segundo Flach (2009), “tanto a Constituição Federal de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, prevêem a obrigatoriedade e gratuidade da escola pública para o ensino fundamental” (FLACH, 2009, p. 514).

A partir dos depoimentos de famílias adeptas de *homeschooling* no Brasil, traça-se o perfil daqueles que afastam a escola de suas biografias, realizando-se uma análise documental das notas taquigráficas das audiências públicas realizadas pela Câmara dos Deputados, no âmbito do Projeto de Lei nº 3.179/12 (BRASIL, 2012), objetivando compreender o princípio, o meio e o fim da resistência à escola obrigatória.

## No meio... as famílias que resistem

Quando a hegemonia da escola se consolidou no século XX, a educação oferecida por ela passou a sofrer fortes críticas desencadeadas por vários motivos: i) movimento social de contestação à escola, com repercussão no mundo operário, em especial a onda de protestos por reformas no setor educacional (Movimento



Maio de 1968), em Paris; ii) trabalhadores em busca de processos de promoção social com soluções educativas em oposição ao modelo escolar; iii) auge de um pensamento pedagógico alternativo à escola, que tiveram como expoentes, por exemplo, Paulo Freire e Ivan Illich; e iv) crítica sociológica à escola através da obra de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (CANÁRIO, 2002, p. 141).

Pode-se destacar, dentre os críticos do modelo hegemônico da educação escolar obrigatória, Ivan Illich e John Holt. Em apertada síntese, Illich afirma que o “fanatismo pela escola” possibilita serem explorados duplamente, seja com a crescente aplicação de verbas públicas para a educação de uns poucos, seja por permitir uma crescente aceitação de controle social (ILLICH, 1973, p. 30). Segundo ele, a escolarização obrigatória, igual para todos, é economicamente impraticável, além de polarizar a sociedade, bem como disseminar a ilusão de que o que aprendemos é resultado do ensino quando, na verdade, a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola (ILLICH, 1973, p. 34-37).

Já John Holt<sup>4</sup> crê que a eliminação da escolaridade obrigatória é necessária para a construção de uma sociedade mais humana, tendo em vista que, cada criança tem uma necessidade “inata e insaciável” de compreender o mundo e qualquer tentativa para regular ou controlar esta necessidade reprime a aprendizagem, já que as escolas seriam “prisões” para as crianças, pensadas não para educá-las, mas para mantê-las “sob controle e fora do caminho dos adultos” (RIBEIRO, 2011, p. 66).

Baseados em argumentos dessa natureza, despontam no Brasil algumas famílias que, resistindo à escola obrigatória, mantêm seus filhos na modalidade *homeschooling* e tentam convencer o legislativo nacional a introdu-

zir, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), norma que garanta a possibilidade da educação domiciliar. Em uma dessas tentativas, o Projeto de Lei nº 3.719/12 (BRASIL, 2012), essas famílias puderam expor suas motivações nas audiências públicas que, analisadas, permitem traçar o perfil da resistência à escola obrigatória.

De acordo com o Regimento Interno da Câmara dos Deputados, audiência pública constitui uma reunião que pode ser realizada em conjunto com a sociedade civil para instruir matéria legislativa em trâmite, bem como para tratar de assuntos de interesse público relevante, atinentes à sua área de atuação, mediante proposta de qualquer membro ou a pedido de entidade interessada (BRASIL, 2014b, p. 158).

Nos trâmites do Projeto de Lei nº 3.719/12 (BRASIL, 2012), aconteceram duas audiências públicas, uma em 12 de junho de 2013, na Comissão de Legislação Participativa, e outra em 12 de novembro de 2013, na Comissão de Educação.

Na audiência pública da Comissão Legislativa Participativa, foram ouvidos, enquanto representantes de famílias adeptas de *homeschooling*, o Sr. Ricardo Iene Dias e o Sr. Alexandre Magno Fernandes Moreira, ambos da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), o pedagogo Fábio Stopa Schebella, o professor da Faculdade de Educação da UnB, Remi Castioni, o sociólogo André de Holanda Padilha Vieira e a doutora em Educação pela PUC/SP, Elizângela Tremêa Fell, todos eles apresentando argumentos em prol da regulamentação legal da educação domiciliar no Brasil.

Para o sociólogo Ricardo Iene Dias, o debate e a regulamentação permitirão que as famílias não mais sejam processadas por uma interpretação de lei e para que deixem de se sentir ameaçadas. Para ele, não se pode permitir que tirem de um pai a guarda de um filho ou o mandem para a cadeia, pelo “simples

<sup>4</sup> Humanista da ala política esquerda e professor da Universidade de Harvard (RIBEIRO, 2011, p. 65).

fato de ele estar cuidando dos filhos” (BRASIL, 2014a, p. 23). Além de publicitário e membro da ANED, Ricardo Dias é adepto de *homeschooling* com seus filhos. Segundo ele:

para a gente entender muito bem o processo de Educação Domiciliar, precisamos ‘desescolarizar’ a nossa mente. Está no inconsciente coletivo a questão de que a escola faz parte da nossa sociedade, mas não foi sempre assim. Nem sempre a escola como conhecemos hoje fez parte da nossa sociedade. [...] a humanidade viveu muitos séculos antes disso, sem esse tipo de escola. Então, precisamos abrir a nossa mente para entender que a educação não é feita só na escola (BRASIL, 2014a, p. 24).

A propósito, a filha de Ricardo Dias, Lorena Dias, protagonizou, em abril de 2015, a manifestação midiática sobre o assunto, tendo em vista sua aprovação no Exame Nacional de Cursos, mesmo tendo sido educada através da modalidade de educação domiciliar. Segundo reportagem de Gabriela Portilho,

Uma decisão inédita da justiça reacendeu o debate sobre a educação domiciliar no Brasil. O Tribunal Regional Federal da 1ª Região, em Brasília, permitiu, por meio de liminar, que a jovem Lorena Dias, 17 anos, obtenha o certificado de conclusão do Ensino Médio – mesmo tendo feito os estudos em casa (com seus pais em vez de professores, de 2011 a 2014). Por meio do ENEM, a jovem foi aprovada no curso de jornalismo da Universidade de Brasília (UnB) e está frequentando as aulas (PORTILHO, 2015).

Para Lorena Dias, a educação domiciliar pode ser resumida na seguinte frase: “você não precisa de uma escola para estudar nem de um professor para aprender” (BRASIL, 2014a, p. 24).

A defesa da educação domiciliar parece passar, necessariamente, por uma crítica à instituição escolar e, nesse tom crítico, Ricardo Dias cita o livro “Pinóquio às avessas”,<sup>5</sup> no

qual, ao invés do boneco de madeira precisar ir à escola para se tornar um menino de verdade, um menino de verdade entra na escola e se torna um menino de madeira, já que lhe foi tirada a “capacidade de questionar, de brincar, de expandir sua criatividade, de buscar o conhecimento” (BRASIL, 2014a, p. 26).

As famílias que optam por uma educação desescolarizada são provocadas a se manifestar sobre os motivos que as levam a “ir contra a maré” da escola obrigatória. Ricardo Dias diz que não há um único motivo e dentre estes motivos estariam a insatisfação com a qualidade do ensino escolar em razão de violência, a insegurança, a exposição a drogas e amizades indesejadas pelos pais e, por fim, o desejo de oferecer uma educação de qualidade para os filhos, explorando o potencial deles, além de proporcionar uma socialização mais ampla, com pessoas de todas as faixas etárias (BRASIL, 2014a, p. 27). Assim, o perfil das famílias interessadas em educação domiciliar seria de pais dispostos a investir tempo e recursos na formação intelectual de seus filhos, desejando participar mais ativamente desse processo.

Exaltando benefícios da educação domiciliar em detrimento da “educação conteudista” brasileira, Ricardo Dias comentou o seguinte:

[...] um dia, uma repórter perguntou assim ao meu filho: ‘Você não acha que a professora está mais preparada que o seu pai e a sua mãe para lhe ensinar em casa?’ [...] O meu filho, de 12 anos, respondeu: ‘Talvez a professora esteja até mais preparada, mas, quando meus pais não sabem, nós vamos pesquisar e toda a família aprende junta’. Eu fiquei muito feliz, porque essa é uma constatação do meu filho, não

---

ao ingressarem em escolas que não consideram seu potencial e suas capacidades individuais e criativas, mas antes tentam enquadrá-las num sistema educacional rígido, conservador, anacrônico e sufocante. O conto é, assim, apresentado “às avessas”, para provocar uma reflexão que suscite mudanças significativas em favor de uma educação verdadeira, edificante, que preserve na criança – no ser humano – a capacidade de sonhar, criar, transformar e se realizar.

5 O livro “Pinóquio às avessas” é de autoria de Rubem Alves, com ilustrações de Maurício de Sousa. A sinopse aponta para o perigo que correm nossas crianças,

somente minha e de muitas famílias que estão aqui. (BRASIL, 2014a, p. 29)

Ricardo Dias justifica sua opção e de sua família pela educação domiciliar, dizendo que tentou, assim como outros pais, ter uma “escola melhor”, mas se cansou de tentar e, agora, gostaria de ter outra opção. É possível, assim, afirmar que *homeschooling* é uma realidade no país, sendo uma modalidade de educação já praticada por famílias e também que há o desejo de pais que querem outra opção de ensino para os filhos que não passe, obrigatoriamente, pela escola.

O professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Remi Castioni, ouvido na audiência pública, também teceu comentários em defesa das famílias que desejam educar seus filhos fora da escola. Para ele, a diversidade de meios e métodos educativos deve ser reconhecida e, tecnicamente, “não há segredo nenhum em educar um filho fora da escola”. Citando a Escola da Ponte, em Portugal, idealizada por José Pacheco, diz que essa instituição conta “experiências fantásticas de processos de educação vivenciados no seio familiar com resultados expressivos” (BRASIL, 2014a, p. 32). O professor reconhece que o debate sobre a regulamentação legal da educação domiciliar permite a problematização e ajuda a discutir o que há de errado na escola porque, “se estivesse tudo bem, seguramente eu acho que nós não teríamos porque estar discutindo questões dessa natureza [...]” (BRASIL, 2014a, p. 32).

De toda a explanação do professor Remi Castioni, na audiência pública, foi possível compreender que há uma preocupação instalada entre os estudiosos do tema a respeito da contrariedade à instituição escolar, que pode vir a ser formada com base nos argumentos dos adeptos da educação domiciliar.

Numa constatação, de certo modo, óbvia, André de Holanda Padilha Vieira infor-

ma, na audiência pública, que o movimento pela educação em casa já existe. Ele baseia suas informações em pesquisas feitas sobre *homeschooling*, nos Estados Unidos e no Brasil, esclarecendo que, no Brasil, a “literatura acadêmica sobre o tema [é] limitada” (BRASIL, 2014a, p. 35). A maior parte de suas afirmações advém de sua própria pesquisa,<sup>6</sup> realizada em 2012 com 62 pais brasileiros que são adeptos de educação domiciliar no país. Segundo ele, no entanto, a ANED estima que o número de pais educadores no Brasil esteja em torno de 600 a 2000 famílias. Através de sua pesquisa, ele pôde observar 117 crianças e adolescentes que são educados em casa. Com base no perfil demográfico dessas famílias, André Vieira diz que:

em média, [...] têm 37 anos, são casados, cristãos – a grande maioria [...], têm o nível de escolaridade e renda familiar acima da média. Os pais [que participaram da pesquisa] – 80% – têm 12 anos ou mais de estudo [...]. E eles têm uma renda familiar de cerca de 3.700 reais. [...] é mais ou menos o dobro da média da renda familiar brasileira. Eles têm mais de uma motivação, [...]. Caráter, moralidade e socialização são as principais delas. [...] E defendem a existência da escola pública. (BRASIL, 2014a, p. 39)

Para continuar tentando traçar o perfil desses pais que afastam a escola de suas biografias, André Vieira apresenta mais dados de sua pesquisa:

os pais que educam em casa no Brasil e que participaram da minha pesquisa gastam 183 reais por mês com educação em casa. É bem menos do que o custo da escola privada no Brasil e um pouco menos hoje do que o custo da educação básica pública brasileira. [...] Outro dado é que os pais estão combinando as abordagens da educação: 30% dos pais que participaram da

6 VIEIRA, André de Holanda Padilha. *Escola? Não, obrigado: um retrato da homeschooling no Brasil*. 2012. 77 f. Monografia (Graduação em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, 2012.

pesquisa disseram que consideram a abordagem, o método que eles aplicam, eclético. Ou seja, eles estão tentando a educação clássica, a aprendizagem natural, unchooling, aprendizagem estruturada, vários métodos da educação em casa. E 84% dos pais disseram que educam em casa e que seguem uma aprendizagem estruturada com pelo menos quatro horas por dia de atividades planejadas por eles. Ou seja, é uma abordagem mais ou menos próxima daquela agenda de estudos da escola convencional. A idade média dos estudantes domiciliares cujos pais participaram da pesquisa é de oito anos, [...]. E 77% dos pais educadores não são professores certificados.<sup>7</sup> (BRASIL, 2014a, p. 39)

André Vieira, concluindo seu pensamento, com base no sociólogo canadense Bruce Arai, informa que “os pais que educam em casa estão [...] definindo uma nova cidadania [...] que seria baseada na importância da família e da participação pública” (BRASIL, 2014a, p. 41).

Durante a audiência pública, o presidente da Comissão de Legislação Participativa, deputado Lincoln Portela (PRB/MG), informou a participação de internautas e registrou a fala de alguns deles:

**Edson Oliveira:** “hoje em dia temos inúmeros recursos para aquisição de conhecimento. Não é mais necessário sair de casa para aprender, e a família aprende junto com a criança [...]. O governo não pediu à (sic) opinião pública para obrigar nossas crianças de quatro anos a frequentarem a escola”. **Diego 77:** “a educação é para todos, e todos devem escolher o tipo de educação que creem ser a melhor”. **Márcio Barros:** “educar crianças não diz respeito a dar emprego para professores. Os nossos filhos não podem ser utilizados com esse argumento”. **Ernani Moraes:** “[...], por isso que não podemos brigar com a escola. Na verdade, temos até que ajudá-las com o nosso conhecimento e experiência na área de Educação Domiciliar”. **Márcio Barros:** “[...] no Canadá, como exemplo,

os pais que educam seus filhos em casa são mas (sic) envolvidos com a comunidade. Cerca de 98% participam ativamente da vida política, comparado com 93% dos pais de crianças em escolas privadas e cerca de 60% dos pais com crianças em escolas públicas”. **Márcio Barros:** “a questão não é a eliminação das escolas e, sim, o direito dos pais de educar em casa para os pais que assim o desejam”. (BRASIL, 2014a, p. 42, grifos meus)

Pela transcrição, é possível notar que representantes da sociedade se manifestaram com argumentos favoráveis à educação domiciliar, aprovando a resistência à escola como um meio exclusivo de educação, o que comprovaria a necessidade de se discutir o assunto, bem como analisar os anseios daqueles que defendem a regulamentação da prática de *homeschooling* no Brasil.

A doutora em educação pela PUC/SP, Elizângela Treméa Fell, constatou que os pais que querem a regulamentação da educação domiciliar são a exceção e seria muito difícil legislar para a exceção, posto que, normalmente, legisla-se para a regra. Haveria, ainda, o problema da fiscalização: como saber se o ensino domiciliar está sendo ministrado? Segundo ela, “como vamos conseguir separar os pais que realmente querem educar [...] e os pais desleixados que não querem educar, mas não querem que o filho vá para a escola?” (BRASIL, 2014a, p. 45).

O pedagogo Fábio Schebella, preocupando-se com a questão da socialização das crianças educadas em casa, informa que a ciência, os estudos e as pesquisas estariam mostrando que “é necessário que a criança, no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, se relacione”, pois só haveria aprendizagem quando houvesse relacionamento. Mas, ensinar em casa, não impediria a socialização, já que a criança não deixaria de se relacionar com outros sujeitos. Além disso, ele exemplificou com sua própria experiência e convivência com pessoas que

7 A questão da certificação dos pais educadores ou da pessoa responsável pela educação domiciliar nas famílias, quando realizada por um terceiro, necessita de muito debate, tendo em vista a questão da valorização do Magistério, princípio constitucionalmente garantido.

foram ensinadas em casa, especialmente por morar com uma família que estaria na terceira geração de crianças ensinadas em casa, sendo que nenhum desses indivíduos teria apresentado qualquer “problema social”. Para ele, “até este momento, na história da humanidade, não existe qualquer fato que demonstre que ensinar em casa elimina a socialização” (BRASIL, 2014a, p. 49).

Segundo Fábio Schebella,

o ser social se constrói como tal enquanto interage com a sociedade ao seu redor, ou seja, se socializa de forma ativa no próprio meio social. Por que ensinar em casa não é um problema social? Porque a criança não é socializada exclusivamente nem na escola nem em casa. Nós todos somos socializados na sociedade. (BRASIL, 2014a, p. 49)

Para ilustrar sua defesa das famílias que excluem a escola de suas biografias, Fábio Schebella citou Paulo Freire que enaltecia sua educação em casa. O pedagogo, provavelmente, estaria se referindo à conhecida afirmação do educador pernambucano:

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1989, p. 11)

Aproveitando-se do exemplo de Paulo Freire, Fábio Schebella acrescentou que:

se a criança ser ensinada em casa é um problema social, então Paulo Freire foi um problema social. Mas nós sabemos que não o foi. [...] o que eu conheço do Paulo Freire é um caso de amor com a educação domiciliar, porque ele falava de uma educação que não vem de cima para baixo, mas uma educação que acontece no nosso meio; [...] Ele falava que o aprendizado não é transferir conhecimento de uma cabeça para outra, mas é construir o conhecimento. E não é isso que vocês, pais, estão fazendo com os seus filhos, construindo conhecimento? [...] E o conhecimento vai estar

sendo (*sic*) desenvolvido como um grupo, como uma família, como uma equipe, inclusive o conhecimento social. O conhecimento social não está nos livros, não está numa sala de aula, não está na ponta do giz. O conhecimento social está na sociedade. O conhecimento como um todo está no mundo ao nosso redor. E por isso, na minha opinião, e eu acredito que na da maioria das pessoas aqui, socialização não é um problema para a Educação Domiciliar. (BRASIL, 2014, p. 51-52)

Já para Alexandre Magno Fernandes Moreira, diretor jurídico da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), a família não tem o direito de educar os filhos; a família tem o dever de educá-los, conforme previsto na Constituição da República. Citando o livro “A criança terceirizada”, de José Martins Filho, Alexandre Magno lembra que as famílias que resistem à obrigatoriedade da escola desejam não terceirizar a educação de seus filhos para a escola (BRASIL, 2014, p. 65).

Denota-se que a argumentação de Alexandre Magno está baseada em uma interpretação da legislação, segundo a qual a família se sobreporia ao Estado na determinação da melhor educação a ser dada aos filhos sem, contudo, questionar a instituição escolar como “vilã” ou eventual responsável pelo desejo de regulamentação legal da prática de *homeschooling*. Para ele, as famílias resistentes à escola obrigatória não pretendem combater o sistema escolar formal, mas apenas afastar seus filhos do que chamou de “hipertrofia da escola”, pois hoje se exige dessa instituição funções que não lhe são próprias e que a escola não teria capacidade de dar conta como, por exemplo, a disciplina, o afeto, os limites, os conceitos morais, os exemplos éticos. Ao relegar essas tarefas à escola, [aí sim] “a imensa maioria das famílias brasileiras [estaria] cometendo [...] uma ilicitude grave de abandono afetivo, de abandono intelectual, de abandono moral com re-

lação a seus filhos” (BRASIL, 2014, p. 54).

Um depoimento, contudo, extraído dessa audiência pública, reflete bem o que pensam e o que sentem os adeptos e defensores da *homeschooling*. Karenina Thomas relata sua educação domiciliar e não parece arrependida em não ter a escola em sua biografia.

Sou filha de um americano e uma norueguesa, mas sou nascida e criada no Brasil. Por opção dos meus pais eu fui educada pelo método do ensino domiciliar. [...] Minha família tem uma história interessante com a educação. O meu bisavô foi educador [...] discípulo [de] John Dewey [...]. O meu avô [...] teve uma escolarização normal [...]. O [...] meu pai [...] acabou sendo um missionário e querendo ir para fora do seu país [...]. Ele conheceu a minha mãe aqui no Brasil 30 anos atrás. Eles acabaram ficando aqui, tiveram seis filhos e optaram pelo ensino domiciliar, não só para poder ensinar os filhos no idioma dele, que era o inglês, mas também por questões religiosas. [...] [Meus pais] pegaram um currículo dos Estados Unidos, que já era usado para o ensino em casa, [...] e eles nos ensinaram com esse método, mas não se fixaram a isso, [...]; usaram outros métodos para a alfabetização, para as outras áreas de aprendizado. [...] Assim, eu fui alfabetizada com três anos. [...] Minha mãe se formou como professora com esse curso que usaram dos Estados Unidos, e tivemos um acompanhamento, mas não do governo brasileiro. Acho que eles conseguiram se safar (*sic*) desse jeito por serem estrangeiros e, portanto, não estavam sujeitos à fiscalização nacional. Mas eles usaram métodos de avaliações anuais do governo da Califórnia, [...] as provas de avaliação anual que todas as escolas públicas e privadas do Estado de Califórnia usavam. [...]. (BRASIL, 2014, p. 58-59)

E continua seu relato autobiográfico, enfatizando o cotidiano de sua experiência com *homeschooling*, bem como as motivações e justificativas para afastar a escola de sua história de vida.

Foi uma experiência muito realizadora para mim [...]. Essa parte da socialização, [...] foi uma experiência muito rica, [...], [pois] interagimos

com gente de vários países e de várias áreas do Brasil. [...] Além disso, também tivemos as atividades extracurriculares, como natação e balé. [...]. Também para terminar o ensino médio eu fiz uma prova nos Estados Unidos, [...] Relatando alguns dos benefícios [...]: sou autodidata e desde os meus seis anos eu não precisei de um acompanhamento de um professor, mas só da checagem básica, de quando fazíamos as provas, [...]; os laços familiares foram muito fortes, foram uma parte muito importante para mim; a segurança também foi um aspecto importante, pois meus pais se sentiam muito mais seguros comigo em casa do que fora, por várias razões [...]. Para mim, a educação não era algo fixo, no horário escolar; estávamos aprendendo o tempo inteiro, na sala de aula, em casa, brincando. A educação foi uma experiência contínua em casa. Outra coisa foram os idiomas: eu nunca estudei o português, [...] eu o peguei pela convivência, pela interação e pela socialização que eu tive. E também aprendi o norueguês em casa com minha mãe e aprendi o espanhol com os amigos de países latino-americanos. A flexibilidade também para as necessidades dos alunos foi uma coisa marcada para mim. No tocante ao uso abrangente de materiais, tivemos muito mais opções de uso dos materiais educacionais. A atenção individualizada também foi muito importante, o desenvolvimento do caráter e a parte do ensino religioso que, para mim, continua sendo muito importante e muito boa. [...] Mas foi uma experiência própria. Para os outros pode vir a não ser tão boa. Resumindo, na minha experiência, a educação é um investimento de tempo, é um investimento financeiro, mas realmente vale a pena. E quero muito ver que no Brasil isso venha a ser um direito mais aparente, para que os pais tenham isso. [...]. (BRASIL, 2014, p. 60-61)

O relato biográfico de Karenina entra “como contrabando no universo científico” (BOURDIEU, 2005, p. 183), pois permite, a partir da história de uma vida, estabelecer conclusões sobre um determinado fenômeno social, que é, neste estudo, a motivação daqueles que resistem à escola e optam pela educação através de *homeschooling*. Através do relato de vida de Karenina, foi possível perceber o cotidiano



da família, cujos filhos não frequentam a escola e, assim, compreender o fenômeno *homeschooling* nesse cotidiano.

Rafael Morais, um adolescente que também foi educado em casa, relata suas impressões sobre a socialização dos adeptos de *homeschooling* e reforça os argumentos em defesa das famílias resistentes à hegemonia da instituição escolar:

Tenho 18 anos e estudei na escola. [...] Eu sempre fui autodidata. Com o tempo, na escola, eu fui perdendo isso. A escola, em vez de me beneficiar, foi “acabando comigo” [...]. Aqui nós não estamos falando mal da escola. A gente só quer o direito de poder ser educado em casa. Eu digo que, para mim, foi muito melhor ser educado em casa. Eu vejo minhas irmãs, que também fazem o ensino familiar, é bem melhor para elas serem educadas em casa. A gente pode focar, como disse o Ricardo, naquilo que a gente é bom (*sic*). Eu queria ressaltar uma fala do Fábio, que, para mim, foi muito boa. Ele disse que a gente não (*sic*) é socializado. O pessoal sempre fala desse tema de socialização, que, se você sai da escola, você não faz amizades e tal. Quem estuda em casa, quem tem esse ensino familiar, tem muito mais facilidade de se relacionar com as outras pessoas. Geralmente as pessoas que estudam em casa tem muito mais facilidade de se relacionar. (BRASIL, 2014a, p. 72-73)

Opiniões, como as desses adolescentes, tiveram por objetivo demonstrar, aos deputados do Congresso Nacional, numa tentativa de sensibilizá-los, que a educação domiciliar não é prejudicial à socialização daqueles que optam por essa modalidade e que todos estariam satisfeitos com a opção dos pais pela prática de *homeschooling* (KLOH, 2014, p. 91).

Em outra audiência pública,<sup>8</sup> dessa vez realizada na Comissão de Educação, em 12 de novembro de 2013, outros pais puderam relatar suas biografias e defender sua opção pela

8 Os relatos desta audiência pública foram colhidos a partir do áudio disponibilizado pela Câmara dos Deputados, que pode ser consultado em: <<http://imagem.camara.gov.br/internet/audio/Resultado.asp?-txtCodigo=46500>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

educação domiciliar, em detrimento da escola obrigatória. Em que pese o fato de muitos defensores de *homeschooling* terem sido ouvidos nesta audiência pública, procurou-se dar ênfase às falas das famílias praticantes desta modalidade de educação, a fim de não nos desviarmos do objetivo deste estudo, que é compreender, através de relatos autobiográficos, as motivações para a resistência à escola.

Dentre os ouvidos nessa audiência pública, o professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá e doutor pela Unicamp, Luiz Carlos Faria da Silva, que relatou a história pessoal de sua família, pois, casado com uma pedagoga, pai de dois adolescentes, é defensor da liberdade dos pais de exercerem a modalidade de educação domiciliar, uma vez que ele mesmo pratica essas ideias com seus filhos, que estão fora da escola desde 2007 (KLOH, 2014, p. 96). Segundo ele, seus filhos foram matriculados na escola aos 7 anos de idade, mas, com o tempo, apareceram conflitos entre o modo como a educação era organizada em casa e na escola (BRASIL, 2013).

Outro pai ouvido na Comissão de Educação foi Josué Peixoto Bueno, que mantém seus dez filhos em educação domiciliar. Relatando exemplo de seu próprio filho que, após frequentar a escola, “voltou batendo nos irmãos e xingando” (BRASIL, 2013), defendeu, emocionalmente, esta modalidade de educação como um direito das famílias. Sua esposa, Darcília Bueno, na qualidade de mãe, esclareceu que a educação domiciliar é pautada por “famílias bem estruturadas e que amam seus filhos e querem o melhor para eles” (BRASIL, 2013).

Traçado o perfil biográfico das famílias que resistem à escola e defendem a regulamentação da educação domiciliar no país, foi possível conhecer o que pensam e o que querem os *homeschoolers*, com base no recorte das falas autobiográficas, expostas e analisadas neste

estudo. Resta saber onde essa resistência vai levar.

## No fim... o que esperam da resistência

Olhar o que essas famílias fazem e ouvir o que dizem torna possível afirmar que a educação domiciliar, regulamentada ou não, já existe e é praticada no Brasil. Em que pese a inexistência de regulamentação legal, o que angustia e deixa inseguras as famílias adeptas de *homeschooling*, a prática da educação domiciliar se apresenta como uma realidade posta no Brasil. E os pais que a praticam anseiam pela permissão de terem outra opção para educar seus filhos, que não passe pela escola obrigatória. Não querem a extinção da escola, mas a coexistência da educação em casa e na escola.

As motivações pessoais das famílias são de naturezas diversas. Passam por questões religiosas e financeiras; por questões referentes ao direito fundamental da família em escolher o tipo de educação que deseja para seus filhos; pelo desejo, enfim, de participarem mais ativamente da educação de seus filhos através de espaços formativos diferentes da escola. Os

depoimentos colhidos demonstram que essas famílias são constituídas por pais dispostos a investir tempo e recursos na formação intelectual dos filhos.

As justificativas dessas famílias para a resistência à hegemonia da escola estão baseadas em fatores como a insatisfação com a qualidade do ensino escolar; a violência, a insegurança, a exposição às drogas e amizades “indesejadas” que podem estar presentes no ambiente da escola; a possibilidade de utilizar diferentes métodos de ensino e dar atenção individualizada aos filhos; além do desejo de oferecer uma educação de qualidade e de proporcionar uma socialização mais ampla.

Conclui-se que, embora ainda seja uma minoria a se manifestar sobre *homeschooling*, este é um fenômeno crescente no país e hoje é liderado por famílias que resistem à escola, mas não querem se sentir ameaçadas pela insegurança de um eventual processo judicial que lhes imponha a pena do abandono intelectual e da perda da guarda de seus filhos, motivos que, por si só, já demonstram a necessidade de se discutir o assunto e analisar os anseios daqueles que defendem a regulamentação da prática de *homeschooling*.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 183-191.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (LDBEN). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.179, de 2012**. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília, DF: Diário da Câmara

dos Deputados, 9 fev. 2012. p. 1178.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Áudio da Audiência Pública na Comissão de Educação** (12/11/2013). Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/internet /audio/Resultados.asp?txtCodigo=46500>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Legislação Participativa. **Educação Domiciliar**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014 (2014a).

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Regimento Interno da Câmara dos Deputados**. 12. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições

Câmara, 2014 (2014b).

CANÁRIO, Rui. Escola – crise ou mutação? In: AAVV. **Espaços de Educação, Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 141-151.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, set. 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

GERSON, Brasil. **História das ruas do Rio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bem-Te-Vi, 2015.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

KLOH, Fabiana Ferreira Pimentel. **Homeschooling no Brasil**: a legislação, os projetos de lei e as decisões judiciais. 2014. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ORTHOFF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1985.

PORTILHO, Gabriela. Educação fora da escola. **Revista Crescer**. Edição Digital, 14/04/2015. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Voce-precisa-saber/noticia/2015/04/educacao-fora-da-escola.html>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

RIBEIRO, Álvaro Manuel Chaves. **O ensino doméstico e a organização escolar**: um contributo sociológico-organizacional sobre a realidade portuguesa. 2011. 344 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Ciências da Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2011.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres**: a educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

\_\_\_\_\_. Vozes femininas do Oitocentos: o papel das preceptoras nas casas brasileiras. In: LÔBO, Yolanda; FARIA, Lia. (Orgs.). **Vozes femininas do Império e da República**. Rio de Janeiro: Quarter; FAPERJ, 2008. p. 19-45.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **“Escola? Não, obrigado”**: um retrato da *homeschooling* no Brasil. 2012. 77 f. Monografia (Graduação em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, 2012.

Recebido em: 22.04.2016

Aprovado em: 30.06.2016

**Fabiana Ferreira Pimentel Kloh** é doutoranda em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Integra o Grupo de Pesquisa História e Memória das Políticas Educacionais no Território Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis/RJ. Orientadora Escolar da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis/RJ. E-mail: fabianapimentel@yahoo.com.br.

Estrada União e Indústria, 7299 bloco B apto. 108, Nogueira – Petrópolis/RJ CEP: 25.730-725

# TERRITÓRIOS EXISTENCIAIS E NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES

■ DINA MARIA ROSÁRIO DOS SANTOS

## RESUMO

Este artigo apresenta o processo de construção e os territórios existenciais, tomados como intercessores deleuzo-guattarianos, produzidos no âmbito da pesquisa “Nômades do Saber: uma cartografia de trajetórias escolares migrantes na Bahia/Brasil”. Tais territórios emergem das entrevistas narrativas utilizadas na pesquisa, como recurso para acessar os deslocamentos físicos e simbólicos que compõem as trajetórias escolares migrantes e as linhas de fuga ao mapa geopolítico do conhecimento. As narrativas agudam a sua importância no momento em que são acolhidas na sua singularidade heurística. Os territórios são espaços sociopolíticos e histórico-culturais produzidos/produtores de subjetividades. Os territórios são o palco dos dinâmicos mapas psicossociais trazidos à tona pelas narrativas. Escolher trabalhar com narrativas biográficas requer desvelo pelo inusitado. O artigo arrisca ponderar sobre o uso dos territórios existenciais como estratégia para análise/interpretação de narrativas.

**Palavras-chave:** Entrevista narrativa. Território existencial. Trajetória escolar. Cartografia.

## ABSTRACT

### EXISTENTIAL TERRITORIES AND NARRATIVE OF SCHOOL TRAJECTORIES

This article presents the construction process and the existential territories, taken as a Deleuze&Guattari’s intercessors, produced within the research “Nomads of wisdom: the cartography of school migrant trajectories in Bahia/Brazil”. Such territories emerge from the narrative interviews used in the research as a resource to access the physical and symbolic displacements that compose the school migrant trajectories and the lines of flight to the geopolitical map of knowledges. The narratives improve its importance as they are welcomed in their heuristic singularity. The territories are at the same time social, political, historical and cultural space; produced and producers of subjectivities. The territories are the stage of psychosocial dynamic maps brought to light by the narratives. To work with biographical narratives requires devotion to the unusual. The article takes the

risks to consider the use of existential territories as a strategy for analysis/interpretation of narratives.

**Keywords:** Narrative interview. Existential territory. School trajectory. Cartography.

## RESUMEN TERRITORIOS EXISTENCIALES Y NARRATIVAS DE TRAYECTORIAS ESCOLARES

Este artículo presenta el proceso de construcción y los territorios existenciales, tomados como intercesores deleuzo-guattarianos, producidos en el ámbito de la investigación “Nómadas del saber: una cartografía de las trayectorias escolares migrantes en Bahía/Brasil”. Tales territorios emergen de las entrevistas narrativas utilizadas en la investigación como un recurso para acceder a los desplazamientos físicos y simbólicos que componen las trayectorias escolares migrantes y las líneas de fuga del mapa geopolítico del conocimiento. Las narrativas agudizan su importancia en la medida en que son acogidas en su singularidad heurística. Los territorios son espacios socio-político-histórico-culturales producidos/productores de subjetividades. Los territorios son el escenario de los dinámicos mapas psicosociales puestos de manifiesto por medio de las narrativas. Elegir trabajar con narrativas biográficas requiere interés por lo inusitado. El artículo se aventura en ponderar sobre el uso de los territorios existenciales como una estrategia para el análisis/interpretación de las narrativas.

**Palabras clave:** Entrevista narrativa. Territorios existenciales. Trayectorias escolares. Cartografía.

## Introdução

Este artigo apresenta o processo de construção e os territórios existenciais, tomados como intercessores deleuzo-guattarianos, produzidos no âmbito da pesquisa “Nômades do Saber: uma cartografia de trajetórias escolares migrantes na Bahia/Brasil”. Tais territórios emergem das entrevistas narrativas utilizadas na pesquisa, como recurso para acessar os deslocamentos físicos e simbólicos que compõem as trajetórias escolares migrantes e as linhas de fuga ao mapa geopolítico do conhecimento.

São as linhas de fuga<sup>1</sup> e não o enraizamen-

to que produzem a singularidade<sup>2</sup> de uma in-

linhas de fuga. Compreendemos agora a dupla igualdade que constitui essa expressão complexa. Fugir é entendido nos dois sentidos da palavra: perder sua estagnidade ou sua clausura; esquivar, escapar. Se fugir é fazer fugir, é porque a fuga não consiste em sair da situação para ir embora, mudar de vida, evadir-se pelo sonho ou ainda transformar a situação (este último caso é mais complexo, pois fazer a situação fugir implica obrigatoriamente uma redistribuição dos possíveis que desemboca – salvo representação obtusa – numa transformação ao menos parcial, perfeitamente improgramável, ligada à imprevisível criação de novos espaços-tempos, de agenciamentos institucionais inéditos”. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 30)

2 Em “Micropolítica – cartografias do desejo”, Guattari e Rolnik (2005) explicam: “Identidade e singularidade são duas coisas completamente diferentes. A singularidade é um conceito existencial; já a identidade é um conceito de referência, de circunscrição da realidade a quadros de referência, quadros esses

1 Em “O vocabulário de Deleuze”, Zourabichvili (2004) escreve: “Esses vetores de desorganização ou de ‘des-territorialização’ são precisamente designados como



investigação. Como um rizoma,<sup>3</sup> a construção de um estudo ocorre “[...] por variação, expansão, conquista, captura, picada” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32). Uma pesquisa, assim como o rizoma, possui segmentaridades e linhas de fuga. Ao mesmo tempo em que se busca a territorialização e a reterritorialização<sup>4</sup> em áreas do saber e teorias científicas, em teóricos e pesquisas nacionais e internacionais, é necessário permitir a desterritorialização como espaço para o novo, para o imprevisto, para as idiosincrasias do conhecimento em construção.

Este artigo arrisca-se a ponderar sobre o uso dos territórios existenciais como estratégia para a análise/interpretação de narrativas. Para tanto, o texto está organizado em três seções: a primeira trata das escolhas teórico-metodológicas que geraram a tomada de decisão pelo uso dos territórios existenciais para pensar as trajetórias narradas no estudo; a segunda apresenta os territórios propriamente ditos; e a terceira lucubra sobre tais decisões.

### Aproximando-se...

As trajetórias escolares são objeto de estudos sociológicos desde os anos 60 do século XX. Eram, naquele momento, entendidas a partir das relações entre os percursos dos indivíduos no sistema oficial de ensino e a origem social. Os estudos baseavam-se em análises longitu-

que podem ser imaginários. Essa referenciação vai desembocar tanto no que os freudianos chamam de identificação, quanto nos procedimentos policiais, no sentido da identificação do indivíduo – sua carteira, de identidade, sua impressão digital, etc. Em outras palavras, a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável”. (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 68)

3 Daniel Lins esclarece a noção, deleuzo-guattariana, de rizoma, da seguinte forma: “O Rizoma é a horizontalidade que multiplica as relações e os intercâmbios que dele se originam. A vida assim compreendida é um contínuo fluxo e refluxo, potência de interação e produção de sentidos”. (LINS, 2005, p. 1232)

4 Deleuze e Guattari explicam que a “desterritorialização: D é o movimento pelo qual ‘se’ abandona o território. É a operação da linha de fuga”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 224).

dinais do fluxo escolar e eram destituídas de aproximações às biografias dos sujeitos.

As diferenças entre percursos escolares de indivíduos de um mesmo grupo social passam, então, a ser cada vez mais estudadas. Deixa de ser suficiente apontar a relação entre origem social e destino escolar. Busca-se então compreender como essa relação é construída ao longo das trajetórias escolares. (NOGUEIRA; FORTES, 2004, p. 58)

Por volta dos anos de 1980, o enfoque vigente passa a abordar a diversidade de percursos, práticas e “destinos”, no âmbito de um mesmo nível social, em função da utilização das histórias de vida e da assunção da subjetividade dos sujeitos aos processos acadêmicos vividos.

Atualmente, pode-se considerar a existência de uma “sociologia das trajetórias escolares” voltada para o estudo de trajetórias ditas atípicas – as que desviam-se da (pre)visão. Esses estudos, ainda que marcados pela complexidade e multiplicidade de aportes teóricos e metodológicos, coadunam-se à compreensão de que a trajetória escolar se diferencia em função da origem social e que fatores diversos colaboram, de forma interdependente, na construção do processo. Destacam-se hoje, no Brasil, os estudos de Maria Alice Nogueira, à frente do Observatório Sociológico Família-Escola da Universidade Federal de Minas Gerais.

Somam-se aos estudos de Nogueira (2000), Nogueira e Fortes (2004) as pesquisas de Bourdieu (1992; 1999), Mizukami (1996) e Zago (2006). Ainda que estejam marcadas pelo pluralismo teórico-metodológico, estas têm em comum a importância dada à análise das trajetórias escolares para a compreensão dos processos e estratégias de escolarização.

Na pesquisa que lhe dá origem e no artigo “Territórios existenciais e narrativas de trajetórias escolares – uma aproximação”, compreende-se percurso escolar como a garantia



do direito à educação pelo cidadão, através do acesso, permanência e fluxo escolar – trânsito pelas etapas e níveis do sistema escolar vigente. O percurso de cada aluno compõe-se da sucessão de séries/anos/ciclos através dos quais o sujeito avança nos níveis e modalidades do sistema oficial de ensino ofertado em nível público, particular ou através de ONG e outras associações.

O percurso escolar atravessado pela história das pessoas converte-se em trajetória escolar. A compreensão da trajetória escolar como parte de um projeto de escolarização, no qual os deslocamentos intra e intermunicipais, estaduais, nacionais e internacionais, são estratégias para a sua concretização, nos permite falar em Trajetória Escolar Migrante.

Teórico-metodologicamente, o estudo que dá origem a este artigo propõe a construção de uma cartografia deleuzo-guattariana (1995). Trata-se de uma forma de cartografar, baseada nos princípios da esquizoanálise,<sup>5</sup> que escreve cartas sobre paisagens psicossociais – afetos, movimentos e intensidades. Cartografar, aqui, refere-se às transitórias configurações territoriais da existência e se debruça por sobre indícios em busca das invisibilidades. “A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra” (BARROS; KASTRUP, 2010, p.73).

O conceito de cartografia é apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari na Introdução de *Mil Platôs* (1995). Nesta obra, a cartografia é apresentada com um dos seis princípios do rizoma. Um rizoma constitui-se a partir dos princípios de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura, a-significação, *cartografia* e *decalcomania*.

5 [...]a Esquizoanálise não incide em elementos nem em conjuntos, nem em sujeitos, relacionamentos e estruturas. Ela só incide em lineamentos, que atravessam tanto os grupos quanto os indivíduos. Análise do desejo, a Esquizoanálise é imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Pois, antes do ser, há a política. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 77-78)

Os territórios existenciais trazidos à tona pela cartografia são espaços compostos por linhas de força às quais se tem acesso por meio dos sentidos produzidos nas narrativas. Os territórios são *locus* de sentidos do desejo de vida, das invenções de vida vivida, das fugas em clamor de existências. Justamente por que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91) é que as narrativas são o brado e eco de imanências.

Narrativas são construções sógnicas e os processos para a sua análise voltam-se para a busca das significações “*pertinentes* ao objeto da pesquisa e que adquirem aí o status de *indícios*” (BERTAUX, 2010, p. 89). As narrativas dos *Nômades do Saber* agudam a sua importância no momento em que são acolhidas na sua singularidade heurística. Escolher trabalhar com narrativas requer desvelo pelo inusitado. A narrativa, como atos de fala, está além do relato de eventos. As narrativas são ressignificadas no curso da narração. Porque atos de fala, a narrativa constitui os homens e as mulheres narradores à medida que produzem e organizam as experiências e os sentidos que se vão formado por meio da ação/reflexão de (re)contar a si e ao outro, por si e por outros.

### Mais próximo...

Narrativas pessoais, biografias, etnobiografias, histórias de vida, autobiografias, etnografias, entrevistas narrativas, memórias populares... Eis parte do vasto leque das produções que abrangem as investigações narrativas. A hodiernidade – marcada pela efêmera velocidade da (des)construção, (re)configuração, (trans)formação dos processos, fenômenos e conhecimentos – requer abordagens que permitam o estudo do que está em curso (fatos, fenômenos, processos) e que tal seja anunciado/lucubrado pela voz de quem o produz. As narrativas vão ao encontro dessa necessidade

contemporânea da escuta à voz “[...] de tudo que não se contabiliza e foge à fantasia da cifra. Do imaterial, de qualquer modo. Estando atentos ‘ao preço das coisas sem preço’ (J. Duvignaud) é que saberemos dar sentido a todos os fenômenos que não querem ter um sentido” (MAFESOLLI, 2001, p. 23). Justamente por isso abundam investigações narrativas em ciências sociais e em educação.

Ferrarotti (1988) aponta para necessidade de uma antropologia de caráter microssocial, voltada para a compreensão da vida cotidiana – dificuldades e contradições, tensões e problemas – e, na esteira dessa perspectiva, a renovação dos seus instrumentos heurísticos. Nesse contexto, Ferrarotti afirma que a biografia “se torna instrumento sociológico que parece poder vir a assegurar esta mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social” (FERRAROTTI, 1988, p. 20). Nóvoa (2000) afirma que a insatisfação com relação ao tipo de conhecimento produzido no âmbito das ciências e a emergência de um outro modo de produção de saberes promove o interesse dos pesquisadores das ciências sociais e humanas pelas biografias.

Pineau (2006) apresenta um quadro resumo do desenvolvimento dos estudos com histórias de vida (1980 a 2005). Com base em marcos evolutivos (emergência e desenvolvimento da corrente de pesquisa-formação; a publicação de obras; o lançamento de revistas; a criação de fundações, associações e redes internacionais e nacionais; a promoção de simpósios), Gaston Pineau propõe três períodos para o movimento: a) Eclosão – os anos 80 do século XX; b) Fundação – os 90 do mesmo século e; c) Desenvolvimento diferenciador – os anos 2000.

De acordo com Riessman (1993), não há consenso, entre os teóricos, a respeito da definição de narrativa. Se por um lado, Labov (1982) considera que todas as narrativas são histórias

postas que se reportam a acontecimentos passados; Riessman, tomando como exemplo as narrativas habituais, as narrativas hipotéticas e as narrativas temáticas, afirma que nem todas as narrativas são histórias. Elbaz-Luwisch (2002) propõe que, como expressão do vivido, nas narrativas, o espaço é curvo, o tempo é não linear e, ambos, interagem a seu favor.

De acordo com Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa é método e fenômeno e pode ser definida como “o estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 2). Delory-Momberger (2012), ao abordar a pesquisa biográfica, ressalta as inter-relações entre os homens e mulheres narradores, suas singularidades e suas vidas vividas. A autora destaca, ainda, o papel das subjetividades e dos processos de subjetivação na dialógica escuta da “exterioridade social e interioridade pessoal” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526) dos tempos e espaços das narrativas. Sobre o espaço da escuta dialógica, Delory-Momberger o descreve como:

[...] espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527)

A respeito da assunção da subjetividade e da validade/representatividade das narrativas para a produção de conhecimentos científicos, Ferrarotti (1988) esclarece:

Cada indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois estes grupos são por sua vez agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto, etc. De igual modo, a sociedade totaliza todo o indivíduo específico por intermédio de instituições mediadoras que

a focalizam cada vez mais pontualmente para o indivíduo em questão. (FERRAROTTI, 1988, p. 31)

A validação aqui, se distancia dos modelos mecanicistas de hipótese e verificação. O que voga para a análise das narrativas, e para outros tipos de análise qualitativa, é o zelo por suas características essenciais de subjetividade e historicidade.

Ao trabalhar com narrativas, numa perspectiva biográfica, o pesquisador assume a sua presença e o seu devir por meio do encontro com os narradores e suas narrativas. Nesse sentido Santos (2002) afirma que nesse contexto, por ser de autoconhecimento, os conhecimentos científicos nascidos nas investigações são continuações dos sujeitos envolvidos.

Trabalhar com narrativas implica entender que a experiência e a narrativa são formas de acesso e, ao mesmo tempo, processo ativo de criação dos sentidos para as formas como mulheres e homens mobilizam conhecimentos, valores, desejos, na produção das suas subjetividades.

Abrahão (2006) afirma que um estudo que se realiza por meio de narrativas (auto)biográficas precisa assumir a sua tríplice constituição: a) Fenômeno – o ato de narrar-se; b) Método de investigação – produção e análise das fontes narrativas; e c) Processo de autoformação e de intervenção – reflexão sobre si e os modos singulares de produção da vida.

Em *Territórios existenciais e narrativas de trajetórias escolares – uma aproximação*, acolhe-se a expressão das subjetividades (percepções, conceitos, formas de enfrentamento, crenças, estratégias, modos de produção da vida, processos da cotidianidade, produção de desejos) dos narradores, reverenciando o duplo movimento de exposição do “eu” e partilha dos saberes por meio do qual homens e mulheres permitem apreender das suas experiências.

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91)

No que tange às entrevistas narrativas, Souza (2008) as compreende como o acesso (gravado ou escrito) às histórias pessoais ou narrativas dos sujeitos acerca de suas trajetórias de vida-formação. Souza (2006) enfatiza, ao tratar da realização de tais entrevistas, a importância da construção de um espaço de colaboração, autorrespeito e confiança, no qual

[...] quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o ‘dizível’ da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida. (SOUZA, 2006, p. 29)

As fontes narrativas podem ser analisadas de distintas formas. Poirier (1999) propõe as análises interpretativa e compreensiva das histórias de vida. Bolívar (2002) lucubra sobre os desafios metodológicos para a análise de dados produzidos no âmbito das investigações narrativas. Pineau (2006) apresenta a triangulação formativa e as histórias de vida em contexto de pesquisa e de formação.

No entanto, Poirier (1999) reafirma a condição de *corpus* de pesquisa para as narrativas, ao descrevê-las como “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]” (POIRIER, 1999, p. 108). Nesse sentido, porque produzidas em processo de pesquisa, as narrativas (auto)biográficas

cas priorizam as trajetórias, os percursos e as experiências dos sujeitos, estando marcadas pela historicidade e subjetividade nascidas das reflexões e análises construídas pelo narrador, no ato de lembrar, narrar e/ou escrever sobre si. “Os modelos biográficos assentam-se na inserção individual e coletiva da memória e nas histórias de vida, os quais centram-se na temporalidade, nos territórios, na individualização e individuação da existência e do sentido da vida”. (SOUZA, 2008, p. 40)

## Tangenciando

Eu entendi, ainda menina, que se eles (o governo) queriam que eu só estudasse um pouquinho, eu queria mais. Então eu sabia que tinha que fazer mais por mim e inventar os meus caminhos. (Mulungu)<sup>6</sup>

Cartografar os *Nômades do Saber* é permitir-se experienciar o mergulho no palco imaterial das subjetividades humanas nascidas na escolarização, no preciso instante em que se busca acompanhar o “movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação” (ROLNIK, 2007, p. 67), no qual se (re)produzem percepções, afetos e intensidades de resistência e emancipação. São falas e gestos de silêncio, serenidade, excitação, reticência, interrogação, constatações rascunhadas – provisórias que são – pelo desejo e pela sapiência da vida vivida.

Na perspectiva deleuzo-guattariana, homens e mulheres constroem suas singularidades em processos de subjetivação e, em lugar de representar e significar fatos, eventos

6 Na investigação “Nômades do Saber: uma cartografia de trajetórias escolares migrantes na Bahia/Brasil”, as narradoras estão denominadas por flores do sertão. A razão para a eleição está em Guimarães Rosa que, na obra “Grande Sertão: veredas” escreveu: “Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar” (ROSA, 2001, p. 41). As nômades são, assim, sete flores (Malva, Maracujá, Jitirana, Mussambê, Mulungu, Mucunã e Manacá), eleitas pela sua resistência às intempéries e distribuídas de forma aleatória entre as narradoras participantes da pesquisa.

e fenômenos do mundo, Deleuze e Guattari propõem experimentar. A experimentação do mundo dá passo à produção das idiossincráticas subjetividades – singularização.

Na obra “Clínica e crítica” (1997), Deleuze diferencia migração de nomadismo, ao tratar tais movimentos como modos de subjetivação. Nessa perspectiva, a subjetividade migrante se estrutura em direção à suposta estabilidade dos territórios e suas estrias e se define entre origens e destinos. Por outro lado, o nômade volta-se para a incessante desterritorialização dos espaços lisos.

Por meio das Narrativas do Saber é possível recuperar da trajetória nômade um movimento emancipador eclipsado pelo discurso centrado no fluxo e no rendimento escolar, posto que no ato da contação é possível acessar a:

[...] atividade reflexiva e interpretativa, de agir sobre si mesmos e sobre sua vida, de dar uma forma pessoal a inserções sociais, de escolher de alguma forma, senão seu destino, pelo menos sua existência. Essa relação reflexiva se traduz por uma aspiração à realização pessoal e por um olhar diferente dirigido sobre o desdobramento e sobre o sentido de uma existência aberta a múltiplos possíveis. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 79)

As narrativas, os territórios, as linhas das subjetividades das Nômades são utilizadas como intercessores deleuzeanos. São eles que põem em devir os planos da imanência<sup>7</sup> Nômade. A noção de intercessores, aqui, coaduna-se ao que foi proposto por Deleuze, na obra “Conversações” (1992).

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como

7 “A imanência não se reporta a um Algo como unidade superior a todas as coisas, nem a um Sujeito como ato que opera a síntese das coisas: é quando a imanência não é mais imanência a nenhuma outra coisa que não seja ela mesma que se pode falar de um plano de imanência”. (DELEUZE, 2002, p. 12)

em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. (DELEUZE, 1992, p. 156)

Os intercessores são, portanto, mobilizadores do pensamento a partir dos quais os problemas são criados. Em Deleuze, os intercessores efetivam-se por meio dos componentes, das variações, da heterogeneidade, da multiplicidade e da intensidade. Os intercessores são sempre múltiplos, posto que somente o plural pode provocar o pensamento. Os intercessores deleuzeanos conotam a deriva, o devir e o desvio.

Os *Nômades do Saber*, enquanto problema, nascem por meio dos intercessores produzidos no encontro com as narradoras. Tais intercessores não estão colocados para representar ou apresentar suas vidas, crenças e ideias. Os intercessores ajudam a exprimir o que se passa nas/por entre as intersubjetivas experiências de afetação da pesquisadora, dos Nômades e dos Saberes, ao mesmo tempo que permitem ultrapassar a empiria do vivido, produzindo devires. E não poderia ser de outra maneira porque o *Nômades do Saber* é “[...] discurso de minoria, que se faz com intercessores” (DELEUZE, 1992, p. 157)

A escuta às narrativas esboça três territórios deleuzo-guattarianos.

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente ‘em casa’. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 323)

Para Deleuze e Guattari (1996), somos (indivíduos, grupos e territórios) atravessados por ao menos três qualidades de linhas que não cessam de, rizomaticamente, se misturar: linhas de segmentaridade dura, linhas de segmentaridade flexível e linhas abstratas. São linhas do desejo bifurcando-se umas nas outras, uma e outra vez. Em verdade, “toda e qualquer formação do desejo no campo social se dá através do exercício ativo dessas três linhas – sempre emaranhadas, sempre imanentes uma às outras” (ROLNIK, 2007, p. 52).

Como as linhas, os territórios coexistem por meio de planos de continuidade que dissolvem a possibilidade de fronteiras rígidas e/ou estáveis entre eles. Como as linhas, os territórios interpenetram-se, deslizam uns sobre os outros, se sobrepõem e interdigitam, constantemente. Isso porque subjetividades são espaço de eterna produção, atravessadas por in/confluências. A estabilidade, a previsibilidade e a imutabilidade não lhes são caras.

Como intercessores que são, colaboram para a expressão do vivido e sustentam o seu caráter de inacabamento. Ei-los:

- a) Território trajetória escolar migrante: rotas e circuitos de escolarização, percurso migratório;
- b) Território devir-estudante: tensões e enfrentamentos da vida vivida;
- c) Território das oximoronias imanentes: o nomadismo do saber.

A seguir, um esboço dos territórios existenciais nascidos do estudo *Nômades do Saber*.

### Território trajetória escolar migrante: rotas e circuitos de escolarização, percurso migratório

Não foi uma vida fácil. Era muito complicado abrir mão de tudo, de toda a infância em nome da escola, e eu fui abrindo mão. (Mucunã)

O território Trajetória Escolar Migrante, compreendido como molar, permite afirmar que as trajetórias dos Nômades do Saber são expressão dos agenciamentos do desejo atravessado pelas linhas de força do sistema escolar.

Para ter acesso ao percurso escolar e aos deslocamentos físicos, os narradores preencheram um “Instrumento para a produção de dados sobre trajetória escolar migrante (percurso escolar, deslocamento por motivo de estudos e migração estudantil)”, construído para a investigação que deu origem a este artigo. O instrumento dá acesso a informações referentes: a) às etapas institucionalizadas do percurso escolar (níveis e modalidades de ensino, turno de estudos, dependência administrativa da instituição escolar, organização curricular); b) ao fluxo escolar (promoção, retenção, evasão e transferência); c) à movimentação espacial por Territórios de Identidade<sup>8</sup> e municípios (em consonância com a orientação do Estado da Bahia para a produção e a divulgação de dados sociais, ambientais e econômicos, constante no Plano Plurianual 2008/2011) Estado e países.

Por meio dessas informações, contextualizadas com as estatísticas da educação e as políticas públicas, é possível refletir sobre as linhas de força do saber-poder que se apresentam no “Território trajetória escolar migrante”, na forma de rotas e circuitos de escolarização e percurso migratório.

Os circuitos de escolarização são um

8 De acordo com a SEPLAN (Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia), Territórios de Identidade são definidos como: “um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial”. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

constructo teórico apresentado por Souza (1990/1991), que aponta para a construção de dois circuitos formativos, denominados como virtuoso e vicioso.

No seu conjunto o sistema educacional apresenta uma estrutura de funcionamento dicotômica em que operam dois circuitos: um circuito ‘virtuoso’ que passa pelas escolas particulares de 1º e 2º graus e pelo sistema público de 3º grau; e um circuito ‘vicioso’ que opera nas escolas públicas de 1º e 2º graus e na rede de faculdades e universidades particulares de baixa qualidade. (SOUZA, 1990/1991, p. 27)

Como a definição inicial de Souza (1990/1991) não prevê casos onde ocorra a alternância de instituições públicas e particulares, nas etapas correspondentes ao ensino fundamental, médio, ou superior, a denominação “circuito vicioso” abrangerá tais itinerários. Souza (1990/1991) também não atribuiu nome aos percursos nos quais a escolarização ocorra, inteiramente, em instituições públicas. No âmbito deste estudo, denomina-se como “circuito democrático” ao percurso escolar que expressa uma trajetória assegurada pela oferta pública de ensino, em todos os níveis da escolaridade.

Os circuitos, porque pensados com base em instituições e níveis de ensino, apontam para as estrias normativas do sistema escolar e, conseqüentemente, para os alisamentos das trajetórias estudadas.

Os movimentos físicos, presentes nas narrativas, estão descritos em nível de Território de Identidade, município, Estado e país, e categorizados como intraterritorial e interterritorial. A primeira categoria refere-se às circulações dentro de um município ou Território de Identidade ou Estado ou país. A segunda nomeia os movimentos entre municípios, Territórios de Identidade, Estados e países.

As rotas de escolarização referem-se à movimentação espacial (física e simbólica), em



nível de modalidade de ensino; turno de estudo; organização curricular; dependência administrativa da instituição; inter e intramunicipal, Território de Identidade, Estado, região, país. As rotas auxiliam a percepção da Trajetória Escolar Nômada e os seus deslocamentos.

As rotas auxiliam a percepção do fenômeno da migração estudantil, nos casos estudados, corroborando o processo de aproximação das histórias e trajetórias. A análise dos itinerários formativos – rotas – a partir dos níveis de ensino e das instituições frequentadas, por dependência administrativa, permite o estudo dos circuitos. O olhar voltado para os caminhos pelo território baiano indica os movimentos migratórios.

## Território devir-estudante: tensões e enfrentamentos da vida vivida

Eu sempre fui movida pela escola e em nome da escola eu fui... (Mucunã)

Os territórios Devir-estudante e Oximorônicas iminentes foram tecidos por meio da escuta às entrevistas narrativas e ao grupo focal realizado com os Nômades participantes da pesquisa. Por meio das suas molecularidades e linhas de fuga, as subjetividades e os processos de subjetivação tomam forma e se fazem visíveis.

Se em nível molar, os *Nômades do Saber* sujeitam-se, solicitam e assumem o reconhecimento dos títulos e certificados formais, em nível molecular, são um devir-minoritário na escolarização. Um devir estudante é, acima de tudo, uma experimentação de intensidades do aprender. Os Nômades, enquanto minoria, “[...] representam não só pólos de resistência, mas potencialidades de processos de transformação” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 88). A experimentação do devir é produção de territórios singulares de criação onde é possível ultrapassar

os dualismos da molaridade. E os Nômades o fazem.

Desde pequena eu tinha um desejo muito grande de estudar, mas eu não tinha idade. Não sei se era falta de informação ou se era assim nessa época, mas a escola só matriculava a partir dos 7 anos. Eu tinha dois irmãos mais velhos que já iam pra escola e eu chorava todos os dias porque eu queria ir pra escola também. A escola era muito distante e tinha que ir a pé. Mesmo sem matrícula e permissão eu ia com os meus irmãos. Eu era bem miudinha e a mais de teimosa. Então, entre os 4 ou 5 anos, era assim que eu ia pra essa escola. Foi quando eu comecei a ser clandestina na escola. (Jitirana)

O nomadismo, aqui, revela-se nos jeitos e intensidades que o atravessam diuturnamente. Suas formas de pensar, sentir e estar na vida; suas maneiras de lidar com as regras, as leis e as abordagens de vigilância e punição; suas alternativas para habitar, conviver e deslocar-se; seus modos de afetar e serem afetadas revelam uma “[...] microtessitura da vida subjetiva, nas diferentes maneiras que entendemos nossas existências” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 53).

Os *Nômades do Saber* desejam ardentemente e desejar é constituir-se em devires construindo a própria realidade. O devir-estudante, enquanto linha de fuga, mobiliza paixões e ações, atos e enunciados que desterritorializam os jogos essencialistas da escolarização.

O devir-estudante concretiza um desejo de estudar, aprender e saber, que vai além das políticas de formação acadêmica e profissional. O devir-estudante encarna o desejo pelo Saber e pelo Saber-se, o fluir de subjetividades ainda não capturadas, ainda não cooptadas pela máquina capitalística.

É importante atentar para o fato de que não existem dualismos entre o molar e o molecular, pois “[...] toda sociedade, mas também todo indivíduo, são pois atravessados pelas

duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 82).

A imanência é o espaço aberto onde os *Nômades do Saber* refletem sobre a escolarização problematizando-a em dobras. O ato de dobrar o pensamento para pensar a imanência produz singularidades. Os modos de subjetivação são dobras da imanência. Os processos de singularização nascidos da imanência da escolarização originam os modos de subjetivação. Da concretização/experimentação da escolarização e suas trajetórias emerge o modo de subjetivação Nômade.

## Território das oximoronias imanentes: o nomadismo do saber

Eu morava de um lado e estudava do outro. Era o rio o que separava os municípios. Ele dividia e também unia. O rio era uma entidade, tinha um poder e tinha um saber. O rio era dele mesmo. (Manacá)

A noção de nomadismo está presente, na obra de Deleuze, nos livros “Diferença e repetição” (1998) e no volume V de “Mil Platôs” (1997). Neles, a abordagem do nomadismo ocorre em duas perspectivas: uma abordagem ontológica e uma abordagem político revolucionária. A primeira aponta para o devir da existência e a segunda para a resistência.

A escolarização é, eminentemente, um espaço para a construção de aprendizagens. Por aprendizagens, no contexto das subjetividades, se entendem processos de conceder-se a autoria de pensamentos oriundos da assunção das diferenças e de reconhecimento das alteridades. Todavia, se é no campo do simbólico que ocorrem as aprendizagens, é no mesmo território que o Estado, na qualidade de herdeiro do governo dos desejos, desautoriza singularidades, controlando e instituindo o espaço, o

tempo, as formas de aprender, os saberes permitidos e os sujeitos que podem possuir este ou aquele saber.

A saída, para os que precisam emancipar-se, é desterritorializar-se e escapar. A fuga não é da escolarização, mas do controle do desejo. E o desejo é, acima de tudo, de diferir.

É uma escolha o que venho fazendo a cada dia. Não foi uma questão do que foi acontecendo, da vida que foi me levando para esse destino. Não. Eu quis, fui eu que escolhi. Porque se fosse pela questão de seguir a lógica da vida, se fosse pelo que a mim era oferecido, eu não estaria aqui hoje. Tenho certeza. Então, foi tudo escolha minha. (Mulungu)

O Nômade do Saber escapa da escolarização escolarizando-se. A trajetória escolar por meio da qual o nômade se escolariza produz trajetórias, aprendizagens e saberes Menores. É um fato que, apesar das capturas, as aprendizagens e os saberes menores insistem, persistem, brotam, proliferam e fugazes, desaparecem... mas resistentes, reaparecem, em outro lugar.

## FUGA...

As narrativas das trajetórias escolares fazem surgir o espaço biográfico na compreensão dos processos de escolarização no contexto da reconfiguração das subjetividades contemporâneas. Este espaço de deslocamento e reconstruções faz com que as narrativas, como caminhos para si (JOSSO, 2004), se convertam em dobras – espaços para pensar o pensamento – das dobras da escolarização.

Quem eu sou hoje é porque eu tive tantos outros encontros e conheci outras pessoas e convivi com pessoas diferentes. O que nos leva ao que a gente é vai se construindo a cada dia. (Malva)

As narrativas de trajetórias escolares podem ser analisada por meio de cartografias e trazer à tona territórios existenciais que ex-

pressem maneiras de agenciar o desejo de saber na realidade brasileira. No caso da pesquisa *Nômades do Saber*, os territórios Trajetória Escolar Migrante, Devir Estudante e Oximoronias Imanentes revelam os agenciamentos produzidos por estudantes baianos.

As narrativas das trajetórias escolares dos *Nômades do Saber* revelam que suas subjetividades existem e se formam no processo de escolarização porque o nomadismo, que lhes é intrínseco, os autoriza a criar, recriar e reconhecer-se realizando o próprio desejo e, certamente, o concretizará, posto que:

No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um ramo, um novo rizoma pode se formar. Ou então é um elemento microscópico da raiz da árvore, uma radícula, que incita a produção de um rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24)

Sobre o uso dos territórios existenciais como estratégia para a análise e a interpretação de narrativas, o artigo *Territórios exist-*

*tenciais e narrativas de trajetórias escolares – uma aproximação* ousa afirmar que para os que desejam: a) abordagens que permitam o estudo do que está em curso (fatos, fenômenos, processos) e que tal seja anunciado/lucubrado pela voz de quem o produz; b) trazer à tona inter-relações entre homens e mulheres narradores, suas singularidades e suas vidas vividas; c) acompanhar processos ativos de criação dos sentidos para as formas como mulheres e homens mobilizam conhecimentos, valores e desejos, para a produção das suas subjetividades; e d) visibilizar os movimentos e resistências micropolíticas onde os sujeitos se constituem, revelando os jogos de poder e enfrentamentos, os modos de objetivação e de subjetivação e as formações rizomáticas da cartografia deleuzo-guattariana, os seus territórios existenciais são uma excelente estratégia para análise/interpretação de narrativas de trajetórias escolares ou não.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS Eduardo; KASTRUP Virgínia; ESCÓSSIA Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010. p. 52-75.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: Editora EDUFERN; São Paulo: Editora Paulus, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación**

**Educativa**, México, Universidad Autónoma de Baja California, v. 4, n. 1, p. 1-26, fev. 2002.

BOURDIEU, Pierre. Préface. In: DOISE, Willem; CLEMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations sociales et analyses de données**. Grenoble: P.U.G., 1992. p. 2-3.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 73-79.

CAIAFA, Janice. **Aventura das cidades**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Trad. Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 2014.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escrita, 1998.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.
- ELBAZ-LUWISCH, Freema. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 21-33, 2002.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos, 1988. p. 17-34.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas: entrevista com Marie-Christine Josso. **Aprender ao longo da vida**, n. 2, p. 16-23, 2004.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: GASKEL, George; BAUER, Martin. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.
- LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972. p. 352-96. \_\_\_\_\_. Speech actions and reactions in personal narrative. In: TANNEN, Deborah. (Ed.). **Analyzing discourse**: text and talk. Washington: Georgetown University Press, 1982. p. 12-44.
- LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005.
- MAFFESOLI, Michael. **Sobre o nomadismo**. Vagabundagens pós-modernas. Trad. Manoel de Castro. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos, SP: EDUCAR, 1996.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir; ROMANELLI, Geraldo. (Orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 125-154.
- NOGUEIRA, Cláudio; FORTES, Maria de Fátima. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, Ano III, n. 2, 2004 Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/view/1339>>. Acesso em: abr. 2016.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

- PINEAU, Gaston. **Temporalités em formation**: vers de nouveaux synchroniseurs. Paris: Anthropos, 2000.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, mai./ago. 2006.
- POIRIER, Jean et. alii. **Histórias de vida**: teoria e prática. Trad. de João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.
- RIESSMAN, Catherine. **Narrative analysis**. California: Sage, 1993.
- ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Portugal: Afrontamento, 2002.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SOUZA, Eliseu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de. (Orgs.). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101.
- SOUZA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22- 39, jan./abr. 2006.
- SOUZA, Paulo Renato. A universidade e a crise da educação. **Revista da USP**, n. 8, p. 27-32, dez./fev. 1990/1991.
- ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, mai./ago. 2006.
- ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

Recebido em: 15/05/2016

Aprovado em: 30.07.2016

**Dina Maria Rosário dos Santos** é doutoranda em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidad de Cádiz/Es, Mestre em Orientação e Avaliação SocioEducativas pela Universidad de Cádiz/Es, Psicopedagoga, Pedagoga. Docente da Universidade do Estado da Bahia; fundadora e coordenadora do Núcleo Integrado de Psicologia e Psicopedagogia – NIPP/DEDC XIII; Coordenadora do Grupo de Estudos Rizomar-Diálogos Deleuzo-Guattarianos e Eliaseanos para Pensar a Educação; Coordenadora da pesquisa departamental “Nômades do saber: um estudo sobre migração estudantil”. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Ciência e Tecnologia/IFBA-Vça. E-mail: dmrsantos@uneb.br

UNEB-DEDC XIII: Avenida Luiz Viana Filho, S/N, Bairro Batalhão, Itaberaba, Bahia, CEP 46880-000

# DOCUMENTOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA





# ESTATUTO – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

## CAPÍTULO I

### Da denominação, sede, foro, objetivos e duração.

Art.1º. Sob a denominação de Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BIOgraph – associação civil, sem fins econômicos, pessoa jurídica de direito privado, fundada em 16/10/2008, com seus atos constitutivos registrados no Cartório Privativo de Registro Civil das Pessoas Jurídicas de Direito Privado da Comarca de Salvador, do Estado de Bahia, rege-se pelo presente estatuto em conformidade com a legislação brasileira.

Art.2º. A Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica terá sede nacional onde estiver instalada, estando localizada na cidade Salvador, com endereço Universidade do Estado da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB / PPGEduc), Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula, CEP 41150-000, Salvador- BA e elege como foro a Comarca de Salvador.

Parágrafo único. Na consecução de seus objetivos a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica organizar-se-á em unidades regionais, no território nacional, regidas por este estatuto e representadas na diretoria, com um Conselho Organizativo.

Art.3º. A Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica tem como objetivos:

1. congregar os profissionais brasileiros que pesquisam (auto)biografias, memória, histórias de vida e práticas de formação;
2. promover e coordenar estudos e pesquisas, eventos e ensino no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação;
3. dialogar com associações congêneres, especialistas nacionais e internacionais e desenvolver ações interdisciplinares no campo de pesquisa-ensino;
4. estimular a divulgação e informação das produções na área de pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação;
5. promover a crítica e pluralismo teórico na área em suas diferentes produções e atividades;

Parágrafo único. A Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica pode instituir ou participar de instituições diversas interessadas na temática, com personalidade jurídica própria, para desenvolver atividades específicas no cumprimento de seus objetivos.

Art.4º. A duração da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica é indeterminada.

## CAPÍTULO II

### Dos associados, categorias, direitos, deveres e penalidades

Art.5º. A Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica é composta por um número ilimitado de associados.

Art.6º. O quadro de membros da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica é composto das seguintes categorias:

§1º. *individuais*: pesquisadores, professores e estudantes e profissionais com prática em autobiografia; *institucionais*: associações regionais e locais, instituições, programas, núcleos e grupos de pesquisa que operam no campo da pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação;

§2º. *fundadores*: presentes na assembleia de fundação e que assinarem a ata de sua constituição e aprovação de seu estatuto; *efetivos*: associados admitidos após a constituição da associação e aprovação do estatuto;

§3º *honorários*: de elevado nível acadêmico e destacada trajetória científica, que revelarem interesse e dedicação especial pela associação;

§4º. A admissão dos associados efetivos, individuais ou institucionais, será feita mediante solicitação do interessado, aprovada pela Diretoria.

§5º. A admissão dos associados honorários, individuais ou institucionais, será proposta pela Diretoria ou por, no mínimo, quinze associados à Assembleia Geral, a qual os aprovará mediante quórum correspondente a dois terços dos presentes, atribuindo-lhes direito somente a voz nas assembleias gerais.

§6º. Os associados institucionais serão sempre considerados e representados individualmente.

Art.7º. Os associados, exceto os honorários que são isentos de quaisquer contribuições, pagarão a anuidade fixada pela assembleia geral bianual.

Art.8º. São direitos do associado:

1. participar das assembleias gerais com direito à voz e voto;
2. votar e ser votado nas eleições para os cargos da associação, estabelecendo-se aos associados efetivos um prazo de seis meses, após a admissão, para adquirir o direito ao voto e a ser votado;
3. participar das atividades organizadas pela associação;
4. promover a realização de atividades com o apoio da associação e com a autorização da diretoria;
5. desligar-se da associação a qualquer tempo.

Art.9º. São deveres do associado:

1. cumprir o estatuto da associação, os regulamentos e normas criados para a sua execução e as deliberações das assembleias gerais;
2. exercer com diligência os cargos, comissões ou representações para os quais forem designados, nomeados ou eleitos;

3. contribuir para a efetivação dos objetivos da associação;
4. efetuar, com pontualidade, o pagamento das contribuições a que estiverem obrigados;
5. colaborar para a admissão de novos associados.

Art.10. O associado poderá licenciar-se, a pedido a diretoria, pelo prazo máximo de até 12 (doze) meses, ficando liberado do pagamento das anuidades correspondentes ao período.

Art.11. Será passível de readmissão na Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica o associado que:

1. quitar suas anuidades não pagas;
2. solicitar pedido de nova admissão, desde que não possuam qualquer impedimento legal.

Art.12. Os associados não respondem solidária nem subsidiariamente pelas obrigações contraídas pela diretoria em nome da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.

## CAPÍTULO III

### Da gestão e administração da associação

Art.13. A Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica é gerida pela assembleia geral, dirigida e administrada pela diretoria e fiscalizada pelo conselho fiscal.

## CAPÍTULO IV

### Da assembleia geral

Art.14. A assembleia geral, órgão deliberativo máximo e soberano da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, regularmente convocada e constituída, representa a universalidade dos associados em pleno gozo de seus direitos civis e estatutários e suas deliberações tomadas de acordo com a lei e este estatuto.

§1º. As deliberações da assembleia geral são aprovadas por setenta por cento dos votos dos associados presentes, exceto as relativas aos associados honorários;

§2º. Será realizada durante o CIPA (Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica);

§3º. Poderá ser realizada em caráter extraordinária nos anos intermediários do CIPA, por convocação da Diretoria;

Art.15. São atribuições da assembleia geral ordinária:

1. discutir, deliberar e aprovar iniciativas para o desenvolvimento da associação;
2. promover a eleição da diretoria, conselho fiscal e conselho de publicação;
3. tomar, analisar e aprovar as contas e o balanço geral da associação;
4. alterar o estatuto;
5. tomar, examinar e aprovar o plano de trabalho e o relatório da diretoria e o parecer do conselho fiscal;
6. deliberar sobre o orçamento anual de receitas e despesas e aprova-lo;
7. discutir, deliberar e aprovar a exclusão de associado;
8. discutir, deliberar sobre qualquer assunto de interesse da associação, constante do edital

- de convocação da assembléia geral e em sintonia com os termos deste estatuto;
9. estabelecer o valor da anuidade do associado;
  10. decidir sobre afiliação a associações regionais e internacionais que integrem instituições afins;
  11. deliberar sobre a sede de realização dos congressos;
  12. autorizar a alienação de bens imóveis;
  13. destituir a diretoria;
  14. decidir sobre a extinção da associação e sobre o destino de seu patrimônio;

Art.16. A assembleia geral ordinária bianual será comunicada aos associados pela diretoria, com antecedência mínima de trinta dias, mediante correspondência e edital fixado na sede da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica com a pauta dos assuntos a serem tratados, colocando-lhes à disposição:

- a. o relatório da diretoria;
- b. o balanço anual de contas analisado pelo conselho fiscal;
- c. o parecer do conselho fiscal;
- d. o orçamento anual da receita e despesa.

Art.17. As assembleias gerais extraordinárias serão convocadas, a qualquer tempo com antecedência mínima de trinta dias, pela diretoria ou por um terço dos associados.

Art.18. As assembleias gerais serão extraordinárias sempre que os interesses da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica exigirem o pronunciamento emergencial dos associados e para os fins previstos por lei e, especificamente, nos seguintes casos:

1. decidir questões administrativas para as quais a Diretoria precise ampliar a discussão com os associados;
2. eleição de nova diretoria, por vacância.

Art.19. O quórum requerido para a assembleia geral ordinária e assembleia extraordinária será de metade mais um dos associados credenciados estatutariamente, em primeira convocação, e uma hora após, em segunda convocação, com qualquer número de associados presentes.

Parágrafo único. Nos casos de decisão sobre a destituição da diretoria e alteração do estatuto, o quórum exigido será a maioria absoluta dos associados, em primeira convocação, e um terço nas convocações subsequentes.

## CAPÍTULO V

### Da diretoria

Art.20. A diretoria da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica será colegiada, constituída pelo presidente, vice-presidente, 1º secretário geral, 2º secretário geral, 1º tesoureiro, 2º tesoureiro e um conselho organizativo formado por um diretor regional titular e um suplente para cada uma das regiões geopolíticas brasileiras, norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul.

Art.21. São atribuições e deveres da diretoria:

1. cumprir e fazer cumprir este estatuto;
2. convocar assembleias gerais ordinárias e/ou extraordinárias;

3. promover a execução das deliberações da assembleia geral;
4. formular e apresentar a assembleia geral o plano de trabalho anual;
5. estabelecer diretrizes orçamentárias;
6. organizar e manter todos os serviços relativos à contabilidade;
7. apresentar o relatório e o balanço anual;
8. receber, discutir, deliberar e aprovar sobre admissão, demissão, readmissão de associado e delas dar conhecimento, para serem referendadas, à assembleia geral;
9. promover a organização e a unidade das regionais no que diz respeito aos objetivos e divulgação das atividades da associação;
10. estabelecer intercâmbio com instituições afins, tanto do país como no exterior, para mútua colaboração em atividades de interesse comum;
11. encaminhar à assembleia geral proposta de filiação a associações regionais e internacionais que integrem instituições afins;
12. receber, discutir, deliberar e aprovar pedido de licença de associado pelo prazo máximo de doze meses;
13. determinar abertura de processo interno para exclusão de associado;
14. contratar funcionários ou pessoas jurídicas para prestarem serviços profissionais à associação;
15. decidir sobre instalações, seus usos e sua manutenção, e tomar providências para a aquisição e alienação de bens móveis;
16. conservar nos arquivos da secretaria da associação documentos contábeis, fiscais e patrimoniais;
17. nomear comissões;
18. indicar a comissão eleitoral para organizar as eleições da diretoria da associação.

Art.22. São atribuições do presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica:

- a. representar a associação ativa e passivamente, em juízo e fora dele, perante órgãos públicos, administrativos e privados, e, em geral, nas relações da associação com terceiros;
- b. superintender todos os negócios da associação;
- c. abrir e encerrar contas bancárias, assinar cheques e demais documentos relativos à movimentação de dinheiro, juntamente com o tesoureiro e, no impedimento deste, com o secretário;
- d. convocar e presidir as reuniões da diretoria e assembleias gerais;
- e. apresentar à assembleia geral, anualmente, o relatório das atividades e contas da associação;
- f. nomear, quando impossibilitado, representante da associação nos atos em que deva comparecer para representá-la;
- g. cumprir e fazer cumprir o presente estatuto.

Art.23. São atribuições do vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica:

- a. substituir o presidente em suas ausências, impedimentos ou faltas;
- b. auxiliar o presidente no desempenho de suas funções.

Art.24. São atribuições do secretário geral da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica:

- a. secretariar as reuniões da diretoria e as assembleias gerais

- b. elaborar o expediente da correspondência, avisos, circulares e lavratura de atas das reuniões da diretoria e assembleias gerais;
- c. organizar e manter atualizado o cadastro dos associados e o arquivo da associação;

Art.25. São atribuições do tesoureiro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica:

- a. gerir as finanças da associação, em conformidade com as deliberações da diretoria e/ou assembleia geral, autorizando despesas em conformidade com o orçamento aprovado para o exercício anual;
- b. abrir e encerrar contas bancárias, assinar cheques e demais documentos relativos à movimentação de dinheiro, juntamente com o presidente;
- c. manter em ordem e sempre atualizados a contabilidade da associação;
- d. organizar o orçamento da associação para o exercício seguinte e as prestações de contas do exercício anterior;
- e. emitir recibos referentes ao pagamento das anuidades dos associados e contribuições recebidas pela associação.

Art.26. São atribuições do diretor regional da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica:

- a. representar a associação em sua região geopolítica;
- b. divulgar a associação e colaborar na execução de suas atividades em sua região;
- c. colaborar com a diretoria com o necessário à administração em sua região, viabilizando a consecução dos objetivos da associação;
- d. promover reuniões científicas em sua região;
- e. participar da definição de atividades da diretoria;
- f. executar as deliberações da diretoria e das assembleias gerais;
- g. realizar, de modo rotativo, o CIPA (Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica);

Art.27. Em caso de afastamento do presidente assumirá o cargo o vice-presidente.

§1º. No impedimento temporário será promovida nova eleição.

§2º. Em caso de vacância do diretor regional titular, o mesmo será substituído por seu respectivo suplente.

§3º. No caso de vacância dos cargos de presidente e vice-presidente, será promovida nova eleição.

Art.28. Os associados que compõem a diretoria não são remunerados por seus serviços, mas podem ser ressarcidos de despesas que efetuarem a serviço da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica no restrito exercício de suas atribuições.

## CAPÍTULO VI

### Do conselho fiscal

Art.29. O conselho fiscal da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, com poderes que lhe são conferidos por lei, será composto de três membros efetivos, cada um dos quais com um suplente.

§1º. O mandato do conselho fiscal será de dois anos, coincidente com o mandato da diretoria, permitindo-se apenas uma reeleição.



§2º. A eleição do conselho fiscal será realizada na mesma ocasião e utilizando-se dos mesmos procedimentos determinados para a eleição da diretoria.

Art.30. São atribuições do conselho fiscal da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica:

1. fiscalizar a contabilidade da associação;
2. receber, examinar, deliberar e emitir pareceres sobre as contas, os balancetes mensais, balanço geral e inventários que acompanham os relatórios anuais da diretoria, antes de serem submetidos à apreciação da assembleia geral e apresentar relatório a ser nesta aprovado;
3. emitir parecer sobre a aquisição, alienação de bens da associação;
4. disponibilizar todos os dados contábeis-financeiros a auditorias, nos termos da lei;
5. lavrar atas circunstanciadas e registro das presenças em suas reuniões;

Parágrafo único. Para o exercício de suas funções, o conselho fiscal pode ser assessorado por técnicos, peritos e profissionais qualificados, desde que autorizado pela diretoria ou assembleia geral.

Art.31. O conselho fiscal deve reunir-se ordinariamente bianualmente antes da Assembleia Geral no CIPA, e extraordinariamente, sempre que necessário.

Art.32. Ocorrendo vacância em qualquer cargo de titular do conselho fiscal, caberá ao respectivo suplente substituí-lo, até o final do mandato para o qual foi eleito.

Art.33. Os membros do conselho fiscal da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica não são remunerados por seus serviços, mas podem ser ressarcidos de despesas que efetuarem a serviço da associação no restrito exercício de suas atribuições.

## CAPÍTULO VII

### Do Conselho de publicação

Art.34. O conselho de publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica será composto de sete membros efetivos.

§1º. O mandato do conselho de publicação será de dois anos, coincidente com o mandato da diretoria, permitindo-se apenas uma reeleição.

§2º. A eleição do conselho de publicação será realizada na mesma ocasião e utilizando-se dos mesmos procedimentos determinados para a eleição da diretoria.

Art.35. São atribuições do conselho de publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica:

1. propor políticas de publicação;
2. assessorar a diretoria na publicação de trabalhos de caráter científico no âmbito das pesquisas (auto)biográficas;
3. dinamizar a circulação e difusão de trabalhos acadêmicos e científicos no domínio das pesquisas (auto)biográficas.

Parágrafo único. Para o exercício de suas funções, o conselho de publicação pode ser assessorado por técnicos e profissionais qualificados, desde que autorizado pela diretoria.

Art.36. O conselho de publicação deve reunir-se ordinariamente uma vez por ano, e extraordinariamente, sempre que necessário.

Art.37. Os membros do conselho de publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica não são remunerados por seus serviços, mas podem ser ressarcidos de despesas que efetuarem a serviço da associação no restrito exercício de suas atribuições.

Art.38. Organizar em parceria com a Comissão de Organização Regional do CIPA as publicações geradas na realização do congresso.

§1º. Assessorar a Comissão Regional do CIPA na organização do congresso, participando das reuniões intermediárias de planejamento;

§2º. Implementar ações que estimulem a divulgação das produções científicas do CIPA.

## CAPÍTULO VIII

### Das eleições

Art.39. A eleição da diretoria, do conselho fiscal e do conselho de publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica será realizada, em assembleia geral, por escrutínio secreto diante de uma comissão eleitoral nomeada pela diretoria, podendo seu trabalho ser fiscalizado por qualquer associado.

§1º. A composição e funcionamento da comissão eleitoral e o processo eleitoral serão fixados em regulamento a ser elaborado pela diretoria.

§2º. A convocação das eleições será feita com antecedência mínima de trinta dias, por circular enviada a todos os associados em pleno gozo de seus direitos.

§3º. É permitido ao associado votar por correspondência, observadas as normas que garantam o sigilo e autenticidade do voto.

§4º. Terminada a votação, a comissão eleitoral procederá imediatamente à apuração dos votos e lavrará a correspondente ata.

Art.40. Somente podem votar e ser votados para diretoria, conselho fiscal e conselho de publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica os associados em pleno gozo de seus direitos e que estiverem filiados há mais de um ano da data fixada para a eleição e quites com a anuidade.

Art.41. A comissão eleitoral deverá escrever uma ata com o resultado que deve ser assinada por todos os presentes.

Art.42. As solicitações de impugnação das eleições somente serão recebidas dentro do prazo de três dias após a sua realização e quando encaminhadas por no mínimo dez associados.

§1º. A diretoria julgará a procedência das solicitações de impugnação das eleições.

§2º. Não havendo impugnação ou sendo a sua solicitação julgada improcedente, serão proclamados eleitos os mais votados.

§3º. Havendo impugnação total ou parcial de uma eleição, caberá ao presidente da associação providenciar imediatamente nova eleição.

## CAPÍTULO IX

### Do patrimônio social e da receita

Art.43. O patrimônio da Associação será constituído:

- a. de subvenções, donativos e contribuições dos sócios;
- b. dos bens móveis e imóveis que a sociedade possa ou vier a possuir;
- c. de quaisquer outros valores adventícios.

Art.44. No caso de dissolução da Associação, os bens remanescentes serão destinados a outra instituição congênere, com personalidade jurídica, que esteja registrada no Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS ou entidade Pública.

## CAPÍTULO X

### Das disposições gerais e transitórias

Art.45. O presente estatuto só poderá ser reformulado em reunião da assembleia geral, convocada especialmente para esse fim, em caráter extraordinário, e com a aprovação de, no mínimo, cinquenta por cento, mais um dos sócios quites e presentes.

Art.46. A Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica será extinta quando assim deliberar a assembleia geral extraordinária convocada para esse fim especialmente e com presença de, pelo menos, setenta por cento dos sócios presentes na assembleia, em pleno gozo de seus direitos sociais.

Art.47. Aplicam-se nos casos omissos as disposições previstas para os casos análogos e não as havendo, os princípios do Código Civil.

O presente estatuto foi aprovado pela Assembleia Geral realizada em Natal/RN, em 16 de setembro de 2008.

Presidente  
Elizeu Clementino de Souza

Registrado no 1º Ofício Civil das Pessoas Jurídicas  
Salvador – Bahia, n. 27762, em 17 de junho de 2009.

# INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

## FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto) biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

## POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaios; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaios*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científico, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

## PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

## DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Observar os seguintes exemplos:

### 4.1. Livro de um só autor:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

#### 4.2. Livro até três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

#### 4.3. Livro com mais de três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

#### 4.4. Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

#### 4.5. Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

#### 4.6. Artigo de jornais:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal**, Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

#### 4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

#### 4.8. Livro em formato eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

#### 4.9. Decreto, Leis:

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

#### 4.10. Dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

#### 4.11. Trabalho publicado em Congresso:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo



e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

## CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: [www.biograph.org.br](http://www.biograph.org.br)

e-mail: [biographassociacao@gmail.com](mailto:biographassociacao@gmail.com)

## EQUIPE EDITORIAL

### **Editores**

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

### **Editor Executivo**

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

### **Editor Assistente**

Rodrigo Matos de Souza – Unijorge