



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 03, n. 07, 327 p., jan./abr. 2018

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Vice-Presidente

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Secretário

Jussara Fraga Portugal – UNEB

Paula Perin Vicentinni – USP

Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Verbena Maria Rocha Cordeiro – UNEB

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Selma Costa Penna – UFPA

Nordeste

Antônia Edna Brito – UFPI

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

Sudeste

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Zeila de Brito Fabri Demartini – UMESP/CERU

Sul

Vera Lúcia Gaspar Silva – UDESC

Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel

CONSELHO FISCAL

Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Cristhianny Bento Barreiro – IFSul-Rio-Grandense

Suplentes

Ercília Maria Braga de Olinda – UFC

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Maria Stephanou – UFRGS

Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – PUCRS

Maria da Conceição Passeggi – UFRN

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Sônia Kramer – PUC/RJ

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 – UnB

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

Christoph Wulf | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

Conceição Leal da Costa | Universidade de Évora | Portugal

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

Hervé Breton | Université de Tours | França

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

Linden 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 | Universidad 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

RBPAB, v. 03, n. 07, 327 p., jan./abr. 2018

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
- LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- EDUBASE - (SBU/UNICAMP)
- REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar

SUMÁRIO

- 10** Editorial
- DOSSIÊ**
- 14** Migrações, pesquisa biográfica e (auto)biográfica
Elsa Lechner, Zeila de Brito Fabri Demartini
- 21** A dimensão espacial na investigação biográfica. O “aqui” e o “ali” nos relatos de vida de migração
Marta Amorós Torrô
- 35** Pesquisa biográfica no estudo de migrações: diálogos teórico-práticos no horizonte de uma utopia concreta
Elsa Lechner
- 45** Narrativas de imigrantes do passado e do presente: questões para pesquisa
Zeila de Brito Fabri Demartini
- 67** Silêncios e vozes do mediterrâneo: (inter)subjetividade e empatia como prática de pesquisa
Gabriele Proglío
- 80** Da experiência de vida ao discurso do vivido: o que podemos aprender com uma hermenêutica da palavra?
Mike Gavras
- 91** A abordagem biográfica das migrações transnacionais: os casos haitiano e senegalês no Brasil
Maria do Carmo Dos Santos Gonçalves, Lucas Cé Sangalli
- 109** Refúgio no Brasil no pós-segunda guerra: a Ilha das Flores como lugar de acolhimento e representação do paraíso
Lená Medeiros de Menezes
- 126** *La Retirada* (1939) e o exílio republicano no *Camp d'Argelès-sur-Mer* (França) na narrativa autobiográfica de um exilado espanhol
Geny Brillas Tomanik
- 146** Relatos de refugiados norte-coreanos: história oral e narrativas autobiográficas
Valéria Barbosa de Magalhães
- 167** “Escola Modelo de Língua Japonesa” em Dourados/MS: imigração, história e educação feminina
Joice Kochi, Magda Sarat, Míria Izabel Campos
- 187** Maria Prestes Maia: trajetória de vida e lutas
Maria Izilda Santos de Matos
- 203** Educação, exílio e revolução: o camarada Paulo Freire
Débora Mazza, Nima Imaculada Spigolon
- 221** Imagens e sons de movimentos migratórios no cinema e nas escolas
Nilda Alves, Virgínia Louzada, Rebeca Brandão Rosa, Nilton Almeida, Izadora Agueda Ovelha, Noale Toja
- 235** Escrever histórias para convencer os outros: memórias, diários e cartas de imigrantes
Jorge Luiz da Cunha

- 257** A experiência de ser estudante internacional: discursos, práticas narrativas e aprendizagens em diálogo
Lilian Ucker Perotto

ARTIGOS

- 274** Estudo sobre os efeitos vividos durante a atividade biográfica: por uma perspectiva microfenomenológica da hermenêutica de si
Hervé Breton
- 290** Visual storytelling e pesquisa-formação na cibercultura
Tania Lucía Maddalena, Carina d'Ávila, Edméa Santos
- 306** Diálogos intergeracionais na docência no ensino médio de territórios rurais: narrativas (auto)biográficas de práticas educativas
Adelson Dias de Oliveira, Fabrício Oliveira da Silva
- 324** Instruções aos colaboradores

CONTENTS

10 Editorial

DOSSIER

- 14 Migrations, biographical and (auto) biographical research
Elsa Lechner, Zeila de Brito Fabri Demartini
- 21 The spatial dimension of biographical research. The 'here' and 'there' of life narratives on migration
Marta Amorós Torró
- 35 Biographical research for the study of migrations: practical theoretical dialogues in the horizon of a concrete utopia
Elsa Lechner
- 45 Narratives of immigrants from the past and the present: research questions
Zeila de Brito Fabri Demartini
- 67 Silences and voices of mediterranean crossings: (inter)subjectivity and empathy as research practice
Gabriele Proglío
- 80 From the experience of life to the speech on lived experience: what can we learn from hermenutics of speech?
Mike Gadrás
- 91 The biographical approach to transnational migrations: the haitian and the senegalese cases in Brazil
Maria do Carmo Dos Santos Gonçalves, Lucas Cé Sangalli
- 109 Refuge in brazil after the second world war: the "Ilha das Flores" as a representation of paradise
Lená Medeiros de Menezes
- 126 *La Retirada* (1939) and the republican exile in *Camp d'Argelès-sur-Mer* (France) in the autobiographical narrative of a spanish exile
Geny Brillas Tomanik
- 146 North-korean defector's narratives: oral history and autobiographical narratives
Valéria Barbosa de Magalhães
- 167 "Japanese Language Model School" in Dourados/MS: immigration, history and female education"
Joice Kochi, Magda Sarat, Míria Izabel Campos
- 187 Maria Prestes Maia: life trajectory and struggles
Maria Izilda Santos de Matos
- 203 Education, exile and revolution: the camrade Paulo Freire
Débora Mazza, Nima Imaculada Spigolon
- 221 Images and sounds of migratory movements in cinema and in schools
Nilda Alves, Virgínia Louzada, Rebeca Brandão Rosa, Nilton Almeida, Izadora Agueda Ovelha, Noale Toja
- 235 Writing stories to convince others: memories, diaries and letters by german immigrants in brazil
Jorge Luiz da Cunha

- 257** The experience of being an international student: speeches, narrative practices and learning in dialogue
Lilian Ucker Perotto

ARTICLES

- 274** Inquiry on the experiential effects of the biographical activity: towards a micro-phenomenological way to understand the hermeneutics of the self
Hervé Breton
- 290** Visual storytelling e investigación-formación en la cibercultura
Tania Lucía Maddalena, Carina d'Ávila, Edméa Santos
- 306** Intergerational dialogues in teaching in middle education of rural territories: narrative (auto) biographics of educational practices
Adelson Dias de Oliveira, Fabrício Oliveira da Silva

SUMARIO

10 Editorial

DOSSIER

- 14 Migraciones, investigación biográfica y (auto) biográfica
Elsa Lechner, Zeila de Brito Fabri Demartini
- 21 La dimensión espacial en la investigación biográfica. El “aquí” y el “allá” en los relatos de vida de migración
Marta Amorós Torró
- 35 Investigación biográfica en el estudio de las migraciones: diálogos teórico prácticos en el horizonte de una utopía concreta
Elsa Lechner
- 45 Narrativas de inmigrantes del pasado y del presente: cuestiones para la investigación
Zeila de Brito Fabri Demartini
- 67 Silencios y voces de los mediterráneos: (inter)subjetividad y empatía como práctica de investigación
Gabriele Proglío
- 80 De la experiencia de la vida al discurso del vivido: ¿qué podemos aprender con una hermenéutica de la palabra?
Mike Gadras
- 91 El enfoque biográfico de las migraciones transnacionales: los casos haitiano y senegalés en Brasil
Maria do Carmo Dos Santos Gonçalves, Lucas Cé Sangalli
- 109 Refugio en Brasil en el post segunda guerra: la “Ilha das Flores” como representación del paraíso
Lená Medeiros de Menezes
- 126 *La Retirada* (1939) y el exilio republicano en el *Camp d’Argelès-sur-Mer* (Francia) en la narrativa autobiográfica de un exilado español
Geny Brillas Tomanik
- 146 Relatos de refugiados norcoreanos: historia oral e narrativas autobiográficas
Valéria Barbosa de Magalhães
- 167 “Escuela Modelo de Lengua Japonesa” en Dourados/MS: inmigración, historia y educación femenina
Joice Kochi, Magda Sarat, Míria Izabel Campos
- 187 Maria Prestes Maia: trajetoria de vida y lutas
Maria Izilda Santos de Matos
- 203 Éducation, exil et révolution: le camarade Paulo Freire
Débora Mazza, Nima Imaculada Spigolon
- 221 Imágenes y sonidos de movimientos migratorios en el cine y en las escuelas
Nilda Alves, Virgínia Louzada, Rebeca Brandão Rosa, Nilton Almeida, Izadora Agueda Ovelha, Noale Toja
- 235 Escribir historias para convencer los otros: memorias, diarios y cartas de inmigrantes
Jorge Luiz da Cunha

- 257** La experiencia de ser estudiante internacional: discursos, prácticas narrativas y aprendizajes en diálogo
Lilian Ucker Perotto

ARTÍCULOS

- 274** Estudio sobre los efectos vividos durante la actividad biográfica: por una perspectiva microfenomenológica de la hermenéutica de si
Hervé Breton
- 290** Visual storytelling e investigación-formación en la cibercultura
Tania Lucía Maddalena, Carina d'Ávila, Edméa Santos
- 306** Diálogos intergeracionales en la docencia en la enseñanza medio de territorios rurales: narrativas (auto) biográficas de prácticas educativas
Adelson Dias de Oliveira, Fabrício Oliveira da Silva

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB) apresenta mais um número, correspondendo à primeira edição do ano de 2018, exatamente no momento em que a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph), em parceria com a Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e colaboração com diversos programas de pós-graduação em educação do país organizam o VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA).

As articulações estabelecidas entre as diferentes edições do CIPA e a criação, no ano de 2016, da Revista justificam-se pela consolidação do campo dos estudos (auto)biográficos no Brasil e, também, pela necessidade de contribuir para a socialização qualificada de estudos e pesquisas, em diálogo com diferentes áreas do conhecimento sobre o movimento (auto)biográfico, que têm se constituído no domínio e cenário educacional brasileiro e internacional.

Ancorados em princípios deontológicos, os estudos (auto)biográficos, ao abordarem diferentes dimensões das narrativas como ações humanas, têm privilegiado os diferentes modos de narrar a vida, as discussões epistemológicas e teórico-metodológicas, em estreita relação com os processos educativos e formativos, contribuindo para ampliar o debate sobre as aprendizagens formativas e da própria experiência humana, em suas relações socio-culturais e políticas.

A temática adotada para a oitava edição do CIPA – “Pesquisa (auto)biográfica, mobilidades e incertezas: novos arranjos sociais e refigurações identitárias” – desdobra-se em discussões sobre contextos e conjunturas dos *novos arranjos sociais* e *refigurações identitárias* que se implicam aos deslocamentos territoriais, internos e externos, bem como aos diversos modos como os sujeitos experienciam,

em uma perspectiva biográfica, reorganizações impostas pelas fronteiras políticas, econômicas, ambientais, culturais e religiosas, que se vinculam aos deslocamentos vividos por esses mesmos sujeitos.

Os processos migratórios, sejam eles voluntários, involuntários ou ainda impostos pelos conflitos territoriais, políticos e religiosos, implicam processos de como os sujeitos, em mobilidades territoriais e internas, enfrentam desafios diversos, desorganizam suas vidas em busca de outras possibilidades de acolhimento, muitas vezes inscritas em condições degradadas, ilegais, como refugiados de suas próprias condições existenciais, culturais e de origem. Tais condições vividas contemporaneamente têm desvelado imagens humanamente impossíveis, para os sujeitos que se jogam ao mar e que rompem fronteiras diversas, em busca de outras possíveis condições de acolhimento e vida.

Entre os “paradoxos da imigração” e da vida emigrante, marcada por “impossibilidades” de toda ordem, o efeito da perspectiva autobiográfica talvez seja o de posicionar o pesquisador como alguém que:

[...] dá voz àqueles que dela são mais cruelmente despossuídos, auxiliando-os por vezes, tanto com seus silêncios quanto com suas perguntas, a encontrar as palavras, a reencontrar, para contar uma experiência que a contraria completamente, os provérbios da sabedoria ancestral, as palavras da ‘tribo’ que descrevem seu exílio. (BOURDIEU, 1998, p. 9)¹

As (in)certezas que são impostas pelos processos migratórios desvelam, no contexto mundial, novos arranjos sociais, que se traduzem em inflexões identitárias e biográficas de

¹ BOURDIEU, Pierre. Um analista do inconsciente. (prefácio). In: SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998. p. 9-12.

sujeitos que vivem, na alma e na pele, tais experiências.

A temática do congresso nos remeteu a ampliarmos as discussões sobre tais questões, iniciando com a proposição do Dossiê *Migrações, pesquisa biográfica e (auto)biográfica*, coordenado por Elsa Lechner (Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra) e Zeila Brito de Fabri Demartini (Centro de Estudos Rurais e Urbanos da Universidade de São Paulo). Na condição de pesquisadoras implicadas e voltadas para o tema das migrações, as colegas, ao proporem o dossiê, buscaram organizá-lo com ênfase em três grandes eixos temáticos. O primeiro volta-se para as discussões epistemológicas e teórico-metodológicas dos estudos biográficos e (auto)biográficos, em suas relações com os processos migratórios; o segundo, que versa sobre os estudos socio-históricos de pesquisas sobre migrações, no mundo, conta com contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros sobre a temática. O terceiro eixo do dossiê inscreve-se em estudos que discutem percursos pessoais e profissionais articulados aos processos migratórios, às experiências vividas pelos sujeitos e às diferentes formas como narram e aprendem com tais fenômenos e processos.

O dossiê organiza-se a partir de quinze textos, que sistematizam e aprofundam as dimensões sobre espaços migratórios, tempo e temporalidades, processos de reflexividade biográfica, migrações internas e internacionais, refugiados, exilados, mas também discussões teóricas sobre os domínios da pesquisa (auto)biográfica e suas interfaces com os estudos do campo das migrações, face aos diálogos pertinentes que desvelam reconfigurações biográficas dos sujeitos migrantes e intervenções sociais, em um movimento dialético entre biografias, (auto)biografias e migrações, no contexto mundial contemporâneo.

As contribuições apresentadas nos textos que compõem o dossiê, ao partirem de resultados de pesquisas e de histórias implicadas de pesquisadores sobre a temática em questão, demarcam, sobremaneira, férteis e potentes apropriações de estudos migratórios e (auto)biográficos no campo educacional, mas também, para os diálogos interdisciplinares que estão inscritos nas trajetórias de pesquisas dos autores que socializam seus estudos neste campo.

A seção Artigos integra três estudos que aprofundam as dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica e de pesquisas sobre cibercultura e narrativas digitais, bem como discussões sobre narrativas intergeracionais, docência em espaços rurais e suas interfaces com os estudos (auto)biográficos e as práticas educativas. As análises apresentadas por Hervé Breton, no texto, *Enquête sur les effets vécus au cours de l'activité biographique: vers une perspective micro-phénoménologique pour penser l'herméneutique du soi* (Estudo sobre os efeitos vividos durante a atividade biográfica: por uma perspectiva microfenomenológica da hermenêutica de si), centram-se em uma potente discussão dos efeitos experienciados pelos sujeitos, quando narram suas experiências e como se transformam, no contexto do trabalho narrativo de dimensão biográfica. Ancorado em uma densa discussão da abordagem microfenomenológica e de suas relações com perspectivas inovadoras e emergenciais de conhecimentos inscritos no domínio da hermenêutica e da formação de si, o autor destaca que a atividade biográfica “implica o sujeito sob dois planos: o esforço do trabalho narrativo, na primeira pessoa, e o da formação de si-mesmo, resultante da experiência do compreender”. Os dois pontos propostos como argumentos centrais do texto possibilitam análises relacionadas à apreensão da experiência, à descrição de momentos

vividos, à composição do enredo, face à releitura e à historicização das narrativas.

Visual storytelling e pesquisa-formação na cibercultura, escrito por Tania Lucía Maddalena, Carina d'Ávila e Edméa Santos, centra-se nas discussões e relações entre imagens, narrativas e sons, como ações históricas e cotidianas, relacionando-os com a hipermídia como um fenômeno narrativo que implica outros modos cotidianos de pensar e criar práticas pedagógicas, no contexto de um projeto de pesquisa-ação-formação desenvolvido, desde o ano de 2015, na disciplina Tecnologias na Educação do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. Tal experiência formativa ancora-se em princípios da *Visual Storytelling* (narração visual de histórias), na rede social *Instagram*, como um dos gêneros trabalhados como proposta pedagógica da formação de professores, através das potências das hiperescritas de si, no e para o campo da formação docente.

Encerra o presente número o artigo de Adelson Dias de Oliveira e Fabrício Oliveira da Silva, *Diálogos intergeracionais na docência no ensino médio de territórios rurais: narrativas (auto)biográficas de práticas educativas*, que objetiva discutir e analisar experiências formativas de professores e jovens do Ensino Médio, em contexto rural. Em diálogo com princípios da pesquisa (auto)biográfica e através da utilização de entrevistas narrativas, os autores situam as reflexões sobre identidade pessoal-profissional em espaços rurais, as implicações dos vínculos familiares, como fecundos para os processos de formação e desenvolvimento profissional, mas, também, as-

pectos relacionados às condições do trabalho docente e suas interfaces, entre ruralidades, sentidos do ensino médio, prática pedagógica e implicações com as experiências e lugares experienciais dos sujeitos rurais.

Desejamos que o número ora publicado possa, efetivamente, contribuir para outras e significativas discussões, no entrecruzamento entre pesquisa (auto)biográfica e migrações, especialmente por considerarmos o cenário e contexto que vivemos atualmente sobre os processos migratórios, os refugiados e as crises existenciais e políticas que se colocam nos limites territoriais e nas fronteiras humanas, como possibilidade de derrubarmos muros, pensarmos em outras e potentes formas de superação de xenofobias, de discriminações, de marginalizações, de superposição de culturas e de ideologias sobre a vida e as dimensões existenciais, em um mundo em constante crise.

Assim, entender as dimensões dos estudos (auto)biográficos para modos diversos de narrar a vida, de contar histórias inscritas e escritas nos trânsitos territoriais – locais, regionais e internacionais –, são desafios postos para todos nós, face à capacidade de acolhermos as diferenças e as injustiças marcadas nos e pelos processos migratórios, em uma disposição de biografização da própria vida e da existência.

Paris, São Paulo, abril de 2018

Elizeu Clementino de Souza
Dislane Zerbinatti Moraes
Comissão Editorial

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



MIGRAÇÕES, PESQUISA BIOGRÁFICA E (AUTO)BIOGRÁFICA

Apresentação

O tema das migrações humanas e os enfoques biográficos e (auto)biográficos revestem-se hoje à escala global de uma atualidade e pertinência incontestáveis. Vivemos no presente a era das migrações, caracterizada por deslocamentos maciços de migrantes econômicos e refugiados, escapando à miséria, conflitos armados, alterações climáticas, seca e seus impactos alimentares em várias zonas do globo. Simultaneamente, é notória uma generalização de presentificações biográficas por parte de pessoas comuns no espaço público, em função da acessibilidade a novos meios de comunicação, redes sociais, e a uma “condição biográfica” dos nossos tempos. Há também a democratização de expressões autobiográficas por parte de classes sociais e grupos diversificados que evidencia uma “tendência biográfica” (RENDERS, HAAN, HARMSMA, 2017)¹ a requerer a atenção de leigos e analistas sociais.

O cruzamento da questão das migrações contemporâneas com os olhares e instrumentos da pesquisa biográfica e (auto)biográfica é, pois, pedra basilar dos cenários vivenciais criados pelo capitalismo avançado. Os impactos econômicos e tecnológicos deste último, nas mobilidades, nas comunicações, relações de trabalho e sociais, entre grupos e culturas diferentes, são claros. No entanto, esse cruzamento relembra questões mais antigas que podemos encontrar na origem dos próprios desenvolvimentos disciplinares e científicos das ciências sociais e das humanidades in-

teressadas nos migrantes e nas sociedades complexas. Antes mesmo de publicar o famoso trabalho conjunto com Florian Znaniecki², considerado o berço da sociologia qualitativa, William Thomas interessou-se por comunidades imigradas nos EUA estudando-as a partir da questão da marginalização e dos preconceitos de que eram objeto. O professor de Chicago estabeleceu um paralelo entre a situação dos imigrantes e a dos afro-americanos, na sociedade norte-americana, comparando o fim da servidão dos povos nos países germânicos e eslavos com o fim da escravatura nos EUA. Nos dois casos, concluiu, a libertação não levou à satisfação das expectativas de quem procurava justiça social³ (THOMAS, 1912; 1914), permanecendo aqueles imigrantes e afro-americanos nas margens das percepções e discursos dominantes.

Mas assim como este cenário societal evidencia os novos determinismos econômicos formatando a sua maneira as vidas modernas, também dá mais visibilidade às potencialidades e competências criativas de um número crescente de indivíduos e grupos, no que diz respeito à reivindicação das suas identidades e identificações. Chegamos assim a um paradoxo histórico dos nossos dias que denuncia contradições entre valores e práticas (sociais

1 RENDERS, Hans; HAAN, Binne de; HARMSMA, Jonne. **The Biographical Turn: Lives in History**. London: Routledge, 2017.

2 THOMAS, William; ZNANIECKI, Florian. **The Polish Peasant in Europe and America**. Boston: Gorham Press, 1918-25.

3 THOMAS, W. I. Race Psychology: standpoint and questionnaire, with particular reference to the immigrant and the negro. In: **The American Journal of Sociology**, v. XVII, p. 725-775; (1912/1914) 'The Prussian-Polish situation: an experiment in assimilation'. **The American Journal of Sociology**, v. XIX, p. 624-639.

e políticas) no seio de sistemas democráticos. Aqui o acesso ao espaço público, a democratização da educação e da informação capacitam as pessoas, ao mesmo tempo que as migrações forçadas, a criminalização das mobilidades, a violação de direitos humanos de migrantes e refugiados, fazem constatar o nivelamento desigual dos cidadãos do mundo em função dos seus países de origem, pertença étnica ou religiosa.

Por outro lado, se a capacidade de narração, e a capacidade de uma pessoa se contar são intrinsecamente humanas⁴ (ARENDR, 1958), as condições de possibilidade para a produção de uma narrativa, biográfica ou autobiográfica, não são iguais para todos. A representação de si ou os processos de biografização podem até encontrar-se generalizados nos costumes diários das nossas sociedades: através do uso de telemóveis com câmara e internet que chegam aos locais mais longínquos do planeta, às comunidades mais recônditas da Terra, mas o acesso à palavra articulada, à consciência de si, às competências linguísticas e simbólicas, às literacias, e à autoridade para se contar e narrar, não são recurso nem cultura de todos. A negação dessa possibilidade pode ser estrutural ou circunstancial, imposta ou mais ou menos voluntária, mas é sempre uma liberdade condicionada pelo poder de uns sobre as vidas e vozes de outros. É o caso de muitos migrantes e refugiados que se veem cerceados, material e simbolicamente, e que, de forma muito relevante, veem igualmente negados seus desígnios pessoais, direitos e dignidade.

Podemos observar diferentes graus de negação desses desejos, direitos e dignidade, mas objetivamente existe uma linha abissal⁵ (SANTOS, 2007) que divide o mundo em duas

partes: os ditos países desenvolvidos e civilizados do norte-global, e o sul global das “criaturas incivilizadas” da Terra. Os primeiros beneficiam-se do respeito dos seus direitos humanos, sociais, do direito à vida, enquanto os demais os veem negados e violentados na pele. Assistimos a uma autêntica necropolítica⁶ (MBEMBE, 2003) internacional na governação política das migrações que segue o lema “deixar viver, fazer morrer”, facto que é comprovado pelos milhares de naufrágios e mortes no mar Mediterrâneo, no mar Egeu, na fronteira EUA/México, nas costas da Austrália, no Deserto do Sahara, ao longo de várias décadas de movimentos migratórios criminalizados.

Neste contexto, e adotando uma postura de defesa pública do valor da vida dos migrantes (à semelhança do movimento “Black Lives Matter”), reconhecemos a pesquisa biográfica e autobiográfica no estudo das migrações como uma oportunidade por excelência de praticar ideais de igualdade e de justiça social no trabalho académico. A diversidade de estatutos legais e sociais presentes na interação entre nacionais e estrangeiros, pesquisadores e participantes das pesquisas, por um lado, e as diferenças culturais e de valores entre os sujeitos concretos em interação, por outro, fazem com que este tipo de pesquisa só possa ser coerente e conseqüente do ponto de vista teórico-metodológico, se o/a investigador/a partir de uma perspectiva descolonizadora do saber e do pensamento: *bottom up versus top down*, e de dentro para fora (a própria experiência pessoal *versus* o entendimento do outro como sendo completamente independente de nós). Nesse sentido, fazer pesquisa biográfica junto de populações migrantes e refugiadas, na prática, é uma forma de desconstruir injustiças estruturais, se assim o quisermos. Se optarmos por ser coerentes entre a teoria

4 ARENDR, Hanna. **The Human Condition**. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.

5 SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 78, p. 3-46, 2007.

6 MBEMBE, Achille. Necropolitics. **Public Culture**, Duke University Press, 15(1), p. 11-40, 2003.

e a prática, se escolhermos praticar justiça e igualdade situacional nos nossos trabalhos de campo e de gabinete, a pesquisa biográfica assume-se como sendo uma forma de intervenção cívica nos seus princípios, meios e fins.

Qual o contributo da pesquisa biográfica e (auto)biográfica no trabalho com migrantes e sobre migrações?

A pesquisa biográfica implica à partida todo e qualquer trabalho que lide com “objetos biográficos”, onde se incluem também, mas não só, as autobiografias ou suportes autobiográficos de análise, além de dialogar com contribuições de diferentes campos do conhecimento. A pesquisa (auto)biográfica, ao tomar como centralidade narrativas dos sujeitos sobre suas experiências singulares, busca revelar os modos próprios como vivem, narram e aprendem com suas histórias de vida-formação, articuladas aos contextos sociais, desvelando, em uma dialética espaço-temporal, movimentos constitutivos das identidades e fatos biográficos que são inerentes às experiências humanas.

Destacamos três aspetos fundamentais deste tipo de trabalho assente em relatos e expressões biográficas e autobiográficas: o conhecimento aprofundado dos saberes de experiência veiculados pelos próprios sujeitos sociais em interação com um público próximo ou vasto; a capacitação autorreflexiva através da produção de narrativas biográficas e autobiográficas (de narradores e narratários); a evidênciação e a performatividade do biopoder (ou falta dele) em ação nessa mesma produção narrativa.

No primeiro caso, o conhecimento aprofundado passa a ser dos narradores sobre si próprios e sobre a sua história, dos narratários que aprendem outras formas de estar no mundo, outras vivências e experiências, outras culturas e referências simbólicas ao mesmo tempo que exercitam o respeito pela história

e a narrativa do outro. No caso da capacitação autorreflexiva, esta contagia os diálogos possíveis entre quem se conta e quem ouve, criando novas possibilidades sociais e identitárias. E, por fim, na evidênciação e na performatividade do poder intrínseco à história de cada um, resgatamos o valor das experiências privadas, dando rosto à história coletiva, e voz a quem participou nela.

A consciência de si e do outro, a autoanálise e crítica no diálogo, associadas à atuação do poder de cada um no exercício da narrativa (auto)biográfica partilhada, fazem da pesquisa biográfica e (auto)biográfica uma investigação-ação, intervenção com alcance cívico e biopolítico. Tendo em conta os cenários das migrações contemporâneas, e o estado de exceção em que vivemos, no que diz respeito (não só, mas também) à sua governação internacional e por parte de muitos estados nacionais, é particularmente relevante este trabalho e aposta analítica. A investigação-ação levada a cabo em cada pesquisa (auto)biográfica recupera e dá sentido ao conceito de reconhecimento proposto por Axel Honneth⁷, mostrando como a teoria filosófica crítica está na ordem do dia nas necessidades sociais e desafios do tempo presente. O reconhecimento defendido e implícito nos processos de biografização é um reconhecimento prático, tangível, que sai do domínio da abstração para a vida quotidiana e pública. Com base nesse necessário reconhecimento, sedimenta-se, então, uma coerência teórico-prática da pesquisa biográfica, que acredita na possível passagem da hostilidade à hospitalidade através de uma “pedagogia de intercâmbios narrativos” (MARCELO⁸).

O presente dossiê *Migrações, pesquisa biográfica e (auto)biográfica* reúne um conjunto

7 HONNETH, Axel. **The Struggle for Recognition**: the moral grammar of social conflicts. Cambridge: MIT Press, 1996.

8 MARCELO, Gonçalo. Narrative and recognition in the flesh. An interview with Richard Kearney. **Philosophy & Social Criticism Journal**, v. 43(8), p. 777-792, 2017.

de reflexões epistemológicas e teórico-metodológicas da pesquisa biográfica e autobiográfica em articulação com estudos no campo das migrações. Socializamos investimentos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, cujos textos incidem sobre vidas de migrantes, exilados e refugiados, a partir de diferentes disciplinas, métodos e olhares que discutem criticamente o uso e a pertinência analítica e cívica das análises (auto)biográficas para o estudo das migrações.

Composto por quinze textos, o presente dossiê coordenado por Elsa Lechner (Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra) e Zeila de Brito Fabri Demartini (Centro de Estudos Rurais e Urbanos da Universidade de São Paulo), procura trazer luz sobre essas trocas narrativas e simbólicas, busca contribuir para ampliar discussões sobre migrações, biografias e (auto)biografias como temática contemporânea de grande relevo, face às questões vividas pela humanidade nos processos e fluxos migratórios gerados no cenário geopolítico dos nossos tempos, nas suas vertentes políticas, religiosas, culturais e ambientais.

No primeiro texto do dossiê, *La dimensión espacial en la investigación biográfica. El “aquí” y el “allá” en los relatos de vida de migración*, Marta Amorós Torró discute os modos como seis membros de uma família de origem marroquina, no Pireneu catalão, significam e interpretam as suas experiências de vida, integrando-as em suas narrações autobiográficas. O texto centra-se na análise dos relatos de vida, no que se refere às experiências relacionadas ao processo migratório, em interface com as dimensões biográficas e familiares da migração. Noções conceituais de espaço, memória geoespacial, lugares e pertencimento são mobilizadas na análise desenvolvida pela autora, no que se refere às construções e rupturas biográficas e espaciais vinculadas às experiências de migração dos seus interlocutores.

O texto *Pesquisa biográfica no estudo de migrações: diálogos teórico-práticos no horizonte de uma utopia concreta*, de Elsa Lechner, apresenta reflexões sobre dimensões teórico-práticas de questões relacionadas a pesquisa biográfica e das migrações, no campo das ciências sociais. Ao partir de experiências de pesquisas desenvolvidas pela autora em contextos diversos, notadamente, junto a portugueses da diáspora, imigrantes e refugiados de origens muito diferentes em Portugal, desenvolve-se férteis argumentos sobre a pertinência analítica e social do trabalho com histórias de vida, relatos biográficos e autobiográficos de pessoas que viveram e vivem experiências com a migração. O argumento central apresentado no texto incide na defesa do trabalho de escuta e partilha de experiências de migração, através do trabalho de biografização construído pelos sujeitos migrantes e refugiados, inscrevendo num contexto de transformação social. Daí emerge a ideia e defesa da pesquisa biográfica com seu caráter público, cívico e como uma utopia concreta de possibilidade de diálogo na diferença.

Zeila de Brito Fabri Demartini, no texto *Narrativas de imigrantes do passado e do presente: questões para pesquisa*, analisa processos imigratórios no Brasil em diferentes momentos históricos, ao ancorar-se em princípios da pesquisa biográfica, utilizando relatos autobiográficos, cartas, histórias de vida e depoimentos por meio de narrativas orais, com o objetivo de compreender contextos e processos migratórios, através das experiências narradas pelos próprios imigrantes. O texto situa contribuições da abordagem biográfica para os estudos no campo da migração, possibilitando ampliar debates sobre os “outros” que foram chegando em território brasileiro, mas, sobretudo, compreendendo-os como sujeitos de suas próprias histórias e vivências migratórias.

O texto *Silences and voices of mediterranean crossings: (inter)subjectivity and empa-*

thy as research practice (Silêncios e vozes do mediterrâneo: (inter)subjetividade e empatia como prática de pesquisa), de Gabriele Proglío, centra-se na análise de processos intersubjetivos de pessoas migrantes, homens e mulheres de idades diferentes, que se aproximam culturalmente do nordeste da África. Através da realização de entrevistas, na vertente da história oral, com migrantes oriundos de Somália, Etiópia e Eritreia para a Europa, o autor discute aspectos relacionados à memória pós-colonial e da diáspora, evidenciando marcas pessoais dos migrantes com amigos e familiares em outras partes do mundo.

Mike Gadras – em *De l'expérience de vie à la mise en discours du vécu: que peut nous apprendre une herméneutique de la parole?* (Da experiência de vida ao discurso do vivido: o que podemos aprender com uma hermenêutica da palavra?) – tematiza dimensões sobre a palavra enquanto fenômeno heurístico que possibilita estudar as formas pelas quais se revelam as dinâmicas vitais e as dinâmicas vividas pelos indivíduos enquanto formas de significar o ser em sua presença no aqui e agora. Diálogos entre antropologia e filosofia hermenêutica permitem ao autor refletir e analisar processos de construção dos saberes, através de discursos dos sujeitos e da interpretação empreendida, ao evidenciar o poder da palavra e as possíveis redes de relações que os indivíduos, na condição de sujeitos de fala, se constroem em relação consigo e com os outros.

A importância da abordagem biográfica para a compreensão de migrações transnacionais atuais é tratada no artigo *A Abordagem biográfica das migrações transnacionais: os casos haitiano e senegalês no Brasil*, de Maria do Carmo dos Santos Gonçalves e Lucas Cé Sangalli. Os autores analisam aspectos do fenômeno da transnacionalização dos fluxos migratórios para o Brasil, a partir de duas biografias de migrantes vindos um do Haiti, que hoje

mora no Canadá, e outro do Senegal, e são discutidas as opções realizadas na pesquisa, com base em estudiosos que consideram que toda biografia deve ser compreendida como um construto social. É observado que a constituição de mobilidades transnacionais não ocorre a um só tempo, e que, com as reconstruções biográficas, é possível apreender um processo configurado ao longo das histórias de vida de cada indivíduo e em relação aos seus grupos e sociedades de pertença ou origem. O texto propõe a necessidade de compreender essas histórias em dois diferentes níveis de análise, o da história de vida como experiência vivenciada, e o da história de vida como narração.

O texto *Refúgio no Brasil do pós-Segunda Guerra: a Ilha das Flores como representação do Paraíso*, de autoria de Lená Medeiros de Menezes, ao utilizar fontes orais através de entrevistas e textos oficiais do estatuto do refúgio e dos refugiados, objetiva discutir questões voltadas para a participação do Brasil na recepção de deslocados de guerra e refugiados no pós 1945.

O texto *La Retirada (1939) e o exílio republicano no Camp d'Argelès-sur-Mer (França) na narrativa autobiográfica de um exilado espanhol*, de Geny Brillas Tomanik, trata da trajetória e experiências de um ex-combatente da Guerra Civil Espanhola, Pedro Brillas, em seu exílio na década de 1930. Por meio de narrativa autobiográfica (memórias, diários e cartas, entre outros), que reflete as vivências pessoais e coletivas desse período do êxodo republicano espanhol rumo à França, a autora estabelece um diálogo com a historiografia contemporânea, espanhola e francesa, ao trazer à tona e evidenciar a importância da produção de narrativas de imigrantes populares que permanece muitas vezes invisível.

Ao analisar relatos de refugiados norte-coreanos, no artigo *Relatos de refugiados norte-coreanos: história oral e narrativas autobio-*

gráficas, Valéria Barbosa de Magalhães coloca em discussão uma questão fundamental: como os pesquisadores de história oral lidam com as inconsistências com as quais trabalham? Abordando os relatos de fontes midiáticas e livros (fontes secundárias), este texto toma a história de Yeonmi Park como ponto de partida, sob o pano de fundo de outros casos de diferentes imigrantes. A autora apresenta uma importante discussão sobre a questão da precisão e da confiabilidade em história oral, revisitando posições teóricas que foram se configurando ao longo do tempo. Na cuidadosa análise apresentada, a autora concluiu que as narrativas, mesmo com inconsistências, parecem ter papel relevante na construção de identidade no deslocamento de norte-coreanos e em importante iniciativa de história pública germinada e realizada pelos próprios sujeitos.

No artigo “*Escola Modelo de Língua Japonesa*” em Dourados-MS: imigração, história e educação feminina, Joice Kochi, Magda Sarat e Miria Izabel Campos, por meio de histórias de vida, trajetórias docentes e memórias autobiográficas, procuram compreender como imigrantes japonesas se organizaram para manter valores tradicionais da cultura japonesa idealizada. Ao tratar dessa atuação, são desvendadas as relações de gênero vigentes entre os imigrantes desse grupo, o alijamento das mulheres do espaço público e a concepção de educação para meninas, segundo os padrões da cultura japonesa. Este é um contributo importante para a compreensão da diversidade presente no campo da educação, em contextos de imigrantes de culturas diferentes no Brasil.

O texto *Maria Prestes Maia: trajetória de vida e lutas*, de Maria Izilda Santos de Mattos, aborda a presença da mulher imigrante na constituição da vida pública, no contexto paulistano: trata da trajetória de Maria Prestes Maia, portuguesa, que, sendo casada com o famoso urbanista e prefeito de São Paulo,

Prestes Maia, se destacou por suas atividades políticas, além de exercitar atividades também como atriz e professora de teatro. A autora procurou buscar fontes de outros tempos e pesquisar documentos diversos, tendo recorrido aos dossiês do DEOPS (Departamento Estadual de Ordem Política e Social), aos arquivos de registros de entrevistas de imigrantes do Memorial da imigração/SP e à imprensa paulista do período em causa. A análise realizada contribui para dar visibilidade à presença e à atuação de mulheres imigrantes em segundo plano em estudos migratórios e na própria historiografia.

Débora Mazza e Nima I. Spigolon apresentam, no artigo *Educação, exílio e revolução: o camarada Paulo Freire*, uma valiosa contribuição para o campo educacional, ao analisarem o percurso político-pedagógico de Paulo Freire durante o período de 1964-1980, em que, na condição de exilado político, teria aliado sua experiência em educação com a problemática enfrentada por situações revolucionárias, em contextos diversos. Para tanto, as autoras pautaram-se em narrativas (auto)biográficas e também em entrevista jornalística coletada em África, acompanhando os tempos vivenciados pelo educador, em seu exílio, bem como o processo através do qual Paulo Freire se foi constituindo como um “camarada revolucionário”.

Em *Imagens e sons de movimentos migratórios no cinema e nas escolas*, Nilda Alves, Virgínia Louzada, Alessandra Caldas, Rebeca Brandão Rosa, Noale Toja, Nilton Almeida e Izadora Águeda Ovelha situam experiências de pesquisa no que concerne aos múltiplos significados dos movimentos migratórios humanos a partir de filmes ‘*vistosouvidos*’. Objetivando apreender as migrações como uma questão social grave e que atinge milhões de seres humanos não sem violência, o texto adentra os processos e práticas curriculares cotidianos de escolas a partir da articulação de inúmeras redes educa-

tivas. As discussões sobre imagens e sons, bem como sobre redes educativas cotidianas são tomadas como noções conceituais centrais, que têm possibilitado ao grupo de pesquisa ampliar reflexões diversas e sobre movimentos de deslocamento por múltiplos 'espaçostempos'. Estes são gerados por diversas crises – guerras, catástrofes ecológicas, crises econômicas, políticas e culturais, e mobilizados no contexto de pesquisa analisado, através da produção de vídeos sobre processos migratórios.

Abordando a imigração de alemães para o Brasil, em períodos mais remotos, Jorge Luiz da Cunha contribui, em seu artigo *Escrever histórias para convencer os outros: memórias, diários e cartas de imigrantes*, com uma reflexão importante sobre as narrativas de imigrantes como forma de conhecimento de familiares, amigos e outros, ao empreenderem o processo migratório, como o que haviam realizado (nos séculos XIX e XX). O autor apresenta uma discussão desde a antiguidade até o presente, sobre a narrativa biográfica e autobiográfica como prática social e existencial, abordando o papel de memórias, diários e cartas de imigrantes. Focaliza sua análise na produção narrativa de imigrantes do Rio Grande do Sul, observando que, com base em interpretação hermenêutica, é possível verificar como há uma complexa relação das narrativas com os contextos de origem e o Brasil, e que as histórias contadas são influenciadas pelos interesses particulares e seus encontros com a realidade existencial. O autor chama a atenção para a abordagem metodológica que pode levar a novas interpretações da realidade objetiva e a um novo campo investigativo.

Encerra o dossiê o texto *A experiência de ser estudante internacional: discursos, práticas narrativas e aprendizagens em diálogo*, de Lilian Ucker Perotto, situando questões concernentes à experiência de ser estudante internacional, em Barcelona, ao contexto de internacionalização do ensino superior. A narrativa da autora, através de cartas e relatos biográficos, entrecruza-se com disposições sobre o papel da universidade no contexto econômico mundial e com ideias forjadas sobre a internacionalização como meta para o sistema educativo.

A diversidade de abordagens no domínio da pesquisa biográfica e (auto)biográfica e o modo singular e implicado como cada autor deste dossiê se dedicou ao tema das migrações revelam férteis e potentes discussões das análises centradas em experiências de vida e narrativas biográficas para os estudos migratórios. Estas revelam-se especialmente relevantes hoje, tendo em conta o momento histórico atual, caracterizado por fluxos migratórios e marcas geopolíticas que moldam e determinam as histórias e experiências de um número crescente de sujeitos no mundo.

Coimbra, São Paulo, abril de 2018.

Elsa Lechner

Centro de Estudos Sociais da
Universidade de Coimbra

Zeila de Brito Fabri Demartini

Centro de Estudos Rurais e Urbanos da
Universidade de São Paulo

LA DIMENSIÓN ESPACIAL EN LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA. EL “AQUÍ” Y EL “ALLÁ” EN LOS RELATOS DE VIDA DE MIGRACIÓN

■ MARTA AMORÓS TORRÓ

Universidad de Nouakchott Al-Aasriya

RESUMEN

El presente artículo se basa en el trabajo de elaboración de una tesis doctoral en la que se aborda el modo en que significan e interpretan sus experiencias de vida y las integran en sus narraciones autobiográficas seis miembros de una familia de origen marroquí del Pirineo catalán. Con el análisis de sus relatos de vida he pretendido profundizar en las características del proceso migratorio y en la comprensión de la dimensión biográfica y familiar de la migración. Este texto hará hincapié en el papel del espacio como componente esencial de sus construcciones biográficas. Las experiencias de migración, con sus rupturas biográficas y espaciales, tiñen los relatos de una localización múltiple. La memoria geoespacial de las personas migrantes estructura sus narrativas a través de los distintos lugares de remembranza y pertenencia. En este sentido, se quiere destacar la importancia de los espacios evocados como un elemento cohesionador de los lugares de origen (norte de Marruecos) y de destino (norte de Cataluña), capaz de aportar continuidad y coherencia a vidas marcadas por rupturas e incertidumbres.

Palabras clave: Migración. Familia. Memoria. Relatos de vida. Espacio.

ABSTRACT

THE SPATIAL DIMENSION OF BIOGRAPHICAL RESEARCH. THE ‘HERE’ AND ‘THERE’ OF LIFE NARRATIVES ON MIGRATION

This article is based on a doctoral thesis depicting the way in which six members of a Moroccan family in the Catalan Pyrenees interpret and integrate their migration experience in autobiographic narrations. The analysis of their life stories penetrates the characteristics and consequences of their specific migration process. This allows an understanding of the biographic and familiar dimension of migration through spatial forms of belonging. This text emphasizes the role of space as an essential component of migrant’s biographical accounts. The migration experiences, with their implicit biographical and spa-

tial ruptures, tinge the stories with multiple locations. The geospatial migrant’s memory organizes the narratives through the different places of remembrance and belonging. In this sense, we highlight the importance of the remembered spaces as a cohesive element of their place of origin (north of Morocco) and destination (north of Catalonia), providing continuity and coherence into the telling of lives marked by ruptures and uncertainties.

Keywords: Migration. Family. Memory. Life stories. Space.

RESUMO **A DIMENSÃO ESPACIAL NA INVESTIGAÇÃO BIOGRÁFICA. O “AQUI” E O “ALI” NOS RELATOS DE VIDA DE MIGRAÇÃO**

O presente artigo baseia-se no trabalho de elaboração de uma tese doutoral em que se aborda o modo como significam e interpretam as suas experiências de vida e as integram em suas narrações autobiográficas seis membros de uma família de origem marroquina, no Pireneu catalão. Mediante a análise dos seus relatos de vida, visei aprofundar as características do processo migratório e da compreensão da dimensão biográfica e familiar da migração. O texto enfatiza o papel do espaço como componente essencial das construções biográficas. As experiências de migração, com as suas rupturas biográficas e espaciais, desenham localizações múltiplas. A memória geoespacial das pessoas migrantes estrutura as suas narrativas, através dos diferentes lugares lembrados e de pertença. Neste sentido, destacamos a importância dos espaços evocados como um elemento de coesão dos lugares de origem (norte de Marrocos) e de destino (norte de Catalunha), capaz de trazer continuidade e coerência a vidas marcadas por rupturas e incertezas.

Palavras-chave: Migração. Família. Memória. Relatos de vida. Espaço.

Lugares y espacios biográficos

Tiempo y espacio están constantemente interrelacionados. En la construcción biográfica el espacio nos remite a un tiempo y el tiempo nos remite a un espacio. Delory-Momberger (2010, p. 52-53) apunta que toda biografía se inscribe en una “cronografía” (en una escritura del tiempo) y en una “geografía” (en una escritura del espacio). Las narraciones autobiográficas unen de forma indisoluble la memoria, la subjetividad y la materialidad del cuerpo, pues es en el cuerpo donde se interiorizan las imá-

genes, las sensaciones y las experiencias del mundo exterior (SMITH y WATSON, 2001, p. 37). Es en el cuerpo, que también es espacio, donde se forjan las vivencias y se da la capacidad de recordar.

Pero no obstante la centralidad de la dimensión espacial de nuestra experiencia, su análisis en relación a los relatos de vida ha quedado en ocasiones relegado debido a la centralidad que se da a la dimensión temporal. No está de más observar que, como tantas pa-

labras que fluctúan de un campo conceptual a otro, es generalizado el uso de términos espaciales para referirnos a conceptos temporales, decimos: trayectoria de vida, recorrido o itinerario vital. Este uso terminológico es ilustrativo de cómo tiempo y espacio se entrecruzan en lo biográfico constantemente. En palabras del filósofo Gaston Bachelard (1957/2004): “En sus mil alvéolos, el espacio conserva tiempo comprimido. El espacio sirve para eso” (p. 38).

En el acto de recordar el espacio tiene un papel fundamental. Los lugares permiten la visualización de los recuerdos y le dan un marco espacio-temporal (MUXEL, 2007, p. 43). Pero este marco no es asimilable al marco de un retrato respecto a su imagen. El marco espacial se modifica por la acción de las personas que se relacionan con él y en él. Los espacios son modelados por las vivencias de los que viven en ellos y terminan por llevar grabadas sus huellas. No obstante, el espacio es una realidad duradera y en cierta medida estable en la que la memoria consigue enraizar, permitiéndonos encontrar los recuerdos ligados a ese lugar que ha quedado marcado por nuestra presencia.

Y aunque nuestras experiencias están hechas a partir de una relación sensible (táctil, sonora, visual) de nuestro cuerpo-espacio con el espacio, el espacio no puede ser reducido a un ámbito estrictamente físico, ya que el espacio actúa sobre nosotros y nosotros actuamos sobre el espacio desde un plano tanto ideal como material. La sistematicidad urbanística, los planos donde los lugares quedan fijados, cartografiados, unos al lado de los otros, son incapaces de mostrarnos cómo esos espacios son practicados, son vividos o experimentados. La enunciación de los espacios a través de los relatos de vida, que son también relatos de prácticas de espacio, no deja de mostrarnos una manera de ser en el mundo al significar los espacios que habitamos. Retomando las pala-

bras de Bachelard (1957/2004, p. 39-40): “Para el conocimiento de la intimidad es más urgente que la determinación de las fechas la localización de nuestra intimidad en los espacios”.

Espacios simultáneos o *copresencia*

La experiencia de la migración espacializa especialmente la memoria. En el caso de personas cuyas vidas están ligadas por diversos motivos a lugares distantes entre sí, a una situación de entre-dos, la *copresencia* entre el mundo de aquí y el mundo de allá (el mundo de antes y el mundo de ahora) queda recogida en sus narraciones biográficas, donde aparecen entrelazados los espacios más significativos que han enmarcado sus vidas. La sucesión (no necesariamente contigua) de los espacios evocados que aparecen en sus narrativas tiene el potencial de mostrarnos un recorrido biográfico espacial, pero también temporal, cuando se ordena la biografía de la persona o de la familia en función de los lugares en los que ha vivido; además de un recorrido sociológico que nos muestra las circunstancias de la vida familiar y de sus miembros desde sus orígenes hasta el momento actual.

Por otra parte, los espacios que significan aparecen entrelazados en sus narrativas, pues la memoria teje con un solo hilo los diferentes lugares de nuestra existencia. Estos lugares así entretnejidos manifiestan una contextualización que ha sido denominada de “glocal”, donde las representaciones del contexto local y global quedan interrelacionadas (MARTÍNEZ IGUAL, 2004, p. 220). En estas representaciones contextuales “glocales”, los factores de localidad (en el destino y en el origen) estarían entrelazados con la globalidad de los determinantes exteriores. Es decir, el contexto global transnacional constituiría una dimensión transversal presente en los contextos locales,

tanto de destino como de origen en los relatos de vida de migrantes transnacionales.

Efectivamente, más allá de las separaciones que imponen las fronteras geopolíticas o territoriales, encontramos una dimensión transnacional o transfronteriza de los espacios que es posible identificar en los relatos autobiográficos de personas que han vivido la migración, pues “allí donde el mapa corta, el relato atraviesa” (CERTEAU, 2000, p. 141). Estos relatos nos muestran una relación amplia y extendida con el espacio, que es concebido como una pluralidad de espacios reforzada por el ir y venir frecuente entre el país de origen y el de destino. No obstante, la frontera no desaparece, no se disuelve por su porosidad o pasa desapercibida por los puentes que los relatos tienden sobre ella. La frontera no deja de ser, como apunta Michel de Certeau (2000), un “entre dos” capaz de ejercer un papel mediador. Y es este un aspecto paradójico de la frontera, “crea la comunicación al mismo tiempo que la separación [...]. Articula. También es paso” (p. 139). Observa Certeau cómo las enunciaciones de los adverbios “aquí” y “allá” indican una apropiación del espacio o, mejor dicho, de varios espacios:

[E]sta marca (aquí, allá) necesariamente implicada por medio del andar e indicativa de una apropiación presente del espacio mediante un “yo”, tiene igualmente como función implantar otro relativo a este “yo” e instaurar así una articulación conjuntiva y disyuntiva de sitios. (2000, p. 111)

Los espacios presentes en la llamada “geografía personal e íntima” o “memoria geoespacial” se encuentran muchas veces plegados unos sobre otros, como un “hojaldrado”. Este “hojaldrado” es descrito por Delory Mombberger (2010, p. 56) como un “espace plié, feuilleté” (plegado, laminado o estratificado). Los lugares se relacionan entre sí en una espacialidad plural y multidimensional. Anne Muxel

(2007, p. 47) utiliza el símil de la concha, la “coquille”, para designar cada espacio de nuestra memoria íntima. Cada concha-espacio tendría sus volutas, sus escondites, sus resplandores, sus zonas sombreadas. Y cada espacio sería, evidentemente, representado biográficamente por cada narrador de una manera distinta, puesto que existen tantos espacios como experiencias espaciales.

El espacio practicado

“El espacio es un lugar practicado”, apunta Michel de Certeau (2000, p. 129) en su propuesta de distinción entre las nociones de lugar y de espacio en su obra *La invención de lo cotidiano*. Certeau ilustra esta diferenciación con el ejemplo de una calle geoméricamente construida por arquitectos que se convierte en espacio en el momento en que los caminantes intervienen en ella, pues el acto de caminar es una “realización espacial del lugar”. El lugar se convierte en espacio al ser practicado, pero no solo a través de la acción del caminante, también por la acción del narrador. Observamos la práctica del espacio tanto en un noticiario como en una novela de viajes o en una conversación casual. En todas estas situaciones recorreremos espacios mediante el uso de una semántica del espacio. En su análisis de los relatos, que constantemente transforman lugares en espacios o espacios en lugares, Certeau (2000, p. 130) diferencia entre identificaciones de lugares (un *estar ahí* inmóvil) y realizaciones de espacios (acciones de los sujetos que especifican espacios). En definitiva, los espacios apropiados, transfigurados, recordados y organizados en los relatos de vida nos permiten comprender el trabajo de significación y de incorporación de los lugares biográficos de los narradores.

Asimismo, creemos importante destacar las funciones que la evocación o el recuerdo

de un espacio puede poseer. Anne Muxel (2007, p. 45-48) identifica tres funciones: 1) una función de reconocimiento y pertenencia. Esto es, los espacios que las personas rememoran y las relaciones que en ellos establecen nos hablan de su identidad; 2) una función puramente afectiva de una memoria de la reviviscencia cuyo objetivo es revivir las sensaciones ligadas a los espacios recordados y, por último; 3) una función de significación histórica o de punto de anclaje de una experiencia colectiva.

En cuanto a la tercera función, los espacios intervienen en la creación de lazos sociales entre los miembros de los grupos que los habitan, a la vez que los lazos sociales modelan el espacio en los que estos tienen lugar. Efectivamente, el lugar y el grupo se influyen de manera recíproca. Y aunque el recuerdo de los espacios por nosotros vividos sea una evocación íntima y personal, contiene referencias colectivas. La memoria que se fija en las casas y en la geografía nos habla de la historia de un grupo en la que la experiencia colectiva y personal son indisolubles. Especialmente en lo referente a la historia familiar, la memoria colectiva de los lugares nos sirve de medida de la cohesión del grupo y de la naturaleza de sus intercambios. Incluso después de alejarse unos de otros, de dejar la casa en la que cohabitaron durante un tiempo de sus vidas, el recuerdo de ese espacio compartido los mantiene unidos: “La mémoire des lieux garde l’empreinte des relations intra-familiales. Utilisé comme des points d’ancrages, ils disent des manières d’affiliation” (MUXEL, 2007, p. 44-45). El recuerdo de una “topografía familiar” expresa generalmente la afirmación de la pertenencia al grupo y nos muestra, además, una especie de “verdad” colectiva, ya que cada aspecto o detalle del lugar tiene una significación solo inteligible para las personas pertenecientes al grupo. Estos lugares presentes en la memoria y apropiados de forma colectiva

pueden ser revisitados o recordados por todos los miembros de la familia.

Las casas familiares son lugares especialmente significativos que aparecen en profusión en las narraciones autobiográficas. Las casas en que vivieron los narradores desde su infancia hasta la actualidad pueden servir en ocasiones para describir los sucesos más significativos de una vida, recorriendo en la narración los lugares que habitaron recorren también el paso del tiempo y los cambios importantes a los que tuvieron que adaptarse, como una mudanza o a la muerte de algún familiar, que provocaron cambios en sus relaciones con el espacio y también con el grupo. En muchos relatos autobiográficos, generalmente de mujeres, se observa una organización de la narración en función de las casas en las que vivieron las narradoras. Además, la casa también ejerce a veces el papel de eje estructurador entre dos aspectos fundamentales de la vida social, el interior y el exterior de la vivienda (PRAT, 2004, p. 101). Asimismo, Bachelard (1957/2004) destaca la centralidad de la casa natal en el recuerdo y la vivencia del espacio:

Pero allende los recuerdos, la casa natal está físicamente inscrita en nosotros. Es un grupo de costumbres orgánicas. Con veinte años de intervalo, pese a todas las escaleras anónimas, volveríamos a encontrar los reflejos de la “primera escalera”, no tropezaríamos con tal peldaño un poco más alto. Todo el ser de la casa se desplegaría, fiel a nuestro ser. (p. 45)

El recuerdo de estos espacios que han quedado fijados en la memoria puede ir acompañado de un sentimiento de nostalgia, sobre todo si estos lugares solo existen ya en el momento de su reminiscencia gracias al trabajo de la memoria y a la labor de la narración. La nostalgia parece un pasaje obligado para todos aquellos que miran hacia los tiempos y los espacios de su pasado. Además de hablarnos de los acontecimientos de nuestra vida y de

las circunstancias en que estos se dieron, la nostalgia nos muestra sobre todo la dimensión afectiva del recuerdo.

El papel de la rememoración del espacio en las narrativas recopiladas

Los relatos de vida que se han recopilado y las experiencias concretas vividas por los narradores nos sitúan en tiempos y espacios específicos, diseñan mapas geográficos, históricos, económicos, sociales, emocionales y cognitivos de la migración (LECHNER, 2015, p. 27). En el presente artículo se observa el modo en el que los espacios o la “geografía” de cada relato de vida son evocados en las narraciones autobiográficas de personas que han vivido una experiencia migratoria.¹

Situaré a continuación el contexto general o las coordenadas espacio-temporales de los relatos que me han brindado los miembros de una familia de origen marroquí del Pirineo catalán, y de forma somera describiré algunos de los acontecimientos principales de su historia familiar.²

Ismael, el padre de la familia, nace en Larache, una ciudad de la costa atlántica del norte de Marruecos. No recuerda a su madre, era muy pequeño cuando ella murió. Poco tiempo después su padre vuelve a casarse y con poco más de diez años se ve obligado a abandonar su casa por desavenencias con su madrastra. A

los catorce años llega a Barcelona y emprende el camino hacia el norte buscando trabajo. Finalmente llega a Ribes de Freser, un pueblo al pie de los Pirineos. Allí consigue un trabajo en el sector de la construcción. Ismael está ahora jubilado.

Laila, la madre de la familia, nace en Larache, es la segunda hija de diez hermanos. Poco antes de cumplir los veinte años se casa con Ismael, y un año después se lleva a cabo la ceremonia y ritual del compromiso. Al mes siguiente llega a Ribes de Freser. Laila acoge en su casa a su hermano pequeño, Mourad, cuando este tan solo tenía tres años. Mourad vivirá con ellos hasta el momento en que empiece la universidad y se independice. Tres años después de la boda de Ismael y Laila nace Nawal, es la primera niña de origen marroquí en el pueblo, le seguirá cuatro años más tarde su hermano Ylias y dos años después de este Jawhara. Nawal será la primera de los tres hermanos en ir a Barcelona para estudiar en la universidad.

Desvelar el modo en que cada uno de ellos elabora su relato es descubrir también las similitudes entre unos y otros, así como las particularidades de cada narración. Los relatos de Ismael y de Laila se centran ambos en la descripción de los temas recurrentes y de los momentos cruciales que conforman la mayoría de las historias de vida de migración: el viaje, la llegada, el primer trabajo, la obtención de los papeles, la primera casa, el nacimiento de los hijos, etc., pero existen notables diferencias en su modo de narrar y sobre todo en la imagen que de sí mismos nos ofrecen en sus relatos. Mientras que el relato de Ismael se asemeja a una historia de aventuras en la que se nos ofrece un ejemplo del aprendizaje que brindan las experiencias biográficas a través de una vida novelesca cuyo protagonista, él mismo, consigue superar sin dramatismos momentos difíciles de inflexión; el relato de Laila,

1 Cabe señalar que el análisis de los relatos recopilados, así como el marco teórico sobre el que se asienta este artículo, se basan en parte de los resultados de la tesis doctoral intitulada “En busca del tiempo y del espacio recobrados. Una investigación biográfica a partir de relatos de vida y migración de una familia de origen marroquí del Pirineo catalán” (AMORÓS TORRÓ, 2016).

2 Los nombres propios de los narradores han sido modificados. En la mayoría de los casos los pseudónimos que aparecen en el texto han sido escogidos por los propios narradores. Se apunta, asimismo, que los extractos de sus relatos que se presentan han sido traducidos del catalán al castellano por la autora de este artículo.

en cambio, destaca por ser un relato teñido de tintes familiares, en el que el nosotros familiar adquiere gran parte del protagonismo. La narradora incide tanto en sus vivencias personales como en las experiencias del resto de su familia, ofreciéndonos de este modo un relato colectivo que cruza fronteras y se ubica a la vez en diversos espacios y tiempos geográficos.

El relato de Ismael es una metáfora del camino lleno de obstáculos a los que el protagonista debe enfrentarse para encontrar un hogar y un trabajo dignos. Los lugares que encuentra en su caminar son descritos con gran precisión, y la gran capacidad que demuestra para recordar los detalles de aquellas primeras experiencias nos remite al carácter altamente emotivo de estos tiempos y espacios biográficos que a su llegada a Cataluña devienen decisivos cronotopos.

Es interesante en este punto desarrollar el concepto de “cronotopo” descrito por Mijaíl Bajtín. El autor ruso define cronotopo (literalmente “tiempo-espacio”) como “la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura” (1989, 237). Según él los elementos espaciales y temporales se unen en el cronotopo formando un conjunto inteligible y concreto. En su trabajo sobre relatos de vida el Grupo de Investigación Biográfica dirigido por Joan Prat alude también a este concepto, y lo consideran una buena categoría de análisis de las narrativas autobiográficas de personas que han vivido una experiencia de migración, puesto que identifican en los hitos y momentos de inflexión de sus itinerarios biográficos sugestivos cronotopos que sintetizan experiencias significativas ligadas a los diferentes espacios y tiempos por ellas recorridos (PRAT, 2004, p. 182). Los miembros del equipo hacen referencia a las consideraciones de Teresa del Valle recogidas en su artículo “Procesos de la memoria: cronotopos genéricos” (1999).

La convergencia entre tiempo y espacio es dinámica, y este dinamismo del concepto de cronotopo, subraya del Valle, nos permite utilizarlo para captar realidades complejas y cambiantes, espacios-tiempos liminales. Del Valle (1999) define los cronotopos como “nexos poderosos cargados de reflexividad y emociones [...] actúan de síntesis de significados más amplios; son catárticos, catalizadores; condensan la creatividad y están sujetos a modificaciones y reinterpretaciones continuas” (p. 213). Como vemos, el concepto de cronotopo que describía Bajtín en relación a la creación artístico-literaria es mucho más que un instrumento de clasificación de géneros literarios, ya que es aplicable a otros ámbitos y campos de investigación que tienen relación con la vida social, y ha pasado a ser considerado una estrategia metodológica pertinente.

Ismael recuerda con exactitud el lugar donde durmió la primera noche en su camino hacia el norte. Este es un lugar que volverá a contemplar, que le servirá de punto de anclaje de su memoria y de la conciencia del tiempo y la distancia recorridos:

No encontré donde dormir. Eso en el mes de febrero. Estaba cansado. Salgo de Vic y encuentro una barraca, quería entrar a dormir pero estaba cerrada. Y venga, he dormido allí fuera. ¡Y al día siguiente tenía un frío! ¿Crees que he dormido? ¡No dormí en toda la noche! Y aquel lugar todavía existe. Es un pozo. Este lugar todavía está, no ha cambiado. Lo miro, entrando por la carretera vieja, está cerca. (AMORÓS TORRÓ, 2016, p. 237)

En la narración de Laila, como en el relato de Ismael, la llegada al nuevo contexto constituye uno de los hitos principales. Es un momento clave en la vida de Laila, y en él se condensan gran cantidad de imágenes, recuerdos nítidos de los primeros días y de los primeros meses de adaptación a la nueva situación. Lo único que Laila recuerda que le produjo cierto temor de aquellas primeras vivencias en el

nuevo contexto local es el silencio, el silencio que había en la casa cuando Ismael no estaba: oír tan solo el sonido del viento y pensar con angustia qué decir si alguien llamaba a la puerta, cuando apenas conocía algunas palabras en catalán:

Yo he tenido miedo, yo aquí en casa he tenido miedo. Porque en mi casa éramos muchos, éramos trece personas. Y siempre había uno aquí, otro allá, otro arriba, otro abajo. Pero aquí hasta si el viento hacía “zzummm”, “ais, ais, ais”. El miedo lo he tenido aquí dentro de casa, no fuera de casa. Dentro de casa con este silencio. (AMORÓS TORRÓ, 2016, p. 254)

La diferencia con su casa de Larache era enorme, allí vivía con toda su familia envuelta por una constante agitación. Curiosamente aquella presencia continua de personas en la casa de su infancia de la que Laila sentía nostalgia en los primeros días de su llegada, es la misma que ahora experimenta cuando vuelve a Larache, pues ya no viven en el hogar la mayoría de las personas que le daban vida, ni su madre ni su abuela, que fallecieron, ni sus hermanos que se casaron o emigraron, sumiendo la vivienda familiar en un silencio y un vacío difícil de sobrellevar: “Vienen los primeros tres días, pero después cada uno tiene que hacer su vida y te encuentras sola. Te encuentras sola en casa, en tu casa”. Las casas aparecen en el relato de Laila como lugares llenos de significativo, al recordar la casa de su infancia o su casa en Ribes de Freser evoca las mudanzas y los cambios importantes que acontecieron en su vida y también en la existencia de las personas que vivieron junto a ella. El relato de Laila es también un relato familiar, y la rememoración de los espacios biográficos nos hablan de un sentimiento de pertenencia a una historia colectiva. Utiliza tanto la primera persona del singular como la del plural (un nosotros familiar). Esto es, no incide únicamente en su experiencia individual, sino en la experiencia

de toda la familia, la de sus hijos en Cataluña, pero también la de su familia en Marruecos.

El relato de la madre de la familia conecta y sobrepone las experiencias en el origen y en el lugar de establecimiento, ambos contextos están en constante interacción. Si como expresa Ismael: “Del país donde comes, de donde comes pan, ese es tu país”, metáfora de una identidad enraizada en la tierra en la que se siembra, se cultiva y se recoge el alimento que más tarde servirá de sustento; para Laila, la memoria de sus vivencias en Larache viaja siempre con ella, y sus identificaciones son sobre todo transnacionales, construidas a partir de todo aquello que se transporta: palabras, recuerdos, pensamientos, etc., y unen indefectiblemente y de forma coherente espacios y tiempos biográficos que se sitúan en un imaginario doble capaz de atravesar fronteras.

En cuanto a los relatos de vida de las hijas de la familia, se destaca una función de reconocimiento de una historia familiar en los lugares que evocan en sus narraciones. Ambas elaboran un relato donde la dimensión transnacional y “glocal” está siempre presente, y demuestran así la dificultad de separar, en el continuum que teje un relato de vida marcado por una experiencia familiar de migración, el “allá” y el “aquí”, que de forma recurrente comparan, analizan e interpretan en sus narraciones autobiográficas (GLICK-SCHILLER y FOURON, 2001).

En el relato de Nawal la alusión al “allá”, símbolo del tiempo y del espacio familiar en Larache, demuestra un sentimiento de reconocimiento y de pertenencia a aquel lugar, queda ineludiblemente entrelazado con otros tantos tiempos y espacios significativos del “aquí”. La separación imposible entre ambos contextos se le muestra evidente cuando ya de niña se le pide que se posicione en relación a uno u otro lugar, en lo que identificamos como un ejemplo de la interpelación social para la autode-

finición dirigida sobre todo a las personas de origen magrebí: “¿Qué te gusta más Cataluña o Marruecos?”. Esto te lo preguntan siempre, siempre”. La copresencia de distintos lugares y tiempos en su memoria hace innecesario este cuestionamiento, ya que Nawal vive el “aquí” y el “allá” como una mezcla que, a pesar de las particularidades que identifica en cada uno de los contextos, es imposible desligar en la imagen que de sí misma tiene:

“¿Te gusta más aquí o allá?, ¿te gusta más aquí o allá?”. Yo no veía una diferencia. “Tú vas a veranear a Sant Pere Pescador y yo voy a veranear a casa de mi abuelo. ¿Qué eres más de Sant Pere Pescador o de Ribes? ¿De dónde eres? ¿Eres más pescador o eres más pastor? ¿Qué eres?”. (AMORÓS TORRÓ, 2016, p. 303)

La historia de Jawhara se nos presenta como un ir y venir constante entre el “aquí” y el “allá”. Tal vez sea el relato de Jawhara, la pequeña de la familia, aquel que describe de manera más clara el malestar que puede generar la “condición” de migrante, esa “doble ausencia” a la que hacía referencia Abdelmalek Sayad (1999/2010, p. 94): “sacudida entre dos «tiempos», entre dos países, entre dos condiciones”, y en ambas sociedades nunca plenamente presente. A lo largo de la entrevista la narradora parece buscar incesantemente los contornos que definen su compleja auto-percepción, teniendo en cuenta las ambivalencias y la complejidad de los sentimientos que la atraviesan:

Claro, son tonterías que te hacen ver que eres de allá, pero no eres de allá y aquí te pasa exactamente lo mismo. Y a veces dices, “bueno, pues me quedo con lo bueno de aquí y con lo bueno de allá”. Pero bueno, también te sientes como un poco perdido. (AMORÓS TORRÓ, 2016, p. 335)

La narración se articula alrededor de las significaciones y valores que otorga Jawhara al “aquí” y al “allá”. Basándose en su propia experiencia destaca las diferencias que ob-

serva entre las partes de esta dicotomía. Pero ello no impide que los mundos a los que nos remiten ambos adverbios temporales formen parte de manera conjunta de la topografía íntima y biográfica de Jawhara, y participen simultáneamente de su construcción personal. Pero no obstante el interés de Jawhara por comprender e integrar en el relato las múltiples identificaciones que participan de su auto-representación, en algunos momentos de la narración este objetivo se le presenta como una tarea ardua e incluso inalcanzable: “Marta, yo no encajo en ningún lugar de ninguna de las maneras. Yo me veo diferente tanto aquí como allá”. Aunque también encuentra para esta desazón existencial una salida, cuando se muestra capaz de presentarse de forma aproblemática y de adoptar una visión positiva sobre la complejidad de sus sentimientos: “Pero a veces pienso, ‘mira, no te rompas la cabeza y mira, cada uno es de donde quiere y mejor’ [...]. La verdad es que lo bueno, es que puedo escoger de aquí y de allá, que puedo coger”.

Para los padres de la familia lo importante es que sus hijos sientan que forman parte del lugar donde han nacido, que no padezcan en ellos la ruptura que conlleva la migración, las ambivalencias que genera y el sentimiento de no ser plenamente ni de un lugar ni del otro. Tanto Laila como Ismael intentan minimizar la “doble ausencia” del migrante a la que hacía referencia Sayad (1999/2010), enfatizando una presencia comprometida y activa en el lugar en el que viven. Así lo expresa Laila:

El día de Reyes es un juguete, pues yo le compro un juguete a mi niño. Porque si no le compras un juguete de Reyes aquí, no te enteras de los Reyes de allá porque no estás allá. ¿Qué día tendrá este niño el juguete? ¿Qué día lo tendrá? Ninguno, ninguno, ninguno lo tendrá. Porque cuando es allá, estás aquí, y cuando es aquí porque no te toca. ¿Y cómo lo explicarías tú al niño? (AMORÓS TORRÓ, 2016, p. 350)

De esta estrategia se desprende, asimismo, un interés por evitar que las miradas curiosas, pero también prejuiciosas y estereotipadas puedan posarse sobre sus hijos y sobre Mourad. Pero también podemos entrever en ella una manera de entender el proceso de adaptación a un nuevo contexto y espacio público.

La adaptación es también un proceso en el cual se busca desmentir la sospecha, demostrar una intención sincera de integración, de expiar la culpa involuntaria inscrita en el acto de migrar, en el estadio de incompletitud al que conduce, ni completamente aquí ni completamente allá. Es lo que Sayad denomina una “presencia desplazada” en el sentido físico y también moral: “el hecho mismo de la migración está mancillado con la idea de falta, con la idea de anomalía o de anomia. La presencia inmigrada es siempre una presencia marcada por la incompletitud, una presencia falible y culpable en sí misma” (SAYAD, 1999/2010, p. 391).

Tanto Ylias como Mourad ofrecen una narración autobiográfica donde se evocan anécdotas en forma de *mini-relatos* primorosamente descritas, en las que otorgan una especial relevancia a las experiencias vividas con sus contemporáneos, esto es, con su grupo de amigos y compañeros de escuela en el pueblo donde nacieron, como si evitasen de este modo focalizar el relato en su legado familiar o en la memoria de la migración. Esto parece evidente sobre todo en el caso de Ylias, el pequeño de la familia, pues Mourad sí navega, como lo hacen Jawhara y Nawal, entre su lugar de su nacimiento, un lugar a medias “practicado” (CERTEAU, 2000), y el lugar donde creció y en el que se ha sentido plenamente presente, sirviéndose de la descripción de las relaciones intersubjetivas que tienen lugar en ambos espacios para definirse y expresar su visión del mundo.

En la narración de Mourad la vida en el pueblo es inicialmente evocada a través de

los espacios de juego que comparte con sus amigos de infancia. Estos lugares adquieren significados distintos según las personas que los practican: los del centro del pueblo o los hijos de los trabajadores inmigrantes; nos muestran indicios de una parte importante del universo socio-histórico de Ribes de Freser, que nos sitúan en un nivel de significado que trasciende la dimensión familiar o individual. Los compañeros de juego, hijos de andaluces, extremeños o castellanos que fueron a trabajar a la fábrica textil a orillas del río Freser, y las relaciones intersubjetivas que establece con ellos, actúan como intermediarios en la narración entre una memoria histórica de las colonias industriales textiles y una memoria individual, los recuerdos de infancia de Mourad.

En cuanto a la familia, esta se encuentra simultáneamente en dos espacios. Por un lado, los miembros de la familia que viven o han vivido en Ribes de Freser, el lugar donde ha pasado la mayor parte de su vida y al que se siente profundamente ligado. El afecto que siente por Ribes está unido al tiempo allí vivido y a los lazos afectivos que ha construido en el pueblo que considera como propio. Es en Ribes donde se concentran la mayoría de espacios que forman parte de su topografía familiar:

Yo nunca lo negaré. Y ella [*su mujer*] me lo dice: “Cuando hablas de Ribes se te ilumina la cara”. Claro, es que es mi pueblo, o sea, yo he vivido allá, por más que haya cambiado es mi pueblo. Y mi salva-pantallas es una foto del Valle de Ribes. (AMORÓS TORRÓ, 2016, p. 278)

Por otro lado, en Larache vive su padre y algunos de sus hermanos, también su madre y su abuela allí vivieron hasta su fallecimiento. Pero a pesar de ser un lugar importante de su topografía vital, se nos presenta en el relato como un espacio lejano, incluso desdibujado por el paso del tiempo que Mourad

descubre y, en ocasiones, redescubre en las visitas que allí realiza. Una imagen elocuente del redescubrimiento del espacio vivido aparece en el relato en forma de epifanía de la reviviscencia:

Larache, viví lo que viví de pequeño, no sé si fue hasta los tres, o los cuatro años. Sí que es verdad que alguna vez que he ido, he pasado por algún lugar y eso que te viene un flash, y digo, “ostia, aquí había no sé qué”. Y un día me pasó, iba con mi hermano mayor, y le dije: “Ostias, aquí”. I me dijo: “Ostia, pero eso hace treinta años que está cerrado”. Y digo: “No lo sé, a mí me ha venido este flash”. (AMORÓS TORRÓ, 2016, p. 277)

La relación que ha ido estableciéndose a lo largo de su vida entre él y los miembros de su familia está mediada por el contexto transnacional en el que vive, que viene determinado por un importante corte espacio-temporal con su tierra natal y una ausencia más o menos prolongada (no está ni plenamente ausente ni plenamente presente) en la casa familiar en Larache. El tiempo no vivido junto a su padre y los espacios no cohabitados, hace que lo perciba como una persona a la que no conoce en profundidad, a diferencia de su cuñado Ismael.

En cuanto al relato de Ylias, aparecen en profusión y con todo detalle descripciones de experiencias que vivió junto a sus amigos y compañeros de curso en la escuela, en las calles y en los alrededores del pueblo donde pasó su infancia y adolescencia. Gran parte de la narración se presenta como un relato colectivo en el que el nosotros incluye a sus contemporáneos, a la generación con los que Ylias comparte tiempo, espacio y lenguaje, los marcos sociales que sirven de puntos de referencia del grupo, y en los que se asienta su memoria (HALBWACHS, 2004). La memoria de Ylias se apoya en las situaciones compartidas con personas con las que está unido por un vínculo generacional, “los de los noventa”, con las que ha vivido simultáneamente el paso del

tiempo y la práctica del espacio. Los recuerdos aparecen enraizados en los espacios que Ylias atraviesa en la narración. Estos lugares destacan los vínculos sociales que en ellos establece con sus contemporáneos; les atribuye un significado en función de la experiencia colectiva vivida y de los lazos sociales que en ellos se han creado y desarrollado. Observamos, además, como algunos de estos espacios adquieren un especial simbolismo, y terminan por llevar las marcas de la experiencia del grupo, cuando, por ejemplo, de forma colectiva se les identifica por un nombre que evoca los acontecimientos allí vividos.

Ylias hace referencia a “los ovnis”, este es el nombre dado al lugar donde junto a tres amigos vivió una experiencia sorprendente, el avistamiento de unas luces extrañas que se trasladaban inexplicablemente de un lugar a otro en el cielo nocturno. El recuerdo de Ylias vinculado a ese lugar es tan nítido y emotivo que parece trasladarse mediante la narración al momento preciso en que junto a sus amigos observó aquel extraordinario fenómeno; su memoria ha enraizado en él y también en el recuerdo compartido con el resto de compañeros que conformaban aquel grupo:

Aquella zona ya se dice “los ovnis”. Vamos allí y lo hablamos. Nos sentamos allí y miramos instintivamente todos hacia el Taga [*montaña y punto de referencia de la región*]. Todos hacia allí, hasta que se hace oscuro, y vamos hablando. Vamos hablando, pero todos estamos atentos. Siempre, siempre, siempre. La experiencia esta nunca se nos olvidará, es una anécdota que siempre comentaremos. (AMORÓS TORRÓ, 2016, p. 315)

La evocación por parte del narrador de aquel espacio nos ofrece una secuencia en el relato que ilustra el poder de reviviscencia de sensaciones y emociones que posee la memoria, además de su función de reconocimiento y pertenencia, que en el caso de Ylias actuaría sobre el reconocimiento de una

experiencia colectiva y de la pertenencia al grupo de amigos.

Otros lugares de su topografía biográfica, en cambio, nos hablan específicamente de su experiencia personal, a la vez que desvelan puntos de inflexión en su itinerario de vida. Estos otros espacios se muestran en el relato principalmente a partir del momento en que Ylias sale del contexto local para vivir en Barcelona y, más tarde, en Figueres. Los cambios de residencia se nos muestran en la narración como momentos cruciales de cambio biográfico que conducen a la reflexión y que terminan por conformar las distintas etapas de su biografía.

El lugar del encuentro

Uno de los puntos en común que he podido observar en la recopilación de las historias de vida de los narradores es sin duda el despliegue fluido de su narración y su capacidad para guiar y estructurar con la intensidad de su discurso la entrevista biográfica. Este hecho me reveló la importancia que tuvo para ellos que se les brindase un espacio en el que pudiesen experimentar, retomando las palabras de Bourdieu (1993), “le bonheur d’expression”, esto es, la felicidad que se siente al tener la posibilidad de expresar el propio punto de vista. En el caso de personas que han vivido una experiencia de migración y de sus descendientes, este hecho encierra todavía más relevancia debido a las dificultades que existen para que las palabras de los verdaderos protagonistas del fenómeno migratorio sean oídas en la esfera colectiva. De ahí la importancia de un trabajo biográfico con migrantes casi siempre silenciados y auto-censurados en el espacio público (LECHNER, 2015).

Más allá de los espacios evocados por los narradores, de la topografía biográfica contenida en sus relatos de vida, existe otro lugar, el lugar donde se realiza la entrevista. Este no es

nunca un espacio neutro, y aunque el escenario del encuentro no condiciona de igual modo la construcción del relato que la relación que se establece entre entrevistador y entrevistado, el ambiente que se genera en el lugar del intercambio es un aspecto que determina también la narración que se llevará a cabo. No es lo mismo relatar la vida en un espacio conocido o familiar que hacerlo en un lugar en el que nunca se ha estado antes. Generalmente, las entrevistas que se desarrollan en casa de los narradores son más personales e íntimas, y el ambiente es más distendido. Además, ocurre con frecuencia que la decisión de hacerlas en el domicilio surge con naturalidad, ya que se sobreentiende que es el lugar ideal para hablar de la propia vida (PRAT, 2004, p. 61).

Podríamos afirmar, como señala Elsa Lechner, que “diferentes contextos produzem diferentes “textos”” (LECHNER, 2015, p. 34). Es decir, que cada contexto es susceptible de generar una narrativa específica a ese lugar y momento de enunciación y de recepción; de ahí que el análisis de los relatos no pueda obviar las condiciones en que fueron creados.

Uno de los compromisos del entrevistador en la investigación biográfica debería ser la creación de un espacio de comunicación y confianza donde fuese posible el establecimiento de una relación dialógica igualitaria, un espacio donde se hiciese posible el despliegue sin trabas de la palabra del narrador y de todo su potencial transformador, un lugar donde las personas encontrasen las condiciones para ejercer su derecho a la autobiografía.

A modo de conclusión

Relatar la vida permite “ordenar” de forma narrativa la propia existencia, es una vía privilegiada para la construcción de una imagen del sujeto que se reapropia y descubre a sí mismo, que engloba el conjunto de sus identificaciones y relaciones con el mundo, y sirve, además,

de base para su proyección en el futuro. Los “procesos de biografización” a través de los cuales se organiza e interpreta la experiencia, tienen el potencial de reunir y entrelazar, de crear un continuum entre las experiencias biográficas caracterizadas por cambios y transiciones (DELORY-MOMBERGER, 2010, p. 70). Pero además de aportar continuidad y coherencia, implican reflexividad y subjetivación, aprendizaje y transformación. Y en este sentido el trabajo biográfico muestra también un carácter performativo.

La movilidad espacial y los cambios socioculturales que experimentan las personas migrantes les llevan a desarrollar relaciones en las que la sociedad de origen y la de destino quedan por siempre vinculadas, pero esta dualidad entre ambos lugares o contextos no se presenta en sus narraciones en términos de contraposición sino de complementariedad. Los relatos de vida y el análisis de su dimensión espacial demuestran ser una buena aproximación para el estudio de las articulaciones que existen entre los diferentes contextos por los que transita la memoria de los narradores. La descripción de estos espacios vividos y significados a través de sus narraciones autobiográficas nos permite observar cómo las personas migrantes, pero también sus descendientes (lo que demuestra el alcance familiar de la experiencia de la migración), unen y otorgan coherencia a la vivencia de espacios, tiempos y relaciones sociales diversas, mediante un relato de vida que participa de la definición de sí mismos y de sus identificaciones transnacionales.

Referencias

AMORÓS TORRÓ, Marta. **En busca del tiempo y del espacio recobrados**. Una investigación biográfica a partir de relatos de vida y migración de una familia de origen marroquí del Pirineo catalán. 2016. 439 f. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales, de la Educa-

ción y de la Salud) – Departamento de Psicología, Universidad de Girona, Girona, 2017.

BACHELARD, Gaston. **La poética del espacio**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1957/2004.

BAJTÍN, Mijaíl Mijáilovich. **Teoría y estética de la novela**. Madrid: Taurus, 1989.

BOURDIEU, Pierre. (Dir.). **La misère du monde**. Lonrai: Éditions du Seuil, 1993.

CERTEAU, Michel (de). **La invención de lo cotidiano: Artes de hacer**, v. 1. México, D. F.: Universidad Iberoamericana, 2000.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **La condition biographique: essais sur le récit de soi dans la modernité avancée**. Paris: Téraèdre, 2010.

GLICK-SCHILLER, Nina; FOURON, George. **George woke up laughing: long distance nationalism and the search for home**. Durham, N. C.: Duke University Press, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Rubí: Anthropos. 2004.

LECHNER, Elsa. A pesquisa biográfica no estudo das migrações: construindo um trabalho em colaboração no contexto português. In: LECHNER, Elsa. **Rostos, vozes e silêncios: uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal**. Coimbra: Edições Almedina, 2015. p. 21-57.

MARTÍNEZ IGUAL, Miguel Ángel. Vides de migrants transnacionals. In: PRAT, Joan. **I... això és la meva vida: relats biogràfics i societat**. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 2004. p. 181-225.

MUXEL, Anne. **Individu et mémoire familiale**. Paris: Hachette, 2007.

PRAT, Joan. **I... això és la meva vida: relats biogràfics i societat**. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 2004.

SAYAD, Abdelmalek. **La doble ausencia**. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. Rubí: Anthropos, 1999/2010.

SMITH, Sidonie; WATSON, Julia. **Reading autobiogra-**

phy: a guide for interpreting life narratives. Minnesota, MN: University of Minnesota Press, 2001.

um.es/areas/article/view/144861>. Acceso en: 10 dic. 2017.

VALLE, Teresa. Procesos de la memoria: cronotopos genéricos. **Areas: Revista de Ciencias Sociales**, n. 19, p. 212-225, 1999. Disponible en: <<http://revistas.areas.csic.es>>

Recebido em: 20.02.2018

Aprovado em: 26.03.2018

Marta Amorós Torró é Doctora en Ciencias Sociales, de la Educación y de la Salud. Lectora de Español en la Universidad de Nouakchott Al-Aasriya (Mauritania). e-mail: marta.amoros.torro@gmail.com

Endereço: B. P. 880, Nouakchott Teléfonos: 0022241467747 (Mauritania) 0034629590896 (España).

PESQUISA BIOGRÁFICA¹ NO ESTUDO DE MIGRAÇÕES: DIÁLOGOS TEÓRICO-PRÁTICOS NO HORIZONTE DE UMA UTOPIA CONCRETA

■ ELSA LECHNER

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

RESUMO

Partindo de um enquadramento geral do relevo adquirido pelas questões ‘biográficas’ e das ‘migrações’ no panorama social e científico atual, este texto visa desenhar uma coerência teórico-prática do trabalho de pesquisa sobre migrações a partir de enfoques e métodos biográficos nas ciências sociais. Ancorado em experiências de investigação etnográfica realizadas junto de migrantes em diversos contextos (portugueses da diáspora, imigrantes e refugiados de origens muito diferentes em Portugal), o argumento apresentado defende a pertinência analítica e social das histórias de vida e relatos biográficos e autobiográficos de quem viveu ou vive na pele a experiência da migração. Partimos do pressuposto segundo o qual aquilo que cada narrador de uma experiência migratória possa dizer sobre si e sobre a sua identidade ou condição migrante, não coincide necessariamente com os discursos institucionais, mediáticos, dominantes sobre essa mesma identidade ou situação. E que o que falta para aproximar estes dois mundos distantes é uma aproximação entre os seus protagonistas aquém e além dos respetivos estatutos sociais, sem os descurar na análise. Esta reflexão recorre à corrente das histórias de vida em formação bem como aos contributos da filosofia hermenêutica contemporânea, concluindo que a própria pesquisa biográfica junto de migrantes e refugiados revela-se um contexto de transformação social, mesmo que situacional.

Palavras-chave: Migrações. Pesquisa biográfica. Utopia concreta.

ABSTRACT

BIOGRAPHICAL RESEARCH FOR THE STUDY OF MIGRATIONS: PRACTICAL THEORETICAL DIALOGUES IN THE HORIZON OF A CONCRETE UTOPIA

This text aims at depicting a theoretical practical coherence of biographical research for the study of migrations. It focuses on the gen-

¹ Incluo nesta designação materiais de análise e interpretação (auto)biográficos produzidos pelos nossos interlocutores de terreno. Assim, ao longo do texto a designação ‘pesquisa biográfica’ refere-se igualmente ao domínio do estudo de narrativas autobiográficas.

eral relevance acquired by biographical approaches and the question of migrations in the present scientific and social scenarios. Drawing from ethnographic research among migrants in different contexts (Portuguese diasporic communities, immigrants and refugees from many different origins in Portugal), the argument defends the analytical and social pertinence of life stories and biographical narratives of concrete interlocutors having an experience of migration. Observing that migrants' private narratives or testimonials are often dissonant to most institutional discourses, we advocate for a public awareness of how important is to get closer to social difference and personal testimonials. The current of life stories in education and contemporary hermeneutic philosophy help us to conclude that biographical research in itself is a context of potential social transformation.

Keywords: Migrations. Biographical research. Concrete utopia.

RESUMEN

INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA EN EL ESTUDIO DE LAS MIGRACIONES: DIÁLOGOS TEÓRICO PRÁCTICOS EN EL HORIZONTE DE UNA UTOPIA CONCRETA

A partir de un marco general del relieve adquirido por las cuestiones 'biográficas' y de las 'migraciones' en el panorama social y científico actual, este texto tiene en la mira diseñar una coherencia teórico-práctica del trabajo de investigación sobre migraciones a partir de enfoques y métodos biográficos en las ciencias sociales. Anclado en experiencias de investigación etnográfica realizadas con los migrantes en diferentes contextos (portugueses la diáspora, los inmigrantes y refugiados de origen muy diferente en Portugal), el argumento presentado defiende la pertinencia analítica y social de las historias de vida y de los relatos biográficos y autobiográficos de quien vivió o vive en la piel la experiencia de la migración. Partimos del presupuesto según el cual aquello que cada narrador de una experiencia migratoria puede decir sobre sí o sobre su identidad o condición de migrante, no coincide, necesariamente, con los discursos institucionales, mediáticos, dominantes sobre esa misma identidad o condición. Lo que falta para aproximar estos dos mundos lejanos es una aproximación entre sus protagonistas más allá de los respectivos estatutos sociales, pero sin descuidarlos. Esta reflexión recurre a la corriente de las historias de vida en formación, así como a las contribuciones de la filosofía hermenéutica contemporánea, concluyendo que la propia investigación biográfica relativa a migrantes y refugiados se revela en un contexto de transformación social, incluso situacional.

Palabras clave: Migraciones, investigación biográfica, utopía concreta.

Introdução

Se a ‘tendência ou volta biográfica’ é uma evidência no panorama atual da investigação em ciências sociais e humanidades (RENDERS et al., 2017), o estudo com e sobre objetos biográficos de análise reveste-se de uma importância biopolítica que merece atenção aprofundada no mesmíssimo contexto científico e acadêmico. Vivemos hoje num mundo marcado por um estado de exceção (AGAMBEN, 2004), caracterizado por arbitrariedades políticas que se valem da lei para exercer um poder divorciado dos valores de justiça e igualdade no próprio seio de governos democráticos. Está em causa uma ordem política mundial que enfrenta os desafios criados pela chamada globalização (e respetiva mobilidade de pessoas e bens), de forma defensiva e securitária, aliando-se a discursos nacionalistas e xenófobos defensores do ódio e da intolerância. Contemporâneo do maior movimento migratório de sempre registado no nosso planeta, onde o número de migrações voluntárias e forçadas atinge os 66 milhões de pessoas de acordo com dados da OIM (2017), este cenário complica a vida e coexistência entre migrantes, refugiados e nacionais na maioria dos países recetores e de passagem, levantando questões políticas, jurídicas, culturais, de valores e ideais sociais.

O modelo securitário materializado na vigilância de fronteiras, na construção de muros e de vedações materiais e simbólicas em várias zonas do globo, traça linhas abissais (SANTOS, 2007) entre diferentes cidadãos do mundo criminalizando os movimentos migratórios e as existências de migrantes voluntários e involuntários. Na verdade, é mais rigoroso falar neste contexto em migrações ilegalizadas do que em migrantes ilegais (WORM, 2017), sendo que em decorrência dessa criminalização se observam avultados lucros comerciais e financeiros no domínio da indústria da segurança, indústria

das armas e da guerra (RODIER, 2013). Estamos perante um paradoxo civilizacional. Tendo em conta que os movimentos migratórios são motivados pela busca de melhores condições de vida, ou pela fuga a circunstâncias desfavoráveis de natureza étnica, política e religiosa, os abismos em causa implicam ainda categorizações e divisões sociais associadas a questões de racismo, intolerância e xenofobia. Objetivamente falando, existe uma hierarquia posta em relevo entre diferentes pertenças étnicas, religiosas, culturais, de classe social, quando um indivíduo ou grupo cruza uma fronteira territorial. E o significado dessa travessia não é o mesmo para indivíduos pertencentes a grupos diferentes. Ou seja, à universalidade das leis supostamente universais (como os Direitos Humanos na sua gênese técnica e filosófica), opõe-se o relativismo cultural e a desigualdade social que não dão igual valor à vida e narrativa de vida de todo e qualquer cidadão do mundo.

É importante sublinhar estas divisões e desigualdades agudizadas pelas políticas internacionais de migração contemporâneas - que se assemelham a uma ‘necropolítica’ balizada pelo lema ‘fazer morrer, deixar viver’ (MBEMBE, 2003) -, quando nos debruçamos sobre uma ‘cultura biográfica’ na qual a presentificação pública de Si e da individualidade podem-se massificar através dos novos meios tecnológicos de comunicação.

É certo que as novas formas de comunicação que permitem a rápida e vasta difusão de informação à distância de um clic, representam uma forma de democratização social favorável à expressão pública de pessoas comuns. Igualmente, a acessibilidade dos próprios dispositivos técnicos a um número crescente de usuários de todas as classes sociais e económicas facilita essa mesma expressão,

nomeadamente através das redes sociais. Mas a 'tendência biográfica' de que fala Renders et al (2017), é sobretudo relevante pelo contributo substantivo que os 'objetos biográficos' trazem a uma capacidade crescente das ciências sociais e humanidades em reconhecê-los. Se no início do século XX as experiências de vida e expressões privadas (como cartas ou diários) de imigrantes polacos nos EUA permitiram a William Thomas e Florian Znaniecki (1918-25) edificar a sociologia qualitativa na Universidade de Chicago, e se as suas inquietações teóricas e sociológicas se relacionavam com desigualdades estruturais reveladas na imigração e junto de imigrantes nas sociedades europeias e norte-americanas de então, o estatuto epistemológico dos 'dados biográficos' é hoje mais comumente aceite e valorizado por várias disciplinas e correntes intelectuais.

O fim do império do positivismo e a reabilitação da hermenêutica permitiram o reconhecimento de novas fontes de produção de conhecimento que contemplam a narratividade e subjetividade. Wilhelm Dilthey, no início do século XX, já havia contribuído decisivamente para legitimar a interpretação hermenêutica e edificar uma corrente interpretativa que inclui, de forma importante e determinante para o nosso argumento, as próprias relações interpessoais como fonte de conhecimento. Segundo Dilthey (1985), as experiências vividas são a base da compreensão humana e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e compreensões constituem o próprio fundamento e ação da ciência hermenêutica. Neste contexto teórico, a antropologia é a disciplina que mais incorporou a função hermenêutica nos seus propósitos científicos e meios. Tal como Geertz afirmou, trata-se de uma ciência interpretativa em busca de significados (GEERTZ, 1994), que lê a cultura como um texto e conta as histórias encontradas nos terrenos de pesquisa. Ora, se a base narrativa do tra-

balho etnográfico é bem assente e legitimada, o suporte relacional do trabalho de recolha e análise dessas mesmas narrativas, ainda não o é da mesma forma. Assim, à aceitação da interpretação hermenêutica e da textualidade do trabalho etnográfico, falta acrescentar a sua dimensão relacional na própria produção de sentidos localizados nos terrenos e sujeitos de pesquisa. Mais do que isso, falta incorporar e legitimar cientificamente a dimensão processual dessa relação e produção conjunta de sentidos. Estes têm manifestamente impactos formadores, transformadores e de reconhecimento equivalentes aos identificados por Gaston Pineau na corrente das histórias de vida em formação (PINEAU, 1996), o que se revela muito importante num contexto de pesquisa de terreno como o das migrações contemporâneas marcado por divisões abissais e intolerâncias.

Somos seres narrativos (ARENDR, 1958 [2001]), e seres interpretativos (TAYLOR, 1985). Não existe significado independente de interpretações concretas (RICOEUR, 1983), e a função significante exerce-se num tempo histórico sempre marcado pelas possibilidades narrativas disponíveis (gramáticas acessíveis e repertórios possíveis de serem enunciados em cada momento). Por outro lado, como também lembra a antropologia, todos os sujeitos sociais e culturas não partilham o mesmo acesso à palavra no espaço público, nem a mesma conceção do Eu, nem a mesma competência e autoridade reconhecida para falar de Si (FABRE, JAMIN, MASSENZIO, 2010). Logo, importa conhecer de perto as 'identidades narrativas' das pessoas concretas com quem podemos aprender sobre os temas de investigação que escolhemos analisar.

De par com o interesse realista nos significados concretos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, encontramos na corrente interpretativa uma perspectiva oposta ao co-

nhhecimento entendido como racionalidade técnica. Há artificialismo no formalismo científico, e falta de espírito crítico no entendimento do conhecimento como informação neutra ou imparcial. Mas não há que “deitar fora o bebê com a água do banho” negando a ciência. Há, sim, que trazer para o conhecimento científico produzido em contexto de pesquisa os suportes analíticos da vida social que dela normalmente são excluídos por serem subjetivos, intersubjetivos e substantivos. Neste movimento se abre o espaço à utopia concreta (BLOCH, 2000), entendida como abertura ao diálogo na diferença, criando possibilidades de humanização da própria produção de conhecimento.

O que traz de relevante, então, o enfoque interpretativo das narrativas biográficas e autobiográficas ao estudo das migrações?

Conhecimento permeável e perspectiva biopolítica das migrações

A defesa da ‘autonomia do método biográfico’ foi encabeçada por Franco Ferrarotti no início dos anos 1980, com base na natureza ideográfica e histórica do material narrativo e relacional que consubstancia a pesquisa biográfica. Ferrarotti permanece uma referência central nesta compreensão da esfera do biográfico como ponto nodal (‘praxis sintética’) entre as dimensões coletiva e singular da vida social. As vidas e histórias de vida ou narrativas biográficas de pessoas concretas, neste sentido, não são apenas ‘textos’ sobre os quais a ciência se possa debruçar para exercer o seu poder cognitivo e hierárquico na sociedade racionalista, mas sobretudo pontos de partida e pretextos desinteressados para um diálogo humanizado e para novas formas de produção de conhecimento assentes em relações menos formatadas pelas funções sociais dos sujeitos (papéis sociais), e mais pelo potencial de interconhecimento

entre sujeitos diferentes. Ferrarotti afirma: “A pesquisa biográfica é muito mais do que trabalho sociológico com dados ‘biográficos’. É uma ação “cívica desestabilizadora” (FERRAROTTI, 2014, p. 18) pois socializa o poder entre participantes com diferentes estatutos e funções. A pesquisa biográfica mostra o quanto o seu conhecimento só pode ser produzido com os interlocutores de terreno (seus *interactores*, como diz o autor), e como a produção de saber é sempre situada, híbrida, não pura, tanto mais quanto mais heterogêneas forem as populações e culturas em presença. O contato direto com pessoas e grupos concretos com quem trabalhamos torna-se uma relação na qual o/a pesquisador é tão questionado quanto os participantes da pesquisa. Com efeito, a interação recíproca entre todos os sujeitos implicados incorpora-se nos objetos da pesquisa biográfica. Trata-se de uma relação interpessoal centrada no olhar conjunto e dialogado sobre as representações de cada um sobre a identidade do outro, pondo em prática uma socialização do poder. Em tal socialização encontramos o meio através do qual se concretiza a biopolítica das migrações, entendida como reconhecimento do valor das vidas dos sujeitos sociais, na linha do pensamento de Michel Foucault sobre biopoder (FOUCAULT, 1976). Para Ferrarotti (2014), é desta forma que a pesquisa biográfica pode rever os termos da relação do humano com o humano, e, ao mesmo tempo, rever o significado profundo e a vocação social da sociologia enquanto elaboração científica da condição humana (FERRAROTTI, 2014). Na prática, isto leva à integração de uma dimensão processual central na epistemologia e métodos da pesquisa biográfica, bem como à sua inevitável inserção nos contextos concretos de pesquisa que não a deixam aceder ao registo da certeza e previsibilidade totais.

Identificamos três características nesse trabalho de investigação etnográfica com e so-

bre histórias de vida e narrativas biográficas junto de populações migrantes e refugiadas: uma horizontalização da comunicação entre narradores e narratários decorrente da respectiva humanidade partilhada; um interconhecimento e aprendizagem recíproca; o exercício de uma escuta e respeito frequentemente ausentes da vida quotidiana ou de contextos regulatórios da vida social (serviços públicos, escolas, hospitais, polícia, tribunais). Se há obviamente limites inerentes a este tipo de trabalho (como aliás a qualquer outro tipo) em resultado dos dispositivos técnicos utilizados, das estruturas de poder que sempre permeiam as relações humanas e aqui não desaparecem, e das próprias narrativas como textos e pretextos improvisados, o seu potencial e relevância não ficam comprometidos.

É nesse sentido que consideramos o saber aqui produzido como sendo conhecimento permeável, pois não só permite a abertura a novos espaços de significação e diálogo social sobre as realidades das migrações e dos migrantes, como incorpora a própria consciência dos seus limites no processo de produção de saber sobre os temas em pauta. Ora, este aspeto é de suma importância para uma epistemologia cívica e ciência pública como a que advogamos para a pesquisa biográfica nos estudos migratórios. Com efeito, o conhecimento permeável em questão põe em prática, de forma muito concreta, a dimensão cívica da pesquisa biográfica com e sobre migrantes, o que cumpre a função humanizadora da mesma, finalmente traduzível em transformação social e das consciências. Ao contarmos e ouvirmos histórias reais de migração, aproximamos no plano simbólico e das relações sociais, os mundos diferentes separados pelas linhas abissais já referidas.

Do ponto de vista teórico, este conhecimento permeável dá corpo e nome à coerência que encontramos entre o ideal de justiça

social/justiça cognitiva/respeito dos direitos e dignidade dos migrantes e refugiados, e o trabalho de pesquisa em contextos migratórios. Na prática, ele permite conhecer e reconhecer as narrativas, experiências e protagonistas das migrações numa relação que implica diálogo entre diferentes sujeitos e posições de sujeito na sociedade das migrações. Quem diz o quê, a quem, como, porquê, para quê, em torno de experiências biográficas e autobiográficas de migração, ocupa um lugar de autoria e de responsabilidade narrativa (que é sempre social) a reconhecer. Dessa forma, dar ouvidos ou não a tais narrativas e experiências, significa reconhecer ou não os seus narradores e protagonistas, mais para além de um entendimento meramente materialista (de luta por recursos disponíveis) das relações humanas. Tal como já exposto num texto anterior (LECHNER, 2010), este reconhecimento entendido como conceito desenvolvido pela teoria crítica de Axel Honneth, traduz uma autêntica “gramática moral dos conflitos sociais” da sociedade contemporânea. Assim, na base dos conflitos sociais, encontra-se o não-respeito das expectativas de reconhecimento dos seres humanos. No caso do trabalho biográfico com populações vulneráveis socialmente ou perante a lei, esta dimensão moral do reconhecimento é evidenciada logo ali, nos momentos de solicitação de narrativas e diálogos realizados com os/as pesquisadores/as. Mas também no momento da escuta e da abertura às suas versões da história.

No seu contributo ao livro resultante de um dos projetos aqui em consideração², Joana Sousa Ribeiro, sublinha a dimensão pública deste reconhecimento, indicando como o “caráter dialógico e crítico da pesquisa biográfica

2 Pesquisa das migrações abordagem biográfica: construindo um trabalho em colaboração no contexto português”, coordenada por Elsa Lechner no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra entre 2011 e 2014. PTDC/CS-ANT/111721/2009-FCOMP-01-0124-FEDER-014442.

representa um desafio numa abordagem não só compreensiva e interpretativa, mas também ético-política, de processos de reconhecimento da dignidade humana, principalmente quando o que está em causa possa constituir um regime de atribuição de subalternidade.” (RIBEIRO, 2015, p. 261).

O reconhecimento compreensivo e ético-político das narrativas produzidas em contextos de pesquisa com migrantes, implica a entrada em contacto e criação de um espaço de encontro entre os ‘regimes de verdade’ diferentes em confrontação (entendida como sendo construtiva) entre narradores e narratários. O reconhecimento desta possibilidade de construção não visa negar a existências de conflitos, confrontações menos construtivas, e impossibilidades de diálogo e narrativas. Visa, antes, reconhecer um leque alargado de potencialidades menos agonistas ou niilistas como os que facilmente se captam no ar dos nossos tempos. É o que chamamos de biopolítica das migrações, na sua vertente prática: a validação e valorização das experiências de vida dos migrantes e refugiados na produção de conhecimento conjunta, útil à sociedade como um todo. Uns não sabem mais do que os outros, mas em conjunto, todos podem contribuir para a transformação do estado das coisas, um estado agonista e beligerante.

Em termos práticos, os projetos que temos vindo a desenvolver junto de migrantes revelam que o reconhecimento acontece em três instâncias do trabalho biográfico. Referimo-nos aqui especificamente a sessões de trabalho em grupo, nas quais os participantes aceitam contar e socializar as suas histórias de migração. Fizemos esta experiência com grupos de imigrantes em Portugal³, e com portugueses emigrados nos EUA⁴, e descendentes

de emigrantes em França⁵: reconhecimento, consciência, e respeito.⁶ O *reconhecimento* assenta na identificação e nomeação dos contextos particulares de produção das narrativas dos nossos interlocutores: seus determinantes legais, sociais, e estatutos existenciais (os participantes deixaram um país em concreto, em condições particulares, encontrando-se numa situação específica no momento de partilha com a equipa de pesquisa, carregando desejos e projetos). Ao participarem nas rodas de conversa propostas, tornam-se então *conscientes* das intenções em jogo, e de como estas últimas formatam as interações: se são de regulação (nunca é o nosso propósito), de diálogo, reciprocidade, compromisso cívico, responsabilização social, participação. Finalmente, o *respeito* do Outro na sua singularidade e diferença surge ou acontece num movimento recíproco de compreensão e diálogo no qual trocas existenciais, aprendizagem mútua, reconciliação e construção de uma cultura da paz acontecem de fato. Desta forma, o reconhecimento da singularidade de cada um, conduz à consciência e respeito frequentemente ausentes na vida quotidiana dos migrantes. Este efeito pode ser mais ou menos imediato nas rodas, em função da permeabilidade de cada participante. Assim, o próprio interesse ou investimento pessoal que os participantes de uma pesquisa biográfica implicam na sua participação, também revela uma co-responsabilização no aproveitamento cívico e social da situação de pesquisa. Da esfera da investigação fundamental, as narrativas e experiências de vida – os saberes de experiência – passam assim a atuar na esfera do exercício da ci-

5 Projeto “Na Ponta da Língua: Histórias, Memórias e Inovação na Emigração”, CES-Fundação Calouste Gulbenkian, 2017-2018.

6 Esta reflexão vem ocupando a autora há vários anos, mas foi recentemente publicada seguindo esta sequência analítica no artigo “Migrant’ Lives Matter: Biographical Research, Recognition, and Social Participation, Contemporary Social Science Journal, abril 2018.

3 Ref. PTDC/CS-ANT/111721/2009-FCOMP-01-0124-FEDER-014442

4 Projeto Fulbright 2014/2015, Brown University e Rutgers-Newark University, e IF/00107/2013.

dadania. Perante esta constatação, a proposta da filosofia hermenêutica contemporânea desenvolvida (e praticada) por Richard Kearney (2015), revela-se particularmente pertinente, conduzindo a efeitos práticos de cumprimento da utopia concreta adiantada no título deste texto. Este filósofo explica que a troca simbólica ocorrida numa situação de diálogo entre pessoas pertencentes a grupos em conflito, é o exemplo paradigmático dos efeitos construtivos da hermenêutica carnal (MARCELO, 2017). As situações deste diálogo que podemos apelidar de radical, realizam a cura histórica e possibilidade de transformação onde, antes, havia discórdia e impasse civilizacional.

No horizonte de uma utopia concreta: narrativas biográficas, intercâmbios narrativos e existências que se escutam

A pesquisa biográfica é particularmente pertinente na compreensão e análise das formas concretas de expressão das identidades produzidas por interlocutores de terreno. Estes são por ela entendidos como sujeitos de diálogo, independentemente dos limites dos contextos de comunicação das situações de pesquisa biográfica. Neste sentido, os interlocutores são sujeitos de interação nas nossas pesquisas, sendo as suas singularidades e saberes específicos validados, valorizados e reconhecidos (LECHNER, 2009). Uma transição “da hostilidade à hospitalidade” torna-se possível através da troca de estórias (KEARNEY, 2009), via um intercâmbio narrativo de versões privadas da História. Nesta troca, a humanidade das duas partes do diálogo passa a ser contactada numa dinâmica de diálogo. Os participantes desta conversa aprendem a ouvir-se de forma mais pausada e respeitosa, fora dos automatismos cognitivos da vida quotidiana. Os efeitos observados nesta troca, são o que-

brar de barreiras materiais e simbólicas, quebrar ciclos de violência simbólica e material, intolerâncias, permitindo a co-construção de novas narrativas sobre as experiências e uma versão conjunta da história.

Tal como mostram Hans Renders, Binne de Hann and Jonne Harmsma (2017), não é apenas “o actor humano no palco” que é posto em evidência pela pesquisa biográfica (o que só por si já seria relevante nos contextos migratórios); são também - e de forma muito importante-, os atores sociais enquanto sujeitos históricos que se tornam participantes ativos da transformação social ou construção histórica, pondo ao serviço do coletivo as suas experiências privadas.

Através das suas teorias e métodos, a pesquisa biográfica reveste-se da capacidade de dignificar os sujeitos, sendo um dos poucos tipos de investigação que não objectifica os seus interlocutores. Ela incorpora a subjetividade e inter-subjetividade das relações humanas no próprio processo de investigação (FERRAROTTI, 1981; LECHNER, 2011), sem nunca negar as relações de poder, diferenças de estatuto, ou diferentes posições de sujeito e recursos simbólicos em presença nas situações de comunicação. Nos estudos migratórios, as diferenças em cena são também culturais, o que aqui significa que a aprendizagem mútua é ainda maior, podendo resultar em transformação social ao nível micro (na esfera de alcance da pesquisa em causa), e em correção ou mudança histórica (HAMILTON, 2017) quando as versões oficiais da história não correspondem à verdade dos sujeitos.

Esta utopia pode ser entendida como uma pedagogia de intercâmbios narrativos e de representações. Ela implica a aprendizagem e prática de novas relações sociais mais marcadas pelo encontro e trocas simbólicas, e menos pela formalidade do exercício de ‘papéis sociais’. Julgamos que conseguimos atingir este grau de

inter permeabilidade no exercício da pesquisa biográfica, sobretudo quando trabalhamos em grupos, com oficinas biográficas ou rodas de conversa. Ao reunirmos voluntários em projetos de produção e socialização de narrativas de experiência migratória, estamos a fazer pesquisa participativa, à semelhança da pesquisa-ação proposta por Kurt Lewin no pós II Guerra Mundial (LEWIN, 1946). E cumprindo a coerência teórico-prática que procuramos através da pesquisa biográfica, consideramos que esta ação é mesmo uma necessidade no mundo de hoje, se não quisermos ser cúmplices de uma cultura da impermeabilidade e do conflito. O intercâmbio narrativo favorece o encontro de mundivisões e experiências da vida diferentes que, no nosso entender, não devem servir apenas o propósito intelectual de produzir um saber descritivo sobre o estado das coisas, mas assumir e incorporar os efeitos formadores e transformadores da pesquisa biográfica. Esta experiência foi feita por nós, e relatada também pelos vários interlocutores de terreno nos diferentes terrenos de migração estudados. Daí se conclui que a dimensão formativa, transformativa e de reconhecimento dos sujeitos identificada por Pineau há décadas, tem um efeito biopolítico no domínio das migrações, quando pesquisadores e participantes voluntários em projetos de investigação, aceitam ser transformados.

Conclusão

Este texto apresentou sucintamente uma reflexão sobre os diálogos teórico-metodológicos que a pesquisa biográfica oferece no estudo das migrações, no horizonte de uma aplicação concreta dos efeitos estudados pela corrente das histórias de vida em formação. No contexto dos estudos migratórios, nos quais a autora tem desenvolvido pesquisas biográficas colaborativas ou de participação de voluntários que aceitam contar as suas experiências de migração, tais efeitos têm um alcance social

relevante que se confunde com uma utopia concreta. Este traduz-se num conhecimento permeável que abre novos canais de comunicação e de relação entre sujeitos com estatutos sociais e legais diferentes (nacionais, migrantes, refugiados, requerentes de asilo). Conhecimento permeável que pode levar à transformação social através da consciencialização, respeito e reconhecimento.

Neste sentido o texto defende uma coerência teórico-prática da pesquisa biográfica no estudo das migrações. Com efeito, aquela não serve apenas para a produção de conhecimento científico, mas também, e de forma muito relevante, para a coprodução de saberes que refletem diversidades sociais dos sujeitos. Estas são tanto mais importante quanto o material trabalhado é substantivo, assente em experiências e narrativas biográficas de pessoas concretas voluntárias de nossas pesquisas.

Referências

- AGAMBEN, G. **O Estado de Exceção**. Tradução de Iraci D. Poleri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. Lisboa: Relógio de Água, 1958. [2001].
- BLOCH, Ernst. **The Spirit of Utopia**. Stanford, Stanford University. 2000.
- DILTHEY, W. **Selected Works**. MAKKREEL, R.A., RODI, F. (eds.). Princeton, NJ: Princeton University Press, 1985.
- FABRE, D., JAMIN, J., & MASSENZIO, M. Jeu et enjeu ethnographiques de la biographie. Introduction. **Revue L'Homme**, Paris, MSH, 2010. p. 195-196, p. 7-21.
- FERRAROTTI, F. (1981). On the autonomy of the biographical method. In. BERTAUX, D. (Dir.). **Biography and Society: the life history approach in the social sciences**. London/Beverly Hills: Sage Publications, 1981. p.19-27.
- FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Zuleide Cavalcanti. Natal/RN: EDURFN; São Paulo:

Paulos, 2014.

FOUCAULT, M. **Histoire de la Sexualité**. T1 La Volonté de Savoir. Paris: Gallimard, 1976.

GEERTZ, C. **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, 1973.

HAMILTON, N. Biography as Corrective. In. RENDERS, H., HAAN, B., HARMSMA, J. **The Biographical Turn: Lives in history**. London: Routledge, 2017. p. 15-30.

KEARNEY, R. & TREANOR, B. **Carnal Hermeneutics**. Perspectives in Continental Philosophy. New York, NY: Fordham University Press, 2015.

KEARNEY, R. **From hostility to hospitality**. Boston, MA. Website. 2009. Disponível em: www.guestbookproject.org Acessado em: 20 de fevereiro 2018.

LECHNER, E. La recherche biographique aujourd'hui : de science de l'incertitude à savoir ancrée. **Le Sujet dans la Cité**, Habiter en étranger: lieux, mouvements, frontières, Paris: Téraèdre (2), p. 214-226, 2011.

LECHNER, E. **O Essencial Sobre Migração e Conflito**. Angelus Novus: Coimbra, 2010.

LECHNER, E. **Histórias de Vida**: olhares interdisciplinares. Porto: Afrontamento, 2009.

LEWIN, K. Action Research and Minority Problems. **Journal of Social Issues**, New York, SPSSI, 2, p. 34-46, 1946.

MARCELO, G. Narrative and recognition in the flesh. An interview with Richard Kearney. **Philosophy & Social Criticism Journal**, London, Sage, v. 43 (8), p. 777-792, 2017.

MBEMBE, A. Necropolitics. **Public Culture**. Durham, NC: Duke University Press. 15 (1), p. 11-40, 2003.

Organização Internacional para as Migrações (OIM).

World migration report 2018. Geneva: OIM, 2017.

PINEAU, G. Les histoires de vie comme art formateur de l'existence. **Pratiques de formation/Analyses**, Paris, Université de Paris 8, 31, p. 65-80, 1996.

RENDERS, H. et al. **The Biographical Turn. Lives in History**. London: Routledge, 2017.

RIBEIRO, J. S. COMpartilhar Histórias de Vida: (inter) subjetividades, (inter)reconhecimentos e (I)migração. In. LECHNER, Elsa (Org.). **Rostos, Vozes e Silêncios**: uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal. Coimbra: Almedina, 2015. p. 246-264.

RICOEUR, P. **Temps et Récits I**. Paris : Seuil, 1983.

RODIER, C. **Xénophobie business**. À quoi servent les contrôles migratoires ? Paris: La Découverte, 2013.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, CES, 78, p. 3-46, 2007.

TAYLOR, C. Self-interpreting animals. Human agency and language: Vol 1. **Philosophical papers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 45-76.

THOMAS W. and ZNANIECKI F. **The Polish Peasant in Europe and America**. Monograph on an Immigrant Group. Boston: Badger, 1918-1925.

WORM, A. Civil war and the figurations of illegalized migration. Biographies of Syrian migrants coming to the European Union. In. ROSENTHAL, G. and BONGNER, A. **Biographies in the Global South**. Life stories embedded in Figurations and Discourses. Frankfurt: Campus Verlag, 2017. p. 160-184.

Recebido em: 20.01.2018

Aprovado em: 31.03.2018

Elsa Lechner é Investigadora Principal no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Foi Fulbright Visiting Scholar nas Universidades de Brown e Rutgers-Newark. Coordenadora do projeto "Na Ponta da Língua: Histórias, Memórias e Inovação na Emigração", co-financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. email: elsalechner@ces.uc.pt

Colégio de São Jerónimo, Ap. 3087, 3000-995 - Coimbra. Telefone: 239 855 570

NARRATIVAS DE IMIGRANTES DO PASSADO E DO PRESENTE: QUESTÕES PARA PESQUISA

■ ZEILA DE BRITO FABRI DEMARTINI

Centro de Estudos Rurais e Urbanos, Universidade de São Paulo

RESUMO

Tratar de processos imigratórios no Brasil significa compreender um período histórico bem alargado. Considera-se que a abordagem biográfica, em suas diferentes vertentes, muito tem contribuído para a ampliação dos conhecimentos sobre os “outros” que foram chegando em território brasileiro. As narrativas dos sujeitos imigrantes são objeto de pesquisas, recorrendo às diferentes formas sob as quais podem ser obtidas e que os colocam como participantes na produção de conhecimento. Este texto traz à tona possibilidades da pesquisa biográfica, procurando salienta sua importância para a compreensão dos contextos migratórios, dos dilemas enfrentados pelos imigrantes e de suas vivências. Aborda, inicialmente, as possibilidades colocadas para períodos mais remotos, nos quais foram estudados relatos autobiográficos e cartas. Depois, trata de pesquisas mais recentes, em que o acesso aos próprios imigrantes foi possível, recorrendo-se a histórias de vida e a depoimentos, por meio de narrativas orais. Trata-se, assim, de estudos de natureza diferente: o primeiro caso é sobre os imigrantes; o segundo os incorpora e com eles dialoga. A pesquisa de abordagem biográfica tornou-se fundamental para a discussão das questões envolvendo os imigrantes, principalmente pelo fato de considerá-los como “sujeitos”, mesmo quando são considerados como “outros”, pela sociedade, e como ameaças, pelo Estado brasileiro.

Palavras-chave: Imigrantes. Pesquisa biográfica. Autobiografias, cartas e narrativas orais.

ABSTRACT

NARRATIVES OF IMMIGRANTS FROM THE PAST AND THE PRESENT: RESEARCH QUESTIONS

The study of immigration processes in Brazil covers a lengthy historic period and the biographical approach in its different aspects has contributed significantly to the expansion of knowledge about these “others” in Brazilian territory. Migrant narratives are object of many different attentions but by being obtained in a research process they pose migrants as participants in the production of fundamental knowledge. This text brings up the possibilities of biograph-

ical research stressing its importance for the realistic understanding of migratory contexts, of the dilemmas faced by immigrants and concrete experiences. It discusses the possibilities initially placed for more remote periods, which have been studied on the basis of autobiographical accounts and letters. After this, it deals with more recent research in which access to the very immigrants was possible, using life stories and testimonials by means of oral narratives. The first case is about immigrants; the second incorporates them and dialogues with them along the research process. The centrality of this approach relies on the fact that it considers migrants as “subjects”, even when they are considered as the threatening “other” by society or by the State.

Keywords: Immigrants. Biographical research. Autobiography, letters and oral narratives.

RESUMEN

NARRATIVAS DE INMIGRANTES DEL PASADO Y DEL PRESENTE: CUESTIONES PARA LA INVESTIGACIÓN

Tratar de procesos inmigratorios en Brasil significa comprender un período histórico bien ampliado. Se considera que el abordaje biográfico, en sus diferentes vertientes, ha contribuido mucho a la ampliación de los conocimientos sobre los “otros” que se llegaron en territorio brasileño. Las narrativas de los sujetos inmigrantes son objeto de investigaciones, recurriendo a las diferentes formas bajo las cuales pueden ser obtenidas y que los colocan como participantes en la producción de conocimiento. Este texto trae a la superficie posibilidades de la investigación biográfica, buscando resaltar su importancia para la comprensión de los contextos migratorios, de los dilemas enfrentados por los inmigrantes y sus vivencias. Aborda, inicialmente, las posibilidades colocadas para períodos más remotos, en los que se estudiaron relatos autobiográficos y cartas. Después, trata de investigaciones más recientes, en que el acceso a los propios inmigrantes fue posible, recurriendo a historias de vida ya testimonios, por medio de narrativas orales. Se trata, pues, de estudios de naturaleza diferente: el primer caso es sobre los inmigrantes; el segundo los incorpora y con ellos dialoga. La investigación de abordaje biográfico se ha vuelto fundamental para la discusión de las cuestiones involucrando a los inmigrantes, principalmente por el hecho de considerarlos como “sujetos”, aun cuando son considerados como “otros”, por la sociedad, y como amenazas, por el Estado brasileño.

Palabras clave: Los inmigrantes. Búsqueda biográfica. Autobiografías, cartas y narraciones orales.

Introdução

Deslocamentos marcam as experiências e as memórias de grande parte da população, atualmente, e desde tempos muito remotos. Forçados, ou por contingências de ordem variada, grupos e sujeitos movimentaram-se de um contexto para outro, seja fugindo do seu local de origem, seja invadindo territórios de outros. De uma forma ou de outra, as marcas dos que chegam e dos que saem permeiam a história da humanidade e dos territórios ocupados pelo homem, demandando estudos sobre os deslocamentos, em eras pretéritas, sobre os quais restaram apenas vestígios arqueológicos. As denominações para tais deslocamentos variam, principalmente, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos: invasores, conquistadores, colonizadores, emigrantes, imigrantes, migrantes, refugiados, clandestinos, nômades?

Da mesma forma, para os pesquisadores, tais perspectivas, mesmo que inconscientemente, permeiam a escolha de seus problemas de investigação e seus projetos, envolvendo diferentes abordagens teórico-metodológicas e técnicas de investigação. Para períodos mais recentes, ampliam-se as possibilidades de acesso a fontes. Focalizando os chamados migrantes, emigrantes e imigrantes, também se torna mais próximo o acesso aos sujeitos “deslocantes”. Nesse caso, a pesquisa, recorrendo à abordagem biográfica, em suas várias modalidades, tem contribuído com estudos importantes sobre os processos migratórios. Trataremos a seguir de alguns aspectos dessa temática.

Imigração e abordagem biográfica

Na atualidade, o tema da imigração tem ocupado os espaços da mídia e da produção acadêmica, principalmente em virtude dos grandes deslocamentos de populações, que fogem de situações de guerra e de extrema pobreza,

de países do Oriente Médio e do continente africano, em direção à Europa, demandando providências dos Estados nacionais, em seu atendimento. As tensões se avolumaram, levando a intensificar ou iniciar estudos sobre os deslocados e sobre os territórios de onde saíram, que de certo modo não estavam sendo objeto de reflexão, desde os processos de independência dos países que foram colonizados até a segunda metade do século XX. A produção europeia geralmente voltava-se para as levadas de imigrantes refugiados que saíam da Europa, fugindo das situações precárias, das guerras mundiais e dos regimes totalitários e suas perseguições a determinados grupos. A preocupação com o “outro” que chega é assim mais recente nos estudos europeus. Segundo Enrique Santamaría, embora a subida de migrantes procedentes dos países denominados do Terceiro Mundo tenha acontecido desde o final dos anos sessenta, é somente na metade dos anos oitenta que o imigrante começa a ser visível socialmente (SANTAMARÍA, 1998)

No Brasil, entretanto, a chegada de novos sujeitos sempre superou a saída da população do país. O estudo dos que chegavam ao território brasileiro acompanhou primeiramente os sujeitos que vieram como escravos da África e, a partir da segunda metade do século XIX, os milhares de imigrantes europeus e depois asiáticos e latino-americanos. A produção de fontes sobre deslocamentos de populações foi assim sendo objeto de estudos, em vários campos disciplinares (embora a Universidade aqui só tenha sido implantada recentemente). Não são, entretanto, considerados como imigrantes, nos estudos, os que vieram da África como escravos, embora algumas vertentes históricas tentem incorporá-los a essa categoria, como parte da diáspora africana: mas não vieram como trabalhadores livres e, sim, aprisio-

dados, vendidos e tratados como mercadoria. Não podemos assim incorporá-los na discussão sobre imigração, pelo menos até o término do regime escravocrata.

Quadro 1 – População Estrangeira nas Províncias e Estados Brasileiros. Censos de 1872 a 1980.

Estados	1872	1890	1900	1920	1940	1950	1970	1980
Alagoas	3.718	536	838	693	511	421	524	606
Amazonas	2.199	3.277	1.882	16.936	7.441	5.192	3.701	3.767
Bahia	22.397	26.776	9.071	16.699	8.007	8.224	9.685	9.875
Ceará	1.592	534	859	901	1.372	1.206	1.429	1.838
Distrito Federal	-	-	-	-	-	-	4.584	7.920
Espírito Santo	4.191	3.074	21.420	18.754	10.043	5.507	3.204	2.698
Goiás	367	62	86	1.694	2.507	3.667	5.653	4.607
Maranhão	5.247	606	939	1.586	1.288	1.008	1.070	1.135
Mato Grosso	1.669	958	11.167	25.321	23.207	19.753	24.937	-
M. Grosso Norte	-	-	-	-	-	-	-	3.033
Mato Grosso Sul	-	-	-	-	-	-	-	11.379
Minas Gerais	46.900	46.787	91.593	85.705	45.546	32.896	25.321	19.937
Pará	6.529	4.039	2.201	22.083	11.074	8.215	8.866	7.294
Paraíba	843	180	345	602	671	516	592	1.066
Paraná	3.627	5.153	39.786	62.753	66.653	76.592	80.497	42.811
Pernambuco	13.444	2.690	4.240	11.698	6.720	5.551	6.386	5.701
Piauí	653	19	97	326	285	258	270	310
RJ - Guanab.	184.182	140.492	246.272	289.960	267.367	248.849	283.742	216.266
R. G. Norte	997	152	179	327	451	453	389	801
R. G. Sul	41.725	34.765	135.099	151.025	109.470	78.138	51.079	36.813
Santa Catarina	16.974	6.198	29.550	31.243	27.201	19.067	10.188	7.496
São Paulo	29.622	75.030	478.417	829.851	814.102	693.321	703.526	523.444
Sergipe	2.583	270	270	397	290	184	250	555
Acre	-	-	-	3.506	1.236	1.144	704	551
Fer. N./Ap	-	-	-	-	000	2/504	6/395	-/339
Roraima	-	-	-	-	000	2.094	1.837	663
Rondônia	-	-	-	-	000	420	299	1.943
Brasil	389.459	351.545	1.074.671	1.565.961	1.405.442	1.213.182	1.229.134	912.848

Fonte: Levy (1974, p. 13). In BASSANEZI (1996, p.13).

Tratar, assim, de processos migratórios no Brasil significa compreender um período histórico bem alargado, ao menos desde meado do século XIX (DEMARTINI, 2010). E consideramos que a abordagem biográfica, em suas diferentes vertentes, muito tem contribuído

para a ampliação dos conhecimentos sobre esses “outros” que foram chegando ao território brasileiro. No Brasil, os “outros” foram muitos, se considerarmos o período que se estende desde a chegada dos primeiros imigrantes, para substituir a mão de obra escrava, até o

início do século XXI; constata-se que a diversidade sempre foi muito grande, e que várias regiões do país passaram a incorporá-los. É importante olhar para os dados que indicam essa presença, para melhor compreendermos a importância da pesquisa sobre os diferentes grupos que passaram a compor a população brasileira, e que continuam chegando, vindo de diferentes partes do mundo.

O Estado de São Paulo, locus de estudo sobre a imigração, constituiu-se historicamente como um território de sujeitos de várias origens, cores e credos.

Desde meados do século XIX, começaram a entrar nesse estado grandes levas de imigrantes vindos de diferentes regiões do mundo (IANNI, 1967). No século XIX, chegaram inicialmente muitos alemães, italianos e portugueses, ao lado de povos de outras origens. No século XX, continuaram entrando imigrantes dessas origens, mas também se iniciou a imigração oriental, com a grande entrada de japoneses a partir de 1908 (BASSANEZI, 1996). Segundo dados de 1980, os estrangeiros no Estado de São Paulo eram originários de diferentes regiões: havia 174.089 portugueses, 89.361 japoneses, 60.280 italianos, 57.369 espanhóis, 15.474 alemães e 126.871 outros. Em tais dados não estão incorporados os descendentes, que acrescentariam um número muito maior de sujeitos ligados aos grupos (ATLAS da População do Estado de São Paulo, 1991).

De modo geral, os imigrantes vieram tentando superar dificuldades em seus contextos de origem, com aspiração de ascensão econômica e, para muitos, com visualização de retorno às regiões de origem. Cada leva de imigrantes apresentou características próprias, tendo estabelecido relações diferenciadas com o contexto paulista.

Essa complexidade é que instiga pesquisadores de várias formações disciplinares a tentar compreender porque e como vieram, que

vivências passaram a ter no novo contexto, como foram construindo sua nova história, as marcas que foram deixando nos vários campos de suas experiências de vida (na economia, na educação, na cultura, na política etc.); desvendar legados que, aos poucos, cada um imprimiu na paisagem, na composição da população, na alimentação, no modos de ver e sentir a vida, nos projetos desenvolvidos, no imaginário e na memória sobre o contexto vivido são desafios para os que trabalham com a temática migratória. Ressaltamos o que Sayad (2000) tão bem observou: os imigrantes carregam as marcas de seu contexto de origem, e, ao mesmo tempo, sofrem as do contexto de adoção.

Por tais razões, é possível afirmar que os contextos que recebem muitos imigrantes são marcados por experiências múltiplas que se cruzam, sobre os quais constroem-se identidades e memórias também múltiplas. Pollack (1992), ao refletir sobre a questão, chama a atenção para o fato de que a memória é um fenômeno construído social e individualmente, daí sua ligação com o sentimento de identidade. Destaca, como elementos constitutivos da memória: os acontecimentos vividos pessoalmente ou de forma indireta, muitas vezes pela família; as pessoas e personagens envolvidas e os chamados lugares da memória, ligados às vivências do sujeito.

Como apreender as várias experiências e as várias memórias dos inúmeros imigrantes, em diferentes épocas?

A procura por fontes que permitam esclarecer as experiências dos sujeitos envolvidos em processos migratórios tem permitido que os imigrantes deixem de ser apenas números quantificados a partir de documentos de embarque, de listas de navios, de relatórios de chegada, de censos demográficos, e passem a ser compreendidos por meio de fontes biográficas que os colocam como protagonistas

da história, com seus projetos, opções, problemas, decepções, novos sonhos, superações, enfim, como sujeitos que, por motivos variados, se deslocam (ou vagueiam nos dias atuais), em busca de melhores condições de trabalho e de vida.

A abordagem biográfica tem permitido que o conhecimento seja produzido nessa direção. As narrativas dos sujeitos migrantes são objeto de pesquisas, recorrendo às diferentes formas sob as quais podem ser obtidas e que colocam os imigrantes como participantes da produção de conhecimento, na medida em que são eles que produzem as narrativas a serem analisadas, sobre eles próprios.

Dada a longa duração dos processos de chegada de imigrantes no Brasil e sua diferenciação, muitas possibilidades (mas também dificuldades) apresentam-se aos pesquisadores. De algum modo, o acesso às fontes de pesquisa depende das características dos imigrantes em seus contextos de origem e as relações que eles mantêm: os registros materiais de sua cultura, os processos de escrita ou sua ausência, os contatos estabelecidos entre os que ficaram, entre outras. Depende, ainda, do período em que chegaram, pois variaram os meios de transporte e a documentação exigida pelo Estado brasileiro, para a entrada no território, assim como a legislação de controle da imigração. Em solo brasileiro, outros fatores também podiam influenciar, em épocas passadas, na maior ou menor existência de fontes disponibilizadas para a pesquisa: a existência de instituições de apoio aos imigrantes, estatais ou particulares, como igrejas, escolas, associações; as possibilidades de estabelecer contato (por cartas) com outros imigrantes do mesmo grupo, no Brasil ou no país de origem; a participação em eventos e associações, os hábitos de escrita sobre as experiências vivenciadas, individualmente ou pelo grupo, e até sua participação

em processos na justiça (MONSMA, 2005). Em épocas mais próximas, além dessas possibilidades, outras se colocam como as que são cada vez mais utilizadas: tecnologias digitais, gravações em áudio e vídeo, que permitem o contato direto com o sujeito. São importantes também os locais pelos quais passavam os imigrantes (e migrantes), em sua chegada; em São Paulo, a Hospedaria dos Imigrantes, por onde passaram centenas de milhares vindos de várias partes do mundo, registrou as marcas dessas passagens desde 1889, e continua acolhendo os novos imigrantes. No Rio de Janeiro, a Ilha das Flores também acolheu os imigrantes. Atualmente, são importantes centros de consulta para pesquisadores da temática de imigração.

Embora diversificadas, o acesso às fontes e aos sujeitos nem sempre é possível aos pesquisadores. Para épocas mais remotas, tem-se que contar com o fato de que muitos documentos se deterioraram-se com o tempo, foram jogados fora ou foram perdidos pelos descendentes dos que vieram e, ainda, queimados ou enterrados nos períodos de perseguição, por parte do Estado Brasileiro, nas décadas de 1930 e 1940.

Ao mesmo tempo, também os próprios imigrantes, seus descendentes e pesquisadores começaram a intensificar a busca de suas “raízes”, surgindo inúmeros levantamentos ligados a associações de grupos e a famílias. Esta procura foi, em parte, associada ao fato de que muitos brasileiros, a partir da década de 1980, se voltaram para o caminho inverso, isto é, procuraram fazer a vida em outros países. Para muitos, ser descendentes de imigrantes podia facilitar o processo de entrada em outros países, como foi o caso de centenas de milhares de decasséguis, de italianos, de alemães, espanhóis. Surgiram, nas últimas décadas, novas reflexões sobre as trajetórias empreendidas pelos imigrantes, muitos estudos biográficos

e até o interesse em colocar suas documentações em centros de memória.

Nas últimas décadas, também se intensificaram as entradas de imigrantes que vieram para o Brasil procurando inserir-se na universidade, apresentando em perfil diferenciado dos que vinham para trabalhar, o que de certa forma facilitou o acesso a grupos que entraram mais recentemente, dado seu conhecimento e identificação com muitos deles.

As narrativas de imigrantes na pesquisa biográfica

Nossa opção nesse texto foi trazer à tona possibilidades da pesquisa biográfica, com base em algumas das fontes mencionadas acima, procurando salientar sua importância para essa discussão, para a compreensão dos contextos migratórios e dos dilemas vivenciados pelos imigrantes.

Abordamos, inicialmente, as possibilidades colocadas para períodos mais remotos, sobre as quais foram estudados relatos autobiográficos e cartas. Depois tratamos de pesquisas mais recentes, em que o acesso aos próprios imigrantes foi possível, recorrendo-se às suas histórias de vida e depoimentos por meio de narrativas orais.

Trata-se, assim, de estudos de natureza diferente: o primeiro caso é sobre os imigrantes; o segundo os incorpora e com eles dialoga.

Autobiografias e Cartas de Imigrantes: memórias dos ausentes

A pesquisa que focaliza períodos mais remotos tem procurado levantar documentos escritos pelos imigrantes, relatos autobiográficos, cartas, incorporando tais narrativas ao estudo da imigração. Thomas e Znaniecki, em seu clássico estudo *The Polish Peasant in Europe and*

America. A Classic Work in Immigration History (1958), recorreram a correspondências e ao depoimento escrito do imigrante polonês Wladek Wiszniewski, para uma análise das transformações dos comportamentos dos camponeses poloneses, após seu contato com o mundo urbano moderno, e sua migração para os Estados Unidos. Obra escrita entre 1918 e 1920, tornou-se referência, nos estudos sobre migração, principalmente pelo ineditismo no uso de documentos pessoais. (EUFRÁSIO, 2006; OLIVEIRA, 2014).

Esse trabalho transformou-se em referência para os pesquisadores que estudam a temática da imigração, estimulando-os a buscarem fontes documentais ainda pouco exploradas para a apreensão de diferentes dimensões do processo migratório e das especificidades de cada grupo imigrante, em diferentes contextos e períodos históricos.

No Brasil, tais fontes foram ainda produzidas por imigrantes, também poloneses, e analisadas por Seyferth (2005). A antropóloga recorreu a cartas e narrativas de trajetórias individuais sobre o processo imigratório de poloneses ocorrido no Sul do Brasil no século XIX. Em seu estudo, fez comparações com o trabalho de Thomas e Zaniecki:

Aquele trabalho propõe a compreensão de problemas sociais por meio das histórias pessoais, resultando em uma perspectiva interdisciplinar que privilegiou os princípios teóricos e as técnicas da Psicologia Social. Seu objetivo não era, propriamente, a história de um processo migratório; tratava-se de compreender a dinâmica da mudança social envolvendo a transferência de população de uma sociedade rural para uma sociedade urbana em um contexto imigratório. Portanto, o objeto era sociológico, e não histórico. É nesse sentido que o registro (*life record*) e as cartas são utilizados como fontes, no caso, escritas. (SEYFERTH, 2005, p. 41)

A pesquisa realizada pôs em evidência certos aspectos da imigração e da ocupação ter-

ritorial nem sempre disponíveis na documentação e na historiografia da colonização, no sul do Brasil, e observa que:

Como indicadores de trajetórias pessoais, as autobiografias escritas espontaneamente, em um dado momento da vida de um indivíduo que quis registrar sua experiência imigratória, são igualmente importantes no contexto da imigração no Sul do Brasil. Conforme assinalou Sayad (1998), emigração e imigração tem dupla dimensão: de fato coletivo e itinerário individual, daí a importância das trajetórias, experiências singulares por meio do movimento do emigrante a se tornar imigrante. Em vario de seus escritos, Sayad utiliza discursos de informantes cujo conteúdo remete a uma teoria da emigração/imigração, dando conta de diferentes aspectos da vida dos argelinos emigrados para a França. Entretanto, faz questão de lembrar uma 'banalidade' um tanto óbvia, mas nem sempre considerada: a imigração é um fato social total, portanto referida à sociedade como um todo, em uma perspectiva diacrônica e sincrônica (Sayad, 1998, p. 16). (SEYFERTH, 2005, p. 46)

A autora destaca a importância das narrativas para a compreensão do processo migratório de poloneses, no Sul do Brasil, ainda no século XIX:

As narrativas contêm elementos elucidativos da emigração e chamam a atenção para a manutenção dos laços familiares com os que ficaram na sociedade de origem e o empenho em trazer os parentes mais próximos para o Brasil, apesar das dificuldades da travessia (incluindo, no caso dos poloneses, os entraves impostos pelas autoridades russas) e das condições de vida extremamente duras nas frentes pioneiras para onde foram encaminhados pelas autoridades brasileiras ou pelas empresas de colonização. Sobretudo, dizem muita coisa a respeito da condição social do imigrante, que, por sua vez, são reveladoras das relações e práticas cotidianas nas áreas coloniais no período da grande emigração para o Brasil. Os dados sobre a mortalidade – na viagem e nas próprias colônias – e as referências às epidemias, por exemplo, raramente aparecem na documentação oficial (cf. Seyferth, 1999). No entanto, a perda de pessoas

muito próximas, principalmente parentes, também faz parte dos discursos que constroem a identidade do imigrante, em uma definição em que está implícita a ideia de sofrimento e provação (marcada, as vezes, por pertencimentos religiosos) [...] Enfim, o uso desse tipo de documento remete a própria tradição metodológica da Antropologia, inicialmente voltada para as sociedades sem escrita (caso da 'história de vida' e registros similares), da Sociologia e da Psicologia Social, observada no trabalho de Thomas e Znaniecki e nos estudos da imigração realizados a partir de teorias de assimilação e aculturação. Submetidos adequadamente à crítica, dada a defasagem temporal, esses procedimentos metodológicos esclarecem muito mais do que trajetórias individuais, pois colocam em destaque alguns elementos fundamentais constitutivos dos processos migratórios. (SEYFERTH, 2005, p. 48)

Com relação ao estudo da imigração em São Paulo, também têm sido fundamentais os documentos de natureza autobiográfica, principalmente por retratarem as vivências dos imigrantes a partir deles próprios. Muitos pesquisadores têm procurado recorrer a famílias e instituições para aprofundar seus estudos sobre alguns grupos.

Em nossos estudos, conseguimos localizar e analisar alguns documentos que para nós foram fundamentais para a compreensão de alguns grupos de imigrantes com os quais trabalhamos, abordando o século XIX e início do XX (europeus e orientais), com foco principalmente nas questões étnico culturais e educacionais, no contexto em que os imigrantes se inseriram, em áreas urbanas ou rurais.

Anotamos aqui algumas dessas fontes e suas contribuições.

Desse conjunto, destacamos o livro escrito por Thomaz Davatz (1951), talvez o documento mais antigo, mais complexo e importante sobre a imigração em São Paulo, sendo assim considerado também por muitos estudiosos. O autor trata de aspectos variados do processo migratório no momento em que a substi-

tuição do trabalho escravo por mão de obra livre estrangeira começava a ser proposta como alternativa à lavoura de café paulista. Refere-se às primeiras levas de imigrantes vindos da Europa.

Em São Paulo, os imigrantes trabalhavam como colonos sob o sistema de parceria; nesse sistema, não eram donos das terras que cultivavam, trabalhavam para um fazendeiro, com o qual dividiam os lucros da produção, geralmente de café. Segundo Simson (1997), os alemães que começaram a vir para essa Província, a partir de 1846, tiveram a viagem subvencionada pelos fazendeiros de café, que os mantinham ligados às suas fazendas por meio dos contratos de parceria por eles assinados, que envolviam a mão de obra familiar. Muitos alemães enfrentaram problemas com os fazendeiros por causa desses contratos, que os mantinham presos às propriedades através das dívidas que contraíam. São as vivências desses colonos e seus conflitos que Davatz (1951) anotou em sua obra.

A autobiografia de Thomas Davatz é obra de grande importância, também para o campo da educação, pois, como imigrante, foi mestre-escola na fazenda Ibicaba, uma das primeiras em São Paulo a trazer colonos europeus para trabalharem na lavoura do café – trabalho até então executado pelos escravos. As memórias de Davatz (1951) remetem aos primeiros tempos da imigração, em meados do século XIX. Trata-se de livro escrito após o retorno do autor para a Europa, e o que chama a atenção, sendo a edição inicial realizada em 1858, em Chur, Suíça e publicado em português no Brasil só em 1941. É considerado por muitos estudiosos um documento fundamental sobre os primeiros tempos da imigração.

Antes de sua partida da Europa (Suíça), Davatz, que era mestre-escola, foi incumbido, em sua terra natal, de elaborar relatório detalhado sobre o processo de imigração do grupo, como

se pode constatar pelo documento anexo à autobiografia. A comissão apresentou ao mestre-escola um longo questionário, abordando os seguintes temas: assuntos gerais, assuntos relativos ao culto, ao ensino e à beneficência, assuntos políticos e assuntos econômicos (DAVATZ, 1951, p. 238-241). A partir das observações que realizava e dos contatos que estabelecia, Davatz explicita no texto sua estranheza com a nova situação de colonos, com todas as implicações que a mesma impunha, especialmente com o controle que sobre os mesmos era exercido, assim como com a vida dura que lhes era imposta e o que julgava serem injustiças e expropriações, pois, a partir dos contratos iniciais que lhes foram apresentados, esperava formas diferentes de trabalho e de vida. O autor descreve em detalhes o processo migratório do grupo, as dificuldades várias enfrentadas pelos colonos na fazenda Ibicaba, assim como em outras fazendas sobre as quais tinha notícias; trata dos conflitos ocorridos entre os colonos e os seus contratantes, que levaram a movimento considerado de rebelião e intervenções dos poderes públicos

Davatz foi um dos ‘leaders’ dessa revolta. Dominado o levante pela polícia, Davatz obteve licença para voltar à Suíça. (DAVATZ 1951, p. 3)

Para evidenciar tais questões, aponta na obra o cotidiano de trabalho e os conflitos gerados no exercício das atividades dos colonos com os fazendeiros.

Como mestre-escola e protestante, Davatz fez duras críticas à forma como os protestantes eram tratados no contexto em que a religião católica predominava, assim como à precariedade do sistema educacional (então inexistente).

O que acabo de narrar mostra bem que, mesmo quanto à educação e à religião as condições dos colonos são extraordinariamente precárias e se tornariam francamente deploráveis se eles não recebessem algum amparo. [...]. Não direi

até onde nos conduziriam tais planos e ninguém porá em dúvida uma coisa, a saber que os colonos, em certos lugares, se veem em maior dificuldade para se libertarem de que os próprios escravos pretos, que não tem dívidas a pagar e que poderiam usar, na compra de sua liberdade, os extraordinários que ganham em certas ocasiões, ou em domingos e feriados. Até aqui, de um modo geral, os colonos não sofriam castigos corporais de parte dos feitores. É certo que em casos isolados já se registraram tentativas de agressão contra eles. [...] E as prisões, as multas em dinheiro, que podem ir de 1\$000 a 100\$000 por delitos tais como hospedagem a estranhos, saídas da fazenda sem licença prévia, protestos por irregularidades na pesagem ou medida dos gêneros, queixas aos magistrados, e essas penas impostas não pelas autoridades competentes, mas pelos senhores fazendeiros ou diretores, simples particulares, que não as revogam senão em circunstâncias especiais? Tudo isso não equivale bem aos açoites se nos lembrarmos de que as vítimas são pessoas vindas de países civilizados às quais se procura convencer insistentemente de que são livres? E no entanto tais coisas se têm assinalado. Eu próprio tive conhecimento de semelhantes fatos no Brasil e de outros fui informado pelo Dr. Heusser. Será exagero, diante de tudo isso, dizer-se que os colonos se acham sujeitos a uma nova espécie de escravidão, mais vantajosa para os patrões do que a verdadeira, por recebem os europeus por preços bem mais moderados do que os dos africanos (um bom africano custa hoje mais de cinco mil francos) sem falar no fato do trabalho dos brancos ser mais proveitoso do que o dos negros? No caso dos primeiros os patrões têm mais vantagem de poder capturá-los sem maiores riscos, sem ter de mandar busca-los do outro lado do Oceano, pois são mandados diretamente para as fazendas. E essa escravidão pode ser empreendida sob o amparo da lei. Estou certo de como aquele que peses bem tudo quanto foi dito não hesitará em afirmar que não exagerei em nada na minha conclusão: os colonos sujeitos a esse sistema de parceria não passam de pobres coitados miseravelmente espoliados, de perfeitos escravos, nem mais nem menos. (DAVATZ, 1951, p. 123-124)

Se a narrativa de Davatz foi sendo construída a partir do encargo que recebeu de elaborar um relatório circunstanciado, nas páginas finais o autor é contundente ao expor o objetivo central que acabou atribuindo à sua obra: a de servir como alerta aos europeus que desejassem imigrar, demovendo-os desse intuito. São páginas e páginas justificando sua posição. Seleccionamos só alguns trechos, mas que deixam clara a intencionalidade do livro:

A todos os filântropos de todos os países em questão, particularmente funcionários, sacerdotes, professores, jornalistas, livreiros, etc. *que façam o possível pela ampla divulgação deste livrinho, a fim de que seu principal objetivo – assistência aos colonos e a redução ou supressão da febre emigratória – possa ser mais facilmente atingido.*[...] (DAVATZ, 1951, p. 212) [...] E assim salvaremos milhares de irmãos de uma terrível desgraça, ao mesmo tempo em que fecharemos a outros milhares o caminho da desolação. Deus ouça essas palavras! E que este livrinho, dado o fim a que se destina, possa seguir seu caminho amparado nas bênçãos do senhor! (DAVATZ, 1951, p. 230)

O historiador Sérgio Buarque de Holanda, que foi tradutor da obra para o português e elaborou um longo prefácio, destacou a importância dessa autobiografia; como escreveu:

[...] Livro de partido, mas também de boa fé, êle é a expressão e o prolongamento da vida de um pobre colono perdido num mundo hostil às suas aspirações. Consideradas nesse aspecto é que as memórias de Davatz poderão ser apreciadas em seu justo valor. (DAVATZ, 1951, p. 35)

Consideramos que se trata de obra de referência obrigatória sobre o período, pois é o olhar do imigrante sobre os vários aspectos de sua vivência e do grupo, naquele momento histórico, evidenciando elementos que geralmente não constam dos documentos elaborados pelos fazendeiros e pelos órgãos públicos da época. O fato de ter sido publicado só 83 anos depois no Brasil já é um indicador de

como esse olhar do sujeito imigrante não interessava aos daqui.

Publicadas no Brasil em 1956, quase simultaneamente à obra de Davatz, também cartas escritas por Ina von Binzer, educadora alemã, referem-se a sua vivência em fazenda no Estado de São Paulo, de 1881 a 1883. As cartas, que haviam sido enviadas para uma amiga na Alemanha, foram publicadas em português em forma de livro pela Editora Anhembi, com o título original de *Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. No prefácio da primeira edição, o historiador Paulo Duarte já observava:

É o título de um dos mais curiosos livros de 'brasileira' publicado no século passado, tão rico de obras interessante sobre o Brasil. Trata-se de uma edição alemã, de mil oitocentos e oitenta e tantos, na qual é narrada a vida de uma professora alemã que viveu na fazenda de uma das velhas famílias de S. Paulo e outros lugares daqui e do Rio. (BINZER, 1956, p. 11)

Tendo vindo como preceptora de filhos de fazendeiro, a educadora, assim como várias colegas de profissão, residia junto à família do proprietário. Nas cartas que escreveu, também critica a precariedade do sistema educacional e, principalmente, a inexistente educação para filhos de escravos:

A lei da emancipação de 28 de setembro de 1871 determina entre outras coisas aos senhores de escravos, que mandem ensinar a ler e a escrever a todas essas crianças. Em todo o Império, porém, não existiu talvez nem dez casas onde essa imposição seja atendida. Nas fazendas sua execução é quase impossível... No interior, não há os mestres-escolas rurais como na nossa terra, assim sendo o fazendeiro ver-se-ia obrigado a mandar selar 20 a 50 animais para levar os pretinhos à vila mais próxima, geralmente muito distante; ou então teriam de manter um professor especial para essa meninada... Essas questões apresentam diversas soluções, mas o fato é que ninguém aqui faz coisa alguma, de maneira que as crianças nascem livres,

mas crescem sem instrução e no futuro estarão no mesmo nível dos selvagens, sem gozar nem mesmo das vantagens dos escravos, que aprendem este ou aquele trabalho. (BINZER, 1956, p. 104)

Esse não atendimento educacional era também vivenciado pelas famílias de imigrantes e de trabalhadores nacionais livres.

As cartas de von Binzer, diferentemente das obras de T. Davatz e R. Pastor (abordada a seguir), evidenciam o olhar de uma imigrante alemã que não trabalhou na lavoura e que vivenciou em São Paulo o cotidiano de famílias da elite cafeeira, mas que registrou as grandes diferenças sociais existentes, principalmente com relação aos escravos. Como educadora, também fez comparações entre a forma de educar e as práticas pedagógicas prescritas na Alemanha e o que conseguia realizar em São Paulo.

Outro documento autobiográfico que consideramos importante em nossa pesquisa foi o livro de memórias "Rabonê, de colono a professor", escrito também pelo professor Raimundo Pastor (1974). Tendo escrito dois livros, no primeiro, relatou a história de sua vida no interior do Estado de São Paulo (Região Sorocabana), desde que, ainda menino, veio da Espanha com a família, até se tornar professor, descrevendo como a educação era vivenciada pelos trabalhadores, geralmente estrangeiros, que viviam nas fazendas de café, neste período da Primeira República. O relato do autor refere-se ao período de 1900-1919, durante o qual seu pai e a família trabalharam em fazendas de café, sob formas variadas de contrato, como colonos (aos 10 anos de idade, os filhos passavam a trabalhar).

Nessa obra, o autor evidencia a preocupação constante do pai imigrante em dar instrução aos filhos; no seu dizer, "aprender a ler, escrever e contar em brasileiro". Segundo ele, essa aspiração interferia, algumas vezes,

nas suas decisões sobre propostas de contrato de trabalho. Como não havia sempre escolas nas fazendas por onde trabalhava, nem nas proximidades, o pai chegou certa vez a contratar o próprio administrador da fazenda para dar aulas aos três filhos, pagando para tanto dois mil réis por cabeça. Mas a chance de frequentar escolas só surgiu quando a família ia trabalhar em fazenda próxima a Botucatu, podendo assim, os filhos cursarem a escola noturna na cidade. Pastor entrou na escola com vinte anos, e seus irmãos com dezoito e quinze. Tinham grande interesse pelo estudo e deixavam de jantar para poderem chegar em tempo à aula (PASTOR, 1974). Como afirmou no livro: “sobravam professores e faltavam escolas. Não se criavam escolas no meio rural”. Terminaram o curso primário com sucesso, continuando, entretanto, a trabalhar na roça. Por insistência de seu professor e por desejo próprio de continuar estudando, o autor cursou a Escola Normal, formando-se professor. Embora já adulto, a família sempre o estimulou e arcou com a sobrecarga de trabalho e despesas decorrentes do seu estudo, pois, para tanto, deixara de trabalhar. É interessante destacar as observações que fez sobre o comportamento de desprezo dos colegas da escola normal com relação ao imigrante pobre da zona rural (PASTOR, 1974, p. 342).

Formado professor, segundo ele, sua situação não melhorou, pois era difícil conseguir vaga para substituir, dado que não havia escolas rurais, e nas cidades só se conseguia com “cartucho político”, e ele era imigrante e pobre. Seu primeiro emprego foi na zona rural, como professor dos filhos do administrador de uma fazenda, trabalho que deixou quando foi criada nesta mesma fazenda uma escola mista, que os meninos passaram a frequentar (PASTOR, 1974, p. 134, 313). Depois conseguiu uma escola para lecionar no Vale do Ribeira, expe-

riência que narrou no segundo livro, também obra importante para o conhecimento da precariedade do sistema educacional paulista e das demandas da população por escola (PASTOR, 1970).

As anotações do autor levaram-nos a presumir que, se muitos trabalhadores livres que vieram como imigrantes eram analfabetos ou não frequentavam escolas, o problema era antes resultante da falta das mesmas escolas, do que da não disposição de frequentá-las. O empenho dos pais era grande para que estudassem. É interessante anotar que a autobiografia de Pastor se refere a suas experiências de infância e juventude, como imigrante, que não diferiam de modo geral das que foram anotadas, em período anterior, por von Bizer, com relação aos escravos.

As cartas e autobiografias nos permitiram compreender como os imigrantes vivenciavam a educação escolar nas fazendas de São Paulo, em que passaram a residir e, também, a forma como a representavam nesse novo contexto. São narrativas elaboradas por educadores, portanto, já imbuídos da importância da educação e com conhecimento da prática pedagógica, o que lhes permitia diagnosticar as grandes deficiências do sistema educacional no meio rural, a inexistência de escolas até para trabalhadores imigrantes livres, que, entretanto, muito as desejavam.

Além das cartas e das autobiografias, também consideramos muito importantes os documentos produzidos por professores e alunos durante suas atividades escolares. Infelizmente são muito difíceis de serem localizados para épocas mais remotas, não só pelas precárias condições de sua manutenção, o quase inexistente material que os protegesse da ação do tempo, mas também porque muito material didático foi destruído a partir das determinações políticas e perseguições do Estado aos grupos imigrantes. (DEMARTINI, 2011).

De qualquer modo, tivemos acesso, em nossas pesquisas, a cadernos de imigrantes alemães e japoneses.

Com relação aos imigrantes alemães, localizamos vestígios da prática pedagógica da escola de Friburgo, construída em 1878, nas cercanias de Campinas: um caderno de anotações que se supõe fossem para preparar aulas, pertencente ao professor da escola, com datas de 20 de novembro de 1905 a 1906 (escritas em algarismos romanos) e outro caderno da aluna Balbina, iniciado em 1928 e encerrado em 1930; também uma prova escolar, da aluna Erotide, de 1938. Simson, explicita a construção da escola pelos próprios imigrantes:

[...] A construção da escola local foi uma das primeiras decisões da comunidade friburguense. Assim que perceberam que não adiantava esperar pelas autoridades locais eles assumiram a responsabilidade da educação dos seus numerosos filhos. Eles decidiram construí-la no fim do ano de 1878 e para tanto criaram a Associação Escolar. Em outubro do ano seguinte o prédio da escola e a casa para o professor, que viria da Alemanha, já estavam prontos e uma grande festa foi realizada para comemorar essa grande conquista. (SIMSON, 1997, p. 70)

A observação do conteúdo dos documentos acima descritos permitiu-nos levantar alguns pontos para a discussão da forma como imigrantes vivenciavam a experiência educacional a partir de suas culturas de origem, em intersecção com a(s) cultura(as) do país de adoção. Assim, pudemos verificar que, por meio das anotações dos cadernos, que as línguas estavam neles presentes. Nos dois cadernos, há partes escritas em português, outras em alemão; assim, considerando que a presença do Estado brasileiro, e, de modo especial, do governo paulista, sobre a educação dos estrangeiros manifestou-se mais claramente só a partir da Primeira Guerra Mundial, podemos supor que os alemães de Friburgo tentavam,

desde pelo menos o final do século XIX, desenvolver formas de integração à sociedade brasileira. A presença de lições de gramática portuguesa indica a preocupação com o aprendizado dessa língua, fundamental para seu relacionamento com a sociedade mais ampla; nessa direção, também se observa a presença de poesias e contos brasileiros, assim como a preocupação com que os alunos aprendessem a pensar e a problematizar nas duas línguas. A presença da cultura alemã evidencia-se por meio da gramática, da literatura, da geografia, da história e dos valores religiosos fortemente presentes nos dois cadernos. Entretanto, a prova de 1938 é toda ela laudatória da nação brasileira, não contento nenhuma palavra em alemão. Não podemos esquecer que foi justamente sob o governo ditatorial de Getúlio Vargas, que o controle sobre os imigrantes foi intensificado e a política de assimilação dos mesmos desenvolvia-se principalmente por meio do campo educacional, visando a não constituição ou eliminação de “quistos” étnicos em território nacional (DEMARTINI, 2004; 2006a; 2006b).

Sobre os japoneses, foram poucos os cadernos localizados. Dois cadernos referem-se a aulas de culinária, consideradas atividades importantes, pelas famílias japonesas, na formação da jovem, preparando-a para o casamento. É interessante destacar que essa dimensão do cotidiano registrada nos cadernos de duas imigrantes – o aprendizado da culinária assim como o do corte e costura e da pintura, ambos não se dissociavam em algumas escolas japonesas do aprendizado da escrita, da leitura, do cálculo e demais conhecimentos escolares tradicionais. Assim, por exemplo, a escola de D. Akama, como ficou conhecida, sendo criada em São Paulo por ela e pelo marido, em 1932, inicialmente para o atendimento só de meninas e jovens, ministrava o curso de corte e costura:

[...] Em agosto de 1933, as aulas não mais se restringiam a corte e costura, pois havia enfim, tudo o que era necessário para uma futura dona de casa. A escola atendia à clientela da colônia japonesa do interior, sendo que 70% das alunas eram de origem japonesa. A partir de 1935, com a institucionalização dos exames de habilitação do magistério profissional de corte e costura, a escola criou um currículo para preparar as candidatas para tal exame. Aproximadamente quarenta jovens conseguiam aprovação anualmente, e depois abriam suas escolas no interior do estado. [...] Esses cursos que utilizavam o mesmo material do Japão eram rápidos, durando de três a seis meses ou até um ano; o curso de língua japonesa era de quatro anos. Havia professores contratados do Japão, universitários, que davam três horas de aula. As aulas de português eram ministradas por uma professora brasileira. Quando a escola funcionava numa casa alugada na rua Conselheiro Furtado, possuía vinte alunas em média, que ficavam em regime de internato; ao mudar para a rua São Joaquim, o número de alunas aumentou para cento e cinquenta, das quais mais ou menos trinta eram internas e as demais voltavam todos os dias para casa. (DEMARTINI, 2000, p. 60-61)

Os cadernos das imigrantes referem-se a esta dimensão da formação das meninas e jovens japonesas, que permitisse que fossem “boas esposas” e, ao mesmo tempo, que pudessem colaborar economicamente com a família, seja preparando alimentos ou confeccionando roupas.

Julgamos importante incorporar, também, os documentos que remetem aos imigrantes, mas a partir do olhar dos paulistas. É o caso do livro de Hermengarda Leme Leite Takeshita: *Um grito de liberdade – uma família paulista no fim da belle-époque*, publicado em 1984 (Alvorada Editora e Livraria Limitada), que foi incorporado a minhas pesquisas, quando procurava realizar entrevistas com professores que haviam atuado junto a populações rurais do Estado de São Paulo; a sua leitura foi-me indicada por uma colega escritora, que conhe-

cia meus estudos, pois Hermengarda correspondia ao perfil de professora que interessava às reflexões que eu vinha desenvolvendo, era autora de várias obras literárias (Sakurá em 1937 e vários contos), mas já havia falecido; entretanto, sua autobiografia, com 337 páginas, permitia várias leituras do período da Primeira República, sobre a experiência dela e de seu marido japonês, como educadores. Na primeira análise que realizei, a obra permitiu-me verificar, por meio das experiências de Hermengarda como professora rural, as relações entre escola e população rural e também que eu observasse alguns de meus entrevistados, sob um outro olhar: Hermengarda foi professora de uma escola cujo diretor e um aluno japonês foram por mim entrevistados. É importante destacar esse fato: no processo de pesquisa, ocorrem diálogos entre as autobiografias escritas e as histórias de vida oralmente obtidas. Essa autobiografia conduziu-me a realidades inesperadas, pois, por meio de sua leitura, tomei conhecimento de que o marido da autora, Takeshita, havia sido professor da primeira escola japonesa da cidade de São Paulo, a famosa Escola Taicho, na Liberdade. Dessa forma, com o auxílio da editora do livro, consegui localizar o endereço de Hermengarda e entrevistar seu marido, que ainda estava vivo e residindo no centro de São Paulo; seus relatos foram muito importantes para a ampliação de minhas reflexões sobre as escolas paulistas e o aprofundamento das questões sobre os grupos de imigrantes e a educação.

É preciso observar que quando os documentos autobiográficos foram redigidos no momento mesmo das vivências dos sujeitos, os fatos geralmente ganham maiores detalhes, assim como estão explicitados os sentimentos daqueles momentos – é o caso dos relatos de Davtz (1951) e de von Binzer (1956). Quando os textos foram escritos *a posteriori*, caso da obra do Raymundo Pastor, são permeados pelas se-

leções que a memória vai registrando, com o passar do tempo, alguns detalhes às vezes não sendo incorporados nas narrativas.

De qualquer forma, são narrativas que muito contribuem para o conhecimento das experiências migratórias.

O tempo presente e as narrativas orais de imigrantes: a relação pesquisador e sujeitos na produção do conhecimento

Para períodos mais recentes, as possibilidades de acesso aos imigrantes ampliam-se, pelo fato de que as fontes orais obtidas por meio de depoimentos ou histórias de vida são acessíveis, em inúmeros casos, sendo produzidas no momento das pesquisas, ou coletadas em acervos de instituições, geralmente constituídos pelos próprios imigrantes, preocupados em reconstruir sua história, preservar elementos de sua cultura de origem e as memórias do grupo. Atualmente, até recursos de internet vão se tornando usuais para o acesso aos sujeitos que vivenciaram processos migratórios.

A retomada de pesquisa qualitativa, nos anos de 1980, parece ter estimulado a realização de entrevistas com imigrantes. Por um lado, as Ciências Sociais e a Antropologia retomaram sua antiga tradição no Brasil, agora também influenciada pelas discussões sobre a pesquisa biográfica levada a efeito em vários centros de pesquisa, na Europa e nos Estados Unidos. Um marco nessa caminhada foi o Congresso Internacional de Sociologia de 1980, realizado em Upsala, em que vários pesquisadores refletiram sobre a importância da abordagem biográfica. Por outro lado, também no campo da História, as discussões da Nova História estimularam a incorporação das fontes orais na produção do conhecimento, instituindo-se até como a nova forte tendência, que passou a ser denominada de História Oral.

Na Psicologia, o clássico trabalho de Eclea Bosi (1983) sobre as memórias de velhos despertou também as atenções para a importância das entrevistas com os mais velhos.

Seja pelas discussões e novas tendências no campo das Ciências Sociais ou da História, o que se observou é que os sujeitos passaram a ser incorporados à produção das fontes de pesquisa, por meio de suas narrativas orais, obtidas de variadas formas e metodologias. E os imigrantes, como sujeitos constituintes da população e da história brasileira, como já apontamos, foram sendo cada vez mais procurados pelas pesquisas que trilhavam novos caminhos na produção de conhecimento sobre os processos de deslocamento dos vários grupos e em lugares muito diversos do país. Também as discussões que ocorriam em algumas áreas sobre as questões da memória permitiam vislumbrar que era possível trabalhar com as memórias de pessoas mais velhas, desfazendo-se a ideia de que os relatos sobre situações pretéritas eram sempre saudosistas e fantasiosos. Alguns autores contribuíram para essa discussão, no tocante às memórias do passado.

A partir dos anos de 1990, começou a aumentar a produção de pesquisas que recorriam à abordagem biográfica para o estudo de grupos de imigrantes, o que se evidenciava nos congressos e em publicações.

Em virtude da intensificação dos estudos sobre imigração, com a criação de grupos de pesquisa em diversas instituições, existindo desde 1998 o grupo de trabalho da ANPOCS sobre Migrações Internacionais, foi proposto, por esse grupo, a elaboração de um livro com as reflexões metodológicas sobre a abordagem do fenômeno migratório. O foco foi chamar a atenção para as várias possibilidades de pesquisa, entre as quais a pesquisa baseada em relatos orais de imigrantes. Ao refletir sobre essa questão, observei que era preciso inten-

sificar os estudos recorrendo a fontes orais e imagéticas, tais como os realizados por Bela Feldman Bianco (1995), sobre imigrantes portugueses nos Estados Unidos, mas que muitas pesquisas já estavam recorrendo às fontes orais com relação a diversos grupos de imigrantes (DEMARTINI, 2005). Naquele momento, algumas instituições também coletavam narrativas orais de imigrantes para a constituição de arquivos históricos para consulta (Museu da Pessoa, Memorial do Imigrante, Museu da memória judaica etc.).

No mesmo texto acima citado também chamemos a atenção para a especificidade do estudo com narrativas orais de imigrantes, recorrendo a histórias de vida e depoimentos, pois, em muitos casos, não há um conhecimento do universo de informantes para que se possa estabelecer *a priori* uma amostragem, ou mesmo um critério de seleção dos que serão entrevistados. Como já afirmado em vários momentos, as pesquisas com imigrantes envolvem uma construção sistemática durante o processo de trabalho, uma atenção contínua sobre a problemática pesquisada e, principalmente, uma escuta atenta do pesquisador sobre o que os imigrantes vão relatando, o que implica que o processo de seleção dos entrevistados geralmente é revisto continuamente, assim como as temáticas das quais se partiu. As sugestões são necessariamente incorporadas, durante o processo, levando-nos a afirmar que não só o pesquisador que recorre a histórias de vida e a depoimentos constrói os documentos com os entrevistados, elege os informantes da história e os fatos que vai analisar sobre suas experiências, mas também que a pesquisa é fortemente influenciada em seu desenrolar, pela incorporação desses sujeitos na produção do conhecimento. Como foi bem observado por Ferrarotti (1981), há uma dialogicidade em todo esse processo que envolve a aborda-

gem biográfica, uma troca de experiências e saberes entre os sujeitos envolvidos.

Por tais motivos, também se pode afirmar que não há “receitas metodológicas” prontas, isso é, caminhos predefinidos para os estudos que se referem a imigrantes. Se há algumas características que assemelham os processos de deslocamento e as vivências dos imigrantes, como foi bem observado por alguns estudiosos (SAYAD, 2000; ROCHA-TRINDADE, 2005; FELDMAN-BIANCO, 1995; BONVIN e PONCHAUD, 1981, entre outros), há, entretanto, uma multiplicidade de situações e diversidade entre os processos migratórios, entre os grupos de imigrantes, entre os imigrantes do mesmo grupo, principalmente considerando-se os diferentes contextos de saída e de chegada, com todas as implicações econômicas, políticas, culturais, étnicas, em diferentes momentos históricos.

A realização de pesquisas tendo como locus o Estado de São Paulo, permitiu-nos entrevistar imigrantes de diferentes grupos.

Inicialmente, abordamos as famílias de imigrantes japoneses, tanto as famílias que vieram na primeira fase da imigração (1908-1932), como as que vieram no pós Segunda Guerra Mundial. Entrevistei também famílias alemãs que vieram para São Paulo, no mesmo período. Depois, focalizei famílias portuguesas que vieram na primeira metade do século XX, para, a seguir, abordar os fluxos de portugueses, luso-africanos e africanos que vieram na segunda metade do século passado. Trabalhei assim, com imigrantes cuja invisibilidade era grande na sociedade brasileira, assim como com aqueles que a “perturbavam”, dadas suas características étnico-raciais. Nos últimos anos, passei a focalizar também os deslocamentos mais recentes do século XXI, procurando compará-los com as imigrações anteriores.

Para abordar as histórias de imigrantes de outros territórios, ocidentais e orientais, foi preciso realizar leituras que permitissem en-

tender, a partir de uma perspectiva histórica, os contextos socioeconômicos e políticos dos quais vieram ou pelos quais passaram, recorrendo, para tanto, aos estudos de pesquisadores brasileiros e outros que haviam estudado tais contextos. Foram muitos os autores que auxiliaram na compreensão dos contextos europeu, africano e japonês.

O processo de realização de entrevistas apresentou especificidades, conforme o grupo pesquisado, variando também no interior de cada um, das diferentes gerações abordadas, das posições assumidas pelo sujeito no grupo de imigrantes e na sociedade mais ampla. Cada entrevista, seja a mais extensa, mais sucinta ou a mais evasiva, contribuiu para o conhecimento do grupo, de suas vivências e de seus problemas. Dificilmente as entrevistas se assemelharam, em seu desenvolvimento e conteúdo, sendo essa a riqueza que os relatos podem trazer aos estudos sobre imigração: por meio deles, podemos apreender uma variedade de representações e visões de indivíduos socialmente inseridos em posições diferentes, com trajetórias e projetos de vida em parte desconhecidos.

Para adotar a perspectiva da abordagem biográfica em pesquisa com imigrantes, é importante que o pesquisador incorpore o que Bastide (1983) chamou de “a poesia como método sociológico”, isto é, ficar atento e usar toda a intuição para apreender as sutilezas das narrativas, refletindo sobre as mesmas, sem encaixá-las em leituras e critérios de análise predeterminados, não “empalhando” os fatos sociais, como diria o autor. Ferrarotti também chama a atenção para o fato de que o pesquisador deve interrogar-se sobre os temas significativos que surgem dos relatos, sobre os momentos cruciais, sobre as tomadas de decisões (FERRAROTTI apud JOBERT, 1984, p. 29). No caso das famílias que se deslocaram em momentos de guerra, por exemplo, suas histórias reme-

tiam a momentos de crise aguda do sistema colonial português, que as levou à migração. Balandier (1951; 1969) também alertava sobre a importância dos momentos de crise para a apreensão dos fenômenos sociais e das relações que se estabelecem na sociedade, em determinadas épocas e contextos.

Destaco inicialmente algumas questões que foram determinantes do ponto de vista metodológico, pois implicaram em procedimentos diferenciados, conforme os sujeitos abordados. Assim:

- a constatação da grande heterogeneidade dos imigrantes, considerando seus contextos de origem e suas condições socioeconômicas e culturais, além das étnico-raciais;
- os momentos em que ocorreram os deslocamentos e a forma como a saída foi prioridade, como projeto “pensado” pelo imigrante, como saída “forçada” por situação de guerra;
- a representação do Estado Brasileiro sobre cada grupo e as facilidades e dificuldades impostas pela legislação e redes de apoio;
- a forma como a sociedade paulista representou cada grupo e as diferenciadas formas de relacionamento estabelecidas, os estranhamentos maiores, ocorrendo em relação aos orientais (japoneses) e aos africanos negros;
- a língua falada pelos imigrantes.

A heterogeneidade levou-nos a encontrar formas até então não pensadas para realizar a aproximação com os imigrantes mais reticentes, as diferenças de língua, muitas vezes se interpondo, e as hierarquias definidas culturalmente, exigindo grande atenção por parte dos pesquisadores para realizar a pesquisa com o respeito e a responsabilidade necessários.

Do ponto de vista do conteúdo das análises realizadas nas várias pesquisas que rea-

lizei, pude observar algumas dimensões dos estudos sobre migrações que as narrativas orais permitiram desvendar ou aprofundar, tais como:

a) o conhecimento dos contextos de saída, geralmente não vivenciados pelo pesquisador, mas que os relatos dos imigrantes os levam a conhecer: novas paisagens, novas sociedades, novos personagens, novas histórias, novos conflitos;

b) as especificidades, semelhanças e diferenças entre os contextos de origem e o contexto brasileiro de adoção, em suas várias dimensões (econômicas, políticas, educacionais, culturais, étnicas, religiosas etc.), em diferentes períodos históricos e as implicações pelos deslocamentos compreendidos.

c) com relação ao campo familiar, as relações entre os membros de famílias imigrantes foram, geralmente alteradas com seus deslocamentos, envolvendo separações dos que ficaram no contexto de saída, reencontros com familiares que haviam imigrado muitos anos antes para o contexto de adoção, constituição de novos arranjos familiares e até o retorno de parte de familiares para o contexto de saída ou outros. Especialmente nos deslocamentos ocorridos na segunda metade do XX e no XXI, podemos constatar a constituição de famílias “intercontinentais e mutantes”, que vão sendo constituídas em cada contexto por diferentes participantes. Como observamos em narrativas de imigrantes desses tempos mais recentes de globalização, parece haver um tom de “naturalidade”, com relação aos afastamentos, ausências, o convívio à distância, embora sempre permeados por fortes emoções.

Nas relações entre os contextos de saída e de adoção, novos elementos parecem ter influenciado a representação da ausência do outro: as novas tecnologias têm, de certa forma, facilitado a manutenção de relações com os que ficaram no contexto de origem. O emi-

grante está ausente, mas, ao mesmo tempo, ele pode se fazer presente, por outros meios, o que em outros tempos só era possível por meio de cartas, que demoravam até meses para chegar aos destinos, quando chegavam. Podemos pensar que a família teria um capital específico, ligado à afetividade e à emoção, como constatamos em vários estudos do CERU (LANG, 1997). No caso de muitos imigrantes, trata-se do sentimento de pertencer ao grupo familiar mais amplo, e até no desenvolvimento de estratégias para mantê-lo de forma coesa, o que é facilitado pelas comunicações mais frequentes, atualmente disponibilizadas. Entretanto, dependendo das condições de saída, como as enfrentadas por muitas famílias que vieram de Angola e Moçambique para São Paulo, na década de 1970, as relações com o contexto anterior tornaram-se mais difíceis, pois poucos familiares permaneceram, em virtude da situação de guerra. Ao entrevistar as gerações sucessivas dos imigrantes, constatamos como, nesses casos, há dificuldades dos filhos e netos em compreender toda a complexidade das situações enfrentadas pelas famílias. As marcas dos processos migratórios são carregadas pelas gerações.

Com relação aos membros mais jovens das famílias migrantes, observa-se que muitas crianças carregam, em suas experiências de vida, as vivências em diferentes realidades socioeconômicas e culturais. Ficam geralmente sujeitas às decisões dos adultos, quanto ao seu deslocamento, muitas delas podendo ser caracterizadas como “crianças entre o ir e vir”, isto é, que ficam afastadas dos pais até imigrarem para o novo contexto, ou até aquelas que fazem a travessia desacompanhadas.

As memórias dos que vieram como pequenos imigrantes remetem aos desafios enfrentados na travessia e nas vivências em terras paulistas. Uma das dimensões que surgem é como, a partir dos estranhamentos iniciais,

vão aprendendo a conhecer o novo meio, novas pessoas, costumes, sua língua – adquirem novos saberes que só o deslocamento lhes possibilitou.

Nesse processo, os sujeitos fazem comparações com a travessia realizada pelos adultos e os problemas identitários que passam a enfrentar, principalmente quando adultos.

d) com relação ao campo da educação, a constatação do empenho generalizado entre os imigrantes, de diferentes origens, para providenciar a educação dos mais novos. Para tanto, criaram coletivamente centenas de escolas para suprir as deficiências do sistema educacional paulista: escolas alemãs, italianas, japonesas, francesas, além das que eram de orientação religiosa e bastante procuradas, geralmente por famílias que podiam arcar com os custos financeiros. Os vários grupos enfrentaram as restrições do governo paulista ao funcionamento das escolas por eles criadas e, ao longo do século XX, desenvolveram formas de convivência com as políticas de Estado, de modo que as escolas pudessem continuar funcionando. Um dos grandes desafios era como ensinar a língua e a cultura do grupo, com as restrições que foram sendo impostas desde a década de 1920, e que foram intensificadas durante o Estado Novo e a Segunda Guerra Mundial; mas muitas conseguiram sobreviver até os dias atuais.

O acesso à educação nem sempre foi possível aos pequenos imigrantes que residiam em regiões mais isoladas. A maior parte, entretanto, conseguiu concretizar os projetos familiares de realizar a educação escolar; para muitos foi possível chegar a níveis mais elevados de escolarização, já na segunda geração, viabilizando sua inserção em um mercado de trabalho mais qualificado.

e) a inserção econômica dos imigrantes em território paulista foi facilitada por diferentes fatores. Nas levas mais antigas, do século

XIX e início do XX, pelas políticas do Estado, visando atrair imigrantes por meio de viagens subsidiadas pelo trabalho nas lavouras paulistas, além do interesse de outras nações em sua saída. Para alguns grupos foram importantes as redes que foram sendo estabelecidas por vínculos familiares, regionais, religiosos e até identitários, para apoiá-los em sua chegada.

Para muitos, foi fundamental recorrer às qualificações que carregavam das profissões que exerciam em seus contextos de origem para conseguir novos empregos ou desenvolver atividades para as quais estavam preparados, principalmente nas áreas urbanas. Em várias famílias, as gerações familiares continuavam atuando nas mesmas áreas que a primeira geração, mesmo quando atingiam níveis superiores de escolaridade, o que ocorreu com várias famílias portuguesas; em outros casos, outras profissões passaram a ser exercidas e não mais a tradicional da família. O processo migratório também permitiu uma maior incorporação das mulheres a um mercado de trabalho mais diversificado.

Algumas anotações para reflexão

Nossa intenção, ao refletir sobre a pesquisa de abordagem biográfica nos estudos migratórios, foi evidenciar a importância das fontes que podem ser trabalhadas com relação a diferentes grupos, em diferentes épocas, chamando a atenção para pontos que consideramos fundamentais no estudo das migrações atuais. Assim, a necessidade de:

- intensificar a construção e a coleta de fontes produzidas por e com os imigrantes, para que se possa refletir sobre os processos migratórios, para além do ponto de vista do Estado e das políticas públicas, mas com base no olhar dos sujeitos envolvidos;

- diversificação e complementaridade das fontes na produção do conhecimento;
- incorporação de narrativas produzidas por imigrantes e por sujeitos “outros” não imigrantes;
- utilização de fontes do país de adoção, mas também dos contextos de origem (ou de passagem).

É possível afirmar que, para a pesquisa sobre imigração, os caminhos são muitos e foram sendo ampliados. A pesquisa, recorrendo à abordagem biográfica, tornou-se fundamental para a discussão das questões envolvendo os imigrantes, principalmente pelo fato de considerá-los como “sujeitos”, mesmo quando são considerados como “outros”, pela sociedade, e como ameaçadores pelo Estado brasileiro. Mais do que tomar os sujeitos imigrantes e inseri-los na produção do conhecimento, ao abordá-los, o pesquisador também passa a refletir sobre a sua própria atividade e o seu modo de pensar a realidade

A temática da imigração, ao recorrer à abordagem biográfica, questiona o pesquisador tanto com relação ao seu modo de fazer ciência, como ao modo de viver da sociedade, ao colocar em pauta a questão central da alteridade, pois, como já alertava Sayad (2000), a imigração é um fato social total, que envolve a sociedade de partida e o contexto de adoção. O “outro” que chega nunca passa despercebido, e isso pode ser constatado tanto em períodos mais remotos como nos dias atuais. No Brasil, os imigrantes sempre foram considerados como “outros”, nem sempre como “sujeitos”. Tornaram-se números, parte dos estudos econômicos, sociológicos, históricos, mas de certa forma estavam ausentes da produção sobre eles próprios.

Os imigrantes são os mais “estranhos”, os “outros” mais visíveis na sociedade (embora alguns grupos de imigrantes sejam mais visíveis do que outros). Mas, trazer à tona sua pre-

sença, remete também à discussão dos processos de inclusão e exclusão nela presentes, os critérios de alocação das pessoas e grupos na hierarquia social, os preconceitos e discriminações. As questões relacionadas com os imigrantes levam a sociedade a pensar sobre si própria e ao modo como trata não só os que vêm de fora, mas os que a compõem. Coloca desafios ao Estado, às políticas públicas, às pessoas que passam a “conviver” com os que chegam e até com os que delas não estão próximos, mas que as temem, como tem ocorrido, nas últimas três décadas, na Europa. (DE MARTINI, 2010; SANTAMARIA, 1998).

Nos dias atuais em que os deslocamentos continuam ocorrendo motivados por situações de pobreza ou de guerra, acompanhados muitas vezes por ações de violência e conflitos, esse é um desafio que cabe à pesquisa biográfica e àqueles que dela se aproximam: tornar os sujeitos imigrantes menos “estranhos”, mais presentes, parte da mesma sociedade.

Referências

- ATLAS da População do Estado de São Paulo (Governo do Estado de São Paulo). São Paulo: Fundação SEADE, 1991.
- BALANDIER, G. La situation coloniale: approche théorique. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, Paris, v. 11, p. 44-79, 1951.
- BALANDIER, G. **Anthropologie politique**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.
- BASSANEZI, Maria Silvia C. B. Imigrações internacionais no Brasil: um panorama histórico. In: PATARRA, Neide Lopes. (Coord.). **Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo**. 2. ed. v. 1. São Paulo: FNUAP, 1996. p. 1-38.
- BASTIDE, R., A propósito da poesia como método sociológico. In: PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. (Org.). **Roger Bastide: sociologia**. São Paulo, Ática, 1983. p. 81-87. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 37).

- BINZER, Ina von. **Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. São Paulo: Anhembi, 1956.
- BONVIN, F.; PONCHAUD, F. Insertion sociale des réfugiés du Sud-Est Asiatique (1). **Recherche Sociale**, Paris, n. 78, avr./juil. 1981.
- BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- DAVATZ, Thomas. **Memórias de um colono no Brasil (1850)**. 2. ed. São Paulo: Livraria Martins, 1951. (Biblioteca Histórica Brasileira, 5).
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 72, p. 43-72, 2000.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Marcas da guerra em terra distante: relatos de japoneses em São Paulo. **História Oral** (Rio de Janeiro), São Paulo, n. 7, p. 145-180, 2004.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Pesquisa histórico-sociológica, relatos orais e imigração. In: DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; TRUZZI, Oswaldo. (Org.). **Estudos migratórios**: perspectivas metodológicas. São Carlos: UFSCAR, 2005. p. 87-113.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância e imigração: questões para a pesquisa. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 113-153.
- DEMARTINI, Z.B.F. Memórias que interrogam: formação e atuação docente. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 279-298.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Immigration in Brazil: the insertion of different groups. In: SEGAL, Uma A.; MAYADAS, Nazneen S.; ELLIOTT, Doreen. (Orgs.). **Immigration worldwide**: policies, practices and trends. New York: Oxford University Press, 2010. p. 409-423.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigrantes em diferentes contextos: conflitos e discriminações. **Revista Travessias**. Braga-PT, 2011, v. 10, p. 183-232.
- EUFRÁSIO, Mario. **Nota metodológica**: capítulo Introdutório de The Polish Peasant in Europe and América. (THOMAS, William I.; ZNANIECKI, Florian). Departamento de Sociologia FFLCH. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. (mimeo).
- FELDMAN-BIANCO, Bela. A criação de uma nação (portuguesa) desterritorializada e a transnacionalização de famílias. **Cadernos CERU**, São Paulo, n. 6, p. 89-104, 1995.
- FERRAROTI, F. **Storia e storie di vita**. Roma: Saggi Ascabillarterza, 1981.
- IANNI, Otávio. O progresso econômico e o trabalhador livre. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Difel, 1967. (Tomo 3, v. 3).
- JOBERT, G. Entretien avec... Franco Ferrarotti. **Éducation Permanente**, n. 72-73, p. 25-31, mar. 1984.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. (Org.). **Família em São Paulo**: vivência na diferença. v. 1. São Paulo: Humanitas, 1997. p. 77-95.
- MONSMA, Karl. Histórias de violência: inquéritos policiais e processos criminais como fontes para o estudo de relações interétnicas. In: DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; TRUZZI, Oswaldo. (Org.). **Estudos migratórios**: perspectivas metodológicas. São Carlos: UFSCAR, 2005. p. 159-221.
- OLIVEIRA, Márcio de. O tema da imigração na sociologia. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 73-100, 2014.
- PASTOR, Raimundo. **Alegrias, agruras e tristezas de um professor**: recordações de Xiririca, Itanhaém, Iporanga e Vila Bela, de 11/07/1919 a 05/1929. São Paulo: Centro do Professorado Paulista; Gráfica São José, 1970.
- PASTOR, Raimundo. **Raboné, de colono a professor**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, 1974.
- POLLACK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.
- ROCHA-TRINDADE, M. B.; CAMPOS, M. C. S. S. (Orgs.). **História, memória e imagens nas migrações**: abordagens metodológicas. Oeiras: Celta, 2005. p. 99-133.

SANTAMARÍA, Enrique. Do conhecimento de próprios e estranhos: disquisições sociológicas. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. (Orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 47-66.

SAYAD, Abdelmalek. O retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante. **Travessia – Revista do Migrante**, São Paulo, v. 13, n. especial, p. 3-32, jan. 2000.

SEYFERTH, Giralda. Imigração, preconceitos e os enunciados subjetivos dos etnocentrismos. **Travessia**, São Paulo, v. 51, p. 5-15, jan./abr. 2005.

SIMSON, Olga R. de M. von. Diversidade sócio-cultural, reconstituição da tradição e globalização: os

teuto-brasileiros de Friburgo-Campinas. In: LANG, Alice B. S. G. et al (Orgs.). **Família em São Paulo: vivências na diferença**. São Paulo: Humanitas; CERU, 1997. p. 63-75. (Coleção Textos, série 2, n. 7)

TAKESHITA, Hermengarda Leme Leite. **Um grito de liberdade: uma família paulista no fim da belle époque**. São Paulo: Alvorada, 1984.

THOMAS, Wiliam I.; ZNANIECKI, Florian. **The polish peasant in Europe and America: monograph of an immigrant group**. v. I. New York: Dover Publications, 1958.

Recebido em: 21.02.2018

Aprovado em: 26.03.2018

Zeila de Brito Fabri Demartini é Doutora em Ciências Sociais, Pesquisadora e Diretora de Pesquisa do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (NAP-CERU/USP) e Professora colaboradora da UNICAMP e pesquisadora do CNPq. e-mail: zeila@usp.br

Av. Prof. Luciano Gualberto, 315, Sala 20. Cidade Universitária, São Paulo/SP. Telefones: (11) 3091-3735, (11) 3091-3784

SILENCES AND VOICES OF MEDITERRANEAN CROSSINGS: (INTER)SUBJECTIVITY AND EMPATHY AS RESEARCH PRACTICE

■ GABRIELE PROGLIO

Universidade de Coimbra

ABSTRACT

This essay is dedicated to analyze the role of intersubjectivity in my oral research project with migrant people coming from or culturally connected to the Horn of Africa. In the past 5 years, I have interviewed people coming from Somalia, Ethiopia and Eritrea to Europe, men and women, differently aged. My goal was to study the postcolonial and diasporic memory, the journeys from the Horn of Africa to Europe, the relationship of migrant people with friends and parents in other parts of the world. In this paper, I point out my oral history research approach and the relevance of empathy during the interviews.

Keywords: Oral memory. Intersubjectivity. Postcolonial. Mediterranean crossings.

RESUMO

SILÊNCIOS E VOZES DO MEDITERRÂNEO: (INTER)SUBJETIVIDADE E EMPATIA COMO PRÁTICA DE PESQUISA

Este ensaio é dedicado a analisar o papel da intersubjetividade em meu projeto de pesquisa oral com migrantes culturalmente ligados ao Nordeste da África. Nos últimos cinco anos, entrevistei várias pessoas provenientes de Somália, Etiópia e Eritrêia para a Europa, homens e mulheres, de idades diferentes. Meu objetivo era estudar a memória pós-colonial e da diáspora, as viagens do Corno de África para a Europa, a relação das pessoas migrantes com amigos e parentes em outras partes do mundo. Neste texto, exponho a minha abordagem da pesquisa em história oral e a relevância da empatia no trabalho de entrevista com migrantes.

Palavras-chave: Memória oral. Intersubjetividade. Pós-colonial. Travessias do Mediterrâneo.

RESUMEN **SILENCIOS Y VOCES DE LOS MEDITERRÁNEOS: (INTER)SUBJETIVIDAD Y EMPATÍA COMO PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN**

Este ensayo está dedicado a analizar el papel de la intersubjetividad en mi proyecto de investigación oral con migrantes que vienen o están culturalmente conectados con el Cuerno de África. En los últimos 5 años, entrevisté a varias personas procedentes de Somalia, Etiopía y Eritrea a Europa, hombres y mujeres, de edades diferentes. La memoria poscolonial y diaspórica, los viajes del Cuerno de África a Europa, el otro lado del mundo. En este escrito, me gustaría señalar mi enfoque en la investigación de historia oral y la relevancia de la empatía durante las entrevistas.

Palabras clave: Memoria oral. Intersubjetividad. Poscolonial. Cruces del Mediterráneo.

*Who knows? not me
We never lost control
You're face to face
With the Man who Sold the World*

David Bowie – *The Man Who Sold the World*

*Where there were deserts
I saw fountains
like cream the waters rise
and we strolled there together*

Patti Smith, 1988 – *People Have the Power*

I remember their faces, gazes lost in the void. Frequently, I think about specific details of our meetings: a young Eritrean woman in the act of beating her shoulder, repeatedly touching a tattoo representing Africa; the urban space around us, an unexpected framework where stories take place – sometimes, the main Italian downtown tourist areas, in other cases, desolate peripheral areas, forsaken buildings and soiled gardens; the silence after a question about the journey from Somalia to Libya. These memories are fixed in my mind. I would like to pay attention to their form, how they appear in the act of remembering. They are

fragments, parts of a whole – the oral tale – whose borders, in contrast to the focus on a single part, become blurry and undefined. At the same time, they have a self-autonomy of meaning: they could describe much more than the expression of an answer, a doubt, a feeling. They can disclose to the eyes of the interviewer a world made of beliefs and fears, dreams and anxieties, phobias and hopes; they can bring to mind intuitions about the person's past and its repercussions in the present, such as the need for a common identity and a sturdy imagined collective history able to justify and explain unintelligible and

hard-to-approach happenings such as ethnic genocide, civil war, the disappearance of a friend because of the regime, a recurring widespread act of violence such as infibulation and female genital mutilation.

According to Benjamin's theory, one can grasp the meaning of history through the passing of a single moment. In *Passages* (1999), the idea of the 'dialectical image' is opposed to the *epochè* and is connected with the ongoing relationship with the 'other-than-self'. An ontology of the image is not possible in the absence of a relationship. On the contrary, the dialectical image gathers past, present and future together. Benjamin stated that 'an image is that in which the Then (*das Gewesene*) and the Now (*das Jetzt*) come into a constellation like a flash of lightning'. In other words, 'image is dialectics at a standstill' (BENJAMIN, 1999, p. 492). The fragments of memory listed above seem similar to such dialectical images. They carry me back to the time of my meetings with people who fled to Europe from wars, famine and civil conflicts – people coming from the former colonies in the Horn of Africa with kinds of different citizenship status: illegals, asylum seekers, refugees. At the same time, they are vectors of meaning elaborated when I, as interviewer, met each interviewee. They are also portions of contexts of sense elaborated where the public space intertwines with the private sphere for people who share common beliefs and memories, experiences and cultural contexts. Usually, they are defined simply as 'migrants', or with a plural term (refugees, illegals, etc.) which highlights their mobility to Europe and denies every form of self-subjectivity. Etienne Balibar associates this human condition with that of an 'alien', implying a revision of the status of human beings and their rights in such conditions (BALIBAR, 2004). According to Sandro Mezzadra's analysis, the extension of 'models of war'

alongside the Schengen borders creates contradictory effects of the violent security policies waged 'in the name of Europe' (Mezzadra 2001). For example, flows of migrants towards Europe are needed to produce new forms of the old 'capitalist reverse army'. These people, then, inhabit a similar public space; their collocation in the European social context is similar. In this public space, like a new borderless ghetto, voices from Ethiopia, Eritrea and Somalia shared multiple experiences related to their arrival in Europe, and rethinking their past life in Africa.

This essay will raise theoretical questions, which are relevant for both autobiographical studies and oral history, about the role of intersubjectivity during and after the collection of interviews with people who illegally crossed the Mediterranean Sea from Libya to Italy. Some of these people applied for acceptance as refugees or were asylum seekers in Lampedusa, the first European island or, as artist Mimmo Paladino called his installation, the 'gate of Europe'. My aim is to focus attention on processes of intersubjectivity production in both sides: the interviewer and the interviewees. From another perspective, concerning the proposal of a new (not exclusively) European geography, this meeting between two people in the production of a new narrative during the interview could be a sign of a dialogic space for representation despite the proliferation of borders and the militarization of frontiers. This possibility shows the creation of a space where new meanings, languages and beliefs are constantly invented: this symbolic and real space is changing the profile of Europe, reinventing its cultural and social geography.

This paper is divided in three parts: after a brief introduction of my past research project, the first part will deal with the debate on intersubjectivity in the social sciences and its

impacts on (auto)biographical research and oral history. The second part will examine the problematization of silence in some oral tales collected during my fieldwork in Italy. The third part will deal with the case of a woman, Angela/Malaika, who used her narrative to affirm her way of being 'out of place' in Italy and Europe. In the conclusion, I will present my considerations on the idea of empathy as a way of reinventing the world from an inclusive, collective perspective concretely rooted in the research process with migrants and refugees.

A view of the intersubjectivity debate in the field of oral history

Oral history research as a specific way to do history emerged in the 1940s and 1950s in Europe with the purpose of developing a new theoretical perspective: many scholars were interested in collecting 'history from below' (PERKIN, 1976, p. 132) or 'people's history' (SAMUEL, 1971, p. 19-22). The aim was to collect stories from people whose voices had not been heard in the public sphere, or to provide a voice for those who would otherwise be 'hidden from history' (ROWBOTHAM, 1973). This theoretical approach was influenced by wider debates in social history, labour history and women's history. Many of the oral historians who influenced the debate at that time came from political groups and cultural contexts that were directly involved in restarting a discussion about power relations both inside and outside the academic world. The epistemology of oral history was a laboratory where new forms of doing history combined the attempt to analyse the role of hegemonic powers in Western societies with the will to find ways to tell the stories of hidden, silenced and invisibilized subjects and subjectivities.

In particular, the idea of *intersubjectivity* – a word that had previously been used in the

social sciences, mainly psychology and sociology – became relevant to the scientific debate about oral memory and narratives applied to the study of labour (Asa Briggs, Elizabeth Roberts, Raphael Samuel, John Saville), ethnic groups (Elizabeth Thomas-Hope, Donald Hinds, Poina Werbner, Harry Goulbourne), LGBT communities (BRIGHTON OURSTORY, 1992; BROWN 2001; JENNINGS, 2004; LOMAS, 2007). Alex Haley's analysis of past and present black stories and subjectivities, for example, showed how the line of colour continued throughout the history of the United States (HALEY, 1965). According to Paul Thompson, 'oral history certainly can be a means for transforming both the content and the purpose of history. It can be used to change the focus of history itself, and open up new areas of inquiry' (Thompson 1988, 3). It can break down barriers between teachers and students, between generations, and between educational institutions and the world outside. Ronald J. Grele and Luisa Passerini, among other scholars, have pointed out the methodological and theoretical implications of oral history in this sense (GRELE, 1985; LAMONT, 1998; PASSERINI, 1979 a and b). Michael Frisch, in his turn, introduced the key concept of 'shared authority', shifting the focus from people merely involved in the role of consumers, to subjects able to act directly in the process of doing history. In his opinion, 'A *Shared Authority* suggests something that is – that in the nature of oral and public history, we are not the sole interpreters. Rather, the interpretive and meaning-making process is in fact shared by definition' (FRISCH, 1991). In an essay on women's oral history written as a dialogue, Susan Armitage and Sherna Berger Gluck formulated an interesting reflection in this regard: in their opinion, the 'relationship between interviewer and narrator cannot be captured in simplistic assumptions about "insider-ness"' (ARMITAGE and BERGER GLUCK,

1998, p. 4). Furthermore, the realization that any oral history narrative is only a partial history also leads to the recognition ‘that each interviewer will get different partial truths, given her or his positionality’ (ARMITAGE and BERGER GLUCK, 1998, p. 6). That means that oral history is relational and eminently intersubjective.

In an essay that appeared in the end of the 1990s, Alistair Thomson summarized the criticisms of oral history, which classical ‘documentary historians’ accused of moving from the study of history to myth. In that article, Thomson focused on the attempt to question the ‘distortions’ of memory and to see ‘the particularities of oral history’ as strengths rather than weaknesses (THOMSON, 1999, p. 292). Oral historians such as Luisa Passerini, Alessandro Portelli, Joan Sangster, and Elizabeth Lapovsky Kennedy, among others, began to imagine more sophisticated ways of problematizing the use of memory. All these contributions were characterized by the attempt to shift the attention from the subject to the subjectivity. In particular, Luisa Passerini affirmed: “the subject cannot receive representations without creating new ones, in other words, it cannot communicate without contributing to this multiplicity” (2003, p. 27).

An ‘interview’ is the usual name given to the meeting of an interviewer with an interviewee (also called a respondent or informant), with an exchange of questions and answers. This is an external representation of a complex cultural process; a rough and unrefined way of pinpointing roles and borders in order to establish, beyond a doubt, who is entitled to ask a question and who has to reply. This approach highlights the idea prevalent in the social sciences about the central position of the researcher in the interpretation of a given phenomenon and posits a ‘partition’ separating the researcher from the subject who is interviewed. When we

adopt the intersubjective gaze, what we call an ‘interview’ is created by two people, both of whose voices and subjectivities are equally important. *Subjectivity* means more than a simple positionality characterizing a person, which is difficult to reset and nullify in the first part of a study dedicated to the ‘construction’ of the fieldwork, as it is a vast cultural system of references made by experiences, education, beliefs, imagination and the subconscious. I would like to take the time to clarify this last sentence. Some theoretical approaches in social sciences investigate the human being from a specific perspective, shedding light on only some aspects of his/her life and essentializing the subject of research (i.e., the ‘colonizer’ in Algeria, Morocco or Libya). But that specific ‘colonizer’, who lived under a specific colonial dominion, had a name, a body and a story. Furthermore, that person was not only a ‘colonizer’: her/his biography is a complex one to grasp. In his famous book *The Cheese and the Worms*, Carlo Ginzburg highlights the complexity of human mentality: the volume problematizes the beliefs and imagination of Menocchio, a miller from a small town in the north of Italy, in the second half of the sixteenth century (GINZBURG, 1976). Ginzburg analysed his story through sources produced by the Inquisition, between coherence and contradictions. When I write, above, that it is difficult to reset or nullify the positionality from which we approach a study, I mean that scholars usually situate a story in a specific context (the migration context for ‘migrant’ people, for example). Consequently, various methods are used to approach and find possible interviewees: following the migration flows in a specific country or city; mapping the diaspora’s meeting places; tracing a genealogy of migrant communities; asking other scholars or friends to share useful contacts. All this means elaborating, deliberately or involuntarily, a framework in which

we, as scholars, plan to build up our research project (e.g., a migrant person as part of a migrant community in a specific city). But not all people who have migrated want to live in that context (e.g., second-generation young people who turn their backs on the migrant community); consequently, some of them may remain invisible to the scholar's gaze. I usually use this method: after some preliminary research, I spend time in the social contexts where I plan to collect interviews. I try to meet people, to talk with them, to learn about their lives. But, first of all, I try to emphasize relationships, setting aside the goals of the research: people are my first priority.

During the interview, first, and the interpretive process, thereafter, it is important to take into account a wider range of aspects in which the subject is involved: the scholar must move from the identification of the subject(s) – which was planned during the design/drafting of the research – to the investigation on the subjectivity. For this reason, each interviewee should be considered representative also of other cases of people who had the same life trajectory, as explained by Luisa Passerini in *Torino operaia e fascismo* (1984). This approach sheds light on different subjectivities and life stories; on various uses of memory to elaborate a self and collective identity; on the movement of bodies and different positionalities in the same social context.

In the following pages, I would like to discuss some reflections arising from my oral historical and (auto)biographical research in collecting interviews with people from the Horn of Africa; the problematic question of silence as a source that has to be interpreted; and the role of voice in the construction of a historical narrative. Finally, my conclusions will examine the practice of empathy as a way to approach the unknown, unintelligible or obscure in my research practice.

Silence beyond borders

We are talking about a specific silence. It is not the silence recounted in Gianfranco Rosi's 2016 film *Fuocoammare* ('Fire at Sea') that results from the wait for migrants to arrive in Lampedusa. That silence, like each successive sign of the apocalypse, can be interpreted as the incompatible and irreconcilable relationship between two cultural contexts (De Martino 2002). That silence is evidence of the impossibility and inability to translate and (re)codify the Other. And this last word has at least three meanings: Other in the psychoanalytic perspective, as a place where meaning is elaborated; Other as the cultural context assigned to a specific subject; Other as an incarnated meaning along a specific positionality (race, gender, colour, etc.). In each of these interpretations, the Other is a border between the Self and the rest of the world. In this sense, silence marks a space of detachment between one subjectivity, which is central, and Other subjects, who are subjectivized in order to produce meanings that are useful for empowering the first narrative: in this sense, the Other is the field where the narrative defines the Self in opposition or for identification (BADIOU, 1982; LÉVINAS, 1980; SAID, 1978, 1993).

The silence I would like to talk about is not located on the other shore of the Mediterranean, in the illegal detention camps or jails managed by Libyan irregular troops. That silence I am talking about is produced by people – usually called simply 'migrants' – as a consequence of a combination of power imbalances in place (the agreement between Italy and the temporary Libyan government in Tripoli, the military engagements forecast by the EU mission's Operation Sophia, etc.). The silence, in that case, denies a space where, without any euphemism, black people, most of them coming from sub-Saharan countries, are

not considered as human beings and are treated as slaves (BALIBAR, 2004; DANEWID, 2017).

The silence I am interested in takes place in Europe. I have experienced this silence indirectly while interviewing several people in Italy. Sometimes, as in the case of Shukri, a 23-year-old Somali woman, silence is the consequence of remembering the trip from Zuwarah to Lampedusa. 'I was frightened because of the sea. I hadn't crossed a sea before. I am not able to swim.' In another story, by Mohamed, a 32-year-old Somali man, silence represented the impossibility of telling the story of his journey from Tripoli to Lampedusa. He understood my question about the Mediterranean crossing but he was not fluent in English. I asked him to draw a map of this journey. He spoke in Somali during his tale of the trajectory from Mogadishu to Europe. I was able to understand only a few words in the Somali language such as the names of places: Hargeisa, Khartoum, Sahara and Tripoli. The map was a mass of lines, without any sense of the political geography. Or, more appropriately, that was my first impression. I did not pay attention to the relationship between the act of drawing the map and silence. Only after collecting several interviews and maps did I go back to that topic. As a result of that reconsideration, my interpretation of silence changed: I realized there was another possible reason for Mohamed's representation of the map. I revisited the oral sources and re-actualized their meanings from an intersubjective point of view. Mohamed's life and body were objectivized under my gaze and hearing, in the sense that he was not a subject but an object of the territory he crossed, of its narratives and devices (borders, jails, illegal alien camps, etc.). He did not move; he was moved. There was a close connection between the impossibility of talking a specific language – concerning the 'governmentality' (Foucault 2007)

of the migration path – and his way of representing his experience. That silence arose from a sense of alienation and, perhaps, embarrassment as a result of my request for him to produce a map: a performance that turned his positionality about that particular way of entering Europe upside-down.

I remember two other typologies of silence. Bologna, winter 2014. I got out of the car. All around me were public housing units. After passing through a gate, I arrived at a courtyard. Yassim, a Nigerian man, welcomed me and asked me to sit in a plastic chair from Ikea. While I waited, I heard, on my left, African music coming from inside my interviewee's house; on my right, a Sicilian man scolding his child for getting a bad grade at school. I thought those very different words had several things in common, and that the enclosure that divided the space was a metaphor for racism, for two different points of view of a space and an experience which should, on the contrary, connect people. At that point, Sheila arrived. She was an Eritrean woman; at the time of the interview, she was 32. Her journey was the same as Mohamed's and Shukri's. But she was not able to talk about the period she spent in Libya and the beginning of her stay in Italy. I immediately realized the reason for the silence: something happened to her on both sides of the Mediterranean. There were no signs indicating this interpretation of her silence: her way of being quiet was the same as several other people's. Nevertheless, I understood and decided to go ahead with the interview, changing topics and starting to talk about her family. After the interview and off mike, she confessed to me that she was subjected to violence in Libya and sexual abuse in Italy; she was forced to 'work' – she used the Italian word *lavorare* – on the street. She told me, 'Tell this part of the story too, but I don't want to be recorded.' On the way back

home, I thought back to Sheila and her words. When I had the transcription of the interview in my hands, I opted to interpret her silence as probably motivated by anxiety about leaving evidence of what happened to her. But if this explanation was possible, why had she asked me to include the part dealing with violence and rape? I got the answer the second time I met her. She said to me, 'I was not ready to talk in public, to everyone, about my past. But you, you can do it, you will find the right words.' In this case, silence was a third position between the impossibility of talking and telling a story: it is a sort of strategy for making a story visible without talking about it; it is a change of position – and consequently a movement of sense/meaning shift – between interviewee and interviewer; it is an emotional border of the representativeness – I use this word in the sense of possibility/willingness to represent a memory of the past – I experienced together with her.

Hence, silence is an active part of the interview and the intersubjective process. After the inclusion of silence among the possible sources the scholar has to investigate, one can add that there is no one typology of silence. As in the three cases mentioned above, silence has relevance in the construction of meaning during the interview and in the interpretation of oral sources. We can consider silence as a 'permeable area' where subjectivities can meet. Therefore, silence is more than a sign of absence of voice: on the contrary, it can also be a space of mediation and representation elaborated in relation to the subjectivities involved. In Shukri's narrative, silence was the evidence of a trauma, a strong emotion on remembering the journey. Conversely, for Mohamed silence was the expression of a geography oriented on other codices and points of reference. Finally, Sheila used silence strategically, to transmit a feeling – through her narrative – escaping from

the formalized modalities to denounce violence and its consequences in terms of visibility in the public sphere.

Angela/Malaika, an Italo-Somali woman in Milan

In this section, I would like to focus my attention on one identity – like others that appeared during my fieldwork in collecting oral interviews – which I have defined as 'out of place' (PUWAR, 2004). Why? Because, for several reasons, this identity crosses borders and categories (race, gender, colour, etc.): as we will discover in the next few paragraphs, Angela/Malaika reinvented herself outside these categories. The concept of identity played an important role during the production of the drawing I asked each interviewee to make at the end of our meetings. We, the B.A.B.E. research team,¹ called this artefact a 'map', but it would be useful to think of it as an interview's geography of emotions. Our intention was to ask to the interviewee to represent various typologies of memories evoked during the interview. The representation of cultural memory takes several forms and representations on the page, most of which are determined by feelings and emotions. For an appropriate interpretation of the map, we need to combine this source with interview transcripts. In the following paragraphs, I will describe one of these visual sources.

I met Angela in a bar, not far from the Milan Central Railway Station. She was born in Moga-

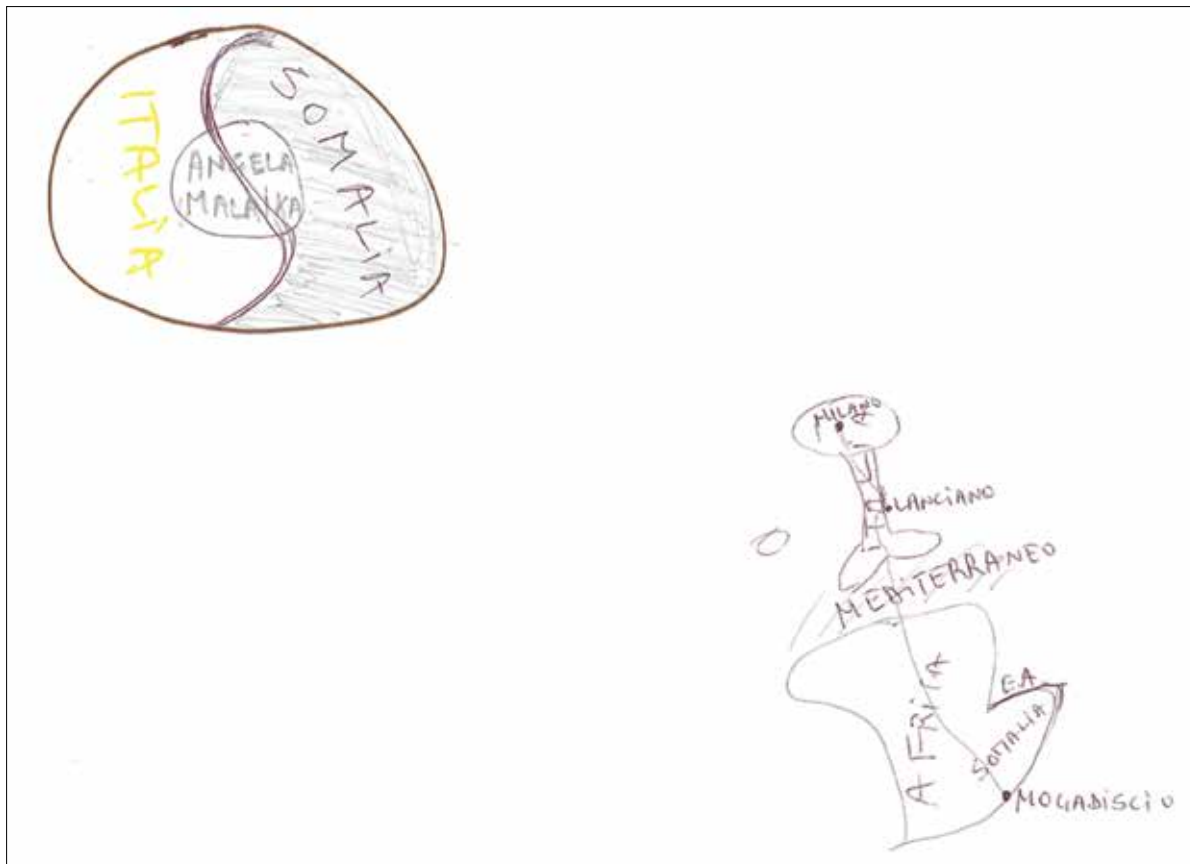
1 B.A.B.E. is the acronym of Bodies Across Borders: Oral and Visual Memory in Europe and Beyond. This ERC-funded project started in 2014 and was headed by Professor Luisa Passerini. The project, which was based at the European University Institute, proposes to study intercultural connections in contemporary Europe, engaging both native and 'new' Europeans. These connections are woven through the faculties of embodied subjects – memory, visibility and mobility – and concern the movement of people, ideas and images across the borders of European nation-states, with a focus on Italy and the Netherlands. For more information, please visit the B.A.B.E. website: <https://babe.eui.eu/>.

dishu and now lives in Milan. She was 52 at the time of the interview, in October 2015. From the outset, she told me that her neighbourhood in Somalia was the land of Italo-Somali people. And immediately after that, she added, 'my mother was Somali, but my father was Italian'. I remember that 'but', which sounded like an attempt to dislocate herself in the two different contexts. She then said that the Italo-Somalis were a small tribe. I was struck by her use of 'tribe': although we were outside Somalia, she was reproducing an essentially Somali way of classifying people based on their ethnic and clan membership. When we talked about the colonial period, the theme of the Italo-Somalis was still important: 'Italians had that small vice... and we were all Italo-Somali.' 'All', in this case, is the sign of a colonial power that was able to control people's bodies and, through them, the entire Somali imagined community. When she said 'all', it upset me very much. I understood later that my feelings were not only about Italy's colonial past. Angela was producing an emotional geography, working simultaneously on the past and the present. My 'past' and 'present', I should note: in her view, colonial past and postcolonial present inhabited the same place in memory. After discussing colonialism, she told me about her present life in Milan. She loved Milan and all of the opportunities it offered. But she pointed out, in the final part of the interview, that she – like other Italo-Somali people – is neither white nor black.

She represented the Italo-Somali concept in her 'map'. Her emotional geography included anger about conditions in Somalia, happiness about being in Italy, and nostalgia because she could not go back home. In the 'map', one can see a circle; she used two colours – brown and black – and she drew an 'S' between them. She wrote Malaika/Angela in the centre. Malaika ('angel') is the Arabic name

she used in Somalia; Angela is its Italian equivalent. Then she explained that, for her, the circle also represents an egg: 'something which can protect me', she said. 'The white part is the Somalia in me; the black part is the Italy', she went on. I was struck by her reversal of the colours: 'Don't you mean the white is Italy and the black is Somalia?' She confirmed that she meant what she had said because – in her words – 'I am always out of place, as all Italo-Somalis were and are out of place, in the present, in the past, when Italians ruled in Somalia.' Then she added that 'the future belongs to the *pallidi*'. The Italian word *pallidi* cannot be translated simply as 'pale-skinned'. From a medical point of view, the word describes people who are sick (i.e., it is equivalent to *pallid* or *sickly*). However, I understood that she was not using that interpretation because of the silence before her sentence. She stopped. After a few seconds, I looked down because I was embarrassed, not because of the colour of my skin but because of the situation she and other Italo-Somali people faced. I think she saw how I felt and she began to talk again in order to put an end to that awkward silence. To me, this part of the interview was the sign of our meeting. She said, 'if you are coloured, you have a place, always, here, in Somalia, in every part of the world.' 'Some people call me *meticcia* ['mixed race'], others *nera* or *nera* ['black' or 'negro']. But I don't want to obey these classifications. I am Angela and Malaika at the same time. Why not? This means being Italo-Somali. It is not a sort of place in between, between Africa and Europe, Somalia and Italy, between past and present; it is a game of strategies and I, we – as Italo-Somalis – tip the odds in our favour.' We were silent for several seconds. Finally, she said, 'I am not half of something, half black, half Italian, half woman. I am a unique subject, a sort of unity, which is as complete as the egg in my drawing.'

Figure 1 - Angela/Malaika's map



Empathy as practice

In this concluding section, I would like to describe my approach to conducting biographical interviews with migrants. My goal was to map the mobility of their memory – and their memory of mobility – before, during and after the migratory trajectory. This focus on narratives concerning both personal and collective stories was limited by the need to record each interview at one specific point in time. I was unable to interview people outside Europe, in the Horn of Africa or while they travelled to Europe. I was uneasy about presuming to talk about something that I had previously experienced only by reading books and articles, watching documentaries and talking with friends from Somalia, Ethiopia and Eritrea.

After the preliminary phase of the interview, during which my interlocutors and I were getting to know each other, there were always two subjectivities involved in the attempt to ana-

lyse memory. This meant two different points of view: the interviewee's gaze was focused on a lived bodily experience; as several interviewees told me off the record, they had always previously told their stories in the same way. This was because many Ethiopian, Eritrean and Somali people apply for refugee status or are asylum seekers, after they get to Italy. During the meeting with the institutional commission which has to review and decide on their application, they have to talk about their journey, with detailed dates and references to specific cities and places. This narrative – which is constructed before the meeting with the specific goal of obtaining a permanent citizenship in Italy/Europe – is also used with other Italian people, in order to present a canonical representation of the past. On the contrary, for many of the people I met, the interview was an opportunity for them to revitalize abandoned

memories. My focus, on the other hand, was on reconstructing the story and collecting memory fragments. The interviewees sought to shed light on a canonical representation, expressing various social desires they felt (to apply for refugee status, to acquire a social place in the migrant community in Europe, to fit into the urban context, etc.). I peered into a dark past that I could only piece together from my own perspective. As we went ever deeper in exploring each interviewee's memory, our different views became part of the same investigation; still, they never converged to become a single gaze.

We expressed our participation in the same research project – albeit with different trajectories and points of departure – by sharing our emotions. I often found that the interviewees' stories of violence, imprisonment and shipwreck affected my energy and morale: the day before the interview, I usually had no energy. But when I started to produce the transcriptions of the interviews, I realized that we were all connected by our shared intention to investigate their past. Given that my subjectivity is connected with my work, my approach to this research has theoretical implications. I conceive of the practice of empathy as a dialogue between subjectivities: those of the interviewer, the interviewee and other people involved in the story. Intersubjectivity represents a connection among several voices, as well as with the 'place of meaning' where individual memories and a group's story are renegotiated simultaneously. Both oral and visual narratives inhabit this space. Striving to be empathetic with my interlocutors means being willing and able to track the movements of memory as we remember it together. This can only be done if the interviewee's emotions reverberate into the interviewer's subjectivity; if our shared humanity builds up a space of learning and understanding from our differences.

According to Kathleen Blee (1993), 'the ability of oral history to provide new and accurate insights into the lives and understandings of ordinary people in the past depends on a crucial approach to oral evidence and the process of interviewing' (1993, p. 334). If what an informant does or does not say is 'a fact' just as much as what 'really happened' (THOMPSON, 1988), the researcher must move from the text (such as the literature on the diaspora from the Horn of Africa) to the world, and contact with another subjectivity (Salazar, 1991). This shifting of viewpoints is possible only with an act of abandonment, which decreases the tension between the occasion of the meeting with the informant and the goals and expectations of the interview.

In an enlightening passage, Blee (1993) reflects on her experience during her research about the stories of the Ku Klux Klan. She writes, 'the evidence of oral history is embedded not only in narrative accounts but also in the process of interviewing' (p. 336). Blee's hypothesis is that it is sometimes possible to work to create a connection between the two subjectivities. We can find traces of this approach in Luisa Passerini's (1984) and Alessandro Portelli's (1999) research on Fascism, in the act of declaring a dissociation or distance from the regime, or, on the contrary, in affirming solidarity with the anti-Nazi Resistance. This way of conducting an interview is in opposition to the tradition according to which it is important to maintain distance and remain neutral with the interviewee. In Blee's approach, meanings move between the researcher and the informant and both subjectivities are able to ask, and answer, questions.

Hence, an interview is a reciprocal exchange. From an intersubjective perspective, it is possible to state that the production of the source – historically speaking – is more than the interaction between two subjectivities.

Trying to conduct an interview with empathy means feeling the estrangement, as a result of the loss of reference points in the dialogue with another voice, as a unique opportunity to be led to unforeseen horizons of memory. In this attempt, the body is the real place where it is possible to experience contact with the other subjectivity, beyond words. When silence arises, for example, it is possible to confer several different meanings on the act of remaining silent. Silence is not only an absence of voice; silence can be another way of talking. Only through empathy is it possible to try to attribute interpretations to silence. Empathy, then, is an effective practice for calling categories and attributions of interpretations into question that, as researchers, we are usually unaware of: 'I am Angela and Malaika at the same time. Why not?'

References

- ARMITAGE, Susan; BERGER GLUCK, Sherna. Reflections on women's oral history: An exchange. **Frontiers: A Journal of Women Studies**, v. 19, n. 3, p. 1-11, 1998.
- BADIOU, Alain. **Théorie du sujet**. Paris: Seuil, 1982.
- BALIBAR, Etienne. Europe as borderland. Alexander von Humboldt Lecture. **Human Geography**, University of Nijmegen, November 10, p. 1-11, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **The Arcades Project**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.
- BLEE, Kathleen. Evidence, empathy and ethics. Lesson from the oral histories of the Klan. **Journal of American History**, v. 80, n. 2, p. 596-606, 1993.
- BRIGHTON, Ourstory. **Daring hearts: lesbian and gay lives of 50s and 60s Brighton**. Brighton: QueenSpark Books, 1992.
- BROWN, Gavin. Listening to queer maps of the city: gay men's narratives of pleasure and danger in London's East End. **Oral History**, v. 29, n. 1, p. 48-61, 2001.
- DANEWID, Ida. White innocence in the black mediterranean: hospitality and the erasure of history. **Third World Quarterly**, v. 38, n. 7, p. 1674-1689, 2017.
- DE MARTINO, Ernesto. La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali. In: GALLINI, C.; MASSENZIO, M. (Eds.). **La fine del mondo**, Turin: Einaudi, 2002. p. 1-370.
- FOUCAULT, Michel. **Security, territory, population: lectures at the Collège de France 1977-1978**. M. Sennellart, editor; G. Burchell, translator. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007.
- FRISCH, Michael. **A shared authority: essays on the craft and meaning of oral and public history**. Albany, NY: Suny Press, 1991.
- FRISCH, Michael. Three dimensions and more: oral history beyond the paradoxes of method. In: HESSE-BIBER, Sharlene; LEAVY, Patricia. (Eds.). **The handbook of emergent methods**. New York: Guilford Publications, 2010. p. 75-94.
- GINZBURG, Carlo. **Il formaggio e i vermi**. Turin: Einaudi, 1976.
- GLUCK, Sherna Berger. **Women's words: the feminist practice of oral history**. Routledge. New York: Einaudi, 1991.
- GLUCK, Sherna Berger. The representation of politics and the politics of representation: historicizing palestinian women's narratives. In: SCHNEIDER, William. (Ed.). **Living with stories: telling, re-telling and remembering**. Logan, UT: Utah State University, 2006. p. 4-16.
- GLUCK, Sherna Berger. Has feminist oral history lost its radical/subversive edge? **Oral History**, v. 39, n. 2, p. 63-72, 2011.
- GRELE, Ronald J. Can anyone over thirty be trusted? A friendly critique of oral history. In: GRELE, Ronald J. (Ed.). **Envelopes of sound: the art of oral history**. Chicago: Precedent Publishing, 1985. p. 88-113.
- GRELE, Ronald J. Subjectivity and multiculturalism. In: GRELE, Ronald J. (Ed.). **Oral history, international annual of oral history**. Westport, CT: Greenwood Press, 1990. p. 137-145.
- HALEY, Alex. **The autobiography of Malcolm X**. New York: Grove Press, 1965.

- JENNINGS, Rebecca. Lesbian voices: the Hall Carpenter Oral History Archive and post-war British lesbian history. **Sexualities**, v. 7, n. 4, p. 430-445, 2004.
- LAMONT, William. (Ed.). **Historical controversies and historians**. London: UCL Press, 1998.
- LÈVINAS, Emmanuel. **Le temps et l'autre**. Saint-Clément-de-Rivière, France: Fata Morgana, 1980.
- LIDDINGTON, Jill. Rediscovering suffrage history. **History Workshop Journal**, v. 4, p. 192-201, 1977.
- LOMAS, Clare. Men don't wear velvet you know! Fashionable gay masculinity and the shopping experience. **Oral History**, v. 35, n. 1, p. 82-90, 2007.
- MEZZADRA, Sandro. **Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione**. Verona: Ombre Corte, 2001.
- PASSERINI, Luisa. On the use and abuse of oral history. In: PASSERINI, Luisa. (Ed.). **Storia orale: vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne**. Turin: Rosenberg & Sellier, 1978. p. 70-88.
- PASSERINI, Luisa. Oral history and people's culture. **History Workshop**, n. 13, p. 88-98, 1979a.
- PASSERINI, Luisa. Work Ideology and consensus under Italian fascism. **History Workshop**, n. 8, p. 84-92, 1979b.
- PASSERINI, Luisa. **Torino operaia e fascismo: una storia orale**. Rome and Bari: Laterza, 1984.
- PASSERINI, Luisa. **Memoria e utopia. Il primato dell'intersoggettività**. Turin: Bollati Boringhieri, 2003.
- PERKIN, Harold. Social History in Britain. **Journal of Social History**, v. 10, n. 2, p. 129-143, 1976.
- PORTELLI, Alessandro. **L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria**. Rome: Donzelli, 1999.
- PUWAR, Nirmal. **Space invaders. Race, gender and bodies out of place**. New York: Berg Publishers, 2004.
- SAID, Edward. **Orientalism**. New York: Penguin, 1978.
- SAID, Edward. **Culture and imperialism**. New York: Chatto & Windus, 1993.
- SALAZAR, Claudia. A third world women's text: between the politics of criticism and cultural politics. In: BERGER GLUCK, Shema; PATAI, Daphne. (Eds.). **Women's Words**. New York: Palgrave, 1991. p. 93-106.
- THOMPSON, Paul. **The voice of the past: oral history**. Oxford: Oxford University Press, 1988.

Recebido em: 10.01.2018

Aprovado em: 04.03.2018

Gabriele Proglío é investigador de pós-doutoramento (FCT) do Centre for Social Studies, University of Coimbra. e-mail: gabrieleproglío@gmail.com; gabrieleproglío@ces.uc.pt

Centro de Estudos Sociais (Coimbra, Alta). Colégio de S. Jerónimo. Apartado 3087
3000-995 Coimbra, Portugal. Tel +351 239 855 570/80 Cel +39 3939009380

DE L'EXPÉRIENCE DE VIE À LA MISE EN DISCOURS DU VÉCU: QUE PEUT NOUS APPRENDRE UNE HERMÉNEUTIQUE DE LA PAROLE?

■ MIKE GADRAS

Université de Cergy-Pontoise

RÉSUMÉ

Le texte discute le phénomène de la parole comme un procédé heuristique permettant d'étudier comment les dynamiques vitales et les dynamiques du vivant se révèlent chez un sujet comme manière de signifier son être-là, dans la présence d'un ici et maintenant. La spécificité de ce travail consiste à mettre en dialogue l'anthropologie avec les apports de la philosophie herméneutique: le problème de la construction des savoirs basés sur le recueil du discours des acteurs apparaît alors sous les auspices d'un problème général d'interprétation. Le travail herméneutique portant sur l'étude des multiples visées référentielles de la parole consiste à explorer le réseau de relations à partir duquel se compose pour un sujet-parlant, dans le présent vivant, une idée de soi et du monde: la charge sémantique de cette double tension directionnelle jette en même temps un pont vers la phénoménologie et la pragmatique du langage ordinaire. On peut ainsi se demander de quoi la parole est la manifestation? À la faveur de quoi se construit le sens du discours? Comment est parlé ce qui est dit?

Mots-clés: Recherche biographique. Anthropologie. Herméneutique de la parole.

ABSTRACT

FROM THE EXPERIENCE OF LIFE TO THE SPEECH ON LIVED EXPERIENCE: WHAT CAN WE LEARN FROM HERMENUTICS OF SPEECH?

The text discusses the phenomenon of speech as a heuristic process to study how vital dynamics and dynamics of the living are revealed in a subject as a way to signify his being there, in the presence of a here and now. The specificity of this work consists in bringing anthropology into dialogue with the contributions of hermeneutical philosophy: the problem of the construction of knowledge based on the collection of migrant's discourses then appears under the auspices

of a general problem of interpretation. The hermeneutical work dealing with the study of the multiple referential aims of speech consists in exploring the network of relations composing for a subject-speaking, present, an idea of the self and the world in the present: the semantic charge of this dual directional tension casts a bridge to the phenomenology and pragmatics of language. One can thus ask: what word is manifested? In which direction is the meaning of speech built? How is said what is said?

Keywords: Biographical Research. Anthropology. Hermeneutics of Speech.

RESUMO **DA EXPERIÊNCIA DE VIDA AO DISCURSO DO VIVIDO: O QUE PODEMOS APRENDER COM UMA HERMENÊUTICA DA PALAVRA?**

O presente texto discute a palavra enquanto fenômeno heurístico que permite estudar as formas pelas quais se revelam as dinâmicas vitais e as dinâmicas vividas pelos indivíduos enquanto formas de significar o ser em sua presença no aqui e agora. A especificidade deste trabalho consiste em estabelecer um diálogo entre a antropologia, e suas contribuições oriundas da filosofia hermenêutica, para refletir sobre o problema da construção dos saberes baseada na coleta de discursos de indivíduos migrantes e sua consequente interpretação. O trabalho hermenêutico relativo aos estudos que assumem a palavra como referência consiste em explorar a rede de relações através das quais o indivíduo, enquanto sujeito de fala no momento presente, se constrói em relação a si mesmo e ao mundo: a carga semântica desta dupla tensão de direção lança, ao mesmo tempo, uma ponte em direção à fenomenologia e à pragmática da linguagem. Assim, algumas questões atravessam esse texto: Qual é a palavra que se manifesta? A favor de que se constrói o sentido do discurso? Como é falado aquilo que é dito?

Palavras-chave: Pesquisa biográfica. Antropologia. Hermenêutica da palavra.

Introduction

Dans le cadre de ma recherche de thèse doctorale intitulée « *Le présent vécu comme processus de formation du sujet anthropologique: une herméneutique de la parole en condition de migration précaire* » (GADRAS, 2017), j'ai ob-

servé durant quatre années un groupe de migrants en situation dite irrégulière: le collectif des Sorins. Originaires de l'Afrique subsaharienne, ces 173 hommes occupent un squat d'habitation (BOUILLON, 2011) dans la ville de

Montreuil, en région parisienne (France). L'ancienne usine désaffectée où ils ont trouvé refuge témoigne des politiques de non-accueil auxquelles se confrontent les migrants « indésirables » (AGIER, 2011) à l'échelle de l'Europe, faisant aussi l'épreuve des régimes de précarisation qui en découlent. Pour survivre à ces conditions de grande vulnérabilité sociale, l'organisation du quotidien chez les 'Sorins' repose sur un fonctionnement associatif, ce qui permet de prendre en charge collectivement toutes les préoccupations ayant trait à la survie et à la dignité de chacun de ses membres (GADRAS, 2015). Depuis ce complexe terrain d'investigation où les stratégies de lutte collective se mêlent à des tactiques individuelles et confidentielles, il me paraît impossible de tenir un discours général sur la manière dont chacun de ces migrants interprète le sens de sa propre présence en France au regard de son parcours, de ses situations de vie et de ses motivations. Pour étudier la manière dont les participants de la recherche conçoivent leurs situations de vie et confèrent du sens à leurs actions au moment où ils parlent à quelqu'un, je me suis interrogé au sujet du « pouvoir-imagéant » (RICOEUR, 1975) de la parole. Partant de l'idée que l'expérience est, en tant que telle, le produit d'une interprétation (GADAMER, 1996), il m'est apparu primordial de chercher à éclairer ce processus de construction de sens en vue de pouvoir étudier ce qui est porté au langage quand une personne cherche à exprimer la manière dont elle vit sa vie. Pour pénétrer dans cette dimension singulière de l'expérience, il convient d'explorer comment, l'être-en-soi placé devant les occurrences de son être-au-monde donne forme à la réalité humaine, c'est-à-dire à un pour-soi depuis les possibilités du monde.

À un niveau méthodologique, cette entreprise de recherche nécessita le recours à des conversations de terrain (BECKER, 2002) ainsi

qu'à des entretiens de recherche biographique (DELORY-MOMBERGER, 2009). Sur un plan épistémologique, l'enjeu consistait à déterminer s'il était possible de concevoir une investigation de parole capable de rendre compte des processus de *mises-en-formes* du vécu d'expérience d'un sujet. Mais avant de répondre à ce questionnement, il convient d'expliquer le cheminement de la réflexion qui a donné lieu à l'élaboration d'une proposition méthodologique que j'ai désignée « herméneutique de la parole » (GADRAS, 2017). Expliquer ce que peut nous apprendre une herméneutique de la parole implique, à mon sens, de mettre en exergue les pistes de réflexion qui ont contribué à modeler ce mode heuristique d'investigation.

Le discours, ou le miroir d'une dynamique vivante

Dans les approches qualitatives en sciences sociales, s'interroger sur la manière dont la parole des acteurs permet ou non d'éclairer un phénomène social est une démarche courante. Les méthodes « d'entretiens ethnographiques » (BEAUD & WEBER, 1998), tout comme les entretiens biographiques (DEMAZIERE & DUBAR, 1997) réalisés suivant le principe du « récit de vie » (BERTHAUX, 1976), constituent des modes légitimes d'investigation pour les sociologues et les anthropologues. En effet, un très large consensus scientifique s'accorde autour de l'idée suivant laquelle, le discours des acteurs porte les traces et les signes des phénomènes dans lesquels ils se trouvent impliqués, par le biais de leurs activités sociales. Parallèlement, l'analyse de ce *matériau empirique* (le discours) aura contribué aussi à mettre en évidence qu'en entretien les acteurs tendent à réinterpréter les situations sociales qu'ils décrivent, ce qui suppose l'existence d'un effet de distorsion entre le discours et la

réalité. Procédant de ce constat, de sévères critiques et procès de mise-en-garde ont rejailli sur la fiabilité du discours dans la construction des savoirs en sciences sociales.

Avec l'opposition dichotomique et théorique de la subjectivité et de la scientificité émerge cette problématique générale avec des variantes liées aux disciplines de recherche: comment intégrer à une démarche scientifique un matériau foncièrement « subjectif »? En sociologie qualitative et en anthropologie, les soupçons à l'égard du discours induisent la mise en œuvre de stratégies d'ordre méthodologique: sujet à caution, le contenu textuel des énoncés est subordonné à une logique de superposition et de recoupement où le chercheur met en balance les traces d'activités qu'il a recueillies – au moyen de l'observation, de la description et de l'archivage notamment – avec ce qui est dit par les acteurs; ce travail de mise à distance permet d'objectiver les inflexions subjectifs du discours où s'évanouit de ce fait une part de sa crédibilité. Sans venir ignorer ou nier, pour autant, ce que les sujets cherchent à exprimer, ce complexe travail d'analyse et d'objectivation confère une rationalité scientifique¹ (ici comprise au sens positiviste du terme) à cette approche qualitative de la recherche. Cela semble aller de soi ! Pourtant, le principe de ce raisonnement n'atténue en rien le clair-obscur qui entoure le discours dans son rapport à la réalité: en effet, force est de constater que cette conception du discours apparaît dans les faits sous les occurrences d'un « obstacle épistémologique » (BACHELARD, 1938), au sens où le point de vue subjectif des acteurs engendre des distorsions de la réalité (le « Réel », diront certains) qui entravent l'accès à une compréhension immédiate du phénomène. Tout se passe en fait

comme si le contenu d'un discours n'a de sens que lorsqu'il tend à rendre compte d'un cadre tangible d'existence car, dans le fond, que faire des 'bons sentiments' des sujets, sans verser dans la psychanalyse ou la psychologie. Quand, du reste, la réalité est conçue comme un phénomène existant en dehors de l'homme, que faire des inférences subjectives et singulières qui incarnent la matérialité et la concrétude d'une puissance de vie, dont témoigne le rapport de coappartenance qui unit le sujet-parlant à l'expérience qu'il fait du monde?

Ce processus vital – l'être au monde – appelle à se questionner sur les conditions mêmes de réalisation des vies humaines ainsi que sur leurs effets dans la vie quotidienne d'un sujet. Quelle est la fonction *du connaître* produit par la science dans son rapport à l'expérience de la vie et du monde faite par des sujets-humains? Comment l'homme depuis ses conditions d'exister construit-il son rapport au monde? Qu'est-ce que vivre fait à l'homme?

La fonction heuristique de la parole

C'est à la faveur de cette réflexion critique tournée vers le délicat statut du discours dans les approches dites qualitatives que débute mon investigation sur la notion de *parole* – et l'on voudra bien m'excuser d'en avoir grossi le trait. En ce sens, mon travail de thèse en recherche biographique, interroge comment « l'expression vive dit l'existence vive » (RICOEUR, 1975, p. 61), en examinant notamment « le mouvement réflexif et vital qui relie l'être-au-monde [et] se déploie à la faveur d'activité d'interprétation (DELORY-MOMBERGER, 2009) » (GADRAS, 2017, p. 53) et la manière dont le discours s'affirme chez un sujet comme manière de voir le monde et de le comprendre. L'idée selon laquelle il y a « quelque chose d'énergique et de vital dans le langage qui ne se laisse pas

¹ Le discours de acteurs, leur parole, est en ce cas renvoyé au problème général de la construction de la science: produire de la connaissance reposant sur des énoncés qui soient justes et vérifiables.

réduire à des 'messages' » (LAPLANTINE, 2005, p. 200) annonce la ligne directrice d'une entreprise épistémologique et méthodologique dont l'efficace s'incarne, à mon sens, dans la vigueur de ce questionnement « que nous montre la parole? » (HEIDEGGER, 1957). Sans effet de rhétorique, la formule invite à porter une attention accrue sur la parole en interrogeant sa fonction au sein même de son propre déploiement. Ainsi, la façon dont *parle* la parole ne renvoie pas tant à un *texte* qu'à un « chemin », nous dit Heidegger (1959). Et la portée de son heuristique s'ouvre à la possibilité de connaître et de comprendre la manière dont un sujet-humain s'ouvre à sa propre existence (GADRAS, 2017). Suivant cette approche, le *pouvoir heuristique de la parole* « comporte une double tension directionnelle, l'être et le monde » (*Ibid*, p. 129), et le fond commun de ce rapport tensionnel est l'expérience éprouvante qu'un sujet fait de sa vie, que ce soit au plan individuel, collectif ou social. Autrement dit, le potentiel heuristique de la parole s'offre dans le réfléchissement du mouvement par lequel un sujet s'ouvre à la possibilité de se comprendre et de se (re)connaître dans le monde. (En tant qu'il se manifeste comme un acte d'auto-interprétation engendrant une donation de sens, ce phénomène anthropologique est désigné par Delory-Momberger (2003; 2009) *travail biographique*. Par conséquent, la parole est révélatrice d'une activité d'écriture et de composition en ce qu'elle porte en elle-même un pouvoir de description des modes de production de sa charge sémantique (la compréhension de soi) ainsi que la visée réelle de sa détermination (la référence au monde), se caractérisant par la donation de sens d'un sujet qui ainsi confère au texte sa portée significative et singulière.

Dans la perspective de cette approche, la « réalité » humaine dans son rapport à la parole et au discours – en deçà de l'opposition que

l'on retrouve chez les positivistes entre l'émotion et les faits – porte sur « un état de chose, c'est-à-dire un ensemble de relations qui lient les choses entre-elles à travers [des actions] et des faits » (GADRAS, 2017, p. 239). Par exemple, 'se sentir bien' n'est pas un état d'âme propre à un individu, mais constitue un archétype assignable à l'ensemble du genre humain, en tant qu'il témoigne d'une disposition à être en lien avec une idée ou une chose adéquate. Ainsi, à l'instar du paradigme de l'anthropologie modale, dont l'objectif consiste à saisir *les dynamiques du vivant* pour étudier « la vie en train de se faire » (LAPLANTINE, 2005, pp. 190-216), le « Réel » ici se conçoit comme le vivant « en perpétuelle vibration » (*Ibid*, p. 196). L'une des implications immédiates de ce raisonnement consiste à prendre au sérieux cette réalité anthropologique radicale l'être humain entre dans le mouvement de la vie et du monde à partir des *réalités sensibles* qui le constituent et lui permettent d'aborder le monde et d'agir sur lui (HONORE, 2005), en conférant des significations à son *être-là* (DELORY-MOMBERGER, 2009). De ce point de vue, une herméneutique de la parole vise à explorer les dynamiques du vivant qui engendrent chez un sujet-humain « une présence à soi dans le présent du présent vivant » (DERRIDA, 1967, p. 8), c'est-à-dire, une conscientisation de son être-là par la formation d'une idée de soi et du monde.

Si la manière d'aborder le monde d'un sujet-humain est solidaire des réalités sensibles desquelles procède le mode du comprendre alors le déploiement de la parole montre potentiellement comment se tissent les relations entre le « vivant », le « vital » et le « vécu ».

Le dire et le parler

Dans sa réflexion autour de la philosophie herméneutique, Ricoeur propose une définition exhaustive du discours qu'il décline ain-

si « le discours articule un sujet de discours, un acte de discours, un contenu de discours, un code méta-linguistique, une référence extra-linguistique, un interlocuteur » (RICOEUR, 2010, p. 36). On remarquera immédiatement que cette proposition pointe dans le discours l'existence d'une dimension méta-linguistique et extra-linguistique, dont témoigne « le corps engagé dans le langage [en raison de l'] activité à la fois physique, émotionnelle et cognitive d'un sujet » (LAPLANTINE, 2005, p. 203). Le discours repose sur différents *fondements* et jusqu'ici la vigilance du chercheur s'est essentiellement portée sur l'acte de discours, le contenu du discours et les situations d'interlocution. Déjà, au cœur de sa réflexion sur la parole qui déboucha sur une série de conférences, Heidegger avertisait de cette insuffisance en déplorant, d'une certaine façon, que l'attention portée au discours (au dire de la parole) conduise à ignorer l'expérience de l'être-là dont témoigne la parole. Ainsi, dans ses pérégrinations sur la parole, il établit une distinction entre le dire et le parler d'un côté, « dire signifie: montrer, laisser apparaître, présenter (*Darreichen*) un monde [...] » (HEIDEGGER, [1957] 2014, p. 200); et de l'autre, « le parler appelle les choses au monde; il appelle en présence le monde » (Heidegger, [1950] 2014, p. 27), au sens où la temporalité du parler coïncide avec une manière d'aborder le monde, de le voir et de le sentir, soit de lui donner une forme.

Avec le *dire*, la structure de déploiement de la parole s'oriente vers *ce qui est dit explicitement* (au plan linguistique et lexicographique), quand le *parler suggère* quant à lui *un mode de présence* (au niveau existentiel et énergétique). C'est pourquoi, le parler montre comment l'homme s'ouvre à son existence, et le dire montre comment la parole conquiert sur les bases d'un lexique commun (le langage), sa signification singulière.

La corporéité de la parole

En quoi la parole d'un sujet vient-elle à rendre compte de l'épreuve éprouvante que l'homme fait de son être-au-monde quand il s'ouvre à son existence? Que peut nous apprendre à ce sujet le déploiement de la parole? Pour comprendre comment le parler de la parole ouvre la voie – montre le « chemin » – vers ce qui est corporellement en mouvement, il est capital de considérer que la vie se manifeste chez l'homme en sa forme la plus radicale comme *pouvoir de jouir et pouvoir de pâtir* de ses affections (SPINOZA, [1677] 2014). Cela signifie que l'homme s'ouvre à son existence en faisant nécessairement l'épreuve de sa propre mise en présence dans le monde. Cette expérience éprouvante dérive, dans la présence du présent vivant, du rapport homme-chose (un objet, des idées-choses, une personne, etc), qui se caractérise chez un sujet dans le jouir ou le souffrir (Honoré, 2005). Spinoza assigne à cette propriété ontologique la dénomination d'*affect*, au sens où l'affect est une affection du corps et en même temps l'idée de ce corps, en tant qu'il comprend l'idée du corps affecté et du corps affectant (DELEUZE, 1981). Il ne s'agit pas d'un concept psychologique², mais d'un *mode existentiel* soit une manière d'être *disposé* (*re-disposé*) à aborder le monde, d'une certaine façon, en faisant l'épreuve de ses sentiments, qui résonnent dans la gamme de la joie ou de la tristesse (HONORE, 2005). L'expérience éprouvante de la présence qui engendre chez l'homme une idée de soi et du monde procède de cette *disposition* par laquelle un sujet peut entendre quelque chose (la *disposibilité*) de la tonalité de l'épreuve de l'entredeux homme-chose. Le corps anthropologique est le pivot de cette matrice relationnelle, qui attelle l'homme au mouvement de sa propre existence: ce processus vivant comprend à la

² On retrouve également cette approche conceptuelle chez Heidegger (1927).

fois les dynamiques vitales, physiologiques et spirituelles qui animent le corps (le *conatus*³, le désir, la volonté, etc) et auxquelles s'enchevêtrent des activités d'interprétation où se « relationne » (HONORE, 2005) le rapport « individu-situation-environnement » (NUTTIN, 1980). Donc, la corporéité de la parole repose sur l'imbrication d'un double processus: l'élan vital dans lequel s'inscrivent les dynamiques vivantes de l'être-corps; et la *réflexivation* qui naît chez l'homme à partir de l'épreuve qu'il fait de ses *affects* (HONORE, 2005).

Partant du postulat que le corps est engagé dans le langage quand un sujet parle, il convient de considérer, me semble-t-il, que les changements d'affect et les variations de modes témoignent de la dimension corporelle de la parole (l'expression vive), de même que le déploiement de la parole – en tant qu'il montre un état de relations entre les choses et les faits – témoigne de la *puissance de vie* et de la *puissance d'action* du sujet-parlant, c'est-à-dire de son état de l'âme (son *mood* / son mode d'être) et de sa capacité à agir *avec* et *sur* le monde (l'existence vive). Ce pouvoir de dire le monde – « de dire quelque chose à propos de quelque chose » (RICOEUR, 2010, p. 95) – s'enracine dans les médiations du corps par lesquelles s'instituent les conditions d'une présence à soi qui s'incarne *ipso facto* dans la

copule du verbe « être »⁴ (RICOEUR, 1975) et la forme modale du « Je »⁵ (RICOEUR, 2004). C'est ainsi qu'un examen approfondi de la parole ouvre un « chemin » de compréhension vers la manière dont un sujet aborde sa mondanité et appréhende ses situations de vie, depuis son 'être-là', dans un ici et maintenant.

Le texte public et le texte privé

Le rapport dialogique qui s'opère entre le dire et le parler laisse apparaître une part du *réseau de relations* à travers lequel le processus de compréhension de soi de l'être de langage(s) s'incorpore à une idée du monde. De sorte qu'au moment où un sujet 'dit quelque chose à quelqu'un au sujet de quelque chose' son *activité interprétante* se tourne vers une dynamique de sens dont l'élan repose sur le désir et un souci de *soi*⁶ caractérisé par les conditions sociales d'existence. Ce qui signifie qu'au plan social, le déploiement du parler et du dire – au-delà de « l'histoire du corps » (MACHEREY, 1995) et des médiations qui en découlent – se trouve être également déterminé par l'environnement contextuel dans lequel évolue un sujet, au sens où le pouvoir de dire d'un sujet est conditionné par la place qu'il occupe dans le champ des forces qui font le jeu social et les enjeux de reconnaissance qui en dérivent.

En tant qu'il s'arque toute sur une volonté de dire (DERRIDA, 1972), le pouvoir de dire des personnes en situation d'exil peut donc se restreindre à l'injonction de prouver la

3 En résumé (et je fais ici référence à la pensée philosophique de Spinoza), la notion de *conatus* consiste en l'idée que tout être vivant persévère en son être selon la durée qui lui est propre, c'est-à-dire à travers une continuité indéfinie d'existence (cf chap II, expl. 5). Ce substantif renvoie à deux idées essentielles: aucune vie n'a en elle les causes de sa propre destruction; le *conatus* est une puissance toujours en acte, qui est inséparable de sa dynamique d'actualisation (cf chap III, prop. 7 et 8). La puissance est donc attachée au *conatus* de chaque chose et varie chez l'être humain selon « des seuils d'intensité répartis entre un minimum et un maximum, le premier correspondant un pôle d'extrême passivité, le second à un pôle d'extrême activité » (MACHEREY, 1995, p. 24). La variation de ces pôles dérive « des « affects primaires » (*affectus primarii*), qui sont au nombre de trois: le « désir » (*cupiditas*), la joie (*laetitia*) et la tristesse (*tristitia*) » (*Ibid*, p. 24).

4 En tant qu'il dit ce qui est et ce qui n'est pas son lieu le plus propre (l'être-dit) se trouve dans la copule du verbe être (RICOEUR, 1975).

5 Avec la forme modale du « Je », nous retrouvons les quatre figures de la capacité qui dans la phénoménologie de l'homme capable de Ricoeur (2004) se décline comme pouvoir de dire, pouvoir de faire, pouvoir de raconter et de se raconter – et de se reconnaître *in fine* comme l'auteur d'une action (l'imputabilité).

6 Dans la philosophie de Ricoeur (1990), le Soi n'existe pas par lui-même ou pour lui-même mais se comprend toujours à partir de l'altérité du monde.

« véricité » de leur récit au regard du mode d'obtention de l'asile en France, qui se base notamment sur l'examen de preuves matérielles (DELORY-MOMBERGER, 2012): le récit est mis à l'épreuve des *représentations* des membres de l'instance qui évaluent la crédibilité des justifications attestant du péril du demandeur d'asile dans son pays d'origine. Ainsi, la mise en forme du récit constitue un enjeu vital car de son effet performatif dépend le verdict de la commission Ofpra⁷ et avec lui la vie et l'avenir d'une personne. À partir de ces considérations, il me paraît inévitable de supposer que les nécessités vitales qui sous-tendent ce type de démarche infèrent, d'une manière ou d'une autre, sur le déploiement de la parole. Ce qui ne veut pas dire que le jeu de création et de mise en scène qui en découle soit le signe d'une comédie, mais plutôt l'expression de la vulnérabilité sociale qui frappe durement les personnes en situation d'exil, dont l'à venir est estimé à l'aune de mesures techniques donnant corps à des politiques de Non-accueil. Autrement dit, le pouvoir de dire qu'il soit limité ou contraint laisse apparaître de véritables « arts de faire » (de CERTEAUX, 1991), rendant ainsi visible la manière dont un sujet appréhende ses situations d'interaction sociale ainsi que leurs effets performatifs sur le déploiement de la parole.

En partant de la pragmatique du langage ordinaire en linguistique, j'en suis venu à m'intéresser, dans le cadre d'un article relatif à mon travail de thèse (GADRAS, 2015), à la réflexion de Scott (2009) visant à mettre en perspective les rapports de force entre le groupe dominant et les dominés à partir des notions de « texte public » et de « texte privé ». En quelque sorte, pour Scott, les subalternes, c'est-à-dire ceux qui sont « acculé[s] à un ensemble de ma-

nières d'être qui sont sans effet sur les conditions dans lesquelles elles apparaissent » (Le BLANC, 2010, p. 99), s'approprient le langage du groupe dominant en vue de transformer les représentations sociales qui les stigmatisent et de favoriser leur inclusion sociale. Le « texte public » est l'expression d'un rapport de force politique qui impose aux dominés d'adopter le comportement social et le discours promu par le groupe dominant. De ce point de vue, le groupe des Sorins épouse, autant que possible, les conduites sociales approuvées par le groupe dominant, dans l'espoir d'être valorisés eux-mêmes en retour »⁸ (GADRAS, 2017, pp. 75-76). Tout comme le déploiement de la parole révèle le mode de présence d'un sujet, le « texte public » témoigne du niveau d'adhésion d'un sujet aux considérations sociales et politiques à partir desquelles une société humaine tend à se reconnaître. À mon sens, le « texte public » s'apparente pour les plus vulnérables à une sorte de rempart : il est donc scandé aussi souvent que cela peut apparaître nécessaire. À l'inverse, le « texte privé » (ou le « texte caché ») est maintenu dans le secret. Son dévoilement donne à entendre les tactiques et les réinventions qui permettent aux subalternes de vivre au quotidien dans les marges du commun des vies ordinaires, tout en cherchant à atteindre finement les objectifs et les finalités qu'ils poursuivent.

Conclusion

Partant du principe que le sujet-humain est à la fois un être vivant singulier (être-corps) et un être social (être-personne) ayant recours

⁷ Il s'agit de la commission de l'Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides (OFPRA) où tous les demandeurs d'asile se trouvant sur territoire français doivent adresser leur demande.

⁸ Je fais ici référence au mode de vie collectif particulièrement structuré qui a été adopté par le groupe des « Sorins » en prenant une forme associative permettant d'intégrer à la gestion de leur refuge des habitants de la ville qui les soutienne dans leurs actions depuis 8 ans. Ce mode de fonctionnement est autant apprécié par les acteurs sociaux que les pouvoirs publics (la mairie et la Préfecture) qui observent et parfois soutiennent des initiatives menées par le groupe.

à des langages pour faire signifier son expérience du monde, le pouvoir heuristique de la parole suppose l'existence d'un rapport symétrique entre l'expérience de la vie et la mise en discours du vécu. De ce point de vue, le déploiement de la parole donne à voir la manière dont un sujet compose avec le monde à partir de ses propres conditions d'existence. Ce processus de formation anthropologique compris comme l'ouverture de l'homme à une possible compréhension de soi, entre en rapport avec le phénomène de la parole par le biais de ce questionnement général: qu'est-ce que vivre fait à l'homme? L'étude du sens et de la référence dans la circonscription du texte est un problème proprement herméneutique, où l'individuel (l'être-corps), le social (l'être de langage) et la situation d'un sujet confronté aux conditions de sa mondanité provoquent l'émergence d'une idée de soi et du monde.

Le rapport dichotomique subjectivité/objectivité est renvoyé par ce biais à l'étude des processus de subjectivation, c'est-à-dire aux modes de rationalisation des médiations du corps et de la pensée par le langage. De ce fait, un document, un objet ou une trace n'existent pas en dehors des discours qui en configurent les réalités. Ainsi, le contenu du discours ne constitue pas, en tant que tel un élément objectif, mais un propos rationalisé régi par des règles et des codifications déterminées par sa finalité. Sa valeur performative est, en quelque sorte, proportionnelle à son efficacité pratique au sein des univers symboliques et physiques où une société humaine vient à reconnaître la valeur ou le rôle d'un document ou d'un objet (une politique de migration et un titre de séjour, par exemple). De ce point de vue, même un objet matériel mis en présence d'un observateur n'en est plus un, mais devient une chose qui de fait échappe à toute prétention d'objectivité (de méta-objectivité). Car même

en l'absence de toute référence (ce à quoi peut servir l'objet) la mise en présence suggère par induction ou déduction la construction d'une signification (AFFERGAN, 2015), au sens où la présence interpelle l'esprit humain, qui ne peut atteindre cet objet qu'à partir de son expérience existentielle : une manière de voir et d'interpréter selon un mode d'être culturellement et socialement déterminé. L'objet est ainsi associé à une idée qui elle-même se rapporte à l'idée de l'idée (le téléphone est un outil de communication; le pot sur le table peut contenir des fleurs à moins que ce ne soit un pichet, etc.).

La valeur d'angle de cette perspective épistémologique renvoie la parole à « un pouvoir de se référer à des réalités en dehors du langage » (RICOEUR, 1975, p. 10). Ainsi, sous les auspices du dire, le déploiement de la parole achemine des contenus codifiés par les règles d'usage d'une langue à un niveau linguistique. Pendant que sous le patronage du parler, le déploiement de la parole annonce la manière dont un sujet s'ouvre à sa propre existence et aborde le monde. Il est ici question d'indicatif d'ordre interprétatif, car si un mode de présence est caractérisé par le souci (c'est-à-dire un ensemble de préoccupations) et la gamme de résonance à partir de laquelle un être s'ouvre à sa propre existence (la joie ou la tristesse), la puissance sémantique du dire repose sur la tension de l'écart qui se creuse entre la prédication générale (ce que veut dire un mot en dehors de son contexte d'élocution) et la référence suspendue (ce que veut dire un mot, un propos, renvoyé à son contexte d'élocution). En d'autres termes, une herméneutique de la parole permet d'éclairer la manière dont l'expérience éprouvante de la vie se manifeste chez un sujet en ce qu'elle propulse au-devant de l'homme une idée de soi et une idée du monde qui caractérise la puissance de vie du sujet-parlant.

Au-delà des soubassements du réseau de relations qui unit l'être au monde, une investigation de la parole permet de pointer les conditions d'« invivabilité » (BUTLER, 2014), dont font l'épreuve les personnes les plus vulnérables. Car une herméneutique de la parole ne peut être sourde à la manière dont est parlé ce qui est dit.

Reference

- AFFERGAN, F. Éléments pour une anthropologie de la présence. **Revue européenne des sciences sociales**, v. 2, n. 53, p. 17-49, 2015. Disponible en: <<http://ress.revues.org/3222>>. Accédé à : 15 nov. 2015.
- AGIER, M. **Le couloir des exilés**. Bellecombe-en-Bauges: Édition du Croquant, 2011.
- BACHELARD, G. **La formation de l'esprit scientifique**. Paris: Vrin, 1938.
- BEAUD, S.; WEBER, F. **Guide de l'enquête de terrain**. Paris: La Découverte, 1998.
- BECKER, H. S. **Les ficelles du métier**. Comment conduire sa recherche en sciences sociales. Paris: La Découverte, 2002.
- BERTAUX, D. L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. **Cahiers internationaux de sociologie**, v. 69, n. 119, p. 198-225, 1980. Disponible en: <www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1981_num_59_1_3694_t1_0247_0000_1>. Accédé à : 10 dec. 2015.
- BOUILLON, F. **Le squat: problème social ou lieu d'émancipation?** Paris: Éditions Rue d'Ulm, 2011.
- BUTLER, J. **Qu'est-ce qu'une vie bonne?** Traduit par Martin Rueff. Paris: Payot/Manuels Payot, 2014.
- DE CERTEAU, M. **L'invention du quotidien 1. Arts de faire**. Paris: Folio Essais, 1991.
- DELEUZE, G. **Spinoza philosophie pratique**. Paris: Minuit, 1981.
- DELORY-MOMBERGER, C. La langue coupée. Quand le récit doit faire preuve. In : A. BROSSAT, A.; DEOTTE, M. (Dir.). **Corps subalternes: migrations, expériences, récits**. Paris: L'Harmattan, 2012. p. 159- 172.
- DELORY-MOMBERGER, C. **La condition biographique**. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris: Téraèdre, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biographie et éducation**. Figures de l'individu projet. Paris: Anthropos, 2003.
- DEMAZIERE, D.; DUBAR, C. **Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion**. Paris: Nathan, 1997.
- DERRIDA, J. **La voix et le phénomène**. Paris: Quadrige/PUF, [1967] 1993.
- DERRIDA, J. **Positions**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1972.
- GADAMER, H.-G. **Vérités et méthodes**. Paris: Seuil, [1966] 1996.
- GADRAS, M. Retour sur un terrain en recherche biographique: tours et détours de la rencontre avec le collectif des «Sorins». **Le sujet dans la cité**, 6, (2), p. 184-194, 2015. Disponible en : <<http://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2015-2-page-184.htm>>. Accédé à : 10 dec. 2015.
- GADRAS, Mike. **Le présent vécu comme processus de formation du sujet anthropologique: une herméneutique de la parole en condition de migration précaire**. 2017, 419 f. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation) – Faculté Sciences de l'Éducation, Université Sorbonne Paris Cité, Université Paris 13, Paris, 2017.
- HEIDEGGER, M. **Acheminement vers la parole**. Paris: Gallimard. [1950; 1957; 1959] 2014.
- HONORE, B. **L'épreuve de la présence, essai sur l'angoisse, l'espoir et la joie**. Paris: L'Harmattan. 2005.
- LAPLANTINE, F. **L'anthropologie au coin de la rue**. Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale. Paris: Téraèdre, 2005.
- LE BLANC, G. **Dedans, dehors**. La condition d'étranger. Paris: Seuil, 2010.
- MACHEREY, P. **Introduction à l'éthique de Spinoza**. Paris: PUF, 1995.

NUTTIN, J. **Théorie de la motivation humaine**. Paris: PUF, 1980.

RICOEUR, P. **La métaphore vive**. Paris: Seuil, 1975.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1990.

RICOEUR, P. **Parcours de la reconnaissance**. Paris: Folio Essais, 2004.

RICOEUR, P. **Écrits et conférences 2**. Herméneu-

tiques. Paris: Seuil, 2010.

SCOTT, J. C. **La domination et les arts de la résistance**. Fragments d'un discours subalterne. Paris: éditions Amsterdam, 2009.

SPINOZA. **L'Éthique**. Paris: Gallimard, [1677] 1954.

Recebido em : 10.01.2018

Aprovado em : 22.03.2018

Mike Gadras est Docteur en sciences de l'éducation de l'Université de Paris 13 – Sorbonne Paris Cité. Habilité aux fonctions de maître de conférence en anthropologie. Chercheur associé au laboratoire EXPERICE (Université Paris 13 – Paris 8). Ingénieur de recherche à l'université de Cergy-Pontoise. Laboratoire BONHEURS - ESPE / Site Bernard Hirsh / TechE-duLab. e-mail: mike.gadras@gmail.com

Avenue Bernard Hirsch, 95000 Cergy.
+336 64 13 53 71

A ABORDAGEM BIOGRÁFICA DAS MIGRAÇÕES TRANSNACIONAIS: OS CASOS HAITIANO E SENEGALÊS NO BRASIL

■ MARIA DO CARMO DOS SANTOS GONÇALVES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

■ LUCAS CÉ SANGALLI

Centro de Métodos em Ciências Sociais, Universidade de Göttingen

RESUMO

O presente artigo apresenta uma contribuição ao debate sobre as migrações transnacionais, a partir da abordagem biográfica. Baseado na sociologia do conhecimento (Peter Berger e Thomas Luckmann, 1991) e na abordagem biográfica de matriz alemã (Fritz Schütze, 1983 e Gabriele Rosenthal, 2014), são apresentadas duas reconstruções de casos biográficos: o primeiro é o de um migrante do Haiti, que passou por Equador, Peru, Brasil, Estados Unidos e Canadá com sua família, e o segundo, o de um migrante do Senegal que, ao sair de seu país, já tinha o Brasil como destino principal.

Palavras-chave: Migração. Biografia. Narrativa biográfica. Haiti. Senegal.

ABSTRACT

THE BIOGRAPHICAL APPROACH TO TRANSNATIONAL MIGRATIONS: THE HAITIAN AND THE SENEGALESE CASES IN BRAZIL

This article uses the biographical approach to contribute to the debate on transnational migrations. Based on the Sociology of knowledge (Peter Berger and Thomas Luckmann, 1991) and the German biographical approach (Fritz Schütze, 1983, and Gabriele Rosenthal, 2014), the article presents two biographical case reconstructions: the first one reconstructs the life of a migrant from Haiti that lived in Ecuador, Peru, Brazil, the United States, and Canada with his family; the second one reconstructs the life of a migrant from Senegal, who left Senegal with the idea of moving to Brazil.

Keywords: Migration. Biography. Biographical narrative. Haiti. Senegal.

RESUMEN EL ENFOQUE BIOGRÁFICO DE LAS MIGRACIONES TRANSNACIONALES: LOS CASOS HAITIANO Y SENEGALÉS EN BRASIL

El presente artículo presenta una contribución al debate sobre las migraciones transnacionales a partir del enfoque biográfico. Basado en la sociología del conocimiento (Peter Berger y Thomas Luckmann, 1991) y en el enfoque biográfico alemán (Fritz Schütze, 1983, y Gabriele Rosenthal, 2014), se presentan las reconstrucciones de dos casos biográficos: el primero se refiere a un migrante de Haití, que pasó por Ecuador, Perú, Brasil, Estados Unidos y Canadá con su familia; y el segundo a un migrante de Senegal, que al salir de su país ya tenía a Brasil como destino final.

Palabras clave: Migración. Biografía. Narrativa biográfica. Haití. Senegal.

Introdução

Os recentes fluxos migratórios para o Brasil têm suscitado uma série de debates, dentre os quais emerge o tema da transnacionalização das migrações. Segundo Cogo e Badet (2013, p. 48), a expressão transnacionalismo refere-se a “processos mediante os quais os imigrantes constroem relações sociais que conectam as sociedades de origem e destino para além das fronteiras nacionais”. Nessa perspectiva, o “transmigrante” seria aquele que “mantém relações familiares, sociais, econômicas e políticas com diferentes espaços e lugares” (COGO; BADET, 2013, p. 48).

Considerando a abordagem biográfica, o presente trabalho analisa aspectos do fenômeno da transnacionalização dos fluxos migratórios para o Brasil, a partir de duas biografias de migrantes vindos do Haiti e do Senegal. Avaliando que o campo da pesquisa biográfica se caracteriza pela diversidade de metodologias, indicamos os principais pressupostos teórico-metodológicos utilizados e, posteriormente, alguns pontos de análise sobre as migrações transnacionais, ancorados nas reconstruções

de casos biográficos referentes ao caso de um imigrante que veio do Haiti e atualmente vive no Canadá e de um imigrante que veio do Senegal e vive no Brasil.

A pesquisa foi realizada com base nos pressupostos de uma pesquisa social interpretativa (WILSON, 1980). No que diz respeito ao levantamento dos dados, tomamos como referência o princípio da abertura (HOFMANN-RIEM, 1980), e, em relação à amostra, utilizamos a proposta da *grounded theory* de Glaser e Strauss (1967). Disto decorre o entendimento de que a amostra de entrevistados foi ajustada ao longo da pesquisa e de acordo com os resultados que emergiram durante o trabalho de campo (*theoretical sampling*). O resultado dessa *lógica circular* entre a construção e a análise dos dados, leva em consideração alterações na pergunta inicial e na temática, permitindo a descoberta do novo (GLASER; STRAUSS, 1967). Com isso, conseguimos estudar o processo migratório, em suas dimensões diacrônica e sincrônica, não ficando restritos a uma descrição dele

no presente. Isso está relacionado ao nosso posicionamento com Rosenthal (2012), que identifica as limitações de uma pesquisa a-histórica dos fenômenos sociais, considerando as implicações políticas decorrentes disso, principalmente no campo de estudo das migrações.

A abordagem biográfica

Nas ciências sociais brasileiras, de acordo com Santos et al (2014), as variantes da pesquisa qualitativa que investigam relatos de vida são utilizadas desde 1940.¹ A abordagem biográfica aqui proposta tem um entendimento do conceito de biografia que não está restrito ao nível individual. Toda biografia é compreendida como um construto social (ROSENTHAL, 2014), isto é, resultado da socialização do indivíduo em interação com outros indivíduos na sociedade. Indivíduos nascem e são socializados em um contexto social maior que “autoriza ou nega” certas manifestações biográficas (ELIAS, 1994), as quais são essenciais à compreensão das motivações para um migrante deixar seu país e que podem ou não estar atreladas a fatores latentes da biografia do indivíduo. Isto é, sua compreensão exige um método capaz de respeitar o sistema de relevância do indivíduo para evitar que o pesquisador meramente projete suas hipóteses explicativas sobre o fenômeno em análise. Padrões gerais da socialização do indivíduo são ressaltados para informar o pesquisador a respeito dos processos que ocorrem no nível da sociedade. Parte-se de um nível individual da biografia do migrante para ter-se acesso a um nível da motivação social representada no

processo migratório. Mais que isso, a análise não está limitada à perspectiva epistemológica dual, mas procura compreender influências constitutivas do nível individual sobre o social e vice-versa.

A pesquisa biográfica trabalha sistematicamente como uma teoria interacionista da socialização que busca apreender a relação constitutiva entre as definições construídas pelo próprio indivíduo e as que partem do outro, ou, dito de forma geral, a relação constitutiva entre geral e particular e os efeitos dessa relação. (ROSENTHAL, 2014, p. 222)

O método de reconstrução de caso biográfico, como sistematizado por Gabriele Rosenthal (2014), consiste na combinação da análise de textos de Fritz Schütze (1983; 2007a; 2007b), da hermenêutica estrutural de Ulrich Oevermann et al (1979) e da análise de campo temático de Aaron Gurwitsch (1974). A reconstrução do processo de gênese de determinado fenômeno na biografia individual diferencia-se de um estudo de caso, na medida em que a reconstrução de um caso biográfico *identifica* e *explica* o desenvolvimento de determinado fenômeno, não se limitando a sua descrição (ROSENTHAL, 2014).

Com isso, a reconstrução de caso biográfico guarda uma dimensão essencialmente empírica, uma vez que as proposições teóricas estão fundamentadas na apresentação do fenômeno empírico. Nesse sentido, o pesquisador deve, na medida do possível, ir a campo sem hipóteses prévias de pesquisa em mente. Essa noção está presente no princípio da abertura de uma pesquisa social interpretativa (HOFFMANN-RIEM, 1980), que alude à ideia de que o pesquisador não vai a campo com hipóteses determinadas *a priori*, simplesmente para buscar respaldo empírico para pressupostos teóricos. Ao contrário, a pergunta de pesquisa é realizada de forma aberta e é detalhada ao longo

¹ Para uma revisão da literatura sobre o uso de relatos de histórias de vida na sociologia brasileira, ver Santos et al (2014) e Cunha e Alheit (2018). Estes últimos escrevem sobre a abordagem biográfica no Brasil, mas deixam uma lacuna em relação aos estudos desenvolvidos no âmbito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em parceria com a Universidade de Göttingen, Alemanha.

do trabalho de campo. Com isso, as etapas de construção dos dados, determinação da amostra e análise dos dados influenciam-se mutuamente, em uma lógica circular, que pode indicar a redefinição das questões de pesquisa. Esse tipo de investigação procura fazer, ao final da análise, generalizações teóricas fundamentadas na realidade empírica, daí o nome de teoria fundamentada (*grounded theory*) (GLASER; STRAUSS, 1967). Em contraste com teorias lógico-dedutivas, a teoria fundamentada é adequada à formulação de teoria na sociologia, porque não está separada do processo pelo qual é criada (GLASER; STRAUSS, 1967).

A construção dos dados corresponde à prática de uma entrevista narrativa, na qual é feita uma pergunta aberta a respeito da história de vida dos entrevistados e de sua família. A análise dos dados biográficos ocorre em fases concomitantes, quais sejam: a) a análise sequencial dos dados biográficos; b) a análise textual e de campo temático (reconstrução da vida narrada); c) a reconstrução da vida vivenciada; d) a comparação entre vida vivenciada (passado – dimensão diacrônica) e vida narrada (presente – dimensão sincrônica); e) a construção de um tipo.

O caso haitiano foi reconstruído com base em duas entrevistas narrativas e o caso senegalês foi feito com base em uma entrevista narrativa.² Essas entrevistas não tiveram constrangimento de tempo e foram realizadas em locais escolhidos pelos entrevistados. No caso haitiano, elas aconteceram na casa da família do entrevistado e, no caso senegalês, a entrevista foi feita no ambiente de uma organização da sociedade civil frequentada pelo entrevistado.

2 É importante referir que o caso do imigrante haitiano utilizou como base a dissertação de mestrado de Lucas Cé Sangalli (2015), onde o caso está apresentado com mais detalhes. Para mais, ver: Cé Sangalli (2015).

Apontamentos sobre migrações transnacionais a partir de reconstruções de casos biográficos

Trazendo presente os pressupostos teóricos de uma pesquisa social interpretativa, utilizamos o método de entrevista narrativa biográfica (SCHÜTZE, 1983; ROSENTHAL, 2014) para estabelecer a reconstrução de dois casos biográficos, um referente à biografia de um imigrante haitiano e outro senegalês.³

A questão transnacional dos processos migratórios leva em consideração a crescente complexidade da sociedade contemporânea, dinâmicas de movimentação de indivíduos, ideias, valores e normas, e distintas construções de cotidiano, a partir dos quais sentimentos de pertencimento são estabelecidos (GLICK SCHILLER et al, 1995; PRIES, 2000).

[...] A migração transnacional é o processo pelo qual imigrantes forjam e sustentam relações sociais simultaneamente multi-referenciadas, que conectam suas sociedades de origem com a de estabelecimento. [...] enfatizam-se as formas correntes e contínuas pelas quais os imigrantes contemporâneos constroem e reconstituem seu acoplamento simultâneo em mais de uma sociedade. (GLICK SCHILLER et al, 1995, p. 48, tradução nossa)

Nessa perspectiva, os estudos migratórios não enfatizam o estado-nação, mas a construção de um espaço social na interseção dos espaços global e local (APITZSCH; SIOUTI, 2007).⁴

3 É importante ressaltar que o caso senegalês ainda está em processo de reconstrução, sendo parte da amostra de entrevistas utilizada por Maria do Carmo dos Santos Gonçalves, em sua tese de doutorado sobre religião e imigração senegalesa, na região sul do Brasil.

4 Glick Schiller et al (1995, p. 48) colocam que: “Transmigrantes são imigrantes cuja vida cotidiana depende de interconexões múltiplas e constantes através de fronteiras internacionais e cujas identidades públicas são configuradas em relação a mais de um estado-nação. [...] eles se estabelecem e são incorporados pela economia e pelas instituições políticas, localidades e padrões da vida cotidiana do país no qual residem.

O Caso Alain: profecia religiosa e sentido em um processo migratório que tem o Haiti como destino final latente

A agenda de pesquisa sobre a migração de haitianos e da diáspora haitiana passou a fazer parte das ciências sociais brasileiras, principalmente a partir do abalo sísmico que atingiu a capital haitiana e arredores, em janeiro de 2010. Estudos *in loco* já vinham sendo desenvolvidos por pesquisadores do Museu Nacional/UFRJ, em parceria com instituições do Haiti (NEIBURG, 2014; DALMASO, 2009; SILVA, 2010; BAPTISTA, 2012). A aproximação recente entre Brasil e Haiti ocorreu no contexto dos esforços da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (Minustah), estabelecida pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas, na Resolução 1542, em 2004, e encerrada no ano de 2017. A aproximação entre Brasil e Haiti refletiu-se no aumento do fluxo de migrantes haitianos para o Brasil, principalmente a partir de 2010 (PATARRA, 2012; MORAES et al, 2013; SILVA, 2013).⁵ Em 2011, houve o registro de imigrantes haitianos na região de Mato Grosso do Sul (PIMENTEL; COTINGUIBA, 2014). As principais rotas de entrada no território brasileiro foram a tríplex fronteira nas regiões de Tabatinga (AM), entre Brasil, Peru e Colômbia, e a região de Assis Brasil (AC), entre Brasil, Peru e Bolívia (PATARRA, 2012; PIMENTEL; COTINGUIBA, 2014; SILVA, 2014).

Apesar de avanços significativos na compreensão desse fenômeno social, as pesquisas sobre migração haitiana no Brasil têm mantido

No entanto, ao mesmo tempo, estão envolvidos com outro lugar, no sentido de que mantêm conexões, constroem instituições, conduzem transações e influenciam eventos locais e nacionais nos países dos quais emigraram” (tradução nossa).

5 Em relação ao número de haitianos vivendo no Brasil, a despeito da dificuldade para o registro desses deslocamentos, Milesi (2016), com base em dados fornecidos pela Polícia Federal, aponta que mais de 73.000 haitianos viviam no Brasil em 2016.

seu foco no levantamento de dados estatísticos e demográficos (FERNANDES et al, 2013; ZAMBERLAN et al, 2014; FERNANDES; CASTRO, 2014; CARRERA, 2014; METZNER, 2014), na descrição de rotas (SILVA, 2014; VÁSQUEZ; BUSSE; IZAGUIRRE, 2014) e na condição jurídico-legal dos haitianos no Brasil (GODOY, 2011; FERNANDES et al, 2013; REDIN; BARBOSA, 2014). Como enfatiza Cogo (2013), são poucos os esforços no sentido de questionar categorias já difundidas no estudo das migrações. Nesse sentido, o caso apresentado a seguir sugere o uso de novas abordagens, como a biográfica, para aprofundar a compreensão desse fenômeno.

Alain⁶ nasceu em uma família de fé evangélica, bastante atuante na comunidade em uma região rural do Haiti. Grande parte da população haitiana é praticante do vodu, de modo que Alain nasce inscrito em uma “ilha” evangélica, em um universo mágico influenciado majoritariamente por crenças vodus.⁷ Durante sua infância, Alain sofreu um acidente durante uma brincadeira. Seus pais levaram-no ao médico, que indicou a morte iminente do menino, segundo o relato de Alain. Desolados com a sentença médica, ele e seus pais foram para casa, “aguardando por sua morte”, como relata. No entanto, um contraponto à perspectiva médica foi “revelado” a sua mãe por uma mulher “tocada por Deus”, que deu para ela uma profecia a respeito da vida de Alain, que o situava como alguém di-

6 O nome dos entrevistados, seus familiares e sua cidade de nascimento foram modificados para garantir que não sejam identificados.

7 Apesar da aparente baixa representatividade que o estudo de um haitiano evangélico parece ter perante uma população majoritariamente vodu, dados levantados pelo CIBAI (ZAMBERLAN et al, 2014) indicam que aproximadamente 60% dos imigrantes haitianos entrevistados no sul do Brasil são evangélicos, ao passo que 39,3% são católicos e 1,2% se declara praticante de outra religião. Além disso, a difusão de práticas evangélicas tem ganhado força não somente nos estudos sobre o Haiti, historicamente preocupados com rituais e práticas vodu, mas também com o impacto do pentecostalismo na diáspora haitiana. (BRODWIN, 2003)

ferente dos outros, destinado a grandes feitos, como o de ser um grande político da nação haitiana. A profecia dizia que Alain seria um explorador, que abriria caminhos pelos quais sua família e outras pessoas seguiriam posteriormente. A ideia da profecia é importante na exposição da biografia de Alain porque atua como um elemento que dá coesão e sentido à forma como ele apresenta sua vida. Além disso, evidencia a centralidade da compreensão mágico-religiosa na conferência de significado à vida de Alain.

O acidente que ocorre durante sua infância e a profecia sobre sua vida recebida por sua mãe parecem ser determinantes fortes associadas à primeira movimentação biograficamente relevante na vida de Alain: a saída do interior do Haiti em direção à região metropolitana da capital. A história a respeito da profecia sobre sua vida foi-lhe repassada por sua mãe, o que pode servir como um indicador da força que um relato transmitido por um familiar pode ter sobre a constituição do sentido para Alain, ao longo de sua trajetória (RIEMANN; SCHÜTZE, 1991).

Em conjunto com a formação de mundo vinculada ao contexto religioso e à percepção sociocultural que seus pais perpetuam, Alain percebe na saída do país uma alternativa ao seu contexto de nascimento, desde muito cedo, quando seu irmão foi morar na França com o irmão de sua mãe, aos 14 anos. As condições que possibilitam a saída do irmão do núcleo familiar estão atreladas às motivações dos diversos irmãos da mãe de Alain, que também deixaram o país na mesma época, o que se poderia chamar de uma “cultura de diáspora” relacionada a figuras sociais específicas a esse período da história do Haiti, quando diversos indivíduos e famílias foram viver no exterior (STEPICK, 1998; LINSTROTH et al, 2009).

O primeiro movimento executado por Alain – a ida diária até a região metropolitana da ca-

pital para estudar durante sua adolescência – é central à compreensão adequada de sua saída do Haiti. Esse movimento reforça conteúdos da profecia a respeito de sua vida, de modo que o situa *de fato* como um explorador em relação àqueles pertencentes às figurações atreladas ao seu contexto de nascimento. A importância do reforço dessa percepção é o papel determinante que a profecia sobre sua vida terá na leitura que Alain faz de sua saída do Haiti.

No momento em que ele decide deixar o Haiti, já se havia configurado socialmente como um explorador, como aquele que abriria caminhos pelos quais sua família seguiria. Apesar desta compreensão estar atrelada a uma dimensão intangível de sua vida, sua relação com Deus, as possibilidades de perceber a saída de seu país como uma alternativa já estavam presentes nessa “revelação”. Aliado a isso, a saída de parentes do país (e a presença de familiares em Quito) e o ensejo de seus pais para que procurasse alternativas desde cedo atuam em conjunto com as condições de vida no Haiti, após o terremoto, como determinantes da segunda movimentação em sua trajetória.

O terceiro movimento na vida de Alain – sua saída de Quito em direção à tríplice-fronteira entre Peru, Brasil e Bolívia – remete a elementos presentes nas movimentações anteriores, mas se vincula, principalmente, à vontade de seu núcleo familiar. Os pais de Alain, insatisfeitos com a vida que seus filhos levavam na capital do Equador, sugerem e, posteriormente, exigem essa mudança. Novamente, Alain responsabiliza-se pela movimentação, apesar de ter vivido por mais de um ano no Equador e não ter saído do país, o que pode ser visto como um indicador da centralidade da presença de seus pais na ocorrência dessa mudança. Em conjunto com os projetos que seus pais tinham para seus filhos, deve-se considerar ainda as figurações sociais equatorianas, de onde

emergem a imposição a Alain e seus familiares de práticas cotidianas que enfatizam a cor de sua pele.

Em consonância com as influências sobre a decisão de Alain de sair de Quito, pode-se colocar o percurso percorrido por seu tio paterno, fundamental não apenas ao movimento de saída de Alain em direção ao Equador, mas à decisão de Alain ir até a fronteira com o Brasil. Em Iñapari (Peru), Alain situa-se em uma região de fronteira, fortemente caracterizada pelo fluxo de bens e pessoas. É importante atentar para a existência fática dos estados nacionais nesse ponto, uma vez que Alain não entra no Brasil porque precisa de uma autorização legal da Polícia Federal brasileira. Com isso, vive em uma zona juridicamente indeterminada, em cidades aquém dos controles aduaneiros, ou seja, em um espaço de sobreposições (GLICK SCHILLER et al, 1995; PRIES, 2000) das cidades de Iñapari (Peru), Bolpebra (Bolívia) e Assis Brasil (Brasil).

As relações cotidianas desenvolvidas sobre esse território não são, no entanto, indeterminadas (SANTOS, 2011). Pelo contrário, os referenciais que Alain estabelece em relação à região são claros em sua narrativa. Do mesmo modo, as relações sociais com habitantes da região são retomadas e servem como ponto de retorno para Alain, em outro momento de sua biografia. Com isso, percebe-se que, a despeito das indefinições jurídicas, há a formação clara de um espaço social transnacional (PRIES, 2000), atrelado à região, em relação ao qual Alain orienta suas movimentações.

Na fronteira, Alain entra em contato com nacionais de distintos países, bem como com agentes especializados na travessia da fronteira. É a primeira vez em seu processo de movimentação que ele está exposto à influência de indivíduos que fazem do tráfico de pessoas e do atravessamento da fronteira, uma profissão juridicamente informal, mas com respal-

do prático. A zona de fronteira é caracterizada ainda pelas redes de agentes multinacionais que detêm informação a respeito de questões jurídicas e práticas da travessia desses territórios. Nesse sentido, a decisão de Alain de entrar no Brasil é feita com base em uma série de informações específicas que adquire ao vivenciar o cotidiano na zona de fronteira. Com o conhecimento adquirido na região e pelo acionamento dos agentes adequados, Alain executa a movimentação que passa por Brasileia (Acre) e termina em Rio Branco.

A quarta movimentação da vida de Alain, a saída do norte em direção ao sul do Brasil, está atrelada a diversos fatores. Dentre eles, a insatisfação de seus pais com a cidade de Rio Branco. Mais uma vez, a chegada dos pais para conviver com Alain e dos irmãos atua como desencadeador de uma movimentação em sua vida. Seu relacionamento com Ana em Rio Branco e seu emprego na pizzaria dela pareciam ser bastante satisfatórios para Alain, dadas as condições nas quais vivera no Equador e no Peru. Entretanto, a chegada dos familiares coloca um novo conflito, uma vez que Alain acreditava que seus pais não aceitariam a gravidez de Ana. A chegada no sul acontece com um conflito latente, o fato de não ter revelado aos seus pais a gravidez de Ana. Alain explicita que, quando saiu de Rio Branco, sua intenção era acompanhar a família até o sul, ajudar em seu estabelecimento e retornar ao norte, para viver com Ana. Entretanto, a relação de Alain com Ana deteriora-se e ele conversa com seus pais a respeito da gravidez da ex-parceira.

No período que Alain vive no sul do Brasil, ele retoma o contato com uma antiga conhecida que vivia na região metropolitana de Porto Príncipe. Desse contato, surge a possibilidade de se casarem. O pai dela, futuro sogro de Alain, viaja para o Brasil, para acertar pormenores entre as famílias dos noivos. No sul do Brasil, o pai da noiva de Alain vive com a família de

Alain, o que resulta em um conflito entre os familiares de Alain, evangélicos, e o pai da noiva, praticante do *vodou*. Manifestamente, Alain diz que sai de casa para evitar que sua família expulsasse o futuro sogro, frustrando seus planos de casamento. Com isso, Alain desaparece da cidade onde vivia com seus familiares, sem comunicar a ninguém sobre sua decisão. Mesmo com o desaparecimento de Alain, seus pais expulsam o pai da noiva de sua casa. O futuro sogro de Alain desloca-se para o interior de Santa Catarina, onde falece em circunstâncias pouco esclarecidas por Alain. Após um período vagando pelo Brasil, Alain retorna para a casa de seus pais, no sul do Brasil, decisão que parece ter sido influenciada por Ana, mãe de seu filho e que continuava em contato com a família de Alain, a despeito de seu desaparecimento. Nesse momento da vida de Alain, aconteceu o segundo encontro com ele, para a entrevista de acompanhamento. Ele manifestou a intenção de se reunir com sua ex-parceira brasileira e seu filho, o que não aconteceu.

Após um período no sul do Brasil e com o equacionamento de uma série de conflitos familiares, Alain mudou-se para os Estados Unidos. Novamente, desempenhou o mesmo papel em relação a sua família, qual seja, o de sair primeiro para, em um segundo momento, receber outros familiares. Após um período no sul dos Estados Unidos, onde viveu com seus irmãos (um homem e duas mulheres), seu cunhado e seu sobrinho, Alain deslocou-se para o Canadá. Seus pais e seu irmão mais novo ainda vivem no sul do Brasil. Todos planejam se reencontrar no Haiti.

Os traços definidores desse tipo estão relacionados ao fato de que o imigrante que deixa o país antes de sua família para, em um segundo momento, levar seus familiares, atravessa por diversos países, como Equador, Peru, Brasil, Estados Unidos e Canadá. A decisão inicial de sair de seu país de nascimento parece es-

tar fortemente atrelada à presença de um tio e de um primo maternos vivendo no Equador. O conflito advindo da chegada do resto de sua família a esse país coloca em movimento um novo processo de deslocamento, que inclui o trânsito por países como Peru, Brasil, Estados Unidos e Canadá. Ao que tudo indica, esse processo de deslocamento só cessará quando o imigrante que toma a frente do processo de saída retornar para seu país natal e conseguir levar seus familiares de volta a esse país. Nesse sentido, há a iminência de um retorno ao país natal, apesar desse retorno não se efetivar, mesmo quando há possibilidade para isso.

O caso Abdou: Brasil como destino final

O Senegal, país localizado na costa oeste do continente africano, tem uma população estimada em 12 milhões de habitantes. Com uma história milenar, sofreu grandes transformações sociais e culturais no período colonial. A independência da França foi oficializada em 1960, com a eleição do senegalês Léopold Sédar Senghor como presidente. O país tem uma grande variedade de grupos étnicos, muitos dos quais mantiveram sua cultura tradicional transmitida oralmente entre as gerações. Entre os grupos étnicos mais representativos, estão: 44,5% Wolof e Lébou (um subgrupo do Wolof), 25,2% Pular, 13,8% Serer, 5% Diola, 3,9% Mandinga e Sossé, 1,6% Soninké e 6% de outros grupos, incluindo estrangeiros (FALL, 2010, p. 13).

Na perspectiva religiosa, a população autodeclara-se majoritariamente muçumana (94%). Considerado um país de emigração, a estimativa das Nações Unidas, em 2005, indicava que em torno de 500 mil senegaleses residiam no exterior. O governo senegalês indica que ocorreu a migração de cerca de 2 milhões de nacionais, desde a década de 1960, princi-

palmente em direção a países europeus e para os Estados Unidos. Recentemente, o destino tradicional de imigração dos senegaleses vem sofrendo uma crescente diversificação. Dados do censo demográfico de 2013 já indicavam países do Oriente e da Ásia como destinos diferenciados. Nesse contexto, situa-se o recente fluxo migratório do Senegal para a América Latina e para o Brasil. O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) indica que, no período de 2010 a março de 2016, 7.200 senegaleses solicitaram refúgio no Brasil. Parte dos imigrantes fixou-se, inicialmente, em cidades médias, bem como em cidades pequenas, onde há a presença de grandes empresas que atuam no setor de produção e exportação de alimentos.

A migração de senegaleses para o Brasil tem suscitado pesquisas em diversas áreas, resultando em uma diversidade de produções acadêmicas que exploram diferentes perspectivas desse fenômeno. Brignol e Costa (2016) analisaram o uso da internet pelas comunidades senegalesas, no Rio Grande do Sul, segundo o conceito de “webdiáspora”.⁸ Herédia (2015) apresentou uma perspectiva interdisciplinar sobre a migração de senegaleses para o Rio Grande do Sul. Outros estudos abordam, sob diferentes perspectivas, os impactos e os desafios postos por este fluxo migratório. Uebel (2015) apontou as rotas empreendidas pelos imigrantes do Senegal até o Rio Grande do Sul, sua distribuição espacial no Estado e suas

relações com o mercado de trabalho, variando de acordo com as regiões nas quais se estabeleceram. Tedesco; De Mello (2015) analisou o papel centralizador do campo religioso no cenário da imigração senegalesa,⁹ evidenciando que o referido horizonte se compõe com as dimensões econômicas e estrutura um vínculo transnacional (em redes) de ritualidades, concepções e importância.

Abdou nasceu na região rural de Kaolack (Senegal/África), em uma família tradicional, da etnia wolof. Kaolack está localizada a sudeste de Dakar, capital senegalesa, no caminho para o Mali e a Gâmbia. A população do departamento de Kaolack é estimada em 382.700 pessoas. A região é etnicamente diversa; enquanto dominada pelo grupo wolof, também inclui outros grupos étnicos como os serer e os pulaar. A principal língua falada é o wolof.

As principais atividades econômicas que ocorrem em Kaolack são agricultura de base e incluem o cultivo do amendoim e do milho. O cultivo sazonal é feito predominantemente de modo manual, empregando mão de obra local e também imigrante (Guiné, Mali, Gâmbia). A família segue os preceitos da religião islâmica, orientação religiosa majoritária do país onde a poligamia¹⁰ é aceita sendo que sua mãe foi

8 De acordo com Brignol (2016, p. 96): “O conceito de webdiáspora está relacionado com a criação de ambientes comunicacionais marcados pela lógica do deslocamento e pela vivência em rede da própria diáspora. Incluem-se aí: múltiplos ambientes de comunicação na internet criados, mantidos, atualizados, usados por migrantes que passam a se apropriar da facilidade de acesso à esfera da produção na internet para seus próprios objetivos e demandas. Como webdiáspóricos são incluídos tanto páginas web, sites temáticos sobre migrações, quanto weblogs, sites pessoais, sites de ONGs e associações, perfis e páginas em redes sociais online, atravessados por questões relacionadas às vivências identitárias a partir de fluxos migratórios contemporâneos”.

9 Tedesco; De Mello (2015, p. 23) coloca que a religião “se correlaciona com a emigração e com a sua identidade de imigrante nos espaços de origem; ela é fundamental para toda a organização da vida em espaços múltiplos e transnacionalizados; cristaliza as obrigações familiares, o sentimento de pertença, a vivência em grupo e demanda espaços e momentos de ritualização. Na realidade, mesclada aos fatores econômicos (ganhar dinheiro, enviá-lo à família e melhorar a vida material), a religião torna-se o centro das intencionalidades que envolvem a imigração senegalesa para o mundo; é uma totalidade em ação e que se renova e reproduz com as condições objetivas e subjetivas que o processo migratório atual apresenta”.

10 N'diaye (2017, p. 95) afirma que no “CF (código da família) de 1972, a lei islâmica é concebida como uma simples referência ao islã em um ambiente legal secular. Seu conteúdo foi definido a partir de práticas e não de um modelo suposto, uma vez que o termo se refere ao costume uolofe islamizado, definido pelo legislador como uma adaptação do Maliquismo Fiqh para os costumes do grupo étnico majoritário. Depois de ter identificado os costumes, o legislador considerou que

a segunda esposa de seu pai, e Abdou o filho único dessa relação. A família trabalhava no cultivo do amendoim, já em decadência nos anos de 1980, e na criação de animais. Na divisão do trabalho, o cultivo da terra e o trato dos animais era destinado aos homens, enquanto às mulheres competiam as atividades domésticas. Aos três anos de idade, Abdou ficou órfão de pai, mas esse fato não lhe foi contado. Após um curto período prescrito no cânone religioso, sua mãe casou-se novamente, indo morar em outra cidade e deixando Abdou sob os cuidados dos avós e de um irmão dela.

As dinâmicas mobilizadas pelas alianças por casamento são bastante complexas no Senegal. Envolvem, além dos preceitos religiosos, a observância das tradições do grupo étnico, as estratégias de solidariedade baseadas no parentesco, bem como as normas legais que passaram a reger as uniões matrimoniais após o período de independência do país. No caso de Abdou, embora este tenha enfatizado, em sua narrativa, a observância do código religioso, principalmente no relato sobre o tempo que a mãe teve de aguardar para se casar novamente, não ficam claros os motivos que levaram sua mãe a não permanecer com a família do marido, após sua morte, como esperado. Nesta passagem da narrativa, fica evidente que, além do peso das dinâmicas religiosas, também emergem as dinâmicas de subsistência de ambas as famílias. Abdou objeta que não ficou com a família do pai porque não havia nenhuma pessoa que pudesse cuidar dele. Ao mesmo tempo, fica claro que estava colocada a questão do direito de herança sobre a terra do pai.

Na reconstrução do caso, fica claro que Abdou não recebeu a herança a que teria direito,

o islamismo era o menor denominador com base no qual foi possível elaborar a legislação familiar aplicável a todos os senegaleses. É por isso que o Ministro da Justiça teve que precisar que, na prática, o que é chamado de lei muçulmana é uma amalgamação da lei alcorânica e do direito consuetudinário”.

o que poderia indicar que os pais de Abdou não estivessem casados legalmente, excluindo-o dos diretos de partilha, ou ainda que a mãe tenha recusado, após a viuvez, uma possível união com um cunhado, prática comum nesses casos. De fato, a família da mãe de Abdou adota a estratégia de estabelecer uma nova aliança por casamento, restando Abdou aos cuidados dos avós, a ponto dele reconhecer que, no seu vilarejo, a maioria das pessoas pensa que ele é filho de seu avô. Bénard da Costa (2005), ao analisar as dinâmicas das uniões conjugais em Moçambique, chama a atenção para a circulação entre redes de solidariedade. Segundo a autora,

existe sempre a possibilidade de ‘circulação’ entre redes de solidariedade e por isso é possível aos indivíduos e às famílias estabelecerem novas alianças com outras unidades sociais (novas uniões matrimoniais) e desenvolverem processos dinâmicos e versáteis de reprodução social. (BÉNARD DA COSTA, 2005, p. 206)

No mesmo período, o tio materno, que havia se tornado o responsável por Abdou, após a morte do seu pai, migrou para a Europa. Entre 1997 e 2002, os resultados do censo senegalês de 2002 já evidenciavam a centralidade dos destinos europeus (42%), com a Itália superando a França como principal destino (SAKHO et al, 2015, p. 32). A crise econômica da década de 1980, bem como uma crise ambiental, ambas empurraram um número significativo de senegaleses das áreas rurais da bacia do amendoim para países europeus (SAKHO et al, 2015).

O período que se seguiu à emigração do tio de Abdou foi de grandes dificuldades econômicas. Nesse período, Abdou foi inserido na escola corânica¹¹ e descobriu sobre a morte do pai quando tinha cerca de sete anos de idade.

11 As escolas corânicas no Senegal visam a formação das crianças dentro dos princípios religiosos islâmicos. Elas podem combinar o ensino religioso e o ensino curricular formal, sendo que o mais frequente, no interior do país, é o ensino religioso restrito. Para mais, ver: André e Demonsant (2013).

Aos 12 anos, o tio emigrado resolveu retirá-lo da escola corânica (religiosa) e matriculá-lo na escola secular (francesa). Isso gerou um pequeno conflito intrafamiliar e na comunidade onde a família vivia. Abdou relata que foi o tio, a partir da experiência que ele fez como emigrado na Europa, que o colocou a estudar na “escola francesa”, mantida pelo Estado com forte orientação laica e influenciada pelo modelo de ensino francês.

Eu fui estudar corânica até que eu tem doze anos meu tio que foi viaja no italiano que volta e diz que eles me bota na escola francês. Porque ele diz que não adianta ficar sem estudar francês ou uma coisa porque escola corânica ficou só no Senegal, só no. é uma coisa só de religião, mas se tu quer viajar tem que entender francês ou outro língua ele me bota pra estudar na escola francesa e meu vô não queria que eu entre que eu fui na escola francês e tava brabo ele não queria que eu fui estudar francês. Eu fui estudar francês até que eu terminar meu meu curso de primeiro eu fui no secundario. Eu tava estudando bem e eu eu pouco inteligente, eu estudo bem, eu nunca reprova, eu nunca voltar atrás, sempre eu passo à frente sempre, sempre. (ABDOU, 2015, trecho de entrevista)

O entrevistado constituiu dois mundos: um primeiro vinculado à tradição e à religião, aos códigos de sobrevivência internos à cultura em que vive, internos ao país onde nasceu. Um segundo mundo, externo a esse sistema: o mundo dos emigrados. Esses dois mundos são construídos pelo viés da experiência do tio, que acumula dois tipos de autoridade: aquela de tutor, responsável pela formação de Abdou, conhecedor das regras tradicionais e religiosas da sua cultura; e aquela autoridade do emigrado, de alguém que negociou seu lugar em outro sistema cultural, que conheceu e aprendeu como sobreviver fora do próprio país, confrontando outra cultura. Há o mundo da “escola corânica” que, de acordo com essa perspectiva, se restringe aos limites da vida no Senegal e não serve como código de tradução social fora

desses limites. Há o mundo da escola francesa, que se abre como um código de mobilidade no contexto externo. Já na escolha definida pelo tio de Abdou de inseri-lo no sistema de ensino francês desenhava-se um projeto migratório para seu futuro. Um emigrado precisa não somente conhecer os códigos e posturas religiosos e culturais do país onde nasceu, mas também precisa aprender os códigos, a linguagem e “uma coisa” (conforme expressão do entrevistado) do outro sistema, para conseguir obter sucesso no seu projeto fora dos muros da tradição e das fronteiras geográficas do país. Abdou orgulha-se de ter conseguido apreender esses dois códigos que o qualificaram para interpor um percurso migratório para outros países: “[...] eu tava estudando bem e eu eu pouco inteligente, eu estudo bem, eu nunca reprova, eu nunca voltar atrás, sempre eu passo a frente sempre, sempre”.

Antes de completar o segundo ciclo de estudos, Abdou evadiu da escola e passou a ajudar o avô em tempo integral na pequena propriedade rural da família. O índice de evasão escolar no Senegal, principalmente no meio rural, é alto. As vilas do interior apresentam menos estrutura e muitos jovens abandonam o estudo, logo após o primeiro ciclo de ensino. Em 2013, de acordo com dados do censo demográfico realizado pelo governo do Senegal, o índice de pessoas que nunca havia frequentado a escola na região de origem do entrevistado era de 31,5% de homens e 43,8% de mulheres. Grande parte da pressão pelo abandono da escola, no meio rural, resulta da necessidade de subsistência da família, seja para agregar mão de obra, seja para migrar para centros urbanos maiores ou para o exterior, na esperança de exercer uma função melhor remunerada.

Aos 20 anos de idade, Abdou migrou para a capital, Dakar, onde, após uma série de dificuldades, conseguiu gradativamente se estabelecer como comerciante. Prosperou a ponto de

contratar pessoas para trabalhar com ele, em seu estabelecimento, e comprou animais, que foram colocados sob os cuidados da família do avô, que permaneceu na atividade rural. Em 2013, Abdou recebeu uma proposta de migrar para o Brasil. Apesar de estar bem colocado e da posição contrária de sua família à saída do Senegal, Abdou migrou, tendo em mente sua vontade de prosperar no Brasil.

Na, na Dakar eu consegui trabalho bem, trabalha bem no meu loja e um dia eu fui encontra uma persona que me conta as coisas de brasileiro. Que diz que Brasil tá bem. Que os salários sao muito altos. Eu fico loco. Eu não consegui. Eu fui na cidade para conversar de novo com minha mãe que diz que eu queria sair do Senegal pra ir no Brasil. Minha mãe disse no, tem que ficar ali. Que tu tava bem agora, tu tem que ficar aqui, tu tem que arrumar mulher. Tu tem que ficar ali. Eu diz no. Eu quero mais. Eu quero ir. Ehh. A gente me conto Brasil. Eu tem acha que o Brasil é muito, muito, muito melhor. Eu vendi metade de meu vaca, os coisas, eu fui encontra uma pessoa que diz que vai levar Brasil com vista. (ABDOU, 2015, trecho de entrevista)

De acordo com Sakho et al (2015), nos fluxos imigratórios da chamada bacia do amendoim no Senegal, região de onde proveio o entrevistado:

[...] vão interagir a crise ambiental, o declínio econômico e as políticas restritivas de destinos tradicionais, e um culto baseado no trabalho e na religião. Os locais de partida e os destinos constituem, portanto, territórios descontínuos construídos em torno de redes de sensibilização comunitários. Das famílias rurais, as zonas de partida passam para as cidades costeiras, lugares ao mesmo tempo de rupturas ligadas ao progresso na educação e na abertura ao estilo de vida ocidental, mas de permanências simbolizadas pela sobrevivência de representações e valores socioculturais tradicionais. Confrontado com uma crise econômica que afeta todos os setores da produção e categorias socioprofissionais e agravamento dos controles nas fronteiras, os candidatos para a migração

se multiplicam e as redes e rotas se diversificam. (SAKHO et al, 2015, p. 43)

Abdou vendeu seu estabelecimento para empregar o dinheiro no projeto migratório para o Brasil. Importante destacar que o processo migratório de Abdou se insere no contexto de imigração senegalesa para o Brasil, iniciado em 2008. Esse fluxo migratório compreende um fenômeno novo de migração Sul-Sul. Abdou passou por muitas dificuldades no trajeto, atravessando de modo irregular a fronteira do Brasil com o Peru, pela divisa do Estado do Acre. Depois de dois meses no acampamento, migrou para o Rio Grande do Sul com amigos que tinham conhecidos residindo em Passo Fundo (RS). Foi acolhido por uma entidade religiosa de apoio a imigrantes e, por intermédio da associação de imigrantes senegaleses, conseguiu uma colocação laboral numa olaria no interior Rio Grande do Sul. Após um ano e meio trabalhando nessa empresa, sofreu um acidente de trabalho que, por negligência de atendimento, evolui para uma lesão incapacitante. Atualmente, Abdou vive no Sul do Brasil, onde aguarda o resultado da ação judicial sobre o seu caso.

As relações transnacionais, os vínculos familiares que as expressam produzem novos rituais e são produzidos por outras estratégias (estar aqui e estar lá, não estar nem aqui nem lá, ou estar aqui, mas pensando em estar lá), que ligam espaços e tempos. É por isso que as migrações se ligam a horizontes amplos e dinâmicos; envolvem renovação, alteração de hábitos, provocam crises, implicam separações e rupturas de um equilíbrio existente; denotam perdas, ganhos, aberturas e fechamentos, encontros e realizações de múltiplos fatores no campo pessoal, do lugar de destino, de oportunidades, que lhes são dadas e conquistadas, das famílias e sua ampliação em afetividades e obrigações. (HEREDIA; TEDESCO, 2015, p. 142)

Nas reconstruções de caso apresentadas, evidencia-se o papel que o núcleo familiar desempenha no processo de acoplamento simul-

tâneo a mais de uma sociedade. No caso de Alain, as relações estabelecidas por ele no Brasil, como, por exemplo, com a parceira brasileira, são diretamente negociadas com a família, assim como no caso de Abdou, cuja decisão de demandar judicialmente a reparação pelo acidente de trabalho passou pelo aval de sua família (tio, irmãos e mãe), que permanecem no Senegal. Inicialmente, a família de Abdou mostrou-se contrária à judicialização do acidente de trabalho, sugerindo que ele retornasse ao Senegal. Posteriormente, ao compreender que ele estava com uma sequela de saúde grave, a família aceitou sua decisão de permanecer no Brasil até completar o tratamento e terminar o processo jurídico. Observa-se, no caso de Abdou, a necessidade explícita que ele tem de harmonizar sua decisão de permanecer no Brasil, após o acidente, com o desejo da família em relação ao seu retorno ao Senegal.

Ao enfatizar a compreensão do fenômeno migratório, em termos processuais, a abordagem transnacional não foca apenas na sociedade de origem ou de destino do migrante. Ela leva em consideração a miscigenação de elementos específicos de consciência e de compreensão da vida daqueles que vivenciam as múltiplas localidades (APITZSCH; SIOUTI, 2007).

A dinamicidade e a amplitude dos horizontes descritos nas biografias de Alain e Abdou, em boa parte, são caracterizadas por um movimento de integração e construção de múltiplas redes, nas quais o trânsito pressupõe esse movimento de “estar aqui e estar lá”. Familiares e amigos emigrados, amigos e conacionais com afinidades religiosas ou de pertença étnica são mobilizados no processo de “estar imigrante”. Cada nova etapa do processo migratório e as decisões sobre permanecer ou não em determinado local, estão, ambas, envolvidas no sentimento de estar em uma condição nas quais as rupturas, perdas e ganhos, a condição de “estar cá e pensar lá” integra o universo de

possibilidades em relação ao futuro, mesmo que no horizonte ainda permaneça latente um projeto de retorno ao ponto de origem.

No caso de Abdou, o projeto de retorno estava condicionado, inicialmente, à recuperação do retorno financeiro que ele empenhou ao migrar para o Brasil:

Eu, eu, eu, quando eu cheguei aqui eu não queria nada, só voltar, mas eu diz que eu gastar quinze mil real, não adianta volta ligero. Eu tem que trabalha mais tempo pra, pros, pra... “junta” ajunta esses dinheiro, depois volta. (ABDOU, 2015, trecho de entrevista)

Após o acidente de trabalho, o retorno ficou condicionado à questão da saúde. O retorno é pensado em uma perspectiva idealizada na qual o restabelecimento da saúde o colocaria em condições de voltar ao ponto de origem, ou seja, quando, com seu trabalho, conseguir acumular os bens que tinha antes de decidir migrar para o Brasil.

[...] quando eu disse que [...] se eu volta no Senegal sem dinheiro, eu to interio, Eu pode trabalha no roça. Mas agora com uma braço, solo, uma só braço não pode trabalha. Mas eu sabe bem trabalho no roça, eu tem inteleginte pra trabalho no roça. E [...] se eu volta, amanhã, no Senegal, com saúde bom, sem dinheiro, não tem problema. Eu pode trabalha um anos, eu pode fica mesmo antes que eu saí de lá. Mas agora eu preocupado, quando eu chego lá [...] a gente [...] como eles vão te pega [...] tu chego sem dinheiro [...] tu chego [...] é difícil. (ABDOU, 2015, trecho de entrevista)

No caso de Alain, a dimensão do retorno é essencial ao entendimento da trajetória desempenhada, daí a importância de compreender esse deslocamento não como pontos separados de partida e chegada, mas em sua dimensão processual. Uma perspectiva total do processo é o que confere sentido ao deslocamento, ato próprio que o migrante faz ao narrar seu passado e suas expectativas futuras, a partir do presente. Nesse sentido, remete-se

a uma “antropologia total do ato de emigrar e de imigrar”, na qual o retorno estabelece “relações com o tempo, o tempo de ontem e o tempo do futuro, a representação de um e a projeção do outro” como o “tempo cotidiano da imigração presente”, em Sayad (2000, p. 11-12).

Considerações Finais

Alain e Abdou colocam em movimento a construção de relações sociais que conectam o Brasil e seus países de origem, bem como outros países onde possuem familiares e amigos emigrados. Eles mantêm essas relações nos diferentes espaços e lugares, deslocando essas interações para além dos limites geográficos nos quais se encontram circunscritos. Sem esgotar as possibilidades de análise desse fenômeno a partir da pesquisa narrativa e interpretativa, pretendeu-se indicar, pelos casos empíricos apresentados, contribuições da abordagem biográfica ao tema da migração transnacional.

A compreensão da noção de que os eventos vivenciados ao longo da trajetória de um migrante – o cruzamento de diversas fronteiras, por exemplo – está inscrita em sua biografia. Isso é, pela análise detida da estrutura pela qual um migrante narra no presente suas vivências passadas por diversas figurações sociais distintas (ELIAS, 1994), é possível ter acesso ao espaço social transnacional registrado em sua biografia, que foi forjada no deslocamento espacial por diversos pontos do globo. Mais que isso, a abordagem biográfica dá acesso à forma como o sujeito interpreta suas ações cotidianas e como negocia e planeja sua ação em relação aos outros na vida em sociedade.

A construção de mobilidades transnacionais não ocorre a um só tempo ou no momento de chegada em outro país, mas, como fica evidente, nas reconstruções biográficas, se trata de um processo configurado *ao longo* das histórias de vida de cada indivíduo e em relação aos grupos e sociedades dos quais provém. Es-

sas reconstruções informam os pesquisadores sobre fatores latentes e manifestos presentes nas histórias de vida apresentadas pelos migrantes sobre seu deslocamento, indo além de descrições superficiais em um nível manifesto de análise. Daí decorre a necessidade de compreender essas histórias, em dois níveis distintos de análise, o da história de vida como vivenciada e o da história de vida como narrada.

Referências

ANDRÉ, Pierre; DEMONSANT, Jean-Luc. **Koranic schools in Senegal: a real barrier to formal education?** Paris: Agence Française de Développement (AFD), 2013. Disponível em: <https://mpira.ub.uni-muenchen.de/53997/1/MPRA_paper_53997.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

APITZSCH, Ursula; SIOUTI, Irini. **Biographical analysis as an interdisciplinary research perspective in the field of migration studies.** York, 2007. Disponível em: <https://www.york.ac.uk/res/researchintegration/Integrative_Research_Methods/Apitzsch%20Biographical%20Analysis%20April%202007.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BAPTISTA, José Renato. **Sè Tou Melanje: uma etnografia sobre o universo social do vodu haitiano.** 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BÉNARD DA COSTA, Ana. Gênero e poder nas famílias da periferia de Maputo. **Lusotopie – Recherches politiques internationales sur les espaces issus de l’histoire et de la colonisation portugaises**, n. XII (1-2), p. 203-216, 2005.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **The social construction of reality.** London: Penguin, 1991.

BRIGNOL, Liliane; COSTA Nathália. Migração e usos sociais do facebook: uma aproximação à webdiáspora senegalesa no Rio Grande do Sul. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 24, n. 46, p. 91-108, 2016.

BRODWIN, Paul. Pentecostalism in translation: religion and the production of community in the Hai-

- tian diáspora. **American Ethnologist**, v. 30, n. 1, p. 85-101, 2003.
- CARRERA, Gabriela. Por qué migrar? Algunos apuntes sobre las viejas y nuevas heridas de Haití. **Cuadernos Migratorios**, La migración haitiana hacia Brasil: características, oportunidades y desafíos, Organización Internacional para las Migraciones, n. 6, p. 33-50, 2014.
- CÊ SANGALLI, Lucas. **O desaparecimento de Alain: movimento e pertencimento na vida de um migrante**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- COGO, Denise. Comunicação e migrações transnacionais – o Brasil (re)significado em redes migratórias haitianas. **REU**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 233-257, 2014.
- COGO, Denise; BADET, Maria. **Guia das migrações transnacionais e diversidade cultural para comunicadores – Migrantes no Brasil**. Bellaterra: Institut de la Comunicació, UAB; São Leopoldo, RS: Instituto Humanitas, Unisinos, 2013.
- CUNHA, Jorge Luiz da; ALHEIT, Peter. Biographie-forschung in Brasilien. In: LUTZ, Helma et al. (Eds.). **Handbuch Biographieforschung**. Frankfurt: Springer VS, 2018. p. 789-797.
- DALMASO, Flávia. **A magia em Jacmel: uma leitura crítica sobre o vodú haitiano à luz de uma experiência etnográfica**. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FALL, Papa Demba; CARRETERO, María Hernández; SARR, Mame Yassine. Senegal. Country and Research Areas Report. **EUMAGINE Project Paper**, v. 2, p. 10, 2010.
- FERNANDES, Duval; CASTRO, Maria da Consolação. **Estudos sobre a migração haitiana ao Brasil e diálogo bilateral** (Relatório de pesquisa). Belo Horizonte: Conselho Nacional de Imigração e Organização Internacional para Migração, 2014.
- FERNANDES, Duval; MILESI, Rosita; PIMENTA, Bruna. Migração dos haitianos para o Brasil. **Cadernos de Debates**, Refúgio, migrações e cidadania, Brasília, Instituto Migrações e Direitos Humanos, v. 8, n. 8. p. 55-71, 2013. Disponível em: <<http://www.migrante.org.br/index.php/component/booklibrary/1180/view/53/Publica%C3%A7%C3%B5es/30/caderno-de-debates-08-refugio-migracoes-e-cidadania>>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory**. New Brunswick: AldineTransaction, 1967.
- GLICK SCHILLER, Nina; BASCH, Linda; BLANC, Cristina Szanton. From immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration. **Anthropological Quarterly**, v. 68, n. 1, p. 48-63, 1995.
- GODOY, Gabriel. O caso dos haitianos no Brasil e a via de proteção humanitária complementar. In: CARVALHO RAMOS, A. et al. (Eds.). **60 anos de AC-NUR: perspectivas de futuro**. São Paulo: Editora CLA Cultural, 2011. p. 45-68.
- GURWITSCH, Aron. **Das Bewusstseinsfeld**. Berlin/New York: De Gruyter, 1974.
- HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Migrações internacionais: o caso dos senegaleses no Sul do Brasil**. Caxias do Sul, RS: Quatrilho Editorial, 2015.
- HERÉDIA; Vania Beatriz Merlotti; TEDESCO, João Carlos Tedesco. O lugar do imigrante nos espaços de trabalho em Caxias do Sul: o caso dos senegaleses. In: HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti. **Migrações internacionais: o caso dos senegaleses no Sul do Brasil**. Caxias do Sul, RS: Quatrilho Editorial, 2015. p. 137-168.
- HOFFMANN-RIEM, Christa. Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der datengewinn. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, ano 2, n. 32, p. 339-372, 1980.
- LACOMBA, Joan. Immigrés sénégalais, islam et confréries à Valence (Espagne). **Revue européenne des migrations internationales**, v. 16, n. 3, p. 85-103, 2000.
- LINSTROTH, J. P.; HALL, Alison; DOUGE-PROSPER,

Mamyrah; HILLER, Patrick. *Conflicting ambivalence of Haitian identity-making in South Florida*. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 10, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1362/2855>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

MILESI, Rosita. **Haitianos no Brasil – Dados estatísticos, informações e uma recomendação**. Brasília, DF: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2016. Disponível em: <http://www.migrante.org.br/images/Haitianos_dados%20PF_CNIg%20-%20Recomendao%20de%20Registro%201.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

MORAES, Isaias Albertin de; ANDRADE, Carlos Alberto; MATTOS, Beatriz. *A imigração haitiana para o Brasil: causas e desafios*. **Revista Conjuntura Austral**, Porto Alegre, v. 4, n. 20, p. 95-114, 2013.

NEIBURG, Federico. *Questionando o social – Foucault em chave etnográfica: o governo dos guêto de Porto Príncipe*. **Análise Social**, v. 212, n. 3, p. 742-747, 2014.

N'DIAYE, Marième. *A legitimação pelo direito? Os desafios do governo da família num contexto muçulmano. Uma comparação Senegal-Marrocos*. **Revista NEP – Núcleo de Estudos Paranaenses da UFPR**, v. 3, n. 4, p. 91-111, 2017.

OEVERMANN, Ulrich; ALLERT, Tilman; KONAU, Elisabeth; KRAMBECK, Jürgen. *Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*. In: SOEFFNER, H.-G. (Ed.). **Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften**. Stuttgart: Metzler, 1979. p. 352-434.

PATARRA, Neide. *O Brasil: país de imigração?* **e-Metropolis** – revista eletrônica, n. 9, p. 6-18, 2012. Disponível em: <<http://emetropolis.net/edicao/n09>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

PIMENTEL, Maria Lima; COTINGUIBA, Geraldo Castro. *Wout, rakète, fwontyè, anpil mizè: reflexões sobre os limites da alteridade em relação à imigração haitiana para o Brasil*. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 73-86, 2014.

PRIES, Ludger. *The approach of transnational social*

spaces: responding to new configurations of the social and the spatial. In: PRIES, L. (Ed.). **New transnational social spaces – International migration and transnational companies in the early twenty-first century**. London: Routledge, 2000. p. 3-33.

REDIN, Giuliana; BARBOSA, Juliana. *Da segurança internacional à segurança humana: implicações do instituto jurídico do refúgio e o caso da política externa bilateral Brasil-Haiti na questão migratório*. **Boletim Meridiano 47**, v. 15, n. 141, p. 10-17, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/MED/issue/view/871>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

RICCIO, Bruno. **Toubab e vu cumprà: transnacionalità e rappresentazioni nelle migrazioni senegalesi in Italia**. Padova: Cleup, 2007.

RIEMANN, Gerhard; SCHÜTZE, Fritz. *Trajectory as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social processes*. In: MAINES, D. (Ed.). **Social organization and social processes: essays in honor of Anselm Strauss**. New York: de Gruyter, 1991. p. 333-357.

ROSENTHAL, Gabriele. *National identity or multicultural autobiography?* **The narrative study of lives 5**, p. 21-39, 1997. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5684/ssoar-tnsl-1997-rosenthal-national_identity_or_multicultural_autobiography.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 fev. 2018.

ROSENTHAL, Gabriele. *A plea for a more interpretive, more empirical and more historical sociology*. In: KALEKIN-FISHMAN, Devorah; DENIS, Ann. (Eds.). **The shape of sociology in the 21st Century: tradition and renewal**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2012. p. 202-217.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

ROSENTHAL, Gabriele. **História de vida vivenciada e história de vida narrada**. Porto Alegre: Edipucrs, 2017.

ROSENTHAL, Gabriele; KÖTTIG, Michaela. **Migration and questions of belonging**. In: *Forum Qualitative Social Research*, v. 10, n. 3, Art. 19, sep. 2009. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index>

- php/fqs/article/view/1372>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- SAKHO, Pape; DIOP, Rosalie; MBOUP, Bara; DIADIOU, Diodio. A emigração internacional senegalesa: das casas no campo às cidades litorâneas. In: HERÉDIA, Vania. (Org.). **Migrações internacionais: o caso dos senegaleses no Sul do Brasil**. Caxias do Sul, RS: Quatrilho Editorial, 2015. p. 23-48.
- SANTOS, Hermílio; OLIVEIRA, Patrícia; SUSIN, Priscila. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira. Revisão e perspectivas. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 2, p. 359-382, 2014.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.
- SAYAD, Abdelmalek. O retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante. **Travessia: revista do migrante**, ano XIII, número especial, p. 7-32, jan. 2000.
- SCHÜTZ, Alfred. The stranger. In: SCHÜTZ, A. **Collected papers II – Studies in social theory**. The Hague: Martinus Nijhoff, 1964. p. 91-105.
- SCHÜTZE, Fritz. Biographieforschung und narratives Interview. **Neue Praxis**, v. 13, n. 3, p. 283-293, 1983.
- SCHÜTZE, Fritz. **Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyze autobiographical interviews – Part I**. In: INVITE – Biographical counselling in rehabilitative vocational training: Further education curriculum 1, Module B.2.1., 2007a. Disponível em: <http://www.zsm.ovgu.de/zsm_media/Das+Zentrum/Forschungsprojekte/INVITE/B2_1-p-140.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.
- SCHÜTZE, Fritz. **Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyze autobiographical interviews – Part II**. In: INVITE – Biographical counselling in rehabilitative vocational training: Further education curriculum 1, Module B.2.1., 2007b. Disponível em: <<http://www.uni-magdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.2.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.
- SILVA, Felipe. **Construções do “fracasso” haitiano**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- SILVA, Paloma. **Seguindo rotas: reflexões para uma etnografia da imigração haitiana no Brasil a partir do contexto de entrada pela tríplice fronteira norte**. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2014.
- SILVA, Sidney. Brazil, a new Eldorado for immigrants?: the case of Haitians and the Brazilian immigration policy. **Urbanities**, v. 3, n. 2, p. 3-18, 2013.
- STEPICK, Alex. **Pride against prejudice: Haitians in the United States**. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- TEDESCO, João Carlos; DE MELLO, Pedro. Imigração e transnacionalismo religioso. Os senegaleses e a confraria Muride no centro-norte do Rio Grande do Sul. **Revista do Núcleo de Estudos de Religião e Sociedade (NURES)**, n. 30, p. 1-26, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/nures/article/viewFile/27479/19441>>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- UEBEL, Roberto Rodolfo Georg. Panorama e perfil da imigração senegalesa no Rio Grande do Sul no início do século XXI. **Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul**, n. 28, p. 56-77, 2016.
- VÁSQUEZ, Tania; BUSSE, Erika; IZAGUIRRE, Lorena. La migración haitiana en Perú y su tránsito hacia Brasil. **Cuadernos Migratorios**, La migración haitiana hacia Brasil: características, oportunidades y desafíos, Organización Internacional para las Migraciones, n. 6, p. 83-104, 2014.
- WILSON, Thomas. Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: GRUPO DE TRABAJO DE BIELEFELD. (Orgs.). **Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit**. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1980. p. 54-79.
- ZAMBERLAN, Jurandir; CORSO, Giovanni; BOCCHI, Lauro; CIMADON, João Marcos. **Os novos rostos da imigração no Brasil – Haitianos no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Solidus, 2014.

Recebido em: 15.11.2017

Aprovado em: 22.02.2018

Maria do Carmo dos Santos Gonçalves é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGCS/PUCRS).

e-mail: maria.carmo1975@gmail.com

Rua Professor Marcos Martini, 1600, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Telefone: +55 54 9 81351707

Lucas Cé Sangalli é doutorando em Ciências Sociais da Universidade de Göttingen e pesquisador do Centro de Métodos em Ciências Sociais (Métodos Qualitativos) da mesma universidade. Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). e-mail: lucas.sangalli@sowi.uni-goettingen.de

Goßlerstraße 19, Raum 2.102, Göttingen, 37073, Alemanha. Telefone: +49 (0)551/39-21532

REFÚGIO NO BRASIL NO PÓS-SEGUNDA GUERRA: A ILHA DAS FLORES COMO LUGAR DE ACOLHIMENTO E REPRESENTAÇÃO DO PARAÍSO

■ LENÁ MEDEIROS DE MENEZES

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O artigo tem por objetivo analisar a participação do Brasil na recepção de deslocados de guerra e refugiados, após 1945. Utiliza fontes orais (depoimentos colhidos em entrevistas) e textos oficiais, relativos ao estatuto do refúgio e aos refugiados. Através de exercícios prosopográficos e de técnicas de análise de discurso, estabelece o diálogo entre o geral e o particular, sendo seu principal resultado uma narrativa que aprofunda e enriquece o estudo dos processos de deslocamento vividos no pós-Segunda Guerra Mundial.

Palavras-chave: Imigração e refúgio. Estudo de casos. Brasil. Hospedaria de Imigrantes da Ilha das Flores. Pós-Segunda Guerra.

ABSTRACT

REFUGEE IN BRAZIL AFTER THE SECOND WORLD WAR: THE “ILHA DAS FLORES” AS A REPRESENTATION OF PARADISE

The article aims to analyze Brazil's participation in the reception of displaced persons of war and refugees in the post-1945 period. It uses oral sources (testimonials collected in interviews) and official texts about the status of refuge and refugees. Through prosopographic exercises and discourse analysis techniques, we establish a dialogue between the general and the particular dimensions of this work. The main result being a narrative that deepens and enriches the study of the processes of displacement experienced in the post WWII between Europe and Brazil.

Keywords: Immigration and refuge. Case study. Brazil. Immigrant Hostel of Ilha das Flores. Post-Second World War..

RESUMEN

REFUGIO EN BRASIL EN EL POST SEGUNDA GUERRA: LA “ILHA DAS FLORES” COMO REPRESENTACIÓN DEL PARAÍSO

El artículo tiene por objetivo analizar la participación de Brasil en la recepción de desplazados de guerra y refugiados en el post 1945. Utiliza fuentes orales (testimonios recogidos en entrevistas) y textos

oficiales, relativos al estatuto del refugio ya los refugiados. A través de ejercicios prosopográficos y de técnicas de análisis de discurso, establece el diálogo entre lo general y lo particular, siendo su principal resultado una narrativa que profundiza y enriquece el estudio de los procesos de desplazamiento vividos en el post Segunda Guerra.

Palabras clave: Inmigración y refugio. Estudio de casos. Brasil – Hospital de inmigrantes de la Ilha das Flores. Post-Segunda Guerra.

A ucraniana *Irina Popow* – na companhia da mãe, do pai e da irmã –, chegou ao Rio de Janeiro, em 26 de julho de 1949, procedente de um campo de refugiados na Alemanha. Segundo suas declarações, ao desembarcarem do navio, foram transferidos para uma lancha que as levaria à Ilha das Flores, local onde se localizava a hospedaria de imigrantes que as acolheria.¹ Ao chegar, a mãe, que poucas e amedrontadoras referências tinha do Brasil, esquecida já das histórias de jacarés e crocodilos, desceu da lancha, beijou a terra e exclamou: Paraíso, daqui eu não saio. Aqui eu vou morrer!²

As declarações de Irina Popow encontram eco – no que tange à Ilha das Flores – no depoimento de Ana Toncic, cuja narrativa também está contemplada neste artigo, que busca

promover o diálogo entre documentação oficial e depoimentos orais, de forma a analisar a dialética travada entre o particular e o geral, e entre as práticas e as representações, com o objetivo de propor uma história das migrações que, para além do político, do econômico, do social e do cultural, se encaminhe no sentido do encontro com as sensibilidades.

Dar voz a protagonistas dos processos históricos vem abrindo novas e múltiplas possibilidades de análise, em temas que ganharam centralidade no mundo contemporâneo, dentre eles, os processos migratórios. Das motivações de partida aos processos de enfrentamento em terra estrangeira, as narrativas de vida permitem trazer a dimensão humana para o centro da História, ultrapassando a frieza das estatísticas e análises que condenam ao silêncio os protagonistas dos processos. Dentre estes, incluem-se os que são obrigados a partir, em busca de refúgio e proteção em terra estrangeira, por não encontrarem a mínima segurança e sobrevivência em suas terras de origem. Suas histórias de vida, impactadas, regra geral, pela dramaticidade, falam de dor, violência e perdas de entes queridos.

Este artigo, embora leve em consideração as proposições conceituais do ACNUR, concernentes a imigrantes³ e refugiados⁴, contempla

1 A hospedaria da Ilha das Flores foi construída no ano de 1883, quando se desenhava o que viria a ser conhecido como a Grande imigração. Foi a primeira hospedaria construída pelo governo central e funcionou, como hospedaria, até o ano de 1962, quando se tornou presídio militar. A “ilha” (hoje não mais ilha, devido aos aterros que a ligaram ao continente) localiza-se ao fundo da Baía da Guanabara, na atual cidade de São Gonçalo, sendo hoje um destacamento da Marinha do Brasil. Um convênio firmado entre a Marinha e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro possibilitou a criação do Centro de Memória da Imigração da Ilha das Flores, no ano de 2010.

2 O depoimento foi prestado a Henrique Mendonça e Juliana Oliveira, pesquisadores do Centro de Memória da Imigração da Ilha das Flores, cujo acervo inclui as entrevistas por eles realizadas. Nos dias de hoje, sob a coordenação do professor Luís Reznic, o trabalho de recuperação deste lugar de memória evoluiu para a criação do Museu de imigração da Ilha das Flores, que conta com um museu a céu aberto, que leva os visitantes a cumprirem os circuitos dos antigos imigrantes, e uma exposição permanente, que permite o contato com a história da imigração e com o depoimento de vários imigrantes, parte dos quais refugiados.

3 Imigrante é aquele que “escolhe se deslocar, não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas principalmente para melhorar sua vida em busca de trabalho ou educação, por reunião familiar ou por outras razões” (ACNUR, 2015).

4 Refugiado é aquele que escapou de conflitos armados ou perseguições e que “com frequência, sua situação é tão perigosa e intolerável que deve cruzar

o refúgio no contexto mais amplo dos deslocamentos. Nesse contexto, analisa como, no Brasil do pós-guerra (DUROSELLE, 1978), chegaram fluxos orientados tanto dos tradicionais países de emigração para o país (Portugal, Espanha e Itália) quanto povos que, até então, tinham pouca ou nenhuma expressão em terras brasileiras, em geral, refugiados provenientes da Europa de leste. Em última instância, “estrangeiros desconhecidos”, conforme proposição classificatória de Duroselle (2000), atores e alvos de não poucos “estranhamentos”; grupo no qual se inseriam as famílias Popow e Tonicic.

Observe-se que a guerra, e suas repercussões, exerceu papel central tanto com relação aos deslocamentos por opção quanto dos forçados. Países como Portugal, por exemplo, que não entraram na guerra, sofreram as consequências de seus esforços em garantir a sobrevivência dos exércitos em luta. Dessa forma, findo o conflito, não eram nada favoráveis as condições de vida, forçando a emigração. No caso dos deslocamentos forçados, milhares esperavam por realocação, não querendo ou não podendo voltar à terra de origem. Essa análise conjunta é, ainda, um terreno quase virgem de análise, visto a tendência de analisar refugiados e migrantes por opção de forma completamente independente, sendo este, inclusive, ao lado da questão das representações, um dos aspectos de relevância do artigo.

Considerados os aspectos apontados, a estrutura do trabalho contempla uma primeira parte baseada nos números da imigração, com análises relativas às rubricas apostas àqueles que chegavam ao país. Seguem-se análise que se dedicam, especialmente, à questão do refúgio e às formas pelas quais o Brasil se inseriu nos esforços internacionais destinados a dar

fronteiras internacionais para buscar segurança nos países mais próximos, com o acesso à assistência dos Estados, do ACNUR e de outras organizações”. De forma diferente do imigrante, não pode voltar ao país de origem e continua, mesmo estando fixado em outros espaços, a receber a proteção do seu governo.

solução ao problema. Por fim, passa-se dos registros oficiais às histórias de vida, com a contemplação de duas depoentes, consideradas exemplos paradigmáticos de alguns dos processos vividos por aqueles que, nos campos de refugiados e, mesmo, fora deles, aguardavam por um novo país onde pudessem recomeçar suas vidas, projetando, no futuro, seus anseios e sonhos de paz, segurança e, quem sabe, felicidade. Deixar o sofrimento e partir em busca de paraísos situados alhures era o móvel principal que os levava a cruzar fronteiras, mares e oceanos.

Os números da imigração no Brasil do pós-Segunda Guerra

O segundo pós-guerra no Brasil, como no restante de América, conheceu acentuada elevação dos números relativos à entrada de estrangeiros, embora, no caso brasileiro, os quantitativos de entrada o posicionem em condição de inferioridade frente a outros países, com destaque para os Estados Unidos, Canadá e Argentina. Segundo o titular do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio no ano de 1947:

Cessada a guerra mundial há cerca de três anos, o fluxo imigratório permanece em nível irrisório, perdendo-se uma época sem dúvida favorável ao melhor aproveitamento do braço excedente do Velho Mundo.

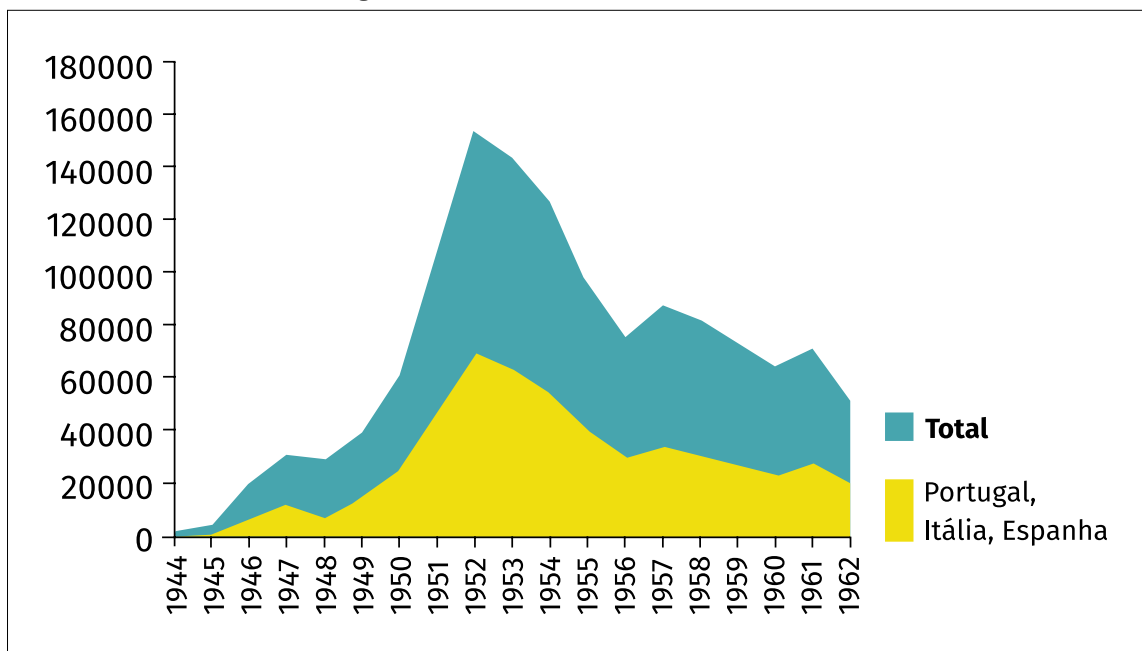
Somente em princípios deste ano, é que está sendo recebido, em imigração dirigida, um resto do Acordo de Londres assinado em 1946, visto que, em 1947, entraram no país apenas cerca de 3.500 imigrantes deslocados.

A falta de acordos internacionais ou de execução dos consertados por carência de aparelhamento interno, são males que poderão estender-se ainda por um ou dois anos com países estrangeiros, quando a respectiva execução não esteja assegurada, por depender das condições internas de recebimento, alojamento, transporte, distribuição e colocação, é função inócua, quiçá prejudicial à boa fama de seus signatários. (Relatório do Ministro do Trabalho, 1948, p. 11).

Considerando-se as tendências manifestadas no país, independentemente das questões e dificuldades levantadas pelo ministro, é possível dizer que o pós-guerra foi um período da (re)descoberta do Brasil como terra de acolhimento e refúgio. Essa (re)descoberta

pode ser verificada no gráfico 1, que projeta o período 1945-1956 como de entrada de significativos fluxos de estrangeiros no país, com o ano de 1952 registrando um pico de 84.720 entradas, sendo 69.897 portugueses, italianos e espanhóis.

Gráfico 1 – Entrada de Estrangeiros no Brasil (1944 – 1962).



Fonte: Elaboração própria, com base em dados fornecidos pelo Departamento Nacional, consolidados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <www.ibge.org.br>. Dados relativos aos anos 1945 – 1953 referem-se a estrangeiros permanentes.

Nos números contabilizados nas estatísticas, que não trazem distinções de categorias, mas incluem imigrantes e refugiados, impõe-se a constatação de que os maiores fluxos estavam constituídos pelas nacionalidades que, desde a Grande Imigração da virada do século XIX para o XX, tinham grandes presenças no Brasil: portugueses, italianos e espanhóis. Regra geral, os que chegavam das penínsulas ibérica e itálica já tinham redes de contato e acolhimento, que foram responsáveis por reforçar fluxos adormecidos ao tempo das guerras.

Devido ao seu peso numérico – em geral com percentagens próximas ou maiores do que 50%, esses fluxos norteavam o movimento de entradas quando de sua representação

gráfica, chegando a alcançar, por exemplo, em 1952, 82,42% dos que se deslocaram para o país. Por outro lado, nacionalidades ainda pouco encontradas em terras brasileiras, podem ter sido contabilizadas, conforme pode ser comprovado pelos números relativos a determinados anos, ainda que na série histórica que consta das estatísticas relativas ao ano de 1953, utilizadas no gráfico1 para os anos de 1944-1953, estejam apenas discriminados alemães (15.246), espanhóis (48.658), italianos (62.575), japoneses (1.667), portugueses (141.333) e russos (2.254).

Com relação aos alemães, para além deles constituírem um grupo de significativa expressão nos fluxos migratórios dirigidos para o Brasil, com destaque para o século XIX e o sul

do país, eles passaram a merecer atenção especial dos órgãos internacionais no pós 1945, devido não só à situação interna da Alemanha – dividida em zonas de ocupação por conta das disposições da Conferência de Postdam (julho de 1945) – quanto, principalmente, com relação aos judeus alemães perseguidos pelo nazismo, deslocados para campos de concentração por toda a Europa central e de leste. Por outro lado, é importante lembrar que, considerando-se o Estado de Santa Catarina, o sul do Brasil, muitos foram os que contaram com redes de solidariedade e apoio; redes que projetavam o Brasil como possibilidade quando se impôs

a partida, incluindo nazistas que buscavam fugir aos tribunais internacionais, o que não pode ser verificado nas estatísticas existentes. O mesmo processo não se reproduzia à maioria dos originários da Europa báltica, central e oriental, com maior exceção para os poloneses.

Apesar de várias nacionalidades estarem omitidas na série histórica tomada como referência no gráfico 1, um indício da significativa chegada de outros povos é o número elevado dos que foram englobados na rubrica “outros”, cuja presença, para alguns anos, é bastante elevada: 70,37%, por exemplo, para o ano de 1944, quando a guerra se aproximava do fim.

Tabela 1 – Total de “outros” em relação ao total de entradas

Ano	Total geral	“Outros”	Percentual dos “outros” em relação ao total de entradas
1944	1.593	1.121	70,37%
1945	3.168	1.476	46,59%
1946	13.039	5.227	40,08%
1947	18.753	5.315	28,34%
1948	21.568	9.764	45,27%
1949	23.844	6.352	26,63%
1950	35.492	6.786	19,11%
1951	62.594	12.875	20,56%
1952	84.720	12.096	14,27%
1953	80.070	12.106	15,11%

Fonte: BRASIL. Estatísticas do século XX, Departamento Nacional de Imigração. Os dados referem-se a estrangeiros permanentes e os números relativos a 1952 e 1953 estão sujeitos a retificação. Elaboração própria.

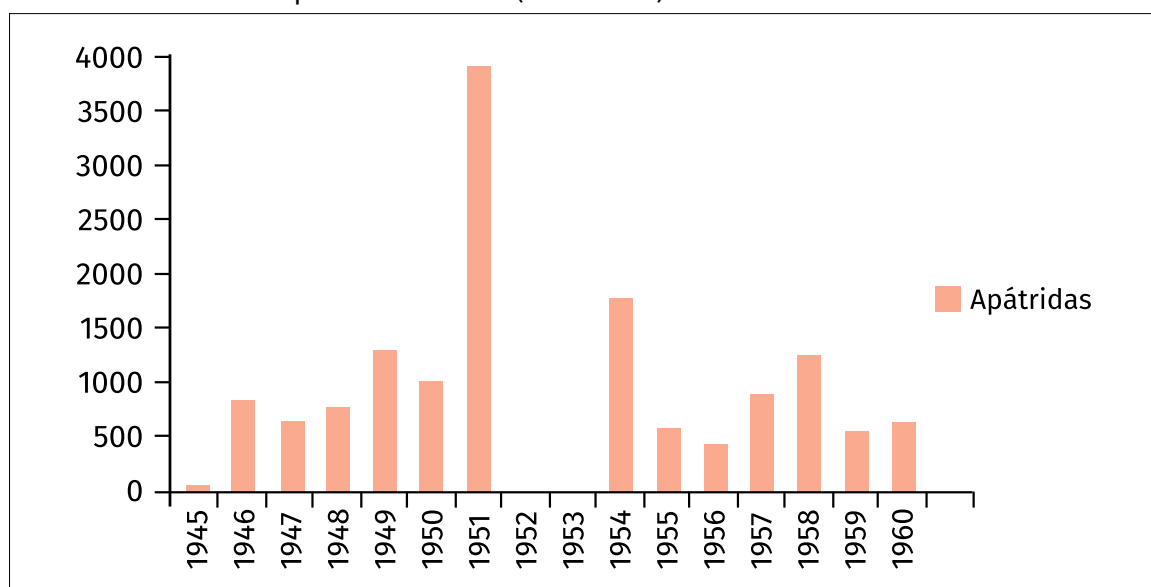
Os números referentes, especificamente, ao ano de 1951 permitem saber quem eram os “outros” incluídos na totalização. Tinham eles por origem países da América do Sul: Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai; da América do Norte: canadenses e norte-americanos; do Oriente Próximo: Líbano e Síria; da Europa Ocidental: França, Holanda, Ingla-

terra e Suíça; da Europa Báltica: Dinamarca, Suécia e Lituânia (estes últimos totalizando 5.732 indivíduos de 1948-1951), e, principalmente, da Europa central e oriental: Polônia (12.195 entre 1948 e 1951), Hungria (3.797 para os mesmos anos), Áustria (2.904), Iugoslávia (2.198), Tchecoslováquia (2.173), Romênia (2.014) e Grécia (1.218).

Com relação aos poloneses, cabe lembrar que eles constituíram parte destacada no total de mais de um milhão de pessoas reassentadas pela Organização Internacional de Refugiados (OIR), em mais de 40 países, totalizando 100 mil indivíduos, seguidos por 90 mil oriundos de países bálticos, 60 mil ucranianos e mais de 20 mil iugoslavos, havendo estimativas de que a quarta parte desse total estaria constituída por judeus (CARNEIRO, 2010, p. 356, in SILVA, 2013, p. 17).

Outra categoria que desperta atenção nas estatísticas da época é a dos “apátridas”, regra geral, provenientes da Europa centro-oriental, de fronteiras moventes desde o processo de desintegração dos Impérios Centrais e do Império Otomano, devendo ser pontuado que por convenção datada de fevereiro de 1938, a condição de apátrida foi igualada à condição de refugiado e que o ano em que mais eles chegaram foi o ano de 1951, o mesmo da Convenção de Genebra.

Gráfico 2 - Entrada de apátridas no Brasil (1945 - 1960).



Fonte: BRASIL. IBGE. Estatísticas do séc. XX. Departamento Nacional de Imigração/Instituto Nacional de Imigração e Colonização. Os anos de 1944 a 1953 incluem apenas os permanentes, os de 1951 estão sujeitos a retificação e não há dados sobre os anos de 1952 e 1953. Elaboração própria.

Apesar dos números gerais de entrada no Brasil estarem aquém do total de imigrantes chegados ao país ao tempo da Grande Imigração (1890-1914), quando, segundo os números apresentados pelo IBGE, entraram 2.331.089 estrangeiros nos portos brasileiros, os números existentes, com relação às entradas, inserem o país nas rotas e tendências dos deslocamentos internacionais, tornando-o lugar de chegada para vários daqueles que fugiam à miséria e/ou às perseguições ou aguardavam realocação, internados em antigos campos transformados em campos de refugiados. Muitos imigrantes, que

constituíram esta nova leva migratória, ainda vivos, podem narrar suas histórias de violência, medo, perseguições e esperanças.

Dispositivos legais e acolhimento de refugiados no Brasil

Desde antes da guerra que eclodiu, no Ocidente, em 1939,⁵ o tema do refúgio já se impunha no cenário internacional, tendo sido

⁵ A referência ao Ocidente explica-se pelo fato da guerra no Oriente ter sido deflagrada em 1937, com as duas guerras ocorrendo paralelamente até 1941, quando se tornaram uma só, a partir do ataque japonês a Pearl Harbour.

considerado prioridade pela Liga das Nações, que se colocou à frente no processo de busca por soluções. Desde 1926, através da proposição e assinatura de protocolos e convenções, houve a busca por respostas aos desafios colocados por indivíduos que fugiam a per-

seguições e massacres, com o foco colocado, até a eclosão da guerra, nos expurgados pelo regime soviético, aos armênios e, mais tarde, aos perseguidos pelo nazismo, principalmente judeus, mas, também, ciganos, latinos, eslavos e comunistas.

Tabela 2 – Protocolos e convenções assinados entre 1926 e 1939⁶

Ajuste de 12/05/1926	<i>Arrangement Relating to the Issue of Identity Certificates to Russian and Armenian Refugees</i>	Proteção aos refugiados russos e armênios. No caso russo, eram assim considerados os indivíduos de origem russa que não mais gozavam de proteção dada pelo governo soviético (russos brancos).
Ajuste de 30/06/1928	Constituição do princípio do <i>non-refoulement</i>	Interdição à devolução de refugiados.
Protocolo de 12/04/1930		Disposições sobre os apátridas (Adesão do Brasil, com reservas, em 18 de setembro de 1931).
Convenção de 28/10/1933	Relativa ao Estatuto Internacional dos Refugiados	Tinha por objetivo ampliar práticas sobre direitos dos refugiados russos e armênios nos países de refúgio.
Convenção de 04/07/1936	Criação do Alto Comissariado para os Refugiados da Alemanha (judeus e outros)	Entrada em cena da <u>perseguição</u> como critério definidor para o refúgio.
Convenção de 10/02/1938	Relativa a Refugiados da Alemanha	Igualização entre apátrida e refugiado; exclusão da proteção a pessoas que deixavam um país por conveniência; reiteração do princípio da não devolução (<i>non-refoulement</i>).
Protocolo de 14/09/1939	Protocolo Adicional à Convenção de 1938	Extensão dos dispositivos da Convenção anterior a pessoas oriundas da Áustria.
Protocolo de 14/09/1939	Protocolo Adicional à Convenção de 1938	Extensão dos dispositivos da Convenção anterior a pessoas oriundas da Áustria.

Fonte: LOESCHER, 1993, p. 36. Apud: OLIVEIRA, Ione. Imigrantes e refugiados para o Brasil após a Segunda Guerra Mundial. In: *Anais do XXVII Simpósio Nacional da ANPUH* (22 a 26 de julho de 2013). Elaboração própria.

Na mesma década de 1930 (dezembro de 1938), foi criado o Alto Comissariado da Liga das Nações para os Refugiados – ACLNR, que iniciou suas atividades em 1º de janeiro de 1939, quando o problema dos refugiados, principalmente judeus oriundos da Alemanha, já se revestia de contornos dramáticos.

Com a eclosão da guerra e o domínio alemão sobre territórios da Europa de leste, os problemas agigantaram-se. Por conta desse fato, os aliados, de forma emergencial, criaram, a Administração de Socorro e Reabilitação das Nações Unidas (*United Nation Relief and Rehabilitation Administration – UNRRA*),⁷ em 1943, que contou com a participação de 44

6 Ainda que estes dispositivos legais tenham recebido pouquíssimas assinaturas (não mais do que de oito países), eles projetaram-se como os primeiros esforços internacionais para tratados posteriores relativos à proteção de refugiados.

7 A UNRRA foi extinta quando foi consolidado o racha entre os aliados. Sobre a passagem de uma grande aliança aos confrontos da Guerra Fria, ver: Menezes (2001).

Estados. Em dezembro do mesmo ano, a proteção internacional aos refugiados foi ampliada pela Conferência de Bermudas, realizada com a participação dos Estados Unidos e Reino Unido, responsável pela busca de maior precisão para o conceito de refugiado, que passou a abranger pessoas de qualquer procedência, em virtude dos acontecimentos ocorridos na Europa, que tivessem abandonado seus países por colocarem suas vidas ou liberdade em perigo, devido a fatores como raça, religião ou crenças políticas.

Essa definição tornou-se o embrião daquela que, posteriormente, seria consagrada no texto da Convenção de Genebra de 1951 que, igualmente, contemplou os acontecimentos ocorridos na Europa e a situação de vulnerabilidade imposta por motivos de “raça, religião ou crenças políticas”.

Com o fim da guerra, em 1945 e a criação, no mesmo ano, da Organização das Nações Unidas (ONU), foi proposta, no ano de 1946, uma definição maneira mais clara e objetiva do conceito, bem como os meios que deveriam ser utilizados para dar solução ao problema, centrados na necessidade de proteção de deslocados e refugiados. Nesse contexto, o alcance e caráter internacionais do fato, aliado à necessidade da criação de um órgão internacional, no âmbito da ONU, para ocupar-se do futuro dos indivíduos que necessitavam de proteção foram enunciando como os princípios básicos a serem rapidamente adotados.

Ainda que a Assembleia Geral tenha chamado a si a tarefa de propiciar o rápido retorno dos deslocados a seus países de origem e residência, auxiliando-os nesse processo, também aprovou a ideia de que ninguém devia ser obrigado a este retorno, desde que apresentasse justificativas passíveis de serem validadas com relação a sua decisão de buscar uma terra estrangeira para viver.

Esses princípios e encaminhamentos embasaram a criação, em 1947, da Organização Internacional de Refugiados (OIR), cujo desafio foi encontrar solução para os que continuavam aguardando realocação (cerca de um milhão de pessoas); tarefa assumida imediatamente pela Comissão Preparatória responsável por sua organização. Foi sob os auspícios dessa comissão que Irina e a família puderam reiniciar sua nova vida no Brasil, no ano de 1949, apesar de todas as desconfianças existentes com relação a refugiados nascidos em terras soviéticas, devido à explícita rejeição do Brasil em dar entrada a imigrantes comunistas, em um contexto no qual a Guerra Fria impunha definições e filiação a um dos dois mundos postos em confronto. Através da atuação da OIR, o Brasil recebeu 28.848 refugiados entre julho de 1947 e dezembro de 1951, sendo a maioria proveniente da Polônia, da Ucrânia e da Iugoslávia (OLIVEIRA, 2013);⁸ temporalidade na qual Irina e Ana chegaram ao Brasil.

A definição de refugiado para a nova organização era muito mais ampla do que as inicialmente formuladas, permitindo a inclusão, dentre as suas responsabilidades, da proteção aos deslocados, não contemplados, de forma explícita, nos instrumentos anteriores. Nesse sentido, algumas importantes redefinições ocorreram, destacando-se, dentre elas, a superação do caráter coletivo do termo e a adoção de uma perspectiva que passasse a colocar a centralidade no indivíduo.⁹

No mesmo ano de 1947 foi concluído, no plano bilateral, o acordo entre o governo do

8 Os números indicados foram retirados por Oliveira da obra *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland*, 1960, p. 75. Pertence a ela, também, a tradução do texto.

9 Segundo Andrade, a questão dos refugiados deve ser dividida em dois momentos: 1921, sob os auspícios da Liga das Nações, e 1938 a 1951. No primeiro momento, era observado o grupo étnico ou nacional ao qual o refugiado pertencia, sendo ele definido como “membro de um grupo de pessoas perseguida em seu estado de origem”. No segundo momento, o foco voltou-se para aquele que buscava proteção (ANDRADE, 1996).

Brasil e o Comitê Intergovernamental de Refugiados, através do qual o Brasil se comprometia a receber, a título de experiência, mil famílias, cabendo ao país o direito da seleção, bem como a responsabilidade da recepção, encaminhamento e colocação profissional dos mesmos, processo no qual a Hospedaria da Ilha das Flores passou a ter um papel central. Com relação às despesas de transporte, estas ficariam ao cargo do comitê.

Deve ser destacado, em todo esse processo de busca por soluções, que o Brasil foi um dos primeiros países a aceitar o reassentamento de famílias inteiras, tendo criticado, segundo Andrade (1996), “os sistemas de recrutamento que rompiam os vínculos familiares” rejeitando, assim, “o tratamento os refugiados e deslocados como ‘mercadoria’”. Essa atitude possibilitou uma ação humanitária por parte de alguns embaixadores e representantes consulares, a exemplo do que tratou da aceitação da família de Irina ou, ainda, do embaixador Souza Dantas que, em plena guerra, afrontou circulares secretas do governo Vargas, dando refúgio a judeus fugidos da Alemanha nazista;¹⁰ o “jeitinho brasileiro” a que Irina Popow se refere, carinhosamente, em seu depoimento.

Em 13 de maio de 1947, o jornal *O Globo* noticiou a previsão de chegada da primeira leva de refugiados e deslocados europeus ao Brasil, constituída, principalmente, por húngaros, lituanos, iugoslavos e ucranianos, destacando a contribuição do exército norte-americano no transporte dos mesmos. Cerca de dois anos depois (04/03/1949), noticiaria que, em inícios de março de 1949, o Brasil receberia 13.805 refugiados.

Entre dezembro de 1948 e agosto de 1949, os registros existentes apontam para um total de 14.016 pessoas recebidas na condição

de refugiadas; número tímido considerando-se o total de indivíduos que buscavam outro lugar para o recomeço de suas vidas. Observe-se, por outro lado, que já nesta época, por motivos variados, era cogitado o término das atividades da OIR, previsto para meados de 1950, prazo, porém, que acabou sendo estendido.

Com o fim da OIR, quase meio milhão de refugiados não alocados tornaram-se responsabilidade do Alto Comissariado das Nações Unidas para os refugiados (ACNUR), criado em dezembro de 1950, sendo o Estatuto dos Refugiados aprovado em convenção realizada em 1951 (Convenção de Genebra). Os termos dessa convenção, porém, só se aplicavam aos refugiados que assim foram nomeados como resultado dos acontecimentos ocorridos na Europa.

Convenção relativa ao estatuto dos refugiados Cap. I – Disposições Gerais

Art. 1º A. Para os fins da presente Convenção, o termo ‘refugiado’ se aplicará a qualquer pessoa: Que foi considerada refugiada nos termos dos ajustes de 12 de maio de 1926 e de 30 de junho de 1928, ou das Convenções de 28 de outubro de 1933 e de 10 de fevereiro de 1938 e do Protocolo de 14 de setembro de 1939, ou ainda da Constituição da Organização Internacional dos Refugiados (Convenção de 1951, art. 1º, par. 2).

No preâmbulo do documento, dessa forma, manifesta-se a preocupação em incorporar decisões tomadas anteriormente pela Liga das Nações, concernentes, principalmente, a russos, armênios e aos perseguidos pelo nazismo, com destaque para os judeus. No mesmo artigo, o parágrafo segundo dispunha sobre as condições para a atribuição do estatuto de refugiado, considerando que as decisões de inabilitação tomadas pela Organização Internacional dos Refugiados (OIR) não constituíam obstáculo aos critérios elencados. Dessa forma, eram admitidos como refugiados as pessoas:

¹⁰ No caso de Souza Dantas, conforme analisado por Koiffman (2002) e apontado por Tucci Carneiro (2010), em pleno Estado Novo, ele ignorou as orientações oficiais, por vezes expostas em circulares secretas.

2) Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e tendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (Convenção de 1951, art. 1º, par. 2).

No caso dos indivíduos que tivessem mais de uma nacionalidade, o parágrafo definia a expressão “país de sua nacionalidade” como cada um dos países dos quais eles fossem nacionais. Dessa forma, “uma pessoa que, sem razão válida fundada sobre um temor justificado, não se houve[sse] valido da proteção de um dos países, de que é nacional, não [seria] considerada privada da proteção do país de sua nacionalidade

A condição de refugiado, porém, não era ampla ou irrestrita. Seus limites estavam dados por critérios espaço-temporais: as “barreiras” a que se refere Andrade (2006, p. XLXIX). No que tange às restrições temporais, conforme consta da citação acima, o marco admitido era 1º de janeiro de 1951, data que correspondia ao início das atividades do ACNUR.

Com relação ao local de origem dos refugiados, o texto da convenção estabelecia que a expressão “acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951”, constantes do art. 1º da seção A, deviam ser compreendidas no sentido dos “acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 na Europa”, ou dos “acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 na Europa ou alhures” (Art. 1º, par. 2, B.1, a e b), sugerindo que cada Estado, no momento da ratificação ou adesão declarasse “o alcance que [daria] a esta expressão, podendo estender o alcance através de notificação encaminhada ao Secretário Geral das Nações Unidas”. Dessa forma, o texto buscava

atender os interesses britânicos de ampliação geográfica do estatuto, a partir de um foco que priorizava seu antigo império.

As barreiras ou reservas só vieram a ser superadas em 1967, quando o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados buscou corrigir o problema, como demonstra Andrade, através de uma estratégia: a omissão dos requisitos, o que possibilitou relativizar – ou mesmo ignorar – as limitações anteriormente impostas. Graças a essa oportuna omissão, o protocolo tornou os dispositivos convencionais amplos o suficiente para serem aplicados em tempos futuros, abrangendo os que viessem a ser perseguidos e/ou obrigados a se deslocar.

Entre a adoção das disposições de 1951 e a Declaração de Cartagena em 1984 – que tornou legalmente universal a condição de refugiado – passaram-se quase duas décadas, mais precisamente, 17 anos.¹¹ Essa tendência a um relativo imobilismo, apesar do apelo feito pelo então Secretário das Nações Unidas para que os 141 países signatários da Convenção de 1951 aderissem ao protocolo, afetou vários países, incluindo o Brasil, cuja ratificação somente ocorreu em 28 de janeiro de 1961, através do decreto nº 50.215, devendo ser considerado que o país foi o primeiro a tomar tal atitude no cone sul americano. Observe-se, porém, que o governo brasileiro se manifestou pela opção da reserva espacial, que priorizava a origem europeia, o que demonstrava, em última instância, que o ideal do branqueamento e os postulados eugenis-

11 Já muito distante, portanto, se estava do fim da guerra e próximo à virada do milênio, que viria a conhecer nova e profunda crise humanitária, fruto de uma política equivocada dos países ricos com relação aos países árabes, com milhares de pessoas buscando refúgio dentro das fronteiras europeias, ocasionando o ressurgimento de discursos e práticas xenófobas na União, dando sobrevida ao estado-nação, fazendo ruir as propostas multiculturalistas e solapando os postulados dos Acordos de Schengen, que impuseram a livre circulação dentro das fronteiras da União Europeia, com desdobramentos, inclusive, para a sobrevivência do bloco.

tas, associados à vinculação entre progresso e imigração (MENEZES, 2007) não eram coisa do passado, continuando a pautar os “interesses nacionais”. Considerados esses imobilismos, nada havia de surpreendente, portanto na declaração feita pelo representante brasileiro a Ana Concic: “Ah! queremos vocês lá para clarear a raça!” (CONCIC, depoimento). Apenas no ano de 1889, através do decreto nº 98.602, foi determinado o cumprimento da Convenção sem restrições relativas ao local de origem.

A adesão do Brasil à Convenção de Genebra ocorreu em 1960, mas, no restante da América Latina, apenas nos anos de 1970. A atuação do ACNUR, de forma mais incisiva, deu-se, também, em um momento no qual o Brasil – como outros países latino-americanos – vivia tempos ditatoriais, que não somente retardavam a adoção de uma política de acolhimento efetivo de refugiados, como produziam seus próprios exilados, como resultado de uma luta sem limites ou tréguas contra inimigos internos que pudessem ameaçar a segurança nacional, com a vigilância e repressão ao “outro” – em especial o comunista – sendo adotada como norma (Doutrina de Segurança Nacional). Somente com a redemocratização do país, no ano de 1982, a atuação do ACNUR pôde se enraizar; 31 anos, portanto, depois da criação do órgão. Deve ser observado que, após 1964, os números relativos à imigração e ao refúgio caíram drasticamente, por conta, dentre outros fatores, da doutrina de segurança nacional, que reforçou a ideia do perigo estrangeiro, colocando sob suspeição aquele que se deslocava.

Histórias vividas; histórias narradas

A dimensão humana deste artigo emerge das narrativas de duas mulheres procedentes da

Europa de leste: Irina Popow e Ana Toncic. Com a família, ambas buscaram refúgio em um país até então por elas desconhecido: o Brasil, de língua e costumes muito diferentes, mas que lhes permitiu reinventar suas vidas e assumir novas identidades. O fato de serem apenas duas as narrativas justifica-se em razão das duas depoentes representarem casos exemplares de importantes processos vividos naqueles tempos. Uma delas, proveniente de um campo de trabalhos forçados, transformado em campo de refugiados. A outra, representante de um grupo que sofreu com a mobilidade permanente das fronteiras europeias, desde o fim da Primeira Grande Guerra, e cujo marido amargou determinados estereótipos sobre ele lançados. Os dois casos demonstram como foram múltiplas as experiências vividas e como a simples análise dos números e das leis concernentes ao refúgio é superficial no sentido de compreender a complexidade que revestia os deslocamentos. Assim, podem ser tomados como casos paradigmáticos de uma época de tensões, embates, dor, desesperança e renovação de sonhos de um futuro melhor.

A ucraniana Irina Popow chegou ao Brasil, com mãe, pai e a irmã, Ludmila, em 26 de julho de 1949, procedente da Alemanha, tendo sido, provavelmente, contabilizada como apátrida, nas estatísticas anteriormente analisadas. Nascida em território sob domínio soviético, ela acumulou sucessivos sofrimentos ao longo da guerra, a partir do momento da invasão alemã, em 1941, que pôs fim ao pacto existente entre os dois regimes desde 1939 (Pacto Molotov-Ribentrop ou Pacto germano-soviético), levando à reocupação da Ucrânia pela Alemanha.¹²

¹² A menção à reocupação explica-se pela presença alemã em terras ucranianas ao tempo da Revolução Russa e do tratado de Brest-Litovsky, firmado entre a Alemanha e o governo revolucionário russo em 1918.

Irina, Ludmilla e sua família, como resultado da invasão, foram deslocadas – junto com tantos outros prisioneiros – para território alemão, passando a viver em um “campo de trabalhos forçados”, onde foram obrigadas a usar braçadeira, “com insígnia branca colocada sobre fundo azul, com a inscrição *osten* (leste)”. Nos enquadramentos mentais baseados em teorias racistas e em um anticomunismo cada vez mais forte, a palavra *osten* era, segundo palavras de Irina, um verdadeiro palavrão, que expressava inferioridade, rejeição, discriminação e violência.

Quando a guerra terminou, o pai das duas jovens optou por não retornar à Ucrânia e ao regime soviético. Dessa forma, elas, a mãe, o pai e a irmã permaneceram no mesmo campo alemão, transformado de campo de trabalhos forçados em campo de refugiados. Situado, nesse momento, em uma Alemanha dividida, o campo estava na zona de ocupação inglesa. Foi nesse local que a família Popow, junto com outros ucranianos, aguardou a possibilidade de migrar para um país que os quisesse receber, proporcionando-lhes o início de uma nova vida. É importante lembrar que, em um contexto de bipolarização e guerra fria, havia problemas para a aceitação daqueles que procediam do território soviético, suspeitos em potencial de serem comunistas e tornarem-se “espiões de Moscou” no Ocidente.

O pai de Irina e Ludmilla inscreveu a família “em todos os países que aceitavam imigrantes”. Conforme mencionou Irina: todos, “menos o Brasil”, demonstrando, com essa informação, o pouco ou nenhum conhecimento sobre o país, situado em uma distante América do Sul, cuja referência primeira era a Argentina e a cidade de Buenos Aires.

Após quatro anos de espera, receberam, enfim, o chamado da república platina. A ale-

gria, porém, durou pouco, pois o processo de deslocamento não se efetivou, visto que, no momento da emissão dos vistos para a partida, o país fechou os portões à imigração; informação que a família recebeu pelo autofalante do campo.

Curvado sob o peso da falta de perspectivas frente ao futuro – até porque eram precárias as condições do campo – o pai de Irina, acompanhado de dois amigos, saiu pelas ruas de Hanover em “desespero total”, com muitas indagações e perguntas sem resposta: “O que fazer agora? Quatro anos de espera. Aí, quando eles voltam, eles juntam as nossas famílias e dizem assim: ‘Nós vamos pro Brasil!’”.

De acordo com Irina, a decisão de partir para o Brasil foi tomada por obra do acaso, pois, quando estavam caminhando, passaram por um local onde “viram uma bandeira colorida que nunca tinham visto antes, tremulando num prédio”. Chegaram perto e estava escrito: Consulado do Brasil. Eles entraram e perguntaram: “Brasil aceita imigrantes”? A resposta positiva fez neles reacender a esperança, com o vislumbre de um futuro possível. O ato contínuo foi seu encaminhamento ao cônsul brasileiro:

Chegaram ao cônsul e ele perguntou as profissões deles. Como meu pai era engenheiro de minas, o outro era engenheiro químico, o outro era engenheiro de obras, o cônsul disse que essas categorias não constavam na lista. Porém, se eles não tivessem nada contra, ele podia botar eles como engenheiros agrônomos, que essa categoria constava [...] Jeitinho brasileiro! Um mês e meio depois nós estávamos pisando nessa ilha maravilhosa.

A ilha maravilhosa à qual Irina se referiu era a Ilha das Flores, embora, segundo notícias publicadas em alguns jornais, a hospedaria nela existente não oferecesse, à época, um acolhimento digno da beleza do lugar.

Foto 1 – Desembarcadouro da Hospedaria da Ilha das Flores

Fonte: Acervo do Centro de Memória da Imigração da Ilha das Flores. Disponível em: <<http://www.hospedariailhasdasflores.com.br/>>

Localizada ao fundo da Baía de Guanabara, no hoje município de São Gonçalo, na então ilha, foi edificada a primeira hospedaria de imigrantes construída pelo governo brasileiro, no ano de 1883, com o objetivo de oferecer abrigo e acolhimento aos que chegavam ao país sem redes próprias de proteção,¹³ em um contexto no qual se adensava o número de imigrantes deslocados para o Brasil, em especial, para a capital.

Com relação ao impacto que a decisão de partida para o Brasil teve sobre sua mãe, é possível dizer que este, segundo Irina, foi terrível, demonstrando, em última instância, o profundo desconhecimento existente sobre a terra de destino e um “ouvir dizer” que se nutria em uma “Geografia imaginativa” (SAID, 1996, p. 60) que causava apreensão e medo.

Antes de vir para o Brasil, quando minha mãe soube que nós íamos pro Brasil, houve um desespero imenso. Ela chorou três dias sem parar. ‘Para onde você está levando as minhas meninas?’, ela dizia pro papai, porque diziam [...] que

os jacarés e crocodilos comiam as pessoas nas ruas, as cobras e os escorpiões entravam dentro dos quartos, das camas e por aí vai. Quando nós chegamos aqui, o navio ficou atracado em frente ao [aeroporto] Santos Dumont, aí vieram lanchas e nos trouxeram pra cá [...] Já à aproximação ao Rio, a minha mãe [...] esqueceu os jacarés e crocodilos e só dizia: ‘Que exótica. que exótica!. Aí, quando as lanchas nos trouxeram até aqui [a Ilha das Flores], ela saiu da lancha, pisou no ancoradouro, baixou, olhou, baixou, beijou a terra e disse assim: – ‘Paraíso, daqui eu não saio. Aqui eu vou morrer!’

Para este mesmo “paraíso” também foram conduzidos Ana Tonicic e o marido. Eslovena, nascida em território italiano, no ano de 1924, Ana vivenciou a mobilidade das fronteiras europeias, o que a levou a assumir nacionalidades variadas e conhecer regimes diferenciados, por vezes, ideologicamente opostos. Esse processo de mobilidade permanente faz parte de suas lembranças e de sua narrativa, projetando-se como uma das razões de sua fuga e da busca por um país onde pudesse encontrar refúgio, segurança e proteção.

Eram duas razões pelas quais deveria me decidir. Uma, na cidade vi muitos saindo porque ninguém gostava de ser submisso aos sérvios. Sentíamos

¹³ Conforme foi constatado pelos pesquisadores do Centro de Imigração da Ilha das Flores, desde antes da Guerra de 1914, a hospedaria passou a receber refugiados e deslocados, contando-se, dentre estes, indivíduos que fugiam da seca do Nordeste.

humilhados. Eu saí de lá como todos os sonhadores aventureiros, baseado num motivo. Este motivo seria amoroso também, porque meu... Eu gostava de uma pessoa e meus familiares não queriam [...] Ele tinha problemas dentro de casa e unimos, unimos uma coisa e outra, juntos e. Como dizer isso? [...] Aventura não é, sonhos [...]. Vamos tentar firme, sabemos o que nos espera. Mas não sabíamos que ele seria renegado atravessando a divisa, a cortina de ferro de noite, clandestinamente, fugindo dos guardas.

A transformação do marido em “renegado” do regime de Tito foi por ela explicado como vingança pessoal de um coite que os havia auxiliado a atravessar a divisa entre os dois mundos postos em confronto, que, por motivos pessoais, o difamara com o rótulo de comunista, quando, segundo ela, fora ela – e não ele – quem tinha trabalhado para os comunistas na Iugoslávia, no exercício da função de guarda-livros.

Independentemente das reais razões que haviam determinado a identificação do marido de Ana com o comunismo, o rótulo nele impresso, em um mundo que vivia os confrontos da Guerra Fria, ocasionou-lhe inúmeros transtornos e dificuldades para sua aceitação em terra estrangeira. Por conta disso, enquanto Ana foi aceita por diferentes países, seu marido, conforme o relato da esposa, foi recusado pelos Estados Unidos, Oceania, Austrália, Canadá, Argentina e vários países europeus. Sem poder emigrar e sem poder voltar à Iugoslávia, o casal encontrou-se em uma verdadeira encruzilhada: “E que fazer agora, já estamos fuggitivos, já estamos neste lado. Então descobrimos o Brasil. Eram representantes brasileiros¹⁴

que estavam recebendo imigrantes refugiados políticos. Fomos até lá”.

De forma semelhante ao ocorrido com a família de Irina, o Brasil não foi a primeira escolha do casal. Ao contrário, a inserção do país no leque de possibilidades que a eles foi apresentado se deu, também, por acaso. O conhecimento que o casal tinha sobre o Brasil também estava restrito a um “ouvir dizer” que representava o país como um espaço caracterizado por uma natureza exuberante, exótica e assustadora. Ainda que na “Geografia imaginativa” de Ana não constasse a presença de crocodilos ou escorpiões, como no caso da mãe de Irina, o Brasil era a Amazônia, o que implicava, assim, no plano das representações, na oposição básica entre natureza e civilização.

Um aspecto significativo do relato de Ana, que remete a processos pouco lembrados, é a menção ao fato dela não ter gostado do representante brasileiro, por este ter exclamado: “Ah! queremos vocês lá para clarear a raça”, o que acabou por ser mais forte do que o filtro político-ideológico do anticomunismo, justificando a aceitação do marido pelo Brasil. O critério adotado pelo representante brasileiro demonstrava, de forma inequívoca, que o passado estadonovista,¹⁵ no qual a eugenia pautava os processos migratórios, continuava muito presente nas concepções daqueles que eram responsáveis pelo encaminhamento das políticas imigratórias no período de redemocratização, apesar da decisão do Brasil em não receber deslocados ou refugiados que fossem comunistas ou suspeitos de comunismo, considerados perigosos e contrários aos interesses nacionais.¹⁶

14 Para além do consulado a que Irina se refere, a Conferência de Postdam (julho de 1945), que decidiu o destino da Alemanha, determinando sua divisão em quatro zonas de ocupação (depois transformadas em duas), incluiu nos dispositivos a serem seguidos, a instalação de missões militares sob o comando do Conselho de Controle dos Aliados. No total dos 15 países credenciados, o Brasil fez-se representar; ficando a cargo dessas missões percorrer os campos de refugiados situados na Alemanha.

15 A referência é ao Estado Novo, instituído por Getúlio Vargas em 1937, como resultado do que passou à história como “Intentona” Comunista. Com inspirações fascistas, o novo regime durou até 1945.

16 A Constituição de 1946 (artigos 5º e 162) manteve as políticas migratórias, bem como os processos de naturalização e de expulsão como competência da União, confirmando, ainda, o princípio de que os critérios de seleção de imigrantes deviam atender aos interesses nacionais. Para proteção desses interesses

Com a aceitação do pedido de refúgio, viajaram para Gênova, onde embarcaram “sem terem nada de seu [...] com a roupa do corpo e com escova de dente”. Chegaram ao Rio de Janeiro no ano de 1951, em pleno carnaval, quando Ana contava 27 anos. Dessa forma, o choque advindo do encontro com uma cultura diferente manifestou-se de forma imediata. Segundo Ana, o desembarque ficou marcado pela experiência dela ter visto, pela primeira vez, um homem negro. A sensação de estranhamento causada pela presença de muitas pessoas mascaradas, que lhe causaram uma sensação de pânico, expressas em expressões e perguntas como: “...isso é loucura, que que é isso? Onde estou?”, levou-a a esquecer os motivos da fuga e do pedido de refúgio, despertando nela o imediato desejo de voltar, o que só foi superado quando ela compreendeu que os mascarados estavam somente festejando o Carnaval.

Com a angústia e o medo aplacados, ela deixou-se conduzir para a traineira que a levaria para o outro lado da baía da Guanabara, em direção à Ilha das Flores. Ao chegar, a mesma visão do paraíso impôs-se rapidamente, parecendo ser esta não só a constatação da beleza da ilha quanto a necessidade da comprovação de que, efetivamente, tinham partido ao encontro de um Éden ressignificado.¹⁷ “E quando descemos na Ilha das Flores, quando no porto descemos e eu olhei lá para cima, tudo de *bouganville* florido. Como era bonita a Ilha das Flores!”

O casal permaneceu na hospedaria por quatro ou cinco semanas. Após muita procura, encontraram, enfim, emprego em um iate

clube inglês, localizado em Niterói; ela como cozinheira, ele como garçom. Era o começo da nova vida tão esperada, que os levaria a criar raízes no Brasil.

Os depoimentos de Irina Popow e Ana Toncic tornam-se emblemáticos não só por dar a devida dimensão humana aos processos de deslocamento quanto por possibilitarem o encontro com importantes leituras sobre momentos cruciais da história do século XX e, especificamente, dos processos migratórios que tornaram a questão do exílio e do refúgio uma questão central nas relações entre os Estados no pós-Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, é importante lembrar que a guerra deixou um saldo de 53.536.000 pessoas deslocadas de suas terras de origem e que, embora a grande maioria dessas pessoas tenha retornado aos locais de onde tinham partido ou de onde tinham sido obrigadas a partir, cerca de um milhão – *the last million* – por diferentes motivos, decidiu não regressar, impondo aos organismos internacionais uma solução para o problema.

No caso da família de Irina, eles fizeram parte do grupo dos deslocados de guerra que não quiseram voltar e do total dos 14.016 indivíduos recebidos como refugiados no Brasil, no período que se estendeu de 1948 a agosto de 1949. Quanto a Ana e o marido, eles constituíram o grupo dos que fugiram do mundo comunista, atravessando fronteiras que se fecharam quando a bipolarização se tornou uma realidade e a luta entre capitalismo e comunismo tomou dimensões planetárias e a Guerra Fria transformou os comunistas, no Ocidente, em perigo a demandar vigilância e combate.

À guisa de conclusão

Contemplados os anos de 1945-1962, com a possibilidade de extensão para o ano de 1964 no Brasil – quando caíram drasticamente os números de entrada de estrangeiros –, este foi um período de novos fluxos migratórios massivos

nacionais, havia a recusa da emissão de passaportes para comunistas, o que dificultava, sobremaneira, a aceitação de refugiados oriundos do mundo soviético.

¹⁷ Sobre o mito do paraíso que tende a ser vivenciado pelo imigrante, há, ainda, enorme lacuna a ser preenchida no campo dos estudos migratórios, apesar de já existirem trabalhos gerais sobre o tema, desenvolvidos por autores como Delumeau (1997; 2003).

para o país. Nos deslocamentos efetuados, a questão do refúgio teve um papel de destaque, trazendo para o país indivíduos de nacionalidades até então inexpressivas em território brasileiro (exceção feita aos poloneses). Considerando-se que as nacionalidades que colaboraram com os maiores quantitativos, ao longo da história da imigração em solo brasileiro (portugueses, espanhóis e italianos), contavam com redes de solidariedade e apoio, que garantiam seu acolhimento na terra de chegada, coube à Hospedaria da Ilha das Flores o oferecimento de acolhimento e abrigo para aqueles que buscavam o país na condição de refugiados.

Após o sofrimento que eles haviam experimentado ao longo, e depois da guerra, superada uma travessia oceânica sempre muito difícil, a Ilha das Flores, para além de sua beleza – mencionada por todos/as que por ela passaram –, tornou-se um idílico lugar de chegada. Nesse sentido, representou a possibilidade de encontro com o Paraíso: espécie de Éden preservado em terras onde a natureza imperava. Essa visão do paraíso compõe os depoimentos analisados neste artigo, que fala de deslocamentos – intraeuropeus e transoceânicos –; de dores e sofrimentos ocasionados pela guerra; do esforço internacional para dar solução à questão dos deslocados e dos refugiados; da inserção do Brasil nesse esforço internacional e, o mais significativo: fala de pessoas que puderam rememorar suas histórias, estabelecendo elos entre seu presente e passado, bem como de uma ilha que, para aqueles que haviam muito sofrido, representou a renovação de suas esperanças e o recomeço de suas vidas.

Referências

ACNUR. **Convenção relativa ao estatuto dos refugiados**, 1951. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1e. Acesso em: 11 out. 2017.

ANDRADE, José Henrique Fishel de. **Direito internacional dos refugiados: evolução histórica: 1921-1952**. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

ANDRADE, José Henrique Fishel de. **A política de proteção a refugiados da Organização das Nações Unidas: sua gênese no período pós-guerra (1946-1952)**. 2006. 327 f. Tese (Doutorado em História das Relações Internacionais) – Programa de Pós-graduação em História das Relações Internacionais, Instituto de Relações Internacionais, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3726/1/Tese%20-Jose%20Henrique%20Fischel_%20de%20Andrade.pdf. Acesso em: 13 ago. 2016.

BRASIL. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Estatísticas do século XX**. Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populacao.html>. Acesso em: ago. 2016.

BRASIL. **Relatório do Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio**, 1947, apresentado ao presidente da República pelo Ministro Morvan Dias de Figueiredo. Rio de Janeiro, 1948. Disponível em: brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2309/000002.html. Acesso em: 10 ago. 2016.

DELUMEAU, Jean. **Mil anos de felicidade: uma história do paraíso**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DELUMEAU, Jean. **O que sobrou do paraíso?** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DUROSELLE, Jean-Baptiste. **Histoire diplomatique: de 1919 a nos jours**. 7. ed. Paris: Dalloz, 1978. (Etudes politiques, économiques et sociales).

DUROSELLE, Jean-Baptiste. **Todo império perecerá** – Uma teoria das Relações Internacionais. Brasília, DF: Editora da UnB, 2000.

KOIFFMAN, Fábio. **Quixote nas trevas: o embaixador Souza Dantas e os refugiados do nazismo**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MENEZES, Lená Medeiros de. Da Grande Aliança ao confronto da Guerra Fria. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, IHGB,

ano 162, n. 412, p. 195-211, jul./set. 2001.

MENEZES, Lená Medeiros de. A imigração europeia como passaporte para o progresso e a civilização no Brasil do século XIX. In: CANCINO, Hugo; MORA, Rogelio de la. (Coord.). **Ideas, intelectuales y paradigmas en América Latina (1850-2000)**. VeraCruz/México: Universidad Veracruzana Lomas del Estadio, 2007. p. 396-414.

OLIVEIRA, Ione. Imigrantes e refugiados para o Brasil após a Segunda Guerra Mundial. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 27, 2013, Natal. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2013, s/n. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/_conteudo/view?ID_CONTEUDO=1290. Acesso em: 12 set. 2017.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, Cesar Augusto Silva da. **A política brasileira para refugiados (1998-2012)**. 2013. 292 f. Tese (Dou-

torado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

TODOROV, Tzevtan. **Nosotros y los otros: reflexões sobre a diversidade humana**. México; Madrid: Siglo Veintiuno, 1991.

TUCCI CARNEIRO, Maria Luisa. **Cidadão do mundo: o Brasil diante do Holocausto e dos judeus refugiados do nazifascismo 1933-1948**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

UNHCR/ACNUR. **Imigrante ou refugiado**. A diferença é importante. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Recebido em: 06.01.2018

Aprovado em: 04.04.2018

Lená Medeiros de Menezes é Doutora em História pela USP, com pós-doutoramento na PUC-SP. Professora Titular de História Contemporânea da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Coordenadora do Laboratório de Estudos de E/ Imigração (LABIMI) do Programa de Pós-graduação em História; Bolsista do CNPq e da FAPERJ; Líder do GRPesq/CNPq “Imigração urbana e diásporas contemporâneas” (chancelado pela UERJ); pesquisadora dos projetos “Emigração de Portugal para o Brasil” e “Emigração do sul da Europa para a América do Sul” (coordenado pelo Centro de Estudos de População, Economia e Sociedade – CEPESE, sediado na cidade do Porto. e-mail: lenamenezes@hotmail.com)

Rua São Francisco Xavier, 524, 9º andar (IFCH), Maracanã. Telefones: (21) 98111-0539; (21) 23340682.

LA RETIRADA (1939) E O EXÍLIO REPUBLICANO NO CAMP D'ARGELÈS-SUR-MER (FRANÇA) NA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM EXILADO ESPANHOL¹

■ GENY BRILLAS TOMANIK

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RESUMO

Este artigo objetiva rastrear a trajetória e as experiências de um ex-combatente da Guerra Civil Espanhola, por intermédio das memórias de Pedro Brillas (1919-2006), que refletem vivências pessoais e coletivas, durante o êxodo republicano espanhol rumo à França, conhecido como *La Retirada*, e o exílio inicial dos refugiados no *Camp D'Argelès-sur-Mer*, em 1939, em consequência da iminente derrota antifranquista, no fim da guerra. Por meio da narrativa autobiográfica do memorialista, estabelece-se um diálogo vívido com a historiografia contemporânea, espanhola e francesa, retratando dramas, adversidades e incertezas de milhares de retirantes espanhóis. Além disso, em seus escritos, afloram sensibilidades pessoais. O *corpus* documental é constituído dos textos autobiográficos de Pedro Brillas, composto de memórias, diários (inclusive da frente de batalha), cartas, entre outros. O precioso acervo relata experiências cotidianas e incomuns, subjetividades, além dos deslocamentos dos exilados espanhóis, vivenciados coletivamente. Geralmente guardados em baús e gavetas, esses materiais de e/ou imigrantes recuperam e atualizam a memória individual e coletiva, representam um tesouro documental da produção de populares, muitas vezes invisível, que ganharam valor na historiografia.

Palavras-chave: Autobiografia. Guerra Civil Espanhola. *La Retirada*. *Camp d'Argelès-sur-Mer*.

ABSTRACT

LA RETIRADA (1939) AND THE REPUBLICAN EXILE IN CAMP D'ARGELÈS-SUR-MER (FRANCE) IN THE AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE OF A SPANISH EXILE

This article aims at tracing the trajectory and experiences of a former Spanish Civil War fighter, through the memoirs of Pedro Brillas (1919-2006), which reflect personal and collective experiences of the Spanish republican mass exodus to France, known as "*La Retirada*". It also

¹ Este artigo integra a tese defendida em 27/03/2017 na Universidade Católica de São Paulo, sob o título de Memórias, deslocamentos, lutas e experiências de um exilado espanhol: Pedro Brillas (1919-2006).

reports the exile of refugees in the *Camp D'Argelès-sur-Mer* in 1939, as a consequence of the imminent defeat of the Anti-Franco movement. Through the autobiographical narrative of the diarist, a lively dialogue is established with the contemporary Spanish and French historiography, depicting dramas, adversities and uncertainties of thousands of Spanish retreatants, complemented with personal sensibilities that are expressed in the text. The documentary corpus consists of the autobiographical texts of Pedro Brillas, composed of memories, diaries (including battle front journal) and letters, among others. This precious collection tells us about both trivial and unusual experiences, subjectivities, in addition to the description of the displacements of the Spanish exiles. Usually kept in chests and drawers, these e-immigrant materials recover and refresh both the individual and collective memory, and represent a trove of the popular production, often invisible, that has gained value in historiography.

Keywords: Autobiography. Spanish Civil War. *La Retirada*. *Camp d'Argelès-sur-Mer*.

RESUMEN

LA RETIRADA (1939) Y EL EXILIO REPUBLICANO EN EL CAMP D'ARGELÈS-SUR-MER (FRANCIA) EN LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UN EXILADO ESPAÑOL

Este artículo objetiva rastrear la trayectoria y experiencias de un ex combatiente de la Guerra Civil Española, por intermedio de las memorias de Pedro Brillas (1919-2006), que reflejan vivencias personales y colectivas durante el éxodo republicano español rumbo a Francia, conocido como *La Retirada* y el exilio inicial de los refugiados en el *Camp D'Argelès-sur-Mer* en 1939, como consecuencia de la inminente derrota antifranquista al final de la guerra. Por medio de la narrativa autobiográfica del memorialista se establece un diálogo vívido con la historiografía contemporánea española y francesa, retratando dramas, adversidades e incertidumbres de miles de retirantes españoles, además, en sus escritos afloran también sensibilidades personales. El *corpus* documental está constituido de los textos autobiográficos de Pedro Brillas, compuesto de memorias, diarios (incluso del frente de batalla), cartas, entre otros. El precioso acervo relata experiencias cotidianas e inusuales, subjetividades, además de los desplazamientos de los exiliados españoles, vivenciados colectivamente. Generalmente guardados en baús y cajones, esos materiales de e/inmigrantes recuperan y actualizan la memoria

individual y colectiva, representan un tesoro documental de la producción de populares, muchas veces invisibles, que ganaron valor en la historiografía.

Palabras-clave: Autobiografía. Guerra Civil Española. *La Retirada*. *Camp d'Argelès-sur-Mer*.

Durante a Guerra Civil Espanhola, a população hispânica sofreu as vicissitudes típicas de um conflito bélico: carestia, falta de gêneros alimentícios, fome, insegurança, incertezas, restrições dos serviços públicos, além dos bombardeios, tiroteios e atrocidades inenarráveis, cometidas por ambos os lados, além da divisão do país em franquistas e republicanos. Sobretudo, nos ataques a Madri, à Catalunha e na tomada de Barcelona pelos nacionalistas, em 26 de janeiro de 1939, intensificaram-se os bombardeios franquistas, apoiados pela Legião Condor de Hitler, acarretando o êxodo massivo rumo à França, conhecido como *La Retirada*.

A maré humana era constituída de homens, mulheres com seus filhos, idosos, mutilados e feridos de guerra, e o restante do Exército Popular, fatigados, maltrapilhos, sujos e desmoralizados pela iminência da derrota. Juntaaram-se também ao fluxo multitudinário, rumo ao norte e à fronteira francesa, funcionários públicos e autoridades fieis à Segunda República Espanhola. Atravessaram a fronteira, no dia 5 de fevereiro de 1939, os presidentes Juan Negrín (Governo), Manuel Azaña (Presidente da República, Ministro da Guerra), Martinez Barrio (Presidente do Parlamento Espanhol), Lluís Companys (Presidente da Generalitat) e José Aguirre (Presidente do País Basco [ARAN-CIBIA, 2014]). O ex-presidente Azaña, que cruzou a fronteira no mesmo dia, em Montauban, faleceu no exílio, em território francês, no dia 3 de novembro de 1940, sendo enterrado no cemitério local (DEPORTADOS, 2015). Ou seja, três presidentes do governo da República morreram no exílio: além de Azaña, José Giral, no Mé-

xico, em 1962, e Francisco Largo Caballero, em Paris, em 1946 (CASANOVA, 2013).

La poche catalane se refermant, la population civile, femmes, enfants, vieillards, blessés et invalides très vite rattrapés par les premières colonnes de l'armée républicaine, se ruaiert vers le nord. Le grand exode des républicains espagnols commençait.² (SAN GEROTEO, 2012, p. 99)

Estima-se em torno de 500.000 pessoas, que se viram obrigadas a evadir-se a caminho do país vizinho, a maioria seguindo a pé, pouco antes de uma guerra perdida: há dissonâncias sobre o número de refugiados republicanos, porém o êxodo espanhol para a França, em 1939, atingiu cerca de cinco centenas de milhares de pessoas, análogo à "Via-Crucis", tratando-se do "desterro de um povo", pois o seu exílio abrangeu o êxodo sem precedentes de milhares de espanhóis de todas as classes sociais (ALTED, 2012).

Na evasão massiva, foi utilizada toda espécie de veículos disponíveis: automóveis, caminhões, ônibus, carroças, bicicletas, além de animais como cavalos, burros e bois, que eram abandonados no caminho pela exaustão ou falta de combustível, prosseguindo o percurso a pé, e gradativamente deixando para trás os seus pertences:

Llevando sólo lo que podían cargar, unas cuantas mudas de ropa, algunos juguetes (mi madre siempre recordará con mucho cariño, la muñeca de Shirley Temple que su hermano Salvador le

2 "O cinturão catalão se fechava. Civis, mulheres, crianças, idosos, feridos eram rapidamente ultrapassados pelas primeiras colunas do exército republicano rumo ao norte. O grande êxodo de espanhóis republicanos começava". (tradução livre)

había regalado) y papeles; dejaron la casa para subirse en un camión de basura que un compañero anarquista había provisto limpio para el traslado a la frontera con Francia por donde habrían de cruzar en pleno invierno.³(ZARAGOZA OCAÑA, 2008, p. 15)

Outros depoimentos confirmam o ocorrido naquelas condições dramáticas. As escolhas do que levar consigo e o que abandonar eram cruciais, e totalmente pessoais, considerando-se que cada indivíduo valoriza distintamente certos objetos entre os seus pertences, que eram selecionados não apenas por sua utilidade, mas muitas vezes pelo valor afetivo ou que remetem a experiências ou pessoas estimadas, as quais não desejam esquecê-las:

El calendario particular de cada persona se lleva en el corazón y nos sirve para medir el tiempo. Para mi abuela hubo momentos de su vida que la marcaron como si hubieran sido años [...] Esa guerra significó [para ella] perderlo todo, y su memoria en este punto, al igual que la memoria del mundo, se disolvió en humo. Sólo tenía conciencia de cómo tuvo que huir de su casa en Llanes, levando cosas para ella muy queridas, como sus cubiertos de plata, que pesaban tanto. [...] Pasó los Pirineos a pie, sin quitarse sus tacones, la abuela era así presumida. Lamentablemente sus cubiertos fueron a parar a la nieve junto con las demás pertenencias de los refugiados que abandonaban España. De pronto los Pirineos se convirtieron en la tienda más grande y mejor surtida del mundo. Daba pena el desorden de la huida y la rapiña de los que teniendo coche iban quedándose con el botín.⁴ (María

Victoria García apud ALTED, 2012, ebook, pos. 567-576)

Assim, foram inúmeras as diversidades enfrentadas pelos refugiados, entre elas o abandono das suas casas, bem como dos seus pertences pessoais, com valor sentimental e capazes de recuperar a memória familiar, além do bombardeio dos franquistas, com o apoio da *Legião Condor*, sobre a população e das inclemências de um rigoroso inverno, não apenas durante a travessia das montanhas geladas, bem como logo após o êxodo. Somava-se a isso a fome, a repentina separação dos familiares, ao cruzarem a fronteira, de acordo com as determinações das autoridades francesas, e ainda um futuro incerto, que lhes marcaria definitivamente, dando vazão à memória coletiva do exílio (E-XILIAD@S, s/d.).

Entre o final de 1938 e início de 1939 chegaram à fronteira franco-hispânica os primeiros retirantes que tiveram de aguardar o seu acesso pelas autoridades francesas. Entre eles encontravam-se Pedro Brillas e o seu companheiro Antonio, os quais, segundo suas memórias, esperaram três dias para passar pelo posto fronteiriço de *Le Perthus* (figura 1, a seguir), França, onde foram obrigados a entregar suas armas, pois “Os fugitivos republicanos foram revistados minuciosamente pelos guardas ao passar pelos controles fronteiriços. O objetivo era desarmar os refugiados, muitos dos quais tinham passagem pelo Exército Popular” (BUADES, 2013, p. 303), como era o caso dos dois compatriotas.

3 “Levando apenas o que poderiam transportar, algumas mudas de roupas, alguns brinquedos (minha mãe sempre lembrará com grande carinho, a boneca de Shirley Temple que o irmão Salvador lhe havia dado) e papéis; eles deixaram a casa para entrar em um caminhão de lixo que um companheiro anarquista havia fornecido limpo para a transferência para a fronteira com a França, onde eles atravessariam no meio do inverno” (tradução livre).

4 “O calendário particular de cada pessoa se leva no coração e nos ajuda a medir o tempo. Para a minha avó, houve momentos em sua vida, que a marcaram como se tivessem sido anos [...] Essa guerra significava [para ela] perder tudo, e sua memória nesse ponto, como a memória do mundo, dissolveu-se em fumaça. Ela

apenas estava ciente de como ela tinha que fugir de sua casa em Llanes, carregando coisas muito queridas para ela, como seus talheres de prata, que pesavam tanto. [...] Ela passou pelos Pirenéus a pé, sem tirar os saltos altos, a avó era tão convencida. Infelizmente, seus talheres foram para a neve junto com outros pertences dos refugiados que estavam deixando a Espanha. De repente, os Pirenéus se tornaram a maior e mais bem abastecida loja do mundo. Dava piedade da desordem da fuga e do assalto por aqueles que, tendo um carro, ficavam com o saque” (tradução livre).

Figura 1 – Passagem dos refugiados espanhóis por Le Perthus, 1939 (recorte).



Fonte: MICKAEL, Martins. **La Retirada.** Vídeo sobre a Retirada espanhola em 1939. Disponível em: <http://www.electique.net/histoires_histoire/themes5.html>. Acesso em: 24 mar. 2015.

Los primeros refugiados llegaron a finales de 1938 y principios de 1939. La caída de Cataluña en manos de los falangistas, el 26 de enero de 1939, fue el inicio del éxodo masivo. En un primer momento, y ante la imprevista afluencia de militares y civiles, el gobierno del Front Populaire propuso a Franco organizar una zona neutral, entre Andorra y Port-Bou, iniciativa a la que el dictador se negó, considerando a los huídos como prisioneros de guerra. El 27 de enero, el gobierno francés abrió completamente la frontera, en principio solo para civiles, guardias móviles y el 24 regimiento de tiradores senegaleses. A su llegada a territorio francés, a los refugiados se les despojaba de todo cuanto llevaban encima: armas, y también joyas y dinero.⁵ (ARANCIBIA, 2014 s/p.)

Com o objetivo de registrar a Guerra Civil Espanhola e o êxodo republicano, a imprensa somava-se à multidão ou aglomerava-se

⁵ “Os primeiros refugiados chegaram no final de 1938 e no início de 1939. A queda da Catalunha nas mãos dos falangistas, em 26 de janeiro de 1939, foi o início do êxodo em massa. No primeiro momento, ante do fluxo inesperado de militares e civis, o governo da Frente Popular propôs a Franco organizar uma zona neutra, entre Andorra e Port-Bou, cuja iniciativa o ditador recusou, considerando os refugiados como prisioneiros de guerra. Em 27 de janeiro, o governo francês abriu completamente a fronteira, inicialmente apenas para civis, guardas rodoviários e o 24º regimento senegalês. Ao chegarem no território francês, os refugiados foram despojados de tudo o que carregavam: armas, jóias e dinheiro” (tradução livre).

na fronteira. O deslocamento multitudinário foi amplamente registrado e fotografado pela imprensa internacional,⁶ denotando a relevância do episódio também internacionalmente. Cabe ainda destacar o trabalho fotográfico do renomado Robert Capa, que, além da Guerra Civil Espanhola (batalha do Rio Segre) e do êxodo republicano, fotografou também as condições a que foram submetidos os refugiados no Camp d'Argelès. São significativos os extratos do diário de Capa sobre a *Retirada*:

El gener del 1939, quan Barcelona havia caigut en mans dels feixistes, els 150 quilòmetres de carretera que separen Barcelona de la frontera francesa havien estat envaïts per una munió de persones que fugien de les legions estrangeres de Franco. Intelectuals i obrers, pagesos i comerciants, mares, dones i mainada havien seguit o passat al davant dels darrers vehicles de l'exèrcit republicà a la desbandada. Carregant els seus farcells a l'esquena i amb la roba feta parracs, els seus peus els havien portat cap a la França de la libertat democràtica.⁷ (GAILLARD, 2015)

⁶ Entre 27 de janeiro e 10 de fevereiro, a Retirada foi assunto da imprensa internacional. A partir do dia 28 de janeiro de 1939, um grupo de mais de 135 jornalistas chegou a Roussillon (França) para informar os leitores a respeito do grande evento da política internacional, que anunciava a queda da República espanhola. Muitos jornalistas estavam presentes na fronteira catalã e realizaram uma série de reportagens, como as agências fotográficas Fulgur, Keystone e a reportagem da Wide World Photo for The New York Times sob o título “De la caiguda de Barcelona a ‘La Retirada’” (“Desde a queda de Barcelona à ‘La Retirada’”). A reportagem e as fotografias da Photo NYT (clicadas por Capa, Chim e Chauvin) permaneceram inéditas até a exposição de 42 fotografias originais, apresentadas pela Casa de la Generalitat de Catalunya, em Perpignan, que permitiram redescobrir um patrimônio visual essencial da história do século XX. De 24 de janeiro a 22 de março de 2015 encontravam-se em exposição no MUME (Museu Memorial de l'Exili). Cf.: MUME, s/d.

⁷ “Em janeiro de 1939, quando Barcelona caiu nas mãos dos fascistas, os 150 quilômetros de estrada que separam Barcelona da fronteira francesa foram invadidos por uma multidão de pessoas que fugiam das legiões estrangeiras de Franco. Intelectuais e trabalhadores, agricultores e comerciantes, mães, mulheres e crianças haviam seguido ou ultrapassado os últimos veículos do exército republicano, que estava em desbandada. Levando pacotes em suas costas, com roupas em farrapos, seus pés os haviam levado à França da liberdade democrática”. (tradução livre)

Para os hispânicos antitotalitaristas, a França significava um refúgio seguro e natural, por ser uma fronteira seca e, portanto, mais viável: “Ils attendaient comme tout un chacun la marche forcée vers le nord, où un peuple frère les accueillerait. Cette grande espérance, le refuge en territoire français, semblait tellement naturelle à tous ces républicains bourrés de renoncements mais l’espoir au cœur”⁸ (SANGEROTEO, 2012, p. 99). Além disso, era considerada um país amigo, reconhecido como terra de liberdade e da ideologia republicana, a partir da Revolução Francesa (1789), com o lema “Liberdade, igualdade, fraternidade” (Liberté, égalité, fraternité) e da Declaração dos Direitos Humanos.

“La masa de la población civil seguía un impulso colectivo”⁹ (PÀMIÉS, 1976, p. 12), alguns com a expectativa de encontrar na França marido, filhos, irmãos (ex-combatentes republicanos) e de, passado o confronto, poder recomeçar a vida.

No princípio de fevereiro de 1939, o Exército Popular, presente no território catalão, encontrava-se em plena retirada. A multidão, integrada também por civis, tomou as cidades de Girona e Figueres¹⁰ e as estradas de acesso à França, sendo perseguida pelos bombardeios aéreos das forças franquistas, com o apoio das aviações italiana e alemã.

Desde mediados de enero las carreteras que conducían a Francia rebosaban de gentes hambrientas, aturdidas, que, con las escasas pertinencias que podían arrastrar consigo, trataban de alcanzar la frontera bajo la lluvia, el frío, la nieve, el viento y, sobre todo, las

- 8 “Eles estavam esperando como se fossem apenas um, a marcha forçada rumo ao norte, onde uma população irmã os acolheria. Esta grande esperança, o refúgio em território francês, parecia verdadeiramente natural a todos esses republicanos com tantas renúncias, mas com esperança em seus corações”. (SANGEROTEO, 2012, p. 99, tradução livre)
- 9 “A massa da população civil seguia um impulso coletivo” (tradução livre).
- 10 Entre eles, Pedro e o seu novo amigo Antonio.

bombas.¹¹ (ALTED, 2012, ebook, pos. 498)

Desta forma, a fuga massiva rumo à fronteira francesa foi realizada sob condições penosas, com privações e constantes perigos. Além disso, após um longo e dramático percurso exílico, frustraram-se as suas expectativas de segurança e de um acolhimento digno por parte das autoridades francesas.

Figura 2 – Família Gracia, 1939.



Fonte: L'ILLUSTRATION. Paris, nº. 5.007, 18 fev. 1939.¹²

Os refugiados hispânicos sofreram toda espécie de arbitrariedades: primeiramente, a longa espera para obterem permissão de cruzar a fronteira francesa, seguida da revista,

- 11 “Desde meados de janeiro, as estradas direcionadas rumo à França estavam cheias de pessoas famintas e aturdidas, com seus poucos pertences que podiam levar consigo, tentavam chegar à fronteira sob chuva, frio, neve, vento e, sobretudo, sob as bombas”(tradução livre).
- 12 Esta fotografia, publicada na revista *L'illustration*, em matéria sobre a Retirada, tornou-se emblemática do êxodo espanhol de 1939 em direção à França. Quase todos da família Gracia foram mutilados por uma bomba em Huesca, quando a mãe os protegeu com o seu próprio corpo e morreu.

apreensão de armas e joias, e ainda pior, a separação dos familiares, além da longa caminhada até o *Camp d'Argelès-sur-mer*, um campo de detenção improvisado nas areias da praia, para abrigar o fluxo de milhares de refugiados. Foram conduzidos rudemente pelos *gendarmes*¹³ ou por soldados armados das forças coloniais francesas, sob a ordem de prosseguir: “*Allez, allez!*” – repetida insistentemente durante a caminhada, desde a fronteira até o campo de internamento – e que se tornou um bordão inesquecível e “maldito” (PEDRO BRILLAS, 1965) do exílio inicial para os refugiados republicanos, citado e lembrado nas memórias, canções e poemas, por autores:

*Canción de los Refugiados*¹⁴

Somos los tristes refugiados
a este campo llegados
después de mucho andar
hemos cruzado la frontera
a pie y por carretera
con nuestro ajuar

Mantas, macutos y maletas
dos latas de conserva
y algo de humor,
es lo que lo hemos podido salvar
después de tanto luchar
contra el fascio invasor.

Y en la playa de Argelès sur Mer,
nos fueron a meter
¡pa no comer!

Y pensar que hace tres años
España entera
era una nación feliz,
libre y prospera;
abundaba la comida,
no digamos la bebida,
el tabaco y el ‘parné’.
Había muchas ilusiones

13 Policiais militares franceses.

14 Canção escrita pelos refugiados do campo d'Argelès-sur-Mer, sendo que há diversas versões. (LANIER, 2000-2001)

la paz en los corazones
y mujeres a granel...
y hoy que ni cagar podemos
sin que venga un ‘Mohamed’¹⁵,
nos tratan como a penados
y nos gritan los soldados...
¡Allez!... Allez!

Vientos, chabolas incompletas,
Ladrones de maletas,
¡arena y mal olor!
Mierda, por todos los rincones,
Sarna hasta los cojones,
¡Fiebre y dolor!

Y alambradas para tropezar,
De noche al caminar
Buscando tu ‘chalet’
Y por todas partes donde vas,
Te gritan por detrás...
¡Allez!... ¡Allez!...

Y si vas al ‘barrio chino’,
Estas ‘copado’,
Te quedas sin un real...
¡y cabreado!

Tres cigarros mil pesetas
y en juego no te metas
porque la puedes ‘palmar’
y si tu vientre te apura
y a la playa vas, oscura,
te pueden asesinar...

En mal año hemos venido,
no sabemos ya que hacer,
cada día sale un ‘bulo’
y al final te dan por el culo

¡Allez!... ¡Allez!...

Essa canção resume as experiências, “dramas” e humilhações a que foram submetidos os retirantes espanhóis, como se verá nos relatos de Pedro Brillas, a seguir.

15 Soldados das tropas coloniais francesas que vigiavam o campo.

Escrita de si de populares

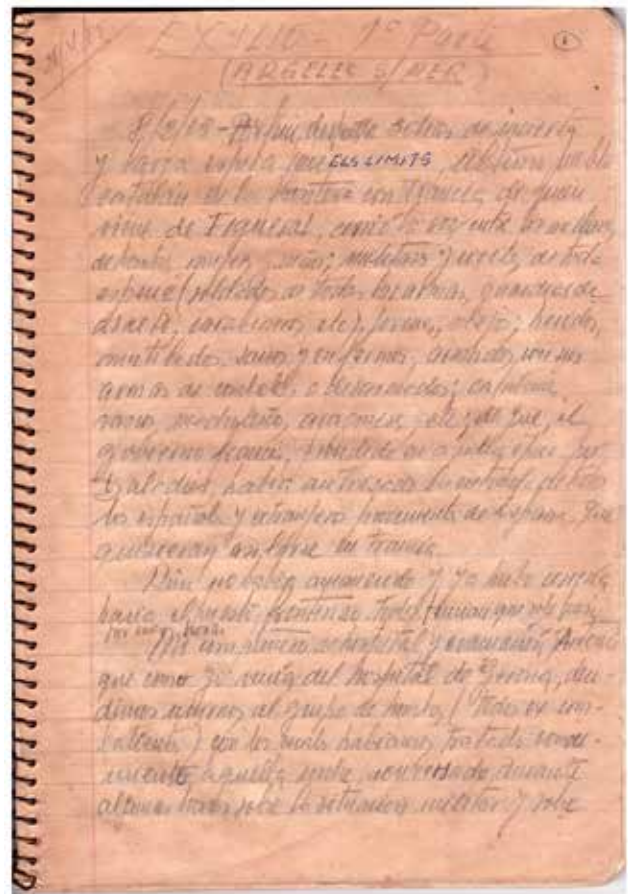
Es tarea más ardua honrar la memoria de los seres anónimos que la de las personas célebres. La construcción histórica se consagra a la memoria de los que no tienen nombre.¹⁶

Pedro iniciou a escrita de si, muito jovem, e as suas memórias, em 24 de janeiro de 1938, com apenas 18 anos, são um fato singular para a idade. No excerto extraído do manuscrito *Mis memorias* de sua autoria, em janeiro de 1938, em Barcelona, observa-se que a Guerra Civil Espanhola e as suas experiências como combatente foram o gatilho motivador para a escrita de si, mantida e atualizada ao longo de aproximadamente 70 anos, até o seu falecimento em 2006, pois guerras, revoluções, conflitos bélicos são eventos inesquecíveis na memória individual e coletiva, mesmo que muitos prefiram esquecê-los e silenciar a respeito.

Cabe esclarecer que o autobiógrafo escrevia e reconstruía a sua autobiografia¹⁷ na forma de diários, memórias manuscritas em cadernos, cadernetas ou datilografadas, apontamentos, cartões postais, cartas, formando um mosaico da escrita de si. Muitos dos seus manuscritos em cadernos escolares não foram finalizados e se extraviaram, porém, o autor reiniciava os seus registros, alguns a partir da sua infância pobre em Barcelona, outros a par-

tir da Guerra Civil Espanhola, e alguns poucos a partir do exílio forçado, como consequência do conflito (figura 3, a seguir).

Figura 3 – Manuscrito (em espanhol) de Pedro Brillas sobre o Exílio.



Fonte: Pedro Brillas, 1965, p. 1.

Além disso, durante quase sete décadas ele re/construiu e atualizou a sua memória (POLLAK, 1992), arquivou a sua própria vida (ARTIÈRES, 1998; 2013), foi um guarda-memória (LEJEUNE, 1997), formando o seu amplo arquivo pessoal (TRAVANCAS, 2013). Todavia, durante as guerras na Europa, Pedro perdeu todos os seus pertences, inclusive os seus diários. Dispõe-se de fragmentos de diários das batalhas, os quais provavelmente deixou na casa da mãe, durante licença, e foram recuperados 30 anos depois. Cabe ressaltar que iniciou os seus manuscritos em espanhol, e na dúvida sobre em qual idioma prosseguir, optou pelo “portunhol”, conforme registrou.

16 “É mais árdua a tarefa de honrar a memória de seres anônimos do que a de pessoas célebres. A construção histórica é dedicada à memória daqueles que não têm nome”. Essa citação de Walter Benjamin encontra-se gravada no monumento comemorativo “Pasajes”, dedicado ao autor, em Port Bou, na fronteira com a França, onde se refugiou em 1940 das tropas nazistas e, supostamente, teria cometido suicídio com uma dose mortal de morfina. (MOLINA, 2012)

17 Entende-se autobiografia como o conjunto de escritos autorreferenciais que relatam sobre a sua trajetória, experiências e sensibilidades. Além dessas escrituras, cabe salientar que a memória de si também engloba a coleção de objetos, como fotografias, esquemas, desenhos, documentos pessoais e oficiais, entre outros bens pessoais, que também evidenciam a história do indivíduo e dos grupos aos quais se integrou, constituindo um “teatro da memória”, que possibilita a sua preservação por um prazo maior do que o tempo biológico de uma vida humana. Cf.: GOMES, 2004.

Atribui-se a recorrente escrita de si à sua busca na constituição de si, pois era órfão de pai, aos três meses de vida, e sentia um vazio sobre a figura paterna, e com essa prática buscava a constituição de si, estabelecendo uma relação de si consigo mesmo (FOUCAULT, 2006). Além disso, pretendia deixar como legado aos seus descendentes as suas memórias, experiências e sensibilidades, para que não tivessem essa lacuna. Aliás, eram recorrentes os seus relatos orais daqueles momentos, à família e amigos, porém não se vitimizava, mas destacava com bom humor que era um homem de sorte, pois havia sobrevivido a tantos perigos.

Cabe destacar que os assim denominados “escritos ordinários” (CHARTIER, 1991) ganharam relevância na historiografia como forma de proporcionar visibilidade aos textos, inclusive autobiográficos, de pessoas anônimas, anteriormente desprezadas ou utilizadas apenas como fontes alternativas (CASTILLO GÓMEZ, 2001). Esses escritos refletem experiências cotidianas e/ou incomuns, e transitam entre questões de fórum íntimo e público (ARFUCH, 2010a; 2010b) que representam um patrimônio da escritura e da memória popular, como é o caso dos textos de Pedro Brillas. Além disso, o imigrante ou exilado é um observador privilegiado dos deslocamentos in/voluntários e cujas escrituras refletem experiências coletivas e privadas.

Existem fatos marcantes vivenciados por milhares de indivíduos, mas cada um possui a sua própria visão e sensibilidade, e esse é o aspecto que constitui a riqueza dos documentos e testemunhos de populares, pois não pretendem articular uma verossimilhança comum a todos, todavia, buscam o entendimento da sua relação pessoal com os acontecimentos e a socialização das suas vivências, e, por vezes, um possível diálogo historiográfico para apaziguar as suas inquietações e lembranças.

Faz-se necessário salientar que o autobiógrafo, aqui citado, estabeleceu um “pacto autobiográfico” (LEJEUNE, 2008), ao manter um diálogo vívido com um suposto leitor, e ao dedicar as suas memórias “a todos que se interessarem por mim”.

Memórias, experiências e estratégias de sobrevivência: La Retirada

Pedro Brillas, o jovem combatente antifranquista catalão, foi ferido em combate, na batalha do Rio Segre, em dezembro de 1938, próximo ao fim da Guerra Civil Espanhola e da derrota republicana. Por fim, Pedro e Antonio, seu novo amigo, também ferido, conhecido durante o transporte até um último Hospital em Ollost, observaram o êxodo massivo republicano rumo à França. O memorialista descreve o momento, corroborando autores e depoimentos citados:

[sic] Subimos uns 20 homens em cada caminhão, no qual a maioria sentou-se no chão da carroceria, e alguns em pé segurando na cobertura da cabine. Antes de subir recebemos um pacote cada um com comida p/ a viagem. Rodamos durante várias horas, no começo por estrada asfaltada, estadual, e depois por estradas vizinhas, também asfaltadas, mas mais estreitas. Durante o percurso passamos por caminhões, ônibus, e alguns carros, e bastantes carroças puxadas a cavalo e mula, com camponeses que se dirigiam rumo a fronteira. As tais carroças, estavam carregadas c/ moveis, roupa, utensílios de cozinha, e coisas de valor sentimental da família. (Pedro Brillas, [199-?]a, p. 73)

Após passarem por consulta médica naquele hospital mais próximo à fronteira francesa, ambos foram liberados para tomarem o rumo desejado, por sua conta e risco. Juntos decidiram apresentar-se ao quartel general mais próximo, em Girona, para seguir instruções. Vale salientar que embora Pedro fosse

anarquista e, portanto, contrário à hierarquia de um exército, se atinha às normas militares, e mais ainda o seu amigo Antonio, comunista e “comissário político”. Neste contexto, o autor elucida:

[sic] Devo esclarecer,¹⁸ que ao ser formado o Exército Popular Espanhol, ou seja, o nosso, este estava baseado na estrutura do exército da UNIÃO SOVIETICA pois que por aquele tempo, os comunistas espanhóis, apoiados e instruídos por Moscou, praticamente dominavam os ministérios mais importantes do governo republicano espanhol, amparando-se em que os russos eram nossos principais fornecedores de material de guerra e outros suprimentos necessários para nossas forças. Assim sendo, cada Cia. tinha um ‘Comissario Político’, encarregado de manter a moral da tropa, e em princípio, ao qual os soldados podiam reclamar. Este Comissario não participava, teoricamente, da estratégia militar, mas geralmente nas Cias da 121ª. Brigada, era consultado pelo capitão. Daí que meu novo companheiro andava influído pela doutrina comunista, e continuava com entusiasmo combativo. (Pedro Brillas, [199-?]a, p. 77).

Seguiram a estrada a pé e o fluxo de soldados e civis, muitos deles caminhando, carregando trouxas, malas, mochilas, empurrando ou puxando charretes carregadas com roupa, alimento etc., em carroças puxadas por cavalos ou mulas, algumas puxadas por bois, evidenciando que eram camponeses, além de caminhões, ambulâncias, ônibus, inclusive de Barcelona. Dessa forma, ambos, integrados à multidão, encontravam-se em plena *Retirada*.

Caminharam em passo lento, devido à condição de Antonio, que necessitava apoiar-se em um cajado. Ao avistarem algum caminhão, faziam sinal para parar, mas nenhum os atendia, pois já estavam lotados. Andaram todo o dia e a noite inteira; no trajeto detinham-se para descansar e alimentar-se de alguma fruta

ou legume que apanhavam nos campos abandonados ao longo da estrada, da mesma forma que outros retirantes. Os legumes eram fervidos em uma lata, consumidos sem sal ou tempero. Pedro já sentia falta das refeições dos hospitais, pois novamente encontrava-se faminto, e lembrava-se dos dias difíceis no front, com a carência de alimento.

De vez em quando, ouviam disparos de artilharia, geralmente na retaguarda, mas também à frente, o que os fazia acreditar que os nacionalistas tentavam impedir sua chegada à fronteira. Após 24 horas, chegaram a Figueres, ou seja, o trajeto percorrido por Pedro e Antonio, a partir de Olot (Girona), totalizava aproximadamente 49 km. Ao chegarem em Figueres, apresentaram-se ao alto comando do exército, e solicitaram instruções ao capitão, por estarem ambos feridos na guerra.

[sic] Enterado do nosso estado físico, e de que não estávamos ainda em condições de voltar as nossas Cias, o capitão sinceramente falou p/ nós, que do jeito que estava a situação guerreira, habendo retirada das tropas legais em todos os fronts, estando o inimigo avançando rapidamente na nossa direção, ou seja, para a fronteira, e ele não vendo possibilidade de o parar, deixava a nosso critério o caminho a tomar, o da fronteira, para onde iam milhares de homens (soldados ou civis), mulheres e crianças, ou voltar p/ nossas casas, ou ir p/ o sul e tentar achar nossas Cias, que êle ignorava onde estavam. Para êle, o melhor caminho era o da fronteira, pois que nossa derrota total, não tardaria, pois as forças franquistas, dispunham de muito mais e melhor armamento e tropas que nós. (Pedro Brillas, [199-?]a, p. 80-81)

Os amigos espanhóis seguiram a recomendação do capitão e prosseguiram no êxodo, denotando a relevância que atribuíam ao comando militar antifranquista. Percorreram as ruas da cidade, na busca de um lugar para descansarem, e por fim, perto da periferia, encontraram um palheiro com portas abertas, onde já havia outros jovens. Resolveram juntar-se

18 Pode-se observar que frequentemente Pedro “dialoga” com um suposto leitor, estabelecendo um “Pacto autobiográfico” entre narrador/personagem e leitor. (LEJEUNE, 2008)

ao pessoal, quase todos de Barcelona, também a caminho da França. Acomodaram-se em um pequeno monte de palha cada um, para descansar, no andar superior. Repentinamente, já adormecidos, foram sacudidos por explosões de bombas, barulho de aviões sobrevoando a pequena cidade e disparos de artilharia antiaérea. Pedro relembra:

[sic] Rápidamente pegamos nossos pertences, descemos até a rua, e corrimos na direção dos campos, onde nos deitamos no chão. Foram jogadas varias bombas no centro da cidade, quicças no quartel, onde nós tínhamos estado não fazia muito tempo. Vimos algumas explosões e incêndios, e as granadas antiaéreas explodirem no ar, não longe dos aviões inimigos dos quais não vi nenhum ser derrubado. (Pedro Brillas, [199-?]a, p. 82)

Novamente, Pedro sobreviveu aos perigos do conflito. Após o breve bombardeio, retornaram ao palheiro, onde haviam deixado os seus pertences, inclusive material para a escrita epistolar e anotações; surpreende o fato do autor lembrar-se de tantos detalhes, passadas tantas décadas, talvez consultados em registros anteriores, não mais disponíveis no acervo:

[sic] Eu tinha uma pequena mochila contendo papel, envelopes e canetas, uma muda de roupa interior, 2 pares de meias, lenços, escova de dentes com pasta, e barbeador Gillete, sabão e pincel p/ fazer a barba, e outras quincalheiras. Também tinha um (tabardo?)¹⁹ e um cobertor, que tinha recebido no hospital de Manresa, pois que ao ser ferido no front perdi tudo. (Pedro Brillas, [199-?]a, p. 83)

Os dois averiguaram que suas coisas ainda estavam lá e as demais pessoas haviam retornado, esconderam os seus poucos pertences embaixo da palha e saíram em busca de alimento. Nas ruas próximas, notaram várias ca-

sas destruídas, seguramente em bombardeios anteriores, segundo Pedro, pois não se notava fumaça. As casas – próximas da periferia – eram campestres, a maioria com estábulo para carroças e cavalos, além de alguns sobrados antigos, malcuidados.

[sic] De repente, ao entrar numa rua, percebemos gente carregando sacos, panelas, utensílios diversos, legumes, etc. os quais saíam duma casa. Na realidade um monte de gente, militares e civis, estava saqueando uma casa que seguramente estava abandonada, ou fazia, pouco tempo por causa do bombardeio, ou já muito, os moradores, tinham abandonado o lugar. (Pedro Brillas, [199-?]a, p. 84)

Aproximaram-se da entrada da casa típica de camponeses. Quando todos saíram, adentraram pela porta escancarada e notaram que havia grãos de milho, arroz, cevada, entre outros, espalhados pelo chão e, em uma sala espaçosa com mesa e cadeiras, um armário totalmente aberto com gavetas no chão e muitas roupas e panos desordenados. Concluíram que a casa havia sido saqueada e que não havia mais ninguém por perto. Ao chegarem à cozinha avistaram uma lareira apagada. Pedro relata em detalhes o cenário e mais uma experiência inesquecível:

[sic] Hachamos dentro duma lata de folha de Flandres, uns restos de arroz, misturados com massa triturada, um tomate, dos que na Catalunha se penduravam na cozinha p/ deixar meio secar, e que se usa p/ fazer molho, sal, 2 dentes de alho, uma cebola pequena, e numa garrafa de vidro, no fundo um pouco de aceite. Verifiquei que no fogão, que era de tijolos com 4 buracos c/ grelha, que funcionava a lenha ou carvão vegetal, tinha uns restos apagados de carvão, e na pia ao lado do fogão uma torneira de metal, que abrí e jorrou agua, na qual numa vasilha de louça meio quebrada, lavei todo o achado. Hachei uma velha frigideira não muito grande, meio sucia, que também lavei, e acendí o carvão na base de papel de jornal que estava no chão, e fósforos que estavam num canto do

¹⁹ Transcrição literal da palavra, escrita pelo autor em parênteses e com ponto de interrogação. “Espécie de capote com capuz abotoado e mangas”. (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2012)

fogão. [...] Consegui cozinhar na frigideira algo palatável, tendo em vista a fome que eu particularmente e Antonio sentíamos, distribuídos em dois pratos de louça meio quebrados e nos sentamos ao lado da mesa, em duas cadeiras, também quebradas, mas que nós conseguimos equilibrar com ladrilhos. [...] Fazia poucos minutos que estávamos lá sentados e comendo (ainda não tínhamos terminado pois a comida estava muito quente), quando de repente escutamos barulho nas nossas costas, e uma voz gritando: Mãos para cima!! Vocês estão presos! (Pedro Brillas, [199-?]a, p. 85-87)

Foram surpreendidos por soldados armados com fuzis e um sargento, além de um homem civil que gritava como louco, chamando-os de ladrões. O sargento deu voz de prisão, pois eram acusados de saqueadores. Foram revistados, verificando-se o que tinham nos bolsos: apenas lenço, canivete, revólver e miudezas.

O sargento então os questionou sobre o que faziam ali. Antonio respondeu que eram soldados e o ocorrido desde a saída do Hospital de Olot até aquele momento. Apesar dos pedidos insistentes dos dois companheiros, não permitiram que finalizassem a refeição, foram levados até o mesmo quartel onde horas antes haviam se apresentado, ao mesmo capitão com quem já tinham conversado, o qual se surpreendeu, ainda mais, ao tomar conhecimento do motivo do retorno:

[sic] Puxa vida, de novo vocês! Eu pensava que vocês já estavam na fronteira. Olha, o vosso caso é gravíssimo. Vocês foram pegos dentro d'uma casa saqueada, e portanto vocês são considerados saqueadores, e como tais em tempo de guerra, e como militares, sujeitos à pena de morte, por fuzilamento. Eu tenho que fazer um relatório, que vou encaminhar ao comandante da praça, que é um general, e ele vai decidir. [...] Chamou de novo o sargento com quem falou, pedindo 2 soldados armados p/ nos vigiar enquanto êle, falava com o general. [...] Meia hora +- , voltou o capitão, desta vez, acompanhado do general e mais um oficial. O general era um

homem de uns 60 anos, cabelos grisalhos, cara rosada, demonstrando que ficava mais tempo dentro do quartel, que fora ao ar livre. O aspecto dele era simpático. Todo o pessoal que estava na sala do capitão, ao ver o general, fizemos continência, correspondida brevemente pelo general, levando sua mão direita, perto da cabeça. (Pedro Brillas, [199-?]a, p. 89-91)

Pedro e Antonio foram interrogados pelo general, que aparentemente já havia sido informado do caso pelo capitão – como tinham se ferido, o que estavam fazendo em Figueres, por que se encontravam na casa saqueada e o fato de que não haviam furtado nada. Segundo o autor, Antonio, mais graduado do que ele, era quem respondia ao interrogatório. Apesar do flagrante, o general os livrou de fuzilamento, talvez por considerar o caso sem importância, segundo Pedro, que ainda esclarece o desenrolar do acontecimento e o contexto bélico:

[sic] Na realidade, o exército republicano na zona nordeste (Catalunha), estava em franca retirada, e possivelmente as tropas franquistas chegariam à Figueres em poucos dias, portanto nada se ganhava nem perdia, se nós fôssemos ou não fuzilados como saqueadores. Assim sendo, e não tendo roubado nada a não ser um pouco de comida, êle preferia nos dar uma chance, libertando-nos para que fôssemos p/ onde quiséssemos. Deu ordens p/ que fossem devolvidos nossos revólveres, e que também nos fosse dado algo p/ comer, e fazendo meia continência abandonou a sala, junto c/ o oficial, ficando pois, Antonio, eu, o capitão, e os dois soldados. (Pedro Brillas, [199-?]a, p. 93)

Cabe ressaltar que esse episódio é um dos mais marcantes da memória familiar, pois Pedro costumava contá-lo aos familiares e amigos, nos mínimos detalhes, sem amargura, nem mesmo se vangloriar, mas como um momento de sorte, pois novamente escapara da morte. O depoimento acima espelha tensões possíveis em tempos de conflitos bélicos, e a dependência do arbítrio de autoridades constituídas, além de retratar que certas estraté-

gias de sobrevivência podem resultar em riscos pessoais.

Solidariamente, o capitão ordenou que fossem entregues aos dois amigos um “chusco” (pão militar) e uma lata de carne russa em conserva. Retornaram ao palheiro e recordaram a aventura e o perigo ao qual sobreviveram, como “um grande susto”. Cerca de uma hora após, Pedro já adormecendo, foi surpreendido pelo assédio de uma garota de uns 16 anos, que fazia parte do grupo de jovens, e que, ao se encontrar só, se juntou a ele, beijou-o e deu-lhe momentos de prazer (Pedro Brillas, [199-?]b, p. 2).

Foram muitas ocorrências durante *La Retirada*, vivenciadas pelos espanhóis: perigos, tensões e incertezas, essas reforçadas por boatos, que corriam solto entre os refugiados. Ademais, trocavam-se pequenos favores, rumores, dúvidas, além de momentos íntimos com desconhecidos, impensáveis em tempos de paz. Pedro trocou intimidades diferentes com duas moças, durante o percurso:

[sic] Curioso. En menos de 1 semana habia conocido dos mujeres. Ambas de la misma edad. Bonitas. Con las dos solo estuve unas horas junto. De la primera que poseí durante 1 hora, apenas recuerdo su rostro y nombre. Solo recuerdo que era rubia y si no me falta la memoria se llamaba Fernanda. De la segunda guardo un grato recuerdo sin haberla siquiera besado. Con la primera, tuve comunión de cuerpo, con la segunda, comunión de alma. Ambas fueran meteoros en el camino de mi vida, y en cambio que diferencia. (Pedro Brillas, 1965, p. 3-7)

Supostamente, em situações de perigo como em guerras, com a incerteza da sobrevivência, surgem instintos primitivos não reprimidos por normas morais ou por autocensura, supérfluas em tais condições, sobretudo entre jovens. Ao longo da narrativa autobiográfica de Pedro, apreende-se que a boataria era uma constante entre os refugiados hispânicos, na busca de explicar o inexplicável ou o inaceitável,

na tentativa de entender os últimos acontecimentos (KAPFERER, 1993), denotando dúvidas e expectativas contraditórias.

[sic] Os boatos abundavam, a maioria pessimistas. A 5ª. Coluna (os simpatizantes do franquismo que estavam infiltrados na zona legal) trabalhava a todo vapor, sabotando nossa retaguarda e expandindo boatos derrotistas. Enfim, que a gente já dava como próxima nossa derrota. [...] Já estava escurecendo e fazia frio. Comimos o resto da comida, e pouco depois decidimos empreender a retirada, seguindo o fluxo de retirantes. (Pedro Brillas, [199-?]a, p. 73)

Caminharam durante toda a noite até La Jonquera, cidade próxima à fronteira francesa, percorrendo lentamente os 19 km de distância. Em certo momento, notaram novamente gente entrando e saindo de um grande galpão, próximo à estrada, carregando pacotes. A mesma cena anterior se repetia. Um depósito de alimentos do exército “checo (?)”,²⁰ aparentemente abandonado, estava sendo saqueado, em umas poucas prateleiras de madeira ainda restavam caixas ou pacotes, enquanto, no centro do galpão, a maioria delas havia sido derrubada:

[sic] Esquecendo que não fazia muitas horas, quase fomos fuzilados, por ter entrado numa casa saqueada, mas vendo tanta gente, homens, mulheres, até crianças levando o máximo que podiam carregar, nós também procuramos algo que pudéssemos aproveitar. [...] O chão estava cheio de açúcar, cereais, caixas estruturadas de papelão, contendo sabão, velas, etc., tudo esparramado, com o pessoal pisando encima. Eu vi que um homem estava abrindo uma dessas caixas, o que dela tirava, latas de leite condensado. Fui até lá e consegui ainda pegar 2 latas. [...] Praticamente o que ainda estava por lá, eram produtos de limpeza, velas, inseticidas, etc. coisa que para nós não interessava. Só peguei mais sabonetes e 2 pastas para dentes e uma escova. [...] Antonio, também pouca coisa tinha conseguido. Sabão, velas, um pacote re-

20 O próprio autor colocou o ponto de interrogação, indicando a sua dúvida.

mentado de macarrão e alguma pequena coisa. Na realidade, de novo tínhamos chegado tarde. (Pedro Brillas. Caderno 9, [199-?]b, p. 6-7)

Em tempos de guerra, há carência de gêneros alimentícios, que devem ser adquiridos, de maneira formal ou informal, pois a fome e o instinto de sobrevivência não levam em conta os códigos de ética, podendo “impelir os grupos humanos pelos mais estranhos caminhos” (CASTRO, 1965, p. 275).

O autobiógrafo prossegue o seu relato vivaz do êxodo, inimaginável por aqueles que nunca vivenciaram um exílio forçado multitudinário, e expressa as suas incertezas. Além disso, fala da sensação de “vazio”, como se fosse um “autômato” seguindo a multidão:

[sic] **Yo, me sentia como vacío.** Casi que no pensaba, y andaba como un autómata, atrás de hombres y mujeres, que no conocía, mas que tenían una cosa en común, conmigo, el miedo al fascismo, a la guerra y a la muerte. [...] Todos nos sentamos o tumbamos en la carretera, en espera de reanudar la marcha. Notabamos que faltaba bien poco para llegar a nuestro DESTINO (¿) y nuestras esperanzas iban aumentando. Aquel prolongado alto, me pareció que fue decidido adrede²¹, para que tuviésemos tiempo de hacer nuestro examen de conciencia, o nuestras reflexiones, antes de abandonar España y entrar en Francia. (Pedro Brillas. 1965, p. 8, grifos nossos)

Transcorridos 26 anos desde aquele momento, em 1965, Pedro relembra os seus últimos pensamentos antes de deixar a terra natal e traça uma detalhada retrospectiva da sua vida até então,²² desde a sua infância em Barcelona, o relacionamento familiar, o seu primeiro amor por Lolita, uma vizinha da sua rua, a apreensão e tristeza da sua mãe, quando o filho se engajou na guerra, o apoio do seu irmão Andrés, nas trincheiras e campos de batalha, discorrendo também extensamente sobre

²¹ Expressamente, de propósito.

²² Devido à sua extensão, é impossível transcrevê-la aqui.

o momento mais triste da sua vida, ao visitar o seu irmão Juan, no hospital, ferido na guerra civil e com a perna amputada, o único da família que morreu em decorrência do conflito. Para finalizar, o autor recorda, com desapontamento, o desfecho, o sacrifício pessoal e as inúmeras vítimas fatais da guerra:

[sic] A grandes rasgos, recordé algunos momentos de mi campana, para comprobar con amargura, que de nada había valido mi entusiasmo y sacrificio. Lamentaba los inúmeros muertos que había visto, todos en balde. Franco, con sus ejércitos mercenarios, conseguía vencer. ¡Una vergüenza!²³ Mas tarde pagarían cara su traición los que debían habernos ayudado y no hicieron. (Pedro Brillas. 1965, p. 25-26)

Para aqueles retirantes espanhóis, atravessar a fronteira franco-espanhola, além de aflostrar a forte emoção do afastamento dos seus entes queridos, diante da proximidade do exílio, representaria uma ruptura com as suas raízes e cultura, deixando-os, literalmente, “sem o chão” da sua terra natal. Seguramente, combatentes antifranquistas como Pedro, perguntaram-se, muitas vezes, se não teria sido em vão o seu sacrifício, privações, fome, as milhares de vítimas por uma luta inglória, além do exílio forçado.

Pedro e Antonio, como milhares de refugiados passaram por La Jonquera,²⁴ e aguardaram

²³ Supõe-se que Pedro tenha se referido aos países democráticos, como França, Estados Unidos e Inglaterra, que não prestaram a ajuda esperada aos republicanos. E, mais especificamente, pode estar se referindo à União Soviética, que havia prometido apoio, porém aproveitou as circunstâncias para levar o ouro armazenado no Tesouro Público, com a desculpa de que cairia nas mãos dos totalitaristas, e jamais foi devolvido à Espanha. Cf.: BORONAT, 2010.

²⁴ Cabe destacar que o *Museu Memorial de l'Exili* situa-se em La Jonquera, e, segundo o diretor da organização Jordi Font (durante diálogo informal em 10 de maio de 2014), os milhares de refugiados espanhóis, que se dirigiram a Perthus, na fronteira francesa, passaram por aquela rua, que fazia parte do antigo traçado da rota nacional 2 – ligação Madri-fronteira –, entre eles Pedro e Antonio. Portanto, a localização do MUME, em La Jonquera, lhe confere um *status* duplo de “lugar de memória” e “lugar da história”, já que aquela localidade teria sido “la puerta del Exilio”. (FONT, 2013, p. 68-79)

três dias pela abertura da fronteira pelas autoridades francesas, conforme já aludido, passaram por revista, quando eram despojados de suas armas e joias. Em seguida, foram conduzidos para destino desconhecido, por gendarmes e soldados das tropas coloniais, aos empurrões e culatradas e ordens de “*Allez-allez!*” aos cansados, inclusive idosos e crianças, durante o percurso de cerca 30 km, entre a cidade de *Le Perthuis* e o *Camp d'Argelès*, vencidos durante um dia inteiro de caminhada. Eram contraditórios os sentimentos em relação ao acolhimento inicial:

[sic] Francamente dava rabia. Es verdad que los franceses nos dejaron entrar en su país, para protegernos de los franquistas, cosa que tenemos que agradecer, pero era lamentable la manera que nos trataban. Como si fuessemos un rebaño de animales, conducidos al curral. (Pedro Brillas, 1965, p. 3-4)

Já era noite, quando chegaram a um local na praia, com fogueiras, junto a homens, mulheres e crianças, animais domésticos, além de cavalos, burros, vacas e galinhas. Pedro e Antonio fizeram uma cova na areia, para se abrigarem do vento e do frio, e dormiram ali, ao relento, em pleno inverno europeu. Ao despertarem na manhã seguinte, perceberam a multidão crescente em seu entorno, e notaram que se encontravam cercados por arames farpados e soldados armados.

Memórias, experiências e estratégias de sobrevivência: *Camp d'Argelès-sur-Mer*

Os refugiados espanhóis descobriram que estavam detidos em um campo improvisado nas areias do litoral de Roussillon, sem nenhuma infraestrutura, nem água potável e latrinas, muito menos um teto para protegê-los das intempéries. Era o *Camp d'Argelès-sur-Mer*, como ficou conhecido e “odiado” pela multi-

dão à mercê das arbitrariedades das autoridades francesas. O autobiógrafo retrata de forma contundente aquele “inferno”, segundo suas palavras:

[sic] En realidad, todos o casi todos los que estábamos en el campo deseábamos el fin de la guerra y una solución p/ nuestro caso. Lo que nadie quería era vivir en aquel infierno que si bien no tenía el peligro de las bombas o balas, tenía dentro de si el aspecto de la muerte, por hambre o falta de cuidados. ¿Cuántos españoles ya no habían muerto dentro de aquel cuadrilátero²⁵? ¡Y los que habían de morir aún! (Pedro Brillas, 1965, p. 81)

Em suas últimas memórias (ca. 1999-2006), o autor relembra algo não contemplado em 1965: na primeira noite no campo, ao tentar dormir ao relento, na praia, ouviu um grito de um homem “Água!”, repetida por outras vozes, em sua maioria, masculinas. Aquela palavra, Pedro a escutou diversas vezes, espaçadamente, naquela noite e com maior frequência nas sucessivas. A palavra “Água!” era gritada cada vez que uma pessoa apressada para fazer as suas necessidades se dirigia à praia, ou seja, era uma forma de pedir passagem, rapidamente, aos milhares de refugiados sentados ou deitados na areia, pelo caminho. Meses mais tarde, já fora do *Camp d'Argelès*, a palavra era utilizada, aos gritos, quando algum francês, *gendarme*, soldado, ou alguém com quem não simpatizasse ou que representasse ameaça se aproximava. Novamente, o autor registra uma estratégia, nesse caso coletiva, para atenuar as adversidades.

Naquele refúgio havia manifestações diversas e contraditórias naquelas condições desumanas: solidariedade, disputa por alimentos, roubos, assédios sexuais, prostituição, escambo. Conforme já exposto, inicialmente não havia nenhuma infraestrutura para protegê-los. As mulheres, em posições vexató-

²⁵ Os campos também eram conhecidos por “cuadrilátero” ou “hipódromo”. Cf.: ALTED, 2012.

rias, nas praias, para fazerem as suas necessidades, protegiam-se dos olhares masculinos por outras mulheres. Logo após, foram instaladas bombas de água próximas à praia, que provocaram diarreia em todos, pois estava contaminada com os seus dejetos, além disso adoeciam por doenças como tifo, pneumonia, alguns faleciam, sobretudo crianças, eram também acometidos por pragas, como piolhos, pulgas e sarnas, por falta de higiene. Enfim, os refugiados sofreram toda espécie de humilhações, privações e doenças.

[sic] Si bien los días eran más o menos todos iguales en verdad un grave acontecimiento se había propagado por el campo. ¡DIARREA! El agua que usábamos p/ beber y comer subida por las bombas, que no era sino agua del mar, trajo un surto de epidemia de grandes consecuencias. A cualquier momento, en cualquier lugar la gente sentía fuertes dolores de barriga y tenía que correr hacía la playa (no había otro lugar) para desahogarse. Era un correr de hombres, mujeres, niños, muchos que tenían su acampamento algo mas separado de la playa no conseguían llegar, y o bien bajaban los pantalones y se aliviaban en cualquier lugar, a pesar de los protestos o risadas, o miradas indiscretas cuando se trataba de mujeres, o bien se cagaba en los pantalones. Fueron días terribles. Había gente que por temor a no tener tiempo, se quedaban cerca de la playa, horas y horas es espera del momento agudo. Durante las noches, oíamos blasfemias, gritos y ruidos de lucha. Era una pesadilla. Nadie escapaba a aquel desagradable mal. Los que se reían al primer día, recibieron después la gargallada de los otros. (Pedro Brillas, 1965, p. 90-91, grifo da fonte)

Notícias e rumores infundados e pouco críveis eram constantes, devido às incertezas do futuro dos refugiados espanhóis. Alguns otimistas, prevendo uma reviravolta na iminente derrota na guerra, outros pessimistas, e ainda:

[sic] Encuanto esperábamos tuvimos oportunidad de oír los más diversos comentarios. Decíase que iban a repartir comida caliente otros

decían que iban a darnos pan y algo más p/ acompañar. Había quien decía que nos darían comida p/nosotros cocinar. Hacíanse también comentarios s/nuestra situación y nuestro futuro. Enquanto alguien pretendía que en breve nos sacarían de ali p/repartirnos p/ toda Francia, había otros que decían que nos iban a llevar hacia el frente del centro en España. Los mas pesimistas o quizás los confusionistas profesionales, insinuaban que nos entregarían a Franco. Ya se decía que en frente al nuestro había otro campo, en donde eran llevados los que deseaban volver a España. (Pedro Brillas, 1965, p. 62-63)

E ainda: [sic] Naturalmente pude oír muchos bulos o comentarios y como dijo Antonio, cual más extravagante, aunque verosímiles máximo p/ una mentalidad como la de la mayoría de los refugiados, hambrientos y desesperados [...] (Pedro Brillas, 1965, p. 81).

A França sofria as consequências da crise dos anos de 1930, portanto, o exílio republicano representava um problema político e econômico. Os franceses objetivavam livrar-se daquela imensa multidão de famintos e flagelados pela guerra civil. Em agosto de 1939, mais da metade havia retornado à Espanha, muitos foram torturados e fuzilados, ou levados a campos de trabalho forçado. Outros se engajaram na Legião Estrangeira, em outros países, como Antonio que, após a derrota antifranquista na Guerra Civil Espanhola, foi alocado na Indonésia, permanecendo Pedro sozinho, sem família e amigos, pela primeira vez.

Outros saíram do campo, contratados por agricultores das imediações; alguns deixaram o lugar por terem parentes na França que se responsabilizariam por eles; alguns outros emigraram para o México. Como as condições do campo melhoraram, com a instalação de alojamentos, latrinas, e mais espaço com a saída de muitos, Pedro tardou em se decidir a sair.

Afinal, integrou-se às *Compagnies de Travailleurs Étrangers* (Companhias de Trabalhadores Estrangeiros), também conhecidas como

Compagnies de Travailleurs Espagnols (Companhias de Trabalhadores Espanhóis), denotando que a maioria era composta por espanhóis. Essas companhias eram uma espécie de “reservatório” de mão de obra estrangeira gratuita ou em troca de salários miseráveis (EGGERS, 1995). Pedro resume a sua estadia no campo entre 8 de fevereiro e 15 de setembro de 1939, e o momento de sua saída:

[sic] Foram 220 dias, passando frio, fome, comido por piolhos e pulgas, com disenteria, sarna e muitas humilhações, mal vestido e dormindo na areia. Entrei ferido, saí curado, não pelos curativos recebidos no campo. Entrei esperançoso. Saí decepcionado.

Amaldiçoando os franceses pelos maus tratos, desde que cruzei a fronteira, onde a primeira palavra aprendida em francês foi “ALLEZ-ALLEZ”! Agora, no trem renasciam minhas esperanças. Só lamentava a nova Guerra. (Pedro Brillas, ca. entre 1999 e 2006, p. 19, cap. 4)

Algumas considerações

La Retirada foi o êxodo republicano espanhol massivo de fevereiro de 1939 realizado sob os bombardeios franquistas e da Legião Condor nazista, durante os quais os retirantes correram perigos, eram acometidos por incertezas, encontros impensáveis, recorriam a estratégias para aplacar a fome típica das guerras. Esperançosos de encontrar segurança e liberdade garantida pela República Francesa, terra de asilo, e considerado um país fraterno para os republicanos, foram recebidos de forma brutal e direcionados a campos de concentração destinados aos estrangeiros “indesejáveis”, sobretudo aos refugiados espanhóis, além de judeus, testemunhas de Jeová, ciganos e antinazistas, durante a Segunda Guerra Mundial.

Cabe ressaltar que esses campos eram também conhecidos como campos de “internamento”, como as autoridades francesas pre-

feriram denominá-los. Independentemente da alcunha utilizada, deve-se considerar que os estrangeiros “indesejáveis” foram detidos em regime concentracionário, vigiados por soldados armados, geralmente sem o direito de ir e vir, mesmo sem terem cometido crime algum, e que para tanto foi criado um sistema complexo e multifacetado, com várias modalidades de detenção daqueles estrangeiros, que perdeu entre 1939 e 1946, com o objetivo de agrupá-los, controlá-los e de excluí-los do convívio na sociedade francesa (PESCHANSKI, 2002). Na contemporaneidade, a alcunha como campos de concentração é hoje reconhecida na França, sendo “um dever da História e da Memória aos milhares de internados e albergados [...] admitir que a França naquela época foi um estado fascista com campos de concentração”. Ou seja, o país faz *mea-culpa* em relação ao tratamento aos refugiados (LE CAMP DE CONCENTRATION DU VERNET D'ARIÈGE 1939-1944, s/d.).

O *Camp d'Argelès* foi um dos mais emblemáticos entre os inúmeros campos que se espalharam no país, por onde passaram milhares de espanhóis esperançosos na busca de segurança e liberdade, inicialmente inacessíveis para eles, naquele país. Muitos encontraram a morte ali, devido às precárias condições a que foram submetidos. Durante a ocupação nazista da França, milhares de refugiados espanhóis foram entregues à Gestapo²⁶ e levados, nos assim denominados “trens da morte”, aos campos de extermínio nazistas; onde morreram cerca de 5.000 hispânicos (ALTED, 2012; AMICALE DE MAUTHAUSEN, s/d.). Porém, outros sobreviveram, entre eles Pedro Brillas, que nunca esqueceu os 220 dias de adversidades passadas ali.

Essas recordações de Pedro Brillas presentes na sua narrativa autobiográfica permitem um relevante e rico diálogo com a Historiografia, como discorrido ao longo desse trabalho. A

²⁶ *Geheime Staatspolizei* (polícia secreta alemã).

memória de si de populares reflete experiências pessoais e coletivas, articulam questões de âmbito privado e público, e rompem ocultamentos e silêncios impostos por regimes totalitários. Além disso, espelham sensibilidades, temáticas singulares, e trazem um colorido a acontecimentos históricos. Por vezes, a escrita de si permite um diálogo solitário consigo mesmo, um apoio psicológico nas horas de desamparo e de incertezas, além da autorreflexão sobre as suas inquietações.

Nos episódios aqui em questão, os seus escritos espelham a memória e experiências de sujeitos históricos, somando detalhes e subjetividades enriquecedores à formação da memória coletiva de um evento dramático da Historiografia espanhola e francesa, ainda hoje em construção, sustentada por meio da voz oral e escrita de anônimos, que vem ganhando visibilidade à luz das investigações em desenvolvimento, e outras, ainda a serem realizadas, para que este passado trágico do século XX não seja esquecido, nem silenciado.

Referências

- ALTED, Alicia. **La voz de los vencidos**: el exilio republicano de 1939. [E-book] Madrid: Santillana Ediciones Generales, 2012.
- AMICALE DE MAUTHAUSEN. Déportés, Familles et Amis. Disponível em: <<http://campmauthausen.org/>>. Acesso em: 8 mar. 2015.
- ARANCIBIA, Mercedes. Francia: 75 aniversario de La Retirada de los republicanos españoles. **Periodistas en Español**, Madri, 27 fev. 2014. Disponível em: <<http://periodistas-es.com/espana75-aniversario-de-la-retirada-29955>>. Acesso em: 5 jan. 2015.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal, Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010a.
- _____. **El espacio biográfico**: dilemas de la subjetividad contemporânea. 1. ed., 3. reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010b.
- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 1998.
- _____. Arquivar-se: a propósito de certas práticas de autoarquivamento. Arquivos pessoais. In: TRAVANCAS, I.; ROUCHOU, J.; HEYMANN, L. (Orgs.). **Arquivos pessoais**: reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. (Orgs.). **Grafia da vida**: Reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012.
- BORONAT, Oscar. **Quatro caminhos**. São Paulo: Ed. do Autor, 2010.
- BUADES, Josep M. **A guerra civil espanhola**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CASANOVA, Julián. **España partida en dos**: breve historia de la Guerra Civil Española. [E-book] Barcelona: Critica, 2013.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio. **Escritura y clases subalternas**: una mirada española. Oiartzun: Sendoa, 2001.
- CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**. O dilema brasileiro: pão ou aço. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1965.
- CHARTIER, Roger. (Dir.). **La correspondance, les usages de la lettre au XIXe siècle**. S.l.: Flayard, 1991.
- DEPORTADOS. Hablan los expertos. Disponível em: <<http://deportados.es/expertos>>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- EGGERS, Christian. L'internement sous toutes ses formes: approche d'une vue d'ensemble du système d'internement dans la zone de Vichy. Le Temps des "indésirables". Sur quelques camps d'internement français. **Le Monde juif**, Revue d'histoire de la Shoah, Paris, n. 153, p. 10, jan./avr. 1995. Disponível em: <<http://www.memorialdelashoah.org/wp-content/uploads/2016/05/texte-reference-memorial-shoah-eggerts.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2018.
- E-XILIAD@S. Project. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Secretaría General de Inmigración y Emigración. Disponível em: <<http://www.exiliados-republicanos.info/es>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

FONT, Jordi. Le Musée Mémorial de l'Exil de La Jonquera (MUME). **Témoigner**, Entre histoire et mémoire, Bruxelles, n. 115, p. 68-79, mar. 2013. Disponível em: <<https://temoigner.revues.org/455>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: MOTA, Manoel Barros da. (Org.). **Ditos e Escritos**. V – Ética, sexualidade e política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 143-162.

GAILLARD, Valèria. Un inèdit de Capa. **El Punt Avui**, Cultura, Barcelona, 4 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.elpuntavui.cat/noticia/article/5-cultura/19-cultura/863311-.html?cca=1>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

GOMES, Angela de Castro. (Org.). **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2004.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

KAPFERER, Jean-Noël. **Boatos: a mais antiga mídia do mundo**. Tradução de Ivone S. R. Maya. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KAPLAN, Harold I.; SADOCK, Benjamin J. **Compêndio de psiquiatria: ciências comportamentais**. 6. ed. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LANIER, Valérie. **La liberté d'expression dans les camps de concentration français: le cas de réfugiés espagnols en 1939**. Dossier de recherche. Université de Bourgogne – Faculté de Droit et de Sciences Politiques, 2000-2001.

LE CAMP DE CONCENTRATION DU VERNET D'ARIÈGE 1939-1944. **Le camp de concentration du Vernet d'Ariège & son Amicale**. Disponível em: <<http://www.campduvernet.eu/>>. Acesso em: 4 mai. 2015.

LLECH, Louis; ISAMBERT, Louis. **L'Exode d'un peuple**. Filme - documentário (36 min). Club des Amateurs cinéastes du Roussillon (CACR), França, fev. 1939. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D-DVuB1nyhE>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

LEJEUNE, Philippe. O guarda-memória. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 111-120, jul. 1997. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2042/1181>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

____. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

L'ILLUSTRATION. Paris, n.º. 5.007, 18 fev. 1939. Cf.: MUME. Museu Memorial de l'Exili. Disponível em: <<http://www.museuexili.cat/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

MICKAEL, Martins. **La Retirada**. Vídeo sobre a Retirada espanhola em 1939. Disponível em: <http://www.eclectique.net/histoires_histoire/themes5.html>. Acesso em: 24 mar. 2015.

MOLINA, Angela. Walter Benjamin, última parada. **El País**, Madrid, 13 jul. 2012. Disponível em: <http://elviajero.elpais.com/elviajero/2012/07/13/actualidad/1342175697_330630.html>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MONTANDON, Alain. **Livre de l'hospitalité**. Paris: Bayard, 2004.

____. **O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas**. São Paulo: Senac, 2011.

MUME. Museu Memorial de l'Exili. Disponível em: <<http://www.museuexili.cat/>>. Acesso em: 4 jan. 2015.

ORWELL, George. **Lutando na Espanha**. Homenagem à Catalunha, recordando a guerra civil espanhola e outros escritos. Tradução de Ana Helena Souz. São Paulo: Globo, 2006.

PÀMIÉS, Teresa. **Los que se fueron**. Barcelona: Martínez Roca, 1976.

PESCHANSKI, Denis. **La France des camps: l'interne 1938-1946**. Mayenne: Gallimard, 2002.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silên-

cio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

ROMERO SALVADÓ, Francisco J. **A guerra civil espanhola**. Tradução de Barbara Duarte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

SAN GEROTEO, Raymond. **Les Oliviers de l'exil**. Sobrevivir – Collection dirigée par André Gabastou. Pau: Cairn, 2012.

SILVA, Wilton C. L. Espelho de palavras: escrita de si, autoetnografia e ego-história. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. (Orgs.). **Grafia da vida: reflexões e experiências com a escrita biográfica**. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p. 39-61.

TRAVANCAS, Isabel Siqueira; ROUCHOU, Joëlle; HEYMANN, Luciana. **Arquivos pessoais: reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ZARAGOZA OCAÑA, Diana. **Exílio 1939: testimonios de familia**. Archivo de correspondencia personal de Francisco Floreal Ocaña Sánchez. México: Ayala, 2008.

ZIFF, Trisha (Dir). **The mexican suitcase**. Filme - documentário (86 min). Produtores: Eamon O'Farrill, Trisha Ziff, Paco Poch. 2011.

Fonte

Pedro Brillas. **Exílio**. Texto manuscrito (não publicado), 1965. Acervo pessoal.

____. **Lembranças**. Caderno 10. Texto manuscrito (não publicado), 1998. Acervo pessoal.

____. **Lembranças de Pedro Brillas**. Texto datilografado (não publicado), ca. entre 1999 e 2006, p. 36 (cap.2). Acervo pessoal.

____. Caderno 8. Texto manuscrito (sem título, não publicado), [199-?]a. Acervo pessoal.

____. Caderno 9. Texto manuscrito (sem título, não publicado), [199-?]b. Acervo pessoal.

Recebido em: 14.11.2017
Aprovado em: XX.03.2018

Geny Brillas Tomanik é Doutora em História Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Hospitalidade na Universidade Anhembi-Morumbi SP. e-mail: gbtomanik@gmail.com.

Rua Rio Xingu, 111 – Cond. Fazenda São Joaquim, Vinhedo/SP. Telefone: (19) 98137 6591

RELATOS DE REFUGIADOS NORTE-COREANOS: HISTÓRIA ORAL E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

■ VALÉRIA BARBOSA DE MAGALHÃES

Universidade de São Paulo

RESUMO

Este artigo analisa algumas imprecisões narrativas em um conjunto de relatos autobiográficos de refugiados norte-coreanos divulgados em fontes midiáticas e livros, tomando por base os recursos da história oral e o entendimento de aspectos da memória coletiva e da identidade. O caminho do texto mostrará que, para além das inexatidões, as narrativas revelam uma tentativa de afirmação da identidade no exílio. A história de Yeonmi Park será o ponto de partida para a discussão, analisada ao lado de outros casos. Algumas questões clássicas da história oral permeiam a argumentação: seriam as falhas na memória indicativas de que um narrador está mentindo? Como os pesquisadores de história oral lidam com as inconsistências nas entrevistas com as quais trabalham? Quais os recursos da história oral para enfrentar as eventuais imprecisões dos depoimentos e quais os seus significados? A metodologia utilizada foi a história oral com uso de fontes secundárias. Os relatos foram analisados a partir da técnica de fichamento temático. As narrativas aqui apresentadas parecem ter um papel relevante na construção da identidade do deslocamento de norte-coreanos e constituem um recurso de história pública “feita pelo público”.

Palavras-chave: Refugiados norte-coreanos. Verdade em História Oral. Identidade e Memória.

ABSTRACT

NORTH-KOREAN DEFECTOR'S NARRATIVES: ORAL HISTORY AND AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES

Interviews and autobiographical narratives of North Korean refugees – that are largely available in the media and books - are the starting point for the discussion we propose in this article. The analyzed case is the story of Yeonmi Park, besides other examples. Our intention is to contribute to the debate about truth in oral history. Do the failures in memory indicate that the narrator is lying? How should oral history researchers deal with the inconsistencies in the accounts they work with? We will highlight the importance of

narratives for the construction of a collective identity of displacement and also as a resource for public history. The paper presents some ideas on how oral history can deal with the testimonial's inaccuracies.

Keywords: North Korean refugees. Accuracy in Oral History. Memory and Identity.

RESUMEN **RELATOS DE REFUGIADOS NORCOREANOS: HISTORIA ORAL E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS**

Las entrevistas y relatos autobiográficos de refugiados norcoreanos, divulgados en fuentes mediáticas o en libros, serán la base para la discusión que se hace en este artículo que retomará el debate sobre precisión en las narrativas de historia oral. El caso de Yeonmi Park será uno de los ejemplos abordados. ¿Las fallas en la memoria indicarían que un narrador es mentiroso? Como los investigadores de historia oral deben lidiar con las inconsistencias de las narrativas con las cuales trabajan? El texto abordará las narrativas en la construcción de una identidad colectiva del desplazamiento y también como un recurso de la historia pública. Se harán reflexiones sobre los recursos que la historia oral dispone para trabajar con las imprecisiones en los testimonios.

Palabras clave: Refugiados norcoreanos. Verdad en Historia Oral. Memoria e Identidad.

Este artigo analisará um conjunto de relatos autobiográficos de refugiados norte-coreanos, divulgados em fontes midiáticas e livros, tendo por base o debate, tão frequente na literatura da área, sobre a precisão dos relatos da história oral. O caminho do texto mostrará que, para além das inexatidões, as narrativas revelam uma tentativa de afirmação da identidade do exílio. A história de Yeonmi Park será o ponto de partida da discussão, analisada ao lado de três outros casos: Eunsum Kim, Thae Yong-ho e Shin Dong-Hyuk. O trabalho baseia-se em um acervo de testemunhos de norte-coreanos, coletados pela autora deste texto, ao longo de quase dez anos, todos obtidos em fontes secundárias. Serão analisadas histórias de fuga e, a partir delas, será apresentada uma

reflexão sobre o seu papel na identidade desses narradores.

Além desta *Introdução* e das *Considerações Finais*, o texto está dividido em cinco partes: *O trabalho com as fontes secundárias: os relatos de norte-coreanos*, na qual é apresentada a metodologia empregada na presente análise; *As narrativas de norte-coreanos que fugiram de seu país*, que apresenta o contexto em que são produzidos os relatos dos norte-coreanos; *Precisão e confiabilidade em história oral*, item que retoma a discussão que outros autores fizeram sobre o tema da precisão em história oral, apresentando sua contribuição para este artigo; *Testemunhos de refugiados norte-coreanos: o caso de Yeonmi Park* descreve e discute as circunstâncias de produção do

relato de Yeonmi e os temas que ele suscita; e *O que os relatos de norte-coreanos têm a dizer sobre seus narradores* analisa o discurso de Yeonmi, em conjunto com os relatos de outros fugitivos.

O trabalho com as fontes secundárias: os relatos de norte-coreanos

A fonte principal que compõe a presente análise são os relatos de refugiados norte-coreanos disponíveis em fontes secundárias, divulgados tanto em livros, quanto em *websites* da internet dedicados ao tema da Coreia do Norte.¹

A quantidade de narrativas disponíveis nessas fontes é gigantesca, por isso a autora selecionou algumas delas para comporem seu acervo de pesquisa. Para este texto, foram escolhidos relatos segundo os seguintes critérios: 1) estarem disponíveis em português ou inglês; 2) em se tratando de livros, foram escolhidos aqueles que a autora deste artigo conseguiu encontrar para comprar no Brasil ou que puderam ser adquiridos em viagens ao exterior, estando agora em sua biblioteca pessoal; 3) para o processo de escolha de histórias disponíveis em *websites*, foram separadas aquelas que estivessem disponíveis em páginas em português ou inglês e, como a quantidade é imensa, ficou estabelecido que seriam selecionados apenas três relatos para este artigo, além do de Yeonmi, dentre os inúmeros do acervo que foi constituído durante a análise do material. Esses relatos foram buscados em *websites* especializados em temas da Coreia do Norte e também em outros voltados à postagem de vídeos na rede.

Foram encontradas centenas de narrativas, de modo que foi preciso sortear algumas que

compusessem este trabalho, que não contou com financiamento ou com estagiários para o processo de seleção e depuração dos dados. Dessa forma, um número limitado de histórias precisou ser estabelecido.

Após a seleção das histórias que entrariam na análise, procedeu-se à leitura/escuta cuidadosa de cada narrativa. Decidiu-se, então, que alguns critérios temáticos orientariam esse processo, entre eles: o percurso pelo qual o refugiado descrevia sua vida e a saída da Coreia do Norte; motivos apresentados para o escape; descrição das dificuldades enfrentadas no país de origem, bem como de seus pontos positivos; descrição sobre a violência e a violação de direitos humanos; forma de fuga e sua trajetória; chegada à China e percurso até a Coreia do Sul (quando foi o caso); entre outros assuntos, mas nem todos esses aspectos puderam compor o escopo deste artigo. A exemplo de Demartini (2005), optou-se por trabalhar com trechos dos relatos (fichamentos temáticos), pois a extensão e a variedade dos assuntos abordados pelos desertores eram muito ricas. Realizou-se o fichamento dos temas que apareciam nas histórias, como proposto por Demartini (2005), por meio de marcadores temáticos que orientaram a separação e o agrupamento de trechos, conforme o assunto era abordado pelo narrador.

Foi a partir dessa análise temática – e do seu confronto com o artigo da jornalista Mary Ann Jolley (2014) – que a discussão sobre verdade narrativa se construiu. A busca por elementos constituintes da identidade desses refugiados, presentes nos seus discursos, também foi parte importante do entendimento do processo de construção da sua memória coletiva.

A proposta do artigo é trabalhar apenas com as fontes orais secundárias, ainda que outros dados documentais sejam eventualmente citados, ao longo da análise.

1 Disponíveis em: <www.youtube.com>. (Youtube); <<https://www.libertyinnorthkorea.org/>>. (Liberty in North Korea); e <<https://www.eahrnk.org/>>. (European Alliance for Human Rights in North Korea). Acesso em: 06 mar. 2018.

As narrativas de norte-coreanos que fugiram de seu país

Refugiados da Coreia do Norte têm produzido um importante e variado acervo de autobiografias e entrevistas, disponíveis em formatos diversos, incluindo desde vídeos de internet até documentários e livros, entre outros meios.

É necessário esclarecer, logo de início, que este artigo recorrerá a três termos diferentes para designar o *status* dos narradores norte-coreanos: desertores, fugitivos e refugiados. A esse respeito, cabem algumas observações: “deserção” poderia erroneamente sugerir a ideia de abandono de um dever para com a pátria, como se eles fossem traidores, julgamento que não é compartilhado pela autora deste texto. Recorreremos eventualmente a essa palavra por ser amplamente veiculada em artigos acadêmicos de língua inglesa, definindo o abandono da terra de origem quando em desacordo com o regime vigente, mas não no sentido de traição. O conceito de refúgio é usado pelas organizações de direitos humanos que atuam na região, mas não é assim que tem sido reconhecido pelos países asiáticos vizinhos da Coreia do Norte para onde se dirigem esses norte-coreanos. Refúgio, para a Organização das Nações Unidas e para as organizações não governamentais, indica a situação de pessoas que fogem de conflitos e perseguições, sendo forçadas a cruzar fronteiras para garantir sua segurança e sobrevivência. Por fugitivos, podemos definir as pessoas que estão literalmente escapando de uma realidade abusiva. Ainda que essas expressões possam ser alvo de disputas políticas e identitárias, acionaremos as três, durante este texto, para fazermos referência às diversas possibilidades que aparecem na bibliografia aqui mobilizada e para refletirmos sobre a identidade que emerge das narrativas. Entendemos que o *status* desses norte-coreanos é ambíguo, polêmico, e que carrega um

pouco dos três sentidos, podendo ser desertores, quando cruzam a fronteira por motivos de discordância política; devendo ser considerados refugiados pelos países vizinhos (mas não o são, como veremos); e fugitivos, por saírem ilegalmente de seu país “na calada da noite”. Preferiremos, entretanto, o termo “refugiado”, pelo seu sentido político de luta pela proteção que lhes é negada nos países de fronteira.

As histórias de refugiados norte-coreanos têm suscitado curiosidade e polêmica, por parte da mídia e do público, em torno de sua veracidade e acuidade. As desconfianças são alimentadas pela dificuldade de acesso à Coreia do Norte e por interesses políticos sobre as causas e efeitos das deserções (são defensores do regime que questionam a verdade das histórias – supostamente contadas por “traidores” – e, por outro lado, seus opositores, que veriam nelas a confirmação de suspeitas sobre as mazelas do socialismo).² Todavia, pouco se sabe do que acontece na terra de Kim Jon-un, a não ser por meio do que tem sido contado por esses fugitivos ou por visitantes esporádicos que têm acesso limitado ao cotidiano do país.

Os questionamentos sobre a verdade dessas histórias acabam, contudo, por desprezar certo conteúdo subjetivo de sofrimento e de superação das adversidades construído a partir de experiências comuns a inúmeros refugiados norte-coreanos. Em que pesem os interesses políticos, conviria sublinhar que a verdade dos relatos importa menos à história oral do que aquilo que eles revelam sobre a construção de uma memória coletiva³ dos desertores

2 Este artigo não pretende defender ou criticar o regime político da Coreia do Norte. O objetivo é precisamente analisar os relatos de refugiados dentro de seu próprio contexto narrativo.

3 Sobre o conceito de memória coletiva, ver, entre outros, Halbwachs (2006) e Bosi (1993). A noção de memória coletiva, entre outras coisas, implica que as lembranças, muito além de serem individuais, são compartilhadas e mantidas pelo grupo social e, com ele, definem processos identitários. Desse modo, a memória coletiva é um importante recurso conceitual para entendermos a ponte entre as dimensões da

e daquilo que elas mostram sobre a construção de sua identidade no exílio. A importância dos testemunhos residiria justamente no compartilhamento de experiências e na afirmação de sua identidade de expatriação, em resposta à recusa dos países vizinhos em reconhecê-los como refugiados.

A saída de norte-coreanos do seu país, a partir de meados dos anos de 1990, mudou de perfil, passando de fuga em busca de liberdade, por dissidentes do regime, para se tornar migração de refúgio ambiental ou econômico, ocasionada pela Grande Fome ou por desastres naturais (GAHNG, 2010; SONG, 2015a).

No período entre os anos de 1995 até 1998, com o advento da chamada Grande Fome ou Marcha Dolorosa,⁴ houve um aumento de norte-coreanos cruzando a fronteira com a China, segundo Gahng (2010). A autora afirmou que as estatísticas de 2005 teriam estimado dois milhões de norte-coreanos vivendo em território chinês.

Na questão dos refugiados norte-coreanos, a política chinesa tem dificultado a passagem por sua fronteira e tem frequentemente recorrido à sua deportação. Por outro lado, órgãos internacionais – preocupados com o tratamento dado pela Coreia do Norte aos desertores – têm pressionado o governo chinês para que ofereça proteção a esses sujeitos. Para a China, porém, eles seriam apenas migrantes econômicos (e não refugiados), não precisando, portanto, de proteção; desse ponto de vista, se caracterizariam para eles simplesmente como estrangeiros ilegais.

O mesmo acontece em outros países sul-asiáticos – como Camboja, Indonésia e Filipinas

subjetividade e da coletividade, e sobre como essas duas dimensões dialogam e se relacionam dialeticamente.

4 As expressões *Grande Fome* ou *Marcha Dolorosa* referem-se ao período entre 1995 e 1998, quando a Coreia do Norte, então isolada pela Queda do Muro de Berlim e pelo final do comunismo nos países aliados, sofreu perdas na agricultura e com desastres naturais. Estima-se que até um milhão de pessoas tenham morrido de fome.

– por onde os norte-coreanos passam quando conseguem sair da China em direção à Coreia do Sul (por meio de contrabandistas de pessoas). Nesses territórios, por razões estratégicas e de relações diplomáticas com a RPCN,⁵ os fugitivos também não são considerados refugiados. E, finalmente, quando chegam à Coreia do Sul, continuam não sendo vistos como refugiados, mas sim como cidadãos coreanos, já que a Coreia do Sul não reconhece a do Norte como um país separado e sim como parte de uma só nação em estado de guerra (que foi suspensa pelo Armistício de 1953, ainda em vigor).

Vê-se, portanto, que há disputas em relação à identidade dessas pessoas, conforme interesses políticos e econômicos. É nesse cenário que transitam as narrativas dos desertores. Do ponto de vista de quem conta as histórias, elas seriam um recurso de afirmação de sua identidade como vítimas do regime de Pyongyang e do contexto político da região (e não da identidade de migrantes ilegais), enquadrando-se, portanto, na categoria de “refugiados”. Os relatos autobiográficos refletem também o protagonismo desses fugitivos em denúncias de violação dos direitos humanos e na construção de sua história pública.

No complexo contexto identitário desses refugiados, os pesquisadores de história oral foram agraciados com um disparador do debate proporcionado pelo texto da jornalista australiana Mary Ann Jolley (2014), que desmentia o depoimento da norte-coreana Yeonmi Park proferido na *One World Summit*, de 2014.⁶ Partindo desse episódio, várias questões clássicas da história oral poderiam ser retomadas: seriam as falhas na memória indicativas de que um narrador é mentiroso? Como os pesquisadores de história oral devem lidar com as inconsistências dos relatos com os quais tra-

5 República Popular da Coreia do Norte.

6 Yeonmi Park. *One Young World Summit*, 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/Ei-gGvLWOZI>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

balham? Julgar verdades e mentiras seria um dos papéis do historiador oral?

No presente artigo, que parte do episódio do texto de Ann Jolley (2014) como um disparador de debate, as imprecisões de algumas das autobiografias citadas nos permitirão entender a construção de uma narrativa única e coesa sobre a experiência de deixar a Coreia do Norte – e da nova vida fora dela –, além da afirmação de uma memória coletiva do país de origem e da fuga como bases para a formação da identidade no exílio e na reivindicação do *status* de refúgio.

O pressuposto do qual partiremos é de que a memória evocada nessas narrativas é construção e que as histórias dos refugiados norte-coreanos são expressões simbólicas desse processo construtivo, que muito tem de social e de subjetivo. Para Alessandro Portelli, “a primeira coisa que torna a história oral diferente é aquela que nos conta menos sobre os *eventos* e mais sobre os *significados*. Isso não implica que a história oral não tenha validade factual” (PORTELLI, 1997, p. 31). A simples validade factual seria resolvida facilmente com a verificação em outras fontes, mas é a atenção à subjetividade do narrador e às suas relações com a coletividade que singulariza o trabalho com fontes orais.

A esse respeito, Ecleá Bosi (2003, p. 62) atestou que “recordar é sempre um ato de criação”, de modo que o narrado e o real são instâncias diferentes – intermediadas pela memória –, mas também complementares. As lembranças têm muito a dizer sobre a história e a identidade de um grupo. Então, o que interessaria à história oral não seria a correspondência exata entre fatos vividos e fatos contados, mas sim o processo de construção simbólica da história e sua relação com a memória coletiva.

Isso não quer dizer, contudo, que não seja importante trabalharmos com fontes diversas (complementares às orais), e por vezes confi-

antes, em nossa prática de pesquisa. A diversidade de discursos e de visões sobre os acontecimentos interessa à história oral, não no sentido do confronto, mas sim do entendimento da pluralidade de linguagens, percepções e interesses históricos sobre um mesmo fato e da percepção da multiplicidade de discursos sobre a História.

Precisão e confiabilidade em história oral

Foi a partir do final dos anos de 1970, especialmente com os estudos de Alessandro Portelli (1979) sobre a classe trabalhadora da periferia de Roma, que os temas da memória e da subjetividade foram introduzidos na história oral. Para a visão tradicional da História, a validade dos relatos como documentos esteve sempre atrelada à sua confiabilidade.

Segundo Alistair Thomson (1997), os primeiros manuais de história oral que surgiram após a retomada desse campo, nos anos de 1970, estavam preocupados em estabelecer critérios para avaliar a confiabilidade da fonte oral. Mas essa preocupação em mostrar como os acontecimentos se deram de fato acabou por deixar de lado, segundo ele, outros valores do testemunho e também os significados subjetivos das lembranças.

A obsessiva atenção à confiabilidade das fontes orais foi se transformando, no final dos anos de 1980, na Grã Bretanha, na Austrália (THOMSON, 1997) e também no Brasil, em um investimento na relação entre relato e subjetividade e entre lembrança e identidade:

Procuramos explorar a relação entre reminiscências pessoais e memória coletiva, entre memória e identidade e entre entrevistador e entrevistado. Na verdade, geralmente estamos tão interessados na natureza e nos processos de afloramento de lembranças quanto no conteúdo das reminiscências que registramos, e a relação entre as imagens e o conteúdo das reminiscências tornou-se de extrema impor-

tância na análise e no uso do testemunho oral. (THOMSON, 1997, p. 54)

Os estudos de memória contribuíram para essa nova orientação, mostrando que os fatos contados na entrevista de história oral são um produto da subjetividade e que, portanto, as condições de construção das narrativas seriam analiticamente mais relevantes do que a sua precisão factual.

Luisa Passerini (2011) mostrou que as imprecisões não deveriam ser tomadas como motivo para o descrédito das fontes orais, mas sim o contrário: deveriam ser vistas não como erros factuais, mas como testemunhos de mudanças na percepção dos fatos, ao longo do tempo.

As fontes orais devem interessar ao pesquisador não pelo que podem revelar sobre a verdade dos fatos, mas sim pelo que expõem sobre a percepção dos homens sobre os fatos. Elas são, segundo Portelli (1997, p. 32):

[...] aceitáveis, mas com uma credibilidade *diferente*. A importância do testemunho oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas de preferência em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir. Por isso não há 'falsas' fontes orais. Uma vez que tenhamos checado a sua credibilidade factual com todos os critérios estabelecidos do criticismo filológico e verificação factual, que são requeridos em qualquer tipo de fonte em qualquer circunstância, a diversidade da história oral consiste no fato de que afirmativas 'erradas' são ainda psicologicamente 'corretas' e que essa verdade pode ser igualmente tão importante quanto registros factuais confiáveis.

A esse respeito, Janaína Amado (1995) também indicou que a dimensão simbólica das narrativas orais faz parte da História e por isso não pode ser negligenciada pelo pesquisador. É essa lógica simbólica que deve ser procurada no processo de análise histórica e sociológica, pois memória e imaginação andam juntas:

Parece-me necessário, antes de tudo, distinguir entre o vivido e o recordado, entre expe-

riência e memória, entre o que se passou e o que se recorda daquilo que se passou. Embora relacionadas entre si, vivência e memória possuem naturezas distintas, devendo, assim, ser conceituadas, analisadas e trabalhadas como categorias diferentes, dotadas de especificidade. O vivido remete à ação, a concretude, às experiências de um indivíduo ou grupo social. A prática constitui o substrato da memória; esta, por meio de mecanismos variados, seleciona e reelabora componentes da experiência. A Revolta do Formoso foi uma coisa; outra, diferente, foram as memórias que Fernandes construiu a respeito da revolta.

História e memória, entretanto, mantêm tantas relações entre si, que é até difícil pensá-las separadamente [...]. (AMADO, 1995, p. 131)

A autora salientou ainda que toda narrativa é sempre um ponto de vista sobre os fatos:

Toda narrativa apresenta uma versão, um ponto de vista, sobre algo. A narrativa de Fernandes constituiu uma versão, entre muitas, da Revolta do Formoso; até hoje ela disputa, com outras, espaços, audiências e adesões, em busca de legitimidade social e histórica. 'Importa a versão, não o fato': o antigo ditado popular já chamava a atenção para a importância e autonomia das interpretações. Toda narrativa articula alguns elementos, como: quem narra, o quê narra, por que narra, como narra, para quem narra, quando narra [...] As formas – quase infinitas – de articulação entre esses elementos resultam do uso de códigos culturais (linguagem, estilo, gênero literário etc.) à disposição dos autores, em determinada época, e, também, da contribuição individual oferecida por cada autor, ao escolher os códigos que utilizará em sua narrativa, e os modos como o fará. O uso desse espaço individual de criação varia, de autor para autor: alguns inventam códigos inteiramente novos; outros tendem a utilizar-se dos já existentes (HARLAN, 1989). Toda narrativa, no entanto, possui uma dose, maior ou menor, de criação, invenção, fabulação, isto é: uma dose de ficção. (AMADO, 1995, p. 133- 134)

Além da dimensão simbólica das lembranças e de sua característica criativa, vale ressaltar também que o historiador oral, diferen-

temente dos pesquisadores da área médica, não lida com a memória no seu sentido clínico (ou seja, como um registro fisiológico neutro das lembranças nos neurônios), mas sim com algo que é vivo e que flui como um rio (KOTRE, 1997). A memória autobiográfica, segundo Kotre (1997), tem a capacidade de revisar a si mesma, ao longo da vida. É o presente que é revelado por ela, não o passado.

A exatidão das lembranças também não garante a veracidade dos fatos lembrados (KOTRE, 1997) e os motivos para isso são vários: a memória sofre diversas interferências (do tempo da lembrança, das emoções, da presença de interlocutores e de outras situações, como objetos ou sons); as lembranças podem ser criadas; e até porque o próprio cérebro é maleável, ele muda ao longo da vida. Podemos, porém, confiar na nossa memória (autobiográfica) porque ela nos fornece um “amparo ancestral” para continuarmos a viver, nos dá um ancestral mitológico que justifica nossas ações e que nos ajuda na compreensão da razão de nossa existência (KOTRE, 2013).

Entender a confiabilidade das histórias a partir de seu contexto de memória não significa, no entanto, que não haja fatos a serem conhecidos. Cabe ao pesquisador entender as incoerências das histórias como construções sobre a realidade (o que não quer dizer, por outro lado, que estejamos afirmando a verdade dessas incoerências). Técnicas de análise que combinam diferentes versões narrativas a outros documentos complementares nos ajudam a realizar esse trabalho, não no sentido do confronto entre fontes, mas do entendimento das diversas interpretações sobre um mesmo acontecimento.

A esse respeito, em uma crítica a intelectuais que assumem a validade absoluta de toda e qualquer narrativa, Patai (2013) argumentou que interesses políticos podem interferir na defesa de certos discursos orais incoerentes.

A autora analisou o caso da militante indígena guatemalteca Rigoberta Menchú, ganhadora do Nobel da Paz, cujo relato foi desmentido pelo antropólogo americano David Stoll (1993 apud PATAI, 2013). Com as inconsistências nas partes mais importantes da sua história, Menchu ofuscou justamente as vozes de outros guatemaltecos, que reivindicou representar, mas que não se viam representados por ela:

A pesquisa e as entrevistas conduzidas por Stoll, além disso, demonstraram que muitos dos vizinhos de Menchú sentiam-se bastante divididos a respeito das guerrilhas, com muitos deles desertando para o lado do exército assim que percebiam que as guerrilhas não os protegeriam. Essa não é uma questão insignificante, já que muito do prestígio de Menchú era oriundo da reivindicação de estar falando em nome de um povo inteiro, afirmação constantemente repetida por seus admiradores. (PATAI, 2013, p. 171)

O trabalho de Stoll (1993 apud PATAI, 2013) ocasionou grande controvérsia, de modo que defensores de Rigoberta passaram a questionar a credibilidade do pesquisador, invertendo as críticas que ele havia feito ao depoimento de Menchú. Segundo Patai (2013), os intelectuais que puseram em dúvida a seriedade do trabalho de Stoll (1993 apud PATAI, 2013) o fizeram porque abarcaram uma retórica pós-modernista de que o mundo real se reduziria apenas ao discurso, assim, eles teriam se desapegado do real para defenderem suas crenças. Para ela, as discussões não levantavam problemas, mas sim ataques pessoais:

Parece óbvio que *testemonios* como de o de Rigoberta fazem mais do que nos apresentar narrativas fascinantes, subjetivas, embora isso seja certamente um de seus principais atrativos e forças. Esses textos também fazem afirmações sobre as vidas de seus sujeitos e sobre as sociedades nas quais elas são vividas. Eles seriam privados de significado político se falhasse nisso. Porém, os pesquisadores deveriam se comprometer com um tipo de trabalho bem

diferente. Suas paixões políticas não deveriam eclipsar as exigências de pesquisa séria nem as reações refletidas a respeito da interpretação de eventos complexos. [...] Embora pesquisadores, individualmente, possam ter compromissos com a política, seus posicionamentos políticos não garantem nem qualidade, nem exatidão, nem relevância às suas pesquisas. Pelo contrário, conforme a política muda, fica claro que os trabalhos subordinados a demandas e compromissos políticos serão colocados sob rigoroso escrutínio – como deve de fato acontecer. (PATAI, 2013, p. 181-182)

Nesse sentido, e a fim de evitar compromissos políticos que possam por a perder o trabalho analítico, Patai poderia dizer que o pesquisador em história oral deve estar preparado para entender os processos que conduzem à construção de um relato específico, mas dentro de seu universo simbólico e da moldura da memória coletiva, evitando fazer uma apropriação política desses significados para não ofuscar a relação entre construção narrativa e História.

Essa compreensão de que o trabalho com história oral deve buscar as dimensões simbólicas da construção da memória coletiva nos guiará pela análise dos relatos de refugiados norte-coreanos. Chegamos, portanto, às questões políticas e simbólicas que a discussão sobre a acuidade do relato do testemunho de Yeonmi Park nos propõe.

Testemunhos de refugiados norte-coreanos: o caso de Yeonmi Park

Em 18 de outubro de 2014, em Dublin, Yeonmi Park, uma refugiada norte-coreana de 21 anos, proferiu um depoimento na *One Young World Summit*⁷ que chocou ouvintes do mundo inteiro. Em seu testemunho emocionado, com

⁷ Yeonmi Park. *One Young World Summit*, 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/Ei-gGvLWOZI>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

duração aproximada de oito minutos, Yeonmi descreveu a fome e as perseguições vividas por ela e por sua família na província de Hyesan, na Coreia do Norte.

Entre outras coisas, ela falou da difícil travessia enfrentada pelos fugitivos no rio Yalu, que divide China e Coreia. Yeonmi descreveu também a situação dos refugiados que caem nas mãos de traficantes chineses (os únicos que conseguem propiciar essa fuga, porque os norte-coreanos são ilegais na China, podendo ser devolvidos ao seu país, caso sejam pegos). Tomada pela comoção, Yeonmi contou que viu sua mãe ser estuprada por um atravessador, quando chegaram à margem chinesa do rio. Ela relatou os anos que viveu ilegalmente na China até que conseguissem atravessar o deserto da Mongólia para pedirem asilo na Coreia do Sul. Sua saga se tornou objeto de um livro que foi traduzido no Brasil como *Para pode viver*, publicado em 2016.

Nessa obra de 2016, Yeonmi detalhou toda a sua jornada: a vida na Coreia do Norte, a fuga para a China e a chegada à Coreia do Sul. As lembranças que estão no livro são muito precisas, especialmente aquelas da infância remota, o que pode suscitar dúvidas sobre a acuidade da história por causa da sua pouca idade quando os eventos ocorreram. O texto retratou também o deslumbramento inicial de Yeonmi com a comida, os hábitos e os produtos chineses, tão diferentes da escassez da Coreia do Norte. Além disso, foram descritas as redes de tráfico de noivas norte-coreanas, suas hierarquias e as cadeias de atravessadores que começam na RPCN e têm sua ponta final no comprador chinês.

Yeonmi nasceu em 1993, na cidade norte-coreana de Hyesan, na fronteira com a China, às margens do rio Yalu. Seu pai tem origem em uma família de classe privilegiada de militares, com boas relações políticas, mas que perdeu seu *status* após um parente ter sido acusado

de criminoso. O pai trabalhava em uma fábrica, mas sustentava a família com o comércio ilegal de produtos contrabandeados da República Chinesa. Nos anos de prosperidade, a família viveu bem, até que ele foi descoberto e preso, deixando todos em situação precária. Yeonmi fugiu da Coreia do Norte, em 2006, aos 13 anos, e hoje vive nos Estados Unidos, sendo uma ativista dos direitos humanos. Ela se dedica a denunciar a situação dos fugitivos do regime.

A época da Grande Fome foi lembrada em seu livro como um evento que teve impacto na sua decisão de fugir, ainda que Yeonmi e sua família tenham desertado bem depois disso. Nos anos 2000, a miséria dos anos 1990 havia diminuído, mas a maior parte da população da Coreia do Norte ainda não podia se alimentar bem. Os tempos seguintes à prisão de seu pai foram de penúria e de privação para toda a família.

Ela também contou diversos outros episódios de sua vida na Coreia do Norte como, por exemplo, quando tinha oito anos e seu pai foi preso por contrabando. Em seguida, sua mãe ficou mais de um mês fora da Hyesan, para conseguir comida, deixando as duas filhas sozinhas com um saco de arroz para todo o período.

Por causa da situação precária da família, que já se estendia há anos, sua irmã conseguiu cruzar a fronteira com a China, em busca de melhores condições de vida, em 2006. Em seguida, Yeonmi e sua mãe decidiram ir atrás para procurá-la. A trajetória de sua fuga da Coreia do Norte até a chegada em Seul foi longa e narrada, de maneira heroica e dramática, no livro.

Logo após a travessia pelo rio Yalu, na fronteira entre os dois países, sua mãe foi vendida como esposa de um chinês, na casa dos trinta anos, que vivia em uma fazenda no interior remoto da China, onde há um mercado ilegal de noivas-escravas norte-coreanas, especialmente alimentado por homens com pouca chan-

ce de conseguirem um casamento, tais como deficientes e agricultores de regiões de difícil acesso.

Por ter apenas 13 anos, Yeonmi ficou aos cuidados de um terceiro traficante da cadeia de atravessadores que fizeram parte de sua travessia pela fronteira. Ao longo dos anos, ela se tornou uma espécie de funcionária dos negócios ilícitos desse atravessador e eles acabaram por se relacionar em concubinato, que era a única opção de sobrevivência que ela tinha. Foi ele que conseguiu retirar seu pai da RPCN, quando já estava muito debilitado de câncer, e que comprou novamente sua mãe das mãos do marido chinês. Seu pai morreu em 2009, na China e, segundo ela, foi preciso enterrá-lo às escondidas para não ser pega pela polícia chinesa.

Depois de anos vivendo com esse amante/protetor, Yeonmi e sua mãe conseguiram ir embora para a cidade chinesa de Shenyang, contando inclusive com a ajuda dele, onde trabalharam em atividades eróticas de *video-chat*. Foi isso que permitiu a elas o sustento e o dinheiro para fugirem da China. Nessa cidade, souberam de redes de missionários que conseguiam levar refugiados norte-coreanos pelo Deserto de Gobi, na Mongólia, até chegarem à Coreia do Sul. A viagem de fuga durou quatro dias, em condições árdias de frio, estresse e medo.

Ao chegarem à Coreia do Sul, passaram três meses em um centro de adaptação que dá orientações básicas para a vida no capitalismo como, por exemplo, dicas para usar um banco ou a internet. Em 2013, ela e sua mãe finalmente reencontraram a irmã mais velha, Eunmi, que estava desaparecida desde que fugiu da Coreia do Norte.

O final do livro é dedicado às dificuldades que os norte-coreanos enfrentam na Coreia do Sul, em relação à adaptação cultural, à vida no capitalismo e à realidade como cidadãos de

segunda classe, os chamados *talbukja*, que é como essas pessoas se sentem ao chegar em seu tão sonhado destino final.

No artigo *The Strange Tale of Yeonmi Park* (2014), a australiana Ann Mary Jolley apontou inúmeras incoerências na história contada por Yeonmi, no discurso na *One Young Word Summit* (PARK, 2014), que reverberaram em *blogs* e por toda a internet (seu texto inclui, ao final, a resposta da norte-coreana aos questionamentos por ela apresentados).

A jornalista detectou essas imprecisões, a partir do discurso que Yeonmi fez na *One Young Word Summit* e em entrevista que ela lhe concedeu. Dentre os problemas apontados, um deles foi a “qualificação” da narradora: Yeonmi seria uma celebridade de programa televisivo para refugiados norte-coreanos na Coreia do Sul e estaria preocupada em atrair atenção. Outros impasses também foram citados: a refugiada havia nascido em 1993, mas o período da Grande Fome, frequentemente citado por ela, havia acontecido em meados dos anos 1990, quando seria ainda muito jovem para dele se lembrar; Yeonmi mencionou ter presenciado uma execução pública na infância, mas segundo Jolley, outros refugiados garantiram que as execuções aconteciam somente em locais afastados e até o ano de 1999. Dentre outras supostas inconsistências estão, por exemplo, o tempo em que seu pai ficou preso, a topografia de Hyesan (teria montanhas ou não?), a cremação secreta ou não do corpo do pai na China etc. Analisaremos, neste artigo, as lembranças sobre execuções e sobre a fome.

Jolley também confrontou o relato de Yeonmi com o da mãe dela e detectou certas incompatibilidades. A mãe havia dado a entender que a filha teria tomado mais consciência da situação da Coreia do Norte, só depois de ter começado a trabalhar em programas de TV na Coreia do Sul, de modo que esse contato

poderia ter moldado o conteúdo de sua narrativa.

Na resposta que Yeonmi publicou, disponível ao final do artigo de Jolley (2014), algumas explicações foram apresentadas para as alegações de incoerência. Por exemplo, o fato dela ser muito jovem quando os eventos aconteceram; a sua pouca fluência na língua inglesa, quando proferiu seus primeiros discursos e entrevistas; e o medo de que, ao fornecer detalhes precisos e verdadeiros sobre sua jornada, ela e sua família pudessem sofrer perseguições e represálias. Esse medo foi deixado de lado, quando publicou sua história em livro.

Sobre as execuções públicas, a jornalista encontrou alguns problemas no discurso de Yeonmi. Primeiramente, em relação ao local da execução, que ela disse ter presenciado, supostamente no estádio de Hyesan:

Quando Park tinha nove anos, aproximadamente em 2002, ela disse ter visto a melhor amiga de sua mãe ser executada no estádio de Hyesan. Mas, de acordo com vários fugitivos que não querem se identificar por medo de represálias, as execuções públicas somente aconteciam nos arredores da cidade, a maioria no aeroporto, nunca em estádios ou ruas e não houve nenhuma após o ano 2000 – dizem que o último foi uma execução em massa de 10 ou 11 pessoas, em 1999. (JOLLEY, 2014, on-line, Tradução nossa)⁸

Ou seja, segundo Ann Jolley (2014), o relato de Yeonmi sobre as execuções em locais públicos não coincidiria com os testemunhos de outros norte-coreanos que entrevistou.

A esse respeito, Yeonmi respondeu o seguinte, no próprio artigo de Jolley:

8 No original: “When Park was nine, which would have been around 2002, she says she saw her best friend’s mother executed at a stadium in Hyesan. But, according to several North Korean defectors from Hyesan who didn’t want to be identified for fear of reprisal, public executions only ever took place on the outskirts of the city, mostly at the airport, never in the stadium or streets, and there were none after 2000 – the last they recall was a mass execution of ten or eleven people in 1999”.

Na maior parte do tempo, as confusões se deveram à minha dificuldade com a língua. Eu só comecei a aprender inglês no último ano e estou tentando melhorar minha fluência para representar melhor o meu povo. Peço desculpas por qualquer mal-entendido. Por exemplo, eu nunca disse que vi execuções públicas em Hyesan. A amiga da minha mãe foi executada em uma pequena cidade da Coreia do Norte central (que eu não quero nomear), onde minha mãe ainda tem parentes. Eu também peço desculpas porque houve momentos em que as minhas memórias de infância não foram perfeitas, como sobre o tempo que meu pai passou na prisão. Estou checando agora com minha mãe e outras pessoas para corrigir tudo. (Resposta de YEONMI a JOLLEY, disponível no próprio artigo de JOLLEY, 2014, on-line, Tradução nossa)⁹

Segundo Yeonmi, em pedido de desculpas pelas inconsistências encontradas, as dificuldades com o inglês e a pouca idade, quando os eventos aconteceram, explicariam as imprecisões. Ela assumiu também que suas lembranças de infância poderiam não ser exatas e se comprometeu a checar tudo para escrever seu livro.

As críticas de Jolley (2014) foram feitas logo após o discurso de Yeonmi na *One Young World Summit* e provavelmente fizeram com que ela tomasse mais cuidado com as incoerências, ao escrever seu livro, no qual as execuções públicas já apareciam modificadas:

Na Coreia do Norte, as execuções públicas eram usadas para nos ensinar lições de lealdade ao regime e quais as consequências da desobediência. Em Hyesan, quando eu era pequena, um jovem foi executado logo atrás do mercado

⁹ No original: "Much of the time, there was miscommunication because of a language barrier. I have only learned English in the last year or so, and I'm trying hard to improve every day to be a better advocate for my people. I apologize for any misunderstandings. For example, I never said that I saw executions in Hyesan. My friends' mother was executed in a small city in central North Korea where my mother still has relatives (which is why I don't want to name it). [...] Also, I apologize that there have been times when my childhood memories were not perfect, like how long my father was sentenced to prison. Now I am checking with my mom and others to correct everything".

por ter matado e comido uma vaca. Era crime comer carne bovina sem permissão. [...] O jovem havia cometido outros pequenos crimes, mas matar a vaca foi a transgressão principal. Ele sofria de tuberculose e não tinha nada para comer, mas para a polícia isso não fazia nenhuma diferença. Anunciaram sua execução à cidade inteira, e depois o trouxeram a uma pesada peça de madeira. Três homens com fuzis postaram-se à sua frente e começaram a atirar. Os executores tentavam cortar as cordas com as balas, e isso demorou muito tempo. Finalmente conseguiram, e o homem morto caiu frouxamente no chão. Minha mãe olhava a cena, chocada, enquanto eles rolavam o corpo e o enfiavam num saco para leva-lo embora na traseira de um caminhão. Seu sangue gelou, e por um momento ela não conseguiu mover as pernas. Não podia acreditar que em seu próprio país uma vida humana tivesse menos valor que a de um animal. Mesmo um cão seria tratado com mais respeito. (PARK, 2016, p. 67-68)

Neste trecho do livro, nota-se uma diferença na descrição da execução que teria presenciado, em relação à descrição que Jolley (2014) mencionou e criticou anteriormente à sua publicação. As lembranças de Yeonmi modificaram-se não só com a passagem do tempo, mas com a interferência da jornalista e também com a comparação com outras fontes, por exemplo, com as lembranças de sua mãe, como é comum que aconteça em processos mnemônicos.

Ainda que episódios variados sobre essas execuções tenham sido narrados, em diferentes momentos, por Yeonmi, parece que eles foram reforçados, na maior parte dos discursos que proferiu, e também em seu livro.

Especificamente sobre as imprecisões na história das execuções públicas, provavelmente há fatos que aconteceram e outros exagerados, em sua história, mas não se pode negar que a leitura de seu livro e do conteúdo dos vídeos de alguns refugiados norte-coreanos provoque desconfiância pelo exagero que vemos em muitos episódios. No caso dela, são várias as

situações que soam amplificadas. Um exemplo seria a descrição que fez sobre seu sequestro por um gangster chinês chamado Huang. Muitos dos detalhes parecem fantasiosos, como as roupas e joias que ele lhe teria oferecido logo no segundo dia em que a conheceu e também dos guardas que vigiarão seu luxuoso apartamento enquanto ela estava presa (PARK, 2016, p. 201-203). Pode-se supor que um gangster não gastaria tanto dinheiro com uma norte-coreana que acabou de conhecer porque seria mais fácil e mais barato entregá-la à polícia chinesa, além disso, mantê-la presa só geraria problemas com a polícia; e também é de se estranhar não haver pedido de resgate envolvido. Tais circunstâncias inverossímeis, entretanto, dão certo toque original à narrativa e prendem a atenção do leitor, tornando o quadro da vida do narrador muito original.

Esse recurso narrativo do exagero encontra eco no caso descrito por Amado (1995), em *O Grande Mentiroso*, no qual o entrevistado Fernandes, ao descrever a Revolta do Formoso, recorreu a episódios de Dom Quixote de La Mancha, história profundamente arraigada nas tradições do interior de Goiás, desde o século XVIII, conforme a autora percebeu, posteriormente à gravação do depoimento. O livro de Miguel de Cervantes teria fornecido, segundo a pesquisadora, recursos simbólicos para que Fernandes pudesse trazer à tona lembranças sobre a revolta, profundamente arraigadas em sua memória.

O exagero, somado às imprecisões, levanta desconfiças, mas podemos refletir sobre as explicações para isso. Entre elas, a construção de uma narrativa heroica do eu. Para Song (2015a), diferentemente do que pensam a Coreia do Norte e os países pelos quais passam esses fugitivos durante sua viagem à Coreia do Sul (onde são considerados ilegais ou traidores), essas narrativas se caracterizam pelo tom heroico:

Eu me considero um herói que salvou muitas vidas. Eu não posso ser um bom cidadão e respeitador das leis quando essas leis são feitas por pessoas más. (Entrevista citada por SONG, 2015a, p. 406)

Além disso, a pesquisadora Jiyong Song (2015b) apontou outros motivos para as inconsistências em histórias de fugitivos norte-coreanos: os pagamentos por entrevistas oferecidos por veículos jornalísticos, na China e na Coreia do Sul, que envolvem boa soma de dinheiro e privilegiam histórias mais vendáveis; a demanda por histórias que causem comoção popular; e o próprio comprometimento dos desertores com as organizações de direitos humanos, que têm necessidade de discursos fortes e emotivos, a fim de legitimarem a causa dos refugiados.

Desse modo, os exageros nos relatos de Yeonmi e de outros refugiados norte-coreanos têm origem na própria relação entre os países de destino, a mídia e os narradores, e também em elementos simbólicos da memória coletiva, embaralhados em lembranças confusas sobre o processo de escapar da Coreia do Norte, como veremos a seguir.

O que os relatos de norte-coreanos têm a dizer sobre seus narradores?

O fato de estarmos trabalhando, neste artigo, com relatos autobiográficos e entrevistas de fonte secundária, que descrevem a realidade de um país hermético, nos impõe alguns limites para a análise do sentido simbólico dos exageros das histórias, mas, mesmo assim, é possível aventarmos algumas pistas.

Primeiramente, Yeonmi, como a própria Jolley (2014) mostrou, tinha algum destaque na mídia sul coreana por meio de um programa de TV para norte-coreanos. Isto certamente fez com que ela tivesse recursos performáticos diferentes de outros refugiados (fato que deve ter

tido impacto em sua maneira de narrar, que se tornou mais fantasiosa). A jornalista Tammy Kim (2016) disse, a esse respeito, que Yeonmi aprendeu a vender sua imagem para a cultura das celebridades dos direitos humanos internacionais:

Exatamente com seus pais vendiam seus metais no mercado negro de Pyongyang e Hyesan, Park tornou-se uma vendedora no mercado de celebridades e dos direitos humanos internacionais. É um negócio que ela domina com maestria, seja na televisão ou no mercado do mundo.¹⁰ (KIM, 2016, on-line, Tradução nossa)

O destaque de Yeonmi na mídia televisiva deve ter moldado, de certa maneira, sua forma de narrar, propiciando relatos mais exagerados e fantasiosos e provavelmente interagindo com suas lembranças. O efeito interessante desse processo é que o engrandecimento dos episódios vividos foi fundamental para que jovens do mundo inteiro pudessem despertar seus olhos para a situação dos refugiados norte-coreanos, após seu discurso de 2014.

Um segundo aspecto que explicaria o tom fantasioso dessas histórias é que a Grande Fome na Coreia do Norte, ainda que tenha acontecido no começo dos anos 1990 (quando Yeonmi era criança e seus pais tinham uma boa condição de vida), teve forte efeito na memória coletiva dos refugiados, tendo contaminado inclusive as lembranças de quem não viveu naqueles dias. Desse modo, não é de se estranhar que Yeonmi (e outros refugiados que eram crianças nesse período) se lembre desse evento como se o tivesse vivido. Parece, entretanto, que a fome perdurou em muitos grupos sociais da RPCN, após a Grande Fome, mas em menor escala, o que fica claro nos relatos.

E, por fim, a violência das execuções e existente nos campos de prisioneiros, ainda que

não tenha sido presenciada por todos os norte-coreanos, certamente fazia parte tanto da doutrinação do regime de Pyongyang, quanto do universo de assuntos dos cidadãos comuns, de modo que aqueles que não vivenciaram nenhuma dessas situações podiam fantasiar tê-las vivido e até mesmo conseguiram imaginar tê-las presenciado, tão fortes eram essas imagens na memória coletiva dos refugiados.

Tammy Kim (2016), no jornal *The Nation*, especulou sobre a possibilidade de que uma das tentativas de desqualificação do discurso de Yeonmi tenha vindo do próprio governo de Kim Jong-un, que teria criado dois vídeos falsos no *Youtube*, com o fim de desmentir alguns dos fatos narrados por ela. Tammy Kim (2016) também chamou a atenção para os interesses políticos de desqualificação desses relatos e de seus narradores: coreanos do sul ligados à esquerda e coreano-americanos estariam criticando as organizações dos direitos humanos – principais divulgadoras das histórias de refugiados – por estarem minando as tentativas de unificação das Coreias, ao darem atenção excessiva aos testemunhos, sem uma preocupação com sua acuidade.

Há, portanto, um jogo de disputas de memória operando por trás da confiabilidade desses relatos: por um lado, haveria a reivindicação da memória de sofrimentos e abusos feita pelos fugitivos, legitimando sua condição de refugiados, e pelas organizações de direitos humanos; e, por outro, uma distinta reivindicação memorialística, que reforçaria a ideia da imigração ilegal, sendo pleiteada por grupos institucionais e pelas nações que lidam com essa realidade nas fronteiras. Ambos os lados disputariam seu reconhecimento, por meio da legitimação da memória, no complexo contexto das relações geopolíticas asiáticas.¹¹

10 No original: "Just as her parents plied their wares in the black markets of Pyongyang and Hyesan, Park has become a vendor in the marketplace of celebrity culture and international human rights. It's a trade she's intent on mastering—on television and the world stage".

11 Song (2013) discute como a identidade e os interesses de mulheres norte-coreanas são transformados e manipulados, em diferentes contextos: na RPCN, na Coreia do Sul, nos países sul-asiáticos ou na China. Sua identidade varia, podendo pular de mulheres contra-

No caso das execuções, importaria menos à história oral entender se Yeonmi as viu acontecerem em praça pública ou se elas acontecem de fato nas periferias das cidades, mas sim entender os seus significados na memória coletiva dos refugiados, moldados por lembranças que são repetidas em inúmeras histórias contadas por eles.

Ainda assim, há alguma evidência sobre possível acuidade nessas recordações, bastaria lembrarmos que, em julho de 2016, Kim Jong-un executou seu vice-primeiro-ministro, Kim Yong-jin, por ter dormido em uma reunião parlamentar, fato amplamente divulgado nas mídias de todo o mundo; e que, em 2013, o mesmo ditador executou seu tio Jang Song-thaek por supostos crimes contra a economia. Em 2017, cerca de 50 pessoas, incluindo militares e membros do partido, foram executadas por terem assistido novelas sul coreanas¹². A existência dessas punições fatais parece ser verdadeira e se sustentar para além dos relatos de refugiados. Nas histórias narradas por

bandeadas, para sequestradas, traficadas ou refugiadas, dependendo da conjuntura nacional e política. Entretanto, a autora argumenta que, apesar de todas as dificuldades, há certo protagonismo dessas mulheres no sentido de fazerem escolhas conscientes, dentro de um leque muito limitado de opções, quanto ao seu futuro, de permanecer na China ou tentar chegar à Coreia do Sul.

12 Informações sobre todas essas execuções estão largamente disponíveis em veículos de mídia, incluindo os portais R7, G1, Uol e Terra. Alguns exemplos: Acusado de traição, tio do ditador da Coreia do Norte é executado: Jang Song-Thaek era considerado o número 2 no poder. Ex-mentor do jovem Kim Jong-Un foi condenado por um tribunal militar. **Portal G1**. 12/dez/2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/12/tio-do-lider-da-coreia-do-norte-e-executado-acusado-de-traicao.html>>. Acesso em: 15 nov. 2017. Ministro da Defesa da Coreia do Norte é 'executado com tiro antiaéreo'. Portal BBC. 13/maio/2015. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/05/150513_coreiador norte_execucao_hb>. Acesso em: 15 nov. 2017. Coreia do Norte fuzila membros do governo por assistirem novelas. Entre os mortos estão militares e integrantes do mesmo partido a que pertence Kim Jong-un. Portal Correio 24 Horas. 30/out/2014. Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/coreia-do-norte-fuzila-membros-do-governo-por-assistirem-novelas/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

eles, todavia, os eventos assumiram formas muitas vezes inventivas e hiperbólicas.

A esse respeito, vemos que as execuções públicas são insistentemente mencionadas por desertores, incluindo Shin Dong-hyuk, que nasceu em um campo de prisioneiros políticos. A história dele também foi alvo de polêmica, quando suas memórias foram publicadas no livro de Blane Harden, denunciando detalhes da prisão da qual Shin escapou (HARDEN, 2012). Muito se questionou sobre a precisão do seu depoimento quanto a aspectos como a tortura e as execuções dentro da prisão. Entretanto, as várias entrevistas que Dong-hyuk concedeu são coerentes entre si e descrevem claramente as agruras às quais foi submetido e toda a violência que viu na prisão. Os questionamentos foram sustentados principalmente por um vídeo gravado na Coreia do Norte, não se sabe em que condições, no qual seu suposto pai desmentia várias de suas declarações. Para além da questão da “verdade”, seu depoimento reafirma pontos presentes na memória coletiva dos refugiados, tais como o extremo controle sobre a vida individual na Coreia do Norte, as execuções e a vivência da fome.

Seu testemunho é particularmente chocante porque ele nasceu e passou toda a sua vida em um campo de trabalhos forçados, no norte da RPCN, tendo conseguido escapar pela fronteira chinesa. Acredita-se que ele tenha sido a única pessoa a lograr a fuga de um desses campos de prisioneiros. Dong-hyuk conta que viu sua mãe e irmão serem executados em sua frente, após tê-los delatado aos seus superiores. Em entrevistas, explicou que a delação era um dever e que ele não tinha a dimensão moral de que isso seria um erro. Essa noção de certo e errado só foi adquirida por ele, ao conviver com famílias da Coreia do Sul. Hoje, Shin é um importante ativista de direitos humanos. Ele também afirmou ter presenciado execuções públicas.

Eunsun Kim, no livro *A Thousand Miles to Freedom* (KIM; FALLETTI, 2016), expôs a fome que sua família enfrentou na Coreia do Norte e sua fuga em direção à China, onde caiu nas mãos de traficantes de seres humanos. Eunsun chegou a ser devolvida à Coreia do Norte uma vez e foi enviada para um campo de trabalhos forçados, mas conseguiu sair e fugir novamente para a China. Foi lá que permaneceu ilegalmente por nove anos, até conseguir ir para a Coreia do Sul (KIM; FALLETTI, 2016). Sobre as execuções públicas, ela conta no livro que sua escola promovia viagens para assistirem a esses eventos. Em uma das suas descrições, está a seguinte frase:

Uma manhã na escola primária, a professora nos disse que íamos a um importante evento para nossa educação: a execução de um homem que havia cometido crimes graves. O playground ficou todo agitado. [...] Eu também me lembro de um homem que foi condenado à execução por ter ofendido o Grande Líder Kim Il-sung. (KIM; FALLETTI, 2016, p. 113; 115)

Como nos outros casos, esse relato parece confirmar o que foi narrado por Yeonmi, a respeito das execuções, de que elas eram públicas.

Outro exemplo contundente de deserção é o de Thae Yong-ho, ex-diplomata da Coreia do Norte que trabalhou 10 anos no Reino Unido e que, em 2016, fugiu com sua família para a Coreia do Sul, sendo o funcionário mais graduado a escapar da RPCN. Ele alegou que queria um futuro melhor para seus filhos. A propósito, em entrevista à Rede *Aljazeera*, à mesma repórter que questionou a história de Yeonmi, ele também mencionou as execuções públicas:

Hoje, o povo norte-coreano vive em constante medo porque Kim Jong-Un pode matar até mesmo seu próprio tio em uma execução pública, o povo viu o suficiente. Então, o povo compreendeu que se ele podia ir tão longe matando seu próprio tio, isso significava que ele podia matar qualquer um. Então, o povo vive em grande

medo, essa é a primeira coisa. (JOLLEY, 2017, on-line, Tradução nossa)¹³

Vemos, portanto, a frequência com que as execuções aparecem nas narrativas, constituindo-se em um importante elemento da memória coletiva dos refugiados.

Não é possível mensurar quantos são os relatos de refugiados norte-coreanos que descrevem a vida na Coreia do Norte e que expõem nas redes sociais, e em outros veículos de comunicação, as violações das liberdades individuais no país, incluindo execuções e prisões em campos de trabalhos forçados. São inúmeros testemunhos publicados em livros, divulgados em *websites* (como o *Youtube*¹⁴ ou as páginas virtuais de organizações de direitos humanos voltadas a esse grupo¹⁵) e na própria TV. Essas histórias são complementadas por outras experiências de estrangeiros que residiram no país¹⁶ – pelos mais diversos motivos – e por histórias de pessoas que ficaram retidas na RPCN, por alguns anos, como foi o caso de Charles Jenkins que, se juntando a outros três soldados americanos, desertou da Guerra das Coreias, atravessando a Zona Desmilitarizada, em 1965. Os quatro desertores acreditavam que de lá seriam enviados à União Soviética, mas acabaram ficando retidos na Coreia do Norte durante mais de 40 anos (JENKINS; FREDERICK, 2008).

13 No original: “The North Korean people these days are in great fear because Kim Jong-un even killed his uncle, and when he killed his uncle he made this execution open and public, so people saw enough. So, when people learnt that Kim Jong-un even went as far as to kill his uncle, then that means that he could kill anyone. So people are in great fear, that's the first thing”.

14 Disponível em: <www.youtube.com.br>.

15 Um exemplo é a *European Alliance for Human Rights in North Korea* (<https://www.eahrnk.org/>).

16 São os casos, entre outros, de Felix Abt, empresário suíço que tem empresas e investimentos na Coreia do Norte; de Jaka Parker, jornalista indonésio que vive no país; do já falecido britânico Andrew Holloway, que passou um ano como tradutor em Pyongyang, em 1980; e de Monique Macias, filha do ex-ditador da Guiné Equatorial, Francisco Macias, e que foi criada na Coreia do Norte, entre 1979 e 1994.

Os relatos contidos no livro da jornalista Bárbara Demick (2013) também reforçam todos os elementos da memória coletiva do exílio desses refugiados (especialmente sobre as execuções e sobre a fome). Esses casos não serão citados aqui, por não ficar clara a metodologia utilizada pela autora, tendo em vista que todas as histórias são narradas na terceira pessoa, de modo que os filtros da memória podem ter sido muito amplificados.

No conjunto dos relatos de refugiados norte-coreanos, percebemos que as incoerências da história de Yeonmi são pequenas confusões, infinitamente menos importantes do que os significados dos fatos relatados, os quais coincidem com os de outros refugiados ou de ex-residentes do país. Usamos aqui os exemplos das execuções e da fome, muito frequentes nas narrativas, que são recorrentes em suas memórias coletivas. Essas lembranças nos mostram que há uma construção simbólica sobre o passado comum desses fugitivos. E, por meio dela, eles se reconhecem como iguais e podem ressignificar seu passado e afirmar sua identidade no novo destino.

São recorrentes, também, na sua memória coletiva, os temas da exploração dos chineses sobre os refugiados norte-coreanos e as constantes ameaças de deportação; a venda de mulheres norte-coreanas para homens chineses que precisam de uma esposa; a constante vigilância que o governo norte-coreano impõe aos seus cidadãos; a existência de campos de trabalhos forçados como punição para quem infringe as regras do governo; o desaparecimento de indivíduos ou famílias inteiras sem explicação; a existência de castas privilegiadas de cidadãos fundamentadas na proximidade e lealdade à dinastia Kim; a doutrinação cega imposta ao cotidiano dos cidadãos do país; as dificuldades de acesso a informações e a produtos do mundo exterior; e, especialmente, a fome e as execuções. Es-

ses são alguns dos exemplos de lembranças que se repetem nos relatos analisados, ainda que em tons diferentes, que indicam que há elementos nas narrativas que podem até apontar para alguma verdade factual, ainda que isso seja pouco relevante, tendo em vista o significado dessas lembranças para a identidade dos desertores.

As lembranças compartilhadas por esses refugiados os ajudam a construir uma identidade que “é a consciência do eu que, com o passar do tempo, construímos através da interação com outras pessoas e com nossa vivência” (THOMSON, 1997, p. 57). São elas que permitem o compartilhamento de experiências e que dão a eles a sensação de pertencimento. Sobre as incoerências dessas narrativas, nos remetemos às palavras de Roseman (2000, p. 131-132):

O que significam essas diferenças? Parece bastante claro que as mudanças [nas narrativas] ocorreram em momentos de grande trauma. [...] Em outras palavras, as discrepâncias sugerem que, onde sua experiência foi mais traumática, o trauma resultou numa incapacidade de enfrentar as lembranças tais como eram, uma pressão que levou, de um lado, a uma inapetência de falar sobre isso com o mundo exterior, e, de outro, a esse processo de mudanças sutis.

Assim, podemos aventar a possibilidade de que os exageros nos relatos ajudam aqueles que testemunham a lidar com os traumas de seu passado, para que possam continuar seguindo em frente.

De forma similar aos relatos ouvidos na pesquisa de Roseman (2000), a história de Yeonmi também foi moldada por “exageros e incoerências” (que foram impiedosamente apontados pela jornalista Jolley como indícios de mentira). Poderíamos, entretanto, subverter essa ideia de mentira, para entendermos tais confusões como recursos subjetivos que ajudam na elaboração de uma difícil realidade

vivida. Roseman (2000) analisou o papel da veracidade das histórias, tendo por base um estudo que fez com sobreviventes do holocausto, em especial com uma depoente que não havia sido enviada aos campos de concentração. Segundo o autor, era justamente nos eventos mais dramáticos ou traumáticos que a memória da entrevistada exagerava nos acontecimentos, o que também pareceu ser o caso de Yeonmi e dos relatos aqui analisados.

Não há dúvidas sobre o tom fantasioso dos relatos desses refugiados. Mas também podemos estar certos de que existem fatos concretos sendo revelados por essas histórias, que são o substrato das fantasias e exageros, como no caso das execuções. Não se trata, entretanto, de fatos “verdadeiros” ou “mentirosos”, mas sim de elementos concretos que moldam a vivência comum de um grupo e a sua identidade. Há essa distância entre o vivido e o narrado, entre o que aconteceu e o que foi lembrado, que precisa ser compreendida para chegarmos à complexidade do fato histórico. Essa distância pode ser entendida como o local do simbólico, das construções subjetivas e da memória coletiva, espaço onde se constrói e se afirma a identidade do grupo e as suas próprias verdades (que são sempre heterogêneas, no processo histórico).

Os exageros no relato de Yeonmi e de outros refugiados cumpririam duas funções: uma social, dentro da moldura da memória coletiva, afirmando o heroísmo dos desertores, ao denunciarem as mazelas de seu país; outra subjetiva, de fornecer a si mesmos um amparo ancestral, para orientar e dar um sentido a suas vidas, em meio às dificuldades do exílio e da vida pregressa no país de origem.

Considerações finais

Por que esses exemplos interessam à história oral? Essas histórias de refugiados norte-co-

reanos nos ajudam, primeiramente, a refletir sobre a falsa centralidade da ideia de verdade, de precisão e de confiabilidade das histórias, temas estes que são centrais ao debate de quem trabalha com a oralidade.

Uma primeira consideração metodológica que emerge desse debate é que a combinação de fontes sempre nos auxilia a lidar com as dificuldades impostas pelo problema da precisão das narrativas. Outra, é que a diversidade de visões que aparece em dados diferentes não necessariamente torna a fonte oral mentirosa, apenas mostra outros pontos de vista, outra interpretação sobre os eventos, isto é, que a História comporta a multiplicidade de discursos sobre si própria.

Examinando a situação desses refugiados pelo prisma da história oral, podemos verificar que a acuidade de seus relatos é pouco relevante, se for analisada a construção discursiva pela ótica do processo de afirmação da identidade. A memória permite uma elaboração subjetiva feita no presente sobre o que foi o passado, mas não revela o passado exatamente como aconteceu.

Trata-se de analisar como as lembranças expressam o compartilhamento de situações que somente quem percorreu o trajeto da Coreia do Norte até a do Sul pode ter vivenciado. A memória coletiva, com suas inconsistências e imprecisões – porque toda narrativa é construção e porque as lembranças não são neutras, mas interagem com o presente (dizem mais sobre o presente do que sobre o passado) –, tem como função a consolidação do pertencimento a uma tragédia comum aos refugiados, e também visa alertar o mundo sobre as perseguições vividas em um regime que, de tão fechado, tem como única fonte de informações justamente esses depoimentos.

Tais posturas metodológicas não implicam negarmos fatos e muito menos minimizarmos a importância de outras fontes históricas. Pelo

contrário, o esforço do pesquisador deve consistir em entender o mosaico de visões históricas e o significado da diversidade de suas fontes.

A segunda observação é que não precisamos nos perguntar se as histórias dos desertores norte-coreanos são mentirosas (e tampouco precisamos nos perguntar se são verdadeiras, vem pouco ao caso), mas precisamos entendê-las como parte das muitas peças que compõem sua memória coletiva. São fragmentos que eles juntam para afirmar sua identidade de refugiados e para contestar a manipulação identitária operada pelos países por onde passam, durante sua fuga (de imigrantes econômicos ou ambientais). Há, portanto, protagonismo nesses relatos autobiográficos, para além da vitimização (mesmo que eles pareçam descrever situações exageradas).

O terceiro aspecto que vale pensarmos é sobre o papel desses relatos autobiográficos na construção de uma história pública (SANTHIAGO, 2013). Isto pode ser constatado na produção de registros feita pelos próprios refugiados sobre as perseguições e a fome que vivenciaram na Coreia do Norte e sobre as dificuldades nos países por onde passaram, após sua fuga.

A diversidade de fontes midiáticas que divulgam essas histórias e a disposição de inúmeros refugiados de contar suas experiências, mesmo correndo o risco de ocasionar perseguições a suas famílias que ainda vivem na Coreia do Norte, refletem iniciativas individuais e coletivas de constituição de um acervo ainda difuso de história pública feita pelo público (como é o caso do acervo on-line de histórias da Ong *Liberty in North Korea*¹⁷), ou seja, fora dos muros da academia:

De origem anglo-saxã, o termo *história pública* procura dar conta, de uma forma ampla,

¹⁷ Disponível em: <<https://www.libertyinnorthkorea.org/blog/category/refugee-stories/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

das relações e do diálogo entre a produção acadêmica e não acadêmica do conhecimento histórico. De um lado, os lugares de produção de saber histórico se multiplicaram, indo além dos departamentos e centros universitários. De outro, as numerosas contendas sobre a memória coletiva e o dever de memória têm frequentemente colocado a disciplina histórica no centro de debates públicos com amplas repercussões políticas e sociais. Tais fenômenos refletem-se na vasta produção editorial, audiovisual, museológica, entre outras, que mobiliza saberes históricos, articulando demandas por esse tipo de conhecimento vindas de diversos setores da sociedade civil e do Estado. (EDITORIAL, 2014, p. 229)

A produção de um acervo de relatos autobiográficos e de entrevistas por esses desertores norte-coreanos revela um esforço de valorização de sua vivência comum e também de subversão dos estereótipos identitários que lhes são impostos, especialmente pelos países que lhes negam o *status* de refugiados.

Arrematando o artigo e respondendo às nossas inquirições iniciais, podemos afirmar que as histórias autobiográficas de refugiados norte-coreanos nem sempre são precisas. Há inúmeros elementos que interferem na forma como suas lembranças são evocadas. As inconsistências, no entanto, parecem indicar espaços da memória coletiva que têm a função de marcar a resistência; de construir e de legitimar sua identidade como refugiados, em contraposição aos estereótipos que os países receptores a eles reservam: são refugiados, não imigrantes econômicos. Assim, com a diversidade e a quantidade de relatos autobiográficos que essa comunidade vem produzindo e dispondo ao grande público, pode-se afirmar que existe uma iniciativa importante de história pública sendo germinada, iniciativa que tem como meta a denúncia e a apropriação de sua própria narrativa histórica.

Referências

- AMADO, Janaína. O Grande Mentiroso. **História**, São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.
- BOSI, Ecléa. Sugestão para um jovem pesquisador. In: _____. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 49-57.
- BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. **Psicol. USP**, v. 4, n. 12, p. 277-284, 1993.
- DEMARTINI, Zeila. Relatos orais, documentos escritos e imagens: fontes complementares na pesquisa sobre imigração. In: TRINDADE, M.; CAMPOS, M. C. (Orgs.). **História, memória e imagens nas migrações**: Abordagens metodológicas. Oeiras: Celta Editora, 2005. p. 99-134.
- DEMICK, Bárbara. **Nada a invejar. Vidas comuns na Coreia do Norte**. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.
- EDITORIAL. História pública **Estud. hist. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 54, p. 229-230, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862014000200229>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- GAHNG, Elisa. North Korean Border-Crossers in Yanbian: The Protection Gap between the Economic Migrant and Refugee Regimes. **Georgetown Immigration Law Journal**, v. 24, n. 2, p. 361-378, winter 2010.
- HALBWACHS, M. Memória individual e memória coletiva. In: _____. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. p. 29-70.
- HARDEN, Blane. **Escape from camp 14**: one man's remarkable odyssey from North Korea to freedom in the West. New York: Penguin Books, 2012.
- JENKINS, Charles; FREDERICK, Jim. **The reluctant communist**: my desertion, court-martial, and forty-year imprisonment in North Korea. Oakland: University of California Press, 2008. 192 p.
- JOLLEY, Mary Ann. The strange tale of Yeonmi Park: a high-profile north korean defector has harrowing stories to tell. But are they true? **The Diplomat**. 10/dez/2014. Disponível em: <<http://thediplomat.com/2014/12/the-strange-tale-of-yeonmi-park/>>. Acesso em: 03 mar. 2017.
- _____. Thae Yong-ho: interview with a north korean defector. Aljazeera. 10/maio/2017. Disponível em: <<http://www.aljazeera.com/programmes/101east/2017/05/thae-yong-ho-interview-north-korean-defector-170503114811043.html>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- KIM, Eunsun; FALLETTI, Sebastian. **A thousand miles to freedom**: my sapt from North Korea. New York: St. Martin's Griffin Press, 2016. 228 p.
- KIM, E. Tammy. Escape from DPRK: how Yeonmi Park, a north korean defector, became a controversial globe-trotting celebrity on the stage of international human rights. **The Nation**. Nova York. 11/fev/2016. Disponível em: <<https://www.thenation.com/article/escape-from-the-dprk/>>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- KOTRE, John. **Luas brancas**: como criamos a nós mesmos através da memória. São Paulo: Mandarin, 1997. 265 p.
- KOTRE, John. A Verdade e Utilidade das Histórias. In: Santhiago, Ricardo; Magalhães, Valéria (org.) **Depois da utopia: A história oral em seu tempo**. São Paulo: Letra e Voz, 2013. p. 29-38.
- LANKOV, Andrei. **The real North Korea**: life and politics in the failed stalinist utopia. Okford: Oxford University Press, 2013.
- MAGALHÃES, Valéria; SANTHIAGO, Ricardo. (Orgs.). **Depois da utopia**: a história oral em seu tempo. São Paulo: Letra e Voz, 2013. p. 29-38.
- PARK, Yeonmi. **Para poder viver**. Cia. das Letras, 2016. 308 p.
- _____. Yeonmi Park Speech. **One Young World Summit**. Dublin: One Young World, 2014. Disponível em: <<https://www.oneyoungworld.com/news-item/yeonmi-park-speaks-united-nations-30th-human-rights-council-meeting-north-korea>>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- PASSERINI, Luisa. **A memória entre a política e a emoção**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. 240 p.
- PATAI, Daphne. Verdade e mentira sob fogo cruzado: pedindo desculpas pelo testemunho de Rigoberta Menchú. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria

ria. (Orgs.). **Depois da utopia**: a história oral em seu tempo. São Paulo: Letra e Voz, 2013. p. 165-186.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? **Revista Projeto História**, v. 14, p. 25 - 39, fev. 1997.

_____. Sulla diversità della stori orale. **Primo Maggio**, n. 13, 1979, p. 54-60.

ROSEMAN, Mark. Memória sobrevivente: verdade e inexatidão nos depoimentos sobre o holocausto. In: FERREIRA, Marieta. (Org.). **História oral**: desafios para o século XX. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p. 122-134. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/2707/1/Ferreira_Fernandes_Alberti.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2018.

SANTHIAGO, Ricardo. História oral e história pública: museus, livros e a “cultura das bordas”. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria. (Orgs.). **Depois da utopia**: a história oral em seu tempo. São Paulo: Letra e Voz, 2013. p. 131-140.

SONG, Jiyoung. Twenty years evolution of North Ko-

rean migration, 1994-2014: a human security perspective. **Asia and the Pacific Policy Studies**, v. 2, n. 2, p. 399-415, mai. 2015a.

_____. Why do North Korean defector testimonies so often fall apart? Cash incentives and the western media’s endless appetite for shocking stories encourage refugees to exaggerate. **The Guardian**. 13/out/2015b. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/world/2015/oct/13/why-do-north-korean-defector-testimonies-so-often-fall-apart>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. “Smuggled refugees”: the social construction of North Korean migration. **Int Migr.**, v. 51, n. 4, p. 158-173, 2013. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/imig.12033/full>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as Memórias. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

Recebido em: 22.11.2017

Aprovado em: 02.03.2018

Valéria Barbosa de Magalhães é Doutora em História Social. Docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, EACH/USP e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da USP. e-mail: gephom@gmail.com

EACH/USP. Avenida Arlindo Bettio, 1000. Ermelino Matarazzo, São Paulo/SP. CEP: 03828-000. Telefone: (11) 3091.8881

“ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA” EM DOURADOS/MS: IMIGRAÇÃO, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO FEMININA

■ JOICE KOCHI

Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS

■ MAGDA SARAT

Universidade Federal da Grande Dourados

■ MÍRIA IZABEL CAMPOS

Universidade Federal da Grande Dourados

RESUMO

O artigo aborda a educação feminina de imigrantes japonesas, em Dourados, Mato Grosso do Sul, considerando a sua participação e pioneirismo na abertura da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados/MS”. Objetiva-se compreender como as mulheres se organizaram para manter valores tradicionais da cultura japonesa, buscando a difusão de padrões de comportamento, para crianças e jovens, em uma “Escola”. As fontes, constituídas por histórias de vida, trajetórias docentes e memórias autobiográficas, foram recolhidas via procedimentos da história oral, o que permitiu abordar as relações de gênero. Utilizaram-se, também, documentos oficiais e fotos. Os resultados apontam que as professoras foram idealizadoras da “Escola” e figuras imprescindíveis à comunidade de imigrantes e de nipo-brasileiros, atuando até o presente na manutenção da tradição e da cultura japonesas no município. Conclui-se que as relações de gênero estão fortemente marcadas no grupo de imigrantes, se expressando no alijamento das mulheres do espaço público, apesar de que, no movimento específico, as mulheres estivessem à frente, paradoxalmente a sua educação, fundada em “silêncios” e “submissões” da “vida doméstica”, características presentes na concepção de educação para meninas, demonstrando os aspectos da cultura e os padrões da formação feminina japonesa.

Palavras-chave: Imigrantes japoneses. Memórias. Educação feminina. Educação étnica.

ABSTRACT “JAPANESE LANGUAGE MODEL SCHOOL” IN DOURADOS/MS: IMMIGRATION, HISTORY AND FEMALE EDUCATION”

This article discusses the female education of Japanese immigrants in Dourados-MS, considering their participation and pioneering in the opening of the Model School of Japanese Language of Dourados. It aims to understand how women have organized themselves to maintain traditional values of Japanese culture, seeking to spread patterns of behavior for children and young people at the language school. The sources, constituted of life stories, memories of teaching and autobiographical trajectories, were collected according to oral history procedures approaching gender relations; official documents and photos were also used. The results point out that these teachers - founders of the School and indispensable figures in the Japanese-Brazilian community - have been working until now to maintain Japanese tradition and culture in the municipality. We conclude that gender relations are strongly marked among these immigrants, expressed in the exclusion of women from the public sphere. Although in this specific movement women were ahead, their leading role is paradoxical regarding their education background characterized by “silences” and “submissions” to “domestic life”, dominating the traditional conception of education for girls, and cultural patterns of Japanese female training.

Keywords: Japanese immigrants. Memoirs. Female education. Ethnic education.

RESUMEN “ESCUELA MODELO DE LENGUA JAPONESA” EN DOURADOS/MS: INMIGRACIÓN, HISTORIA Y EDUCACIÓN FEMENINA

El artículo aborda la educación femenina de inmigrantes japonesas en Dourados-Mato Grosso do Sul, teniendo en cuenta su participación y su carácter pionero en la fundación de la “Escuela Modelo de Lengua Japonesa de Dourados-MS”. El objetivo de este trabajo es comprender cómo las mujeres se organizaron para mantener valores tradicionales de la cultura japonesa, buscando la difusión de patrones de conducta para niños y jóvenes desde una “Escuela”. Las fuentes, formadas desde sus historias de vida, trayectorias docentes y memorias autobiográficas, fueron recolectadas por medio de procedimientos de historia oral, lo que permitió abordar relaciones de género. También se utilizarán documentos y fotos. Los resultados

señalan que estas profesoras, además de las idealizadoras de la “Escuela”, fueron figuras imprescindibles en la comunidad de inmigrantes y de nipo-brasileños y, todavía hoy actúan en la manutención de la tradición y de la cultura japonesa en la ciudad. Se concluye que las relaciones de género están fuertemente marcadas en este grupo de inmigrantes y se expresan en el alejamiento de las mujeres del espacio público, aunque con base en este movimiento específico las mujeres estuvieran al frente, paradójicamente a su educación doméstica fundada en los “silencios” y “submisiones” de la “vida doméstica”, características presentes en la concepción educativa de las niñas, poniendo de relieve los aspectos de la cultura y de los patrones de la formación femenina japonesa.

Palabras clave: Inmigrantes japoneses. Memorias. Educación femenina. Educación étnica.

Introdução

“Todos estudavam juntos! E para meninas tinha algumas regras específicas, havia esse pensamento!” (SATOKO, Entrevista, 2016)

Este artigo, elaborado a partir de uma pesquisa de mestrado,¹ aborda a história das mulheres imigrantes japonesas que conceberam e criaram a “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados/MS”, situada no município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do Brasil. Investigamos a atuação dessas mulheres, como figuras centrais ao processo de formação das meninas que frequentam a “Escola”, e entendemos que a instituição foi construída para a manutenção e a transmissão da cultura nipônica trazida pelos imigrantes.

Em vista do assinalado na epígrafe que inicia este texto, é importante tratar das relações de gênero presentes nas experiências relatadas pelas mulheres, em entrevistas a

nós concedidas, quando externaram o modo como a cultura de origem influenciou as gerações posteriores, priorizando a transmissão de comportamentos e padrões de conduta, especialmente na formação das meninas. Conforme o fragmento aponta, “havia esse pensamento”, ou seja, uma concepção de feminino, caracterizada por regras específicas que deveriam ser ensinadas às meninas.

Construímos nossas análises a partir de fontes documentais e escritos oficiais constantes do acervo da “Escola Modelo”, bem como de entrevistas realizadas com as imigrantes pioneiras que participaram do movimento, desde o período da abertura da instituição. Tais dados foram analisados à luz do referencial teórico de Norbert Elias (1998; 2000; 2011), indicando como se constituíram os processos de civilidade e formação do grupo de imigrantes.

A bibliografia sobre a história das mulheres (PERROT, 2005; PINSK; PEDRO, 2012; PRIORE, 2011) informa que nas fontes históricas dificilmente encontramos arquivos e documentos nos quais a presença das mulheres se eviden-

¹ Dissertação intitulada “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados-MS”: movimentos, histórias e memórias de mulheres (KOCHI, 2017), defendida no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), na Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

cie ou em cujas investigações elas tenham expressividade. No Ocidente, sobretudo na França do século XIX, a história pública privilegiou a atuação dos homens, fazendo distinção entre os espaços públicos e privados, destinados aos homens e mulheres, respectivamente, um lugar de atuação em que cada grupo contou e participou da história. No Oriente, a história das mulheres expressa-se do mesmo modo e o lugar do feminino tem estado majoritariamente marcado pela educação no espaço privado e doméstico.

Verificamos, portanto, um hiato de fontes e documentos escritos/oficiais, restando, para a história das mulheres, os arquivos privados² e as memórias (fontes orais). Perrot (2005, p. 40) escreve que “[...] os desenvolvimentos recentes da história chamada de ‘oral’ são de certa maneira uma revanche das mulheres”, pois é uma possibilidade de rever a investigação, na perspectiva do grupo. Assim, ao propormos escrever as histórias das mulheres, sobretudo das imigrantes japonesas, recorreremos à fonte oral, concordando que “na rememoração, as mulheres são, em suma, as porta-vozes da vida privada” (PERROT, 2005, p. 42); os homens por sua vez, se calam diante da exposição da vida privada. Dessa maneira, as mulheres são detentoras do conhecimento que se passa nos espaços domésticos e pouco visíveis, nos quais vão construindo sua leitura e concepção no grupo social que frequentam.

A história, sendo feita por mulheres, permite novas leituras, pois elas são as “retratistas da família” (LE GOFF, 1990, p. 466) ou “guardiãs do passado”, da “memória” do seu grupo, ao serem as responsáveis e terem o cuidado de preservar os acervos pessoais, importantes na construção histórica. O uso de novas fontes

permite um processo de democratização da pesquisa histórica, oportunizando às mulheres expressarem-se e registrarem suas trajetórias. Assim, as memórias das mulheres da colônia japonesa de Dourados/MS, com a especificidade cultural do grupo, nos instigaram a escrever sobre suas histórias.

Entretanto, destacamos que, quando recorreremos às mulheres japonesas para a referida pesquisa, houve muitas reticências. Em alguns casos, sob o pretexto de sua vida privada ser insignificante, alegaram não ter motivos para se expressar publicamente. Em investigação empreendida por Iwamoto (2016), ao realizar entrevistas sobre memórias de infância com as mulheres japonesas de Dourados/MS, a pesquisadora destaca um grande número de recusas, por parte das mulheres, que se manifestavam dizendo: “[...] minha infância não interessa ao público”; “não preciso disso, obrigado”; “tem coisa que eu não vou saber responder”; “eu não posso” (IWAMOTO, 2016, p. 41). As justificativas e os pretextos seguiam em direção à falta de tempo e por considerarem suas vidas pouco importantes para a história, principalmente, nas alegações das mulheres.

Tais relatos evidenciam o silenciamento das mulheres, pois elas apresentam muitas dificuldades de sair do cenário privado para o público. Como Perrot (2005, p. 42) argumenta, “dizer ‘eu’ não é fácil para as mulheres a quem toda uma educação inculcou a conveniência do esquecimento de si mesma [...]”. Assim, nas mulheres entrevistadas nesta pesquisa, percebemos tais aspectos, embora elas tenham sido protagonistas de um projeto público de grande notoriedade.

Destacamos que as entrevistas foram realizadas a partir da metodologia da história oral, com suas especificidades e, portanto, também limites, pois, como afirma Alberti (2004), o/a pesquisador/a solicita ao entrevistado/a relatar sua vida e trajetória diante de uma “pes-

2 Conforme Perrot (2005, p. 35), “as mulheres como secretárias da família, elas mesmas foram produtoras destes arquivos, com os seguintes exemplos: livros de anotações de casa, correspondências familiares, diários íntimos, álbum de fotografias, etc”.

soa estranha”, um gravador e, frequentemente, pergunta acerca de fatos e acontecimentos particulares, ou seja, se aproxima de aspectos da vida da pessoa que ela pode desejar ou não relatar. Nesse sentido, o trabalho do/a pesquisador/a seria de “[...] transformar lembranças, episódios, períodos da vida (infância, adolescência etc.), experiências, enfim, em linguagem” (ALBERTI, 2004, p. 104). Compreendendo que a linguagem só se torna conhecimento, à medida que é falada e expressada, essa narrativa constitui, assim, o sentido e a sua razão de ser.

Em vista disso, com a colaboração das mulheres japonesas, buscamos, nesta investigação, saber como elas viveram suas experiências, por serem imigrantes, mulheres, vindas para o interior da região Centro-Oeste do Brasil, construindo, neste lugar, uma história de educação étnica por meio do ensino da sua língua materna, em uma escola que fundaram para esse fim, sendo pioneiras, no sentido de buscar a preservação e a continuidade da língua materna na comunidade em que viviam. Nesse sentido, assentimos com a afirmação de Portelli (1997, p. 31), segundo a qual as “fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez”. Ouvimos as mulheres, portanto, as idealizadoras e realizadoras do projeto da “Escola”, para sabermos como a sua participação ativa contribuiu com a história da educação na região, contada nas experiências de quem trabalhou com o ensino da língua japonesa na comunidade nipônica.

Finalizando a introdução, trazemos Mauad (1996, p. 8), quando a autora destaca “[...] a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, lugares nos informam sobre determinados aspectos desse passado – condições de vida, moda, infraestrutura urbana ou rural, condições de trabalho etc.”. Sendo assim,

registramos que, no decorrer do texto, apresentaremos imagens iconográficas do acervo da “Escola Modelo”. Assinalamos, contudo, se tratar somente de opção ilustrativa, pois não procederemos à análise das imagens, embora compreendamos a importância da fotografia, como documento histórico, nas pesquisas em educação.

Imigração e história da vinda das famílias japonesas para Dourados/MS

“[...] as jovens esposas – yome (noras) vieram como imigrantes [...] Me casei e vim para cá e fiquei longe (da casa dos meus pais)” (SATOKO, Entrevista, 2016)

“Alguns ficaram felizes... eu dizia: ‘eu não vou de jeito nenhum para o Brasil’ [...] eu não queria. Mas hoje penso que foi bom ter vindo”. (YASUKO, Entrevista, 2016)

As entrevistadas foram professoras pioneiras da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados/MS” chegando aqui com o processo migratório para a região, em meados do século XX. Para este artigo, apresentamos as entrevistas com duas mulheres que atuaram não somente na “Escola Modelo”, mas também em movimentos pró-ensino da língua japonesa na região. Elas foram professoras e gestoras da escola, além de figuras de destaque, na comunidade nipônica, por lutarem pelo ensino e a preservação da língua japonesa e, também, fizeram parte da equipe idealizadora do projeto de implantação da “Escola”.

Apresentamos, primeiramente, a professora Satoko, nascida em 1936, com 79 anos na data de nossa entrevista. Chegou ao Brasil, em 1956, com 19 anos de idade. Formada em Koko (equivalente ao ensino médio em nosso país), imigrou para o Brasil com a família, pai, mãe, um irmão mais velho, ela e dois irmãos mais novos. Vieram para o interior do Estado do Pa-

raná. Nos anos de 1960, migraram para o sul de Mato Grosso Uno, na região de Dourados, hoje situada no Estado de Mato Grosso do Sul. Ainda jovem, começou a participar nas festividades da Associação de japoneses da região; após o casamento, decidiu cuidar das crianças da vizinhança, quando iniciou o movimento da educação étnica, no princípio, com o intuito de ensinar a língua materna ao filho.

Como segunda entrevistada, apresentamos a professora Yasuko, nascida em 1935, com 80 anos na data da entrevista. Imigrou para o Brasil, em 1956, aos 20 anos de idade. Sua vida no Japão foi na área rural, tendo estudado somente até o *Chugakko* – “primeiro ciclo do segundo grau em três anos” (equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental, no Brasil). Menciona diversas vezes, na entrevista, a sua escolaridade, ao relatar os convites recebidos para lecionar nas associações, mas se lamentou por não ter estudado mais no Japão, em razão de trabalhar na lavoura para ajudar a sua família.

Estas mulheres fazem parte de um movimento de imigração muito forte, que veio para a região, caracterizando o atual Estado do Mato Grosso do Sul, como o terceiro Estado do país em número de japoneses e seus descendentes, atrás somente de São Paulo e Paraná. Destacamos que a vinda dos/as imigrantes/migrantes para sul de Mato Grosso Uno³ teve início na primeira década do século XX. A história da imigração, conforme Inagaki (2008, p. 32), “[...] está ligada à construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que ligava Bauru a Porto Esperança, no antigo Mato Grosso, próximo a Corumbá”. Observamos, então, que essa imigração se dá de forma secundária, pois os destinos primordiais foram os cafe-

zais do interior do Estado de São Paulo, tendo ocorrido desde as primeiras levadas de imigrantes em 1909.

A partir do ano de 1909, os imigrantes japoneses, atraídos pela remuneração mais compensadora para o trabalho na construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB)⁴ do que nas fazendas cafeeiras, encaminharam-se para a região Centro-Oeste do país (KUBOTA, 2008). Os primeiros que migraram para o Estado mato-grossense e vieram trabalhar na construção da NOB, vieram por volta de 1904-1914, pois “a notícia de emprego nessa região traçou um novo destino para esses imigrantes e, mais tarde, despertou o interesse de deslocamento de novos grupos para o local” (NISHIMOTO, 2011, p. 36). Após o término da construção da NOB, em 1914, esses migrantes começaram a se instalar e a formar colônias em Campo Grande, no sul de Mato Grosso Uno.

Posteriormente, dirigiram-se para a região do município de Dourados, considerada, depois da capital Campo Grande, um dos principais destinos dessa imigração/migração, no Estado. As famílias vieram para se estabelecer na Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND, criada em 1943, pelo Decreto-Lei 5.941, de 28 de outubro, no então Estado de Mato Grosso, no governo de Getúlio Vargas. A proposta da CAND fazia parte de uma ação política de colonização, chamada Marcha para o Oeste, e passou a receber migrantes e imigrantes, de forma mais intensa, a partir de 1948, consolidando-se durante a década de 1950 (MENEZES, 2012).

As mulheres que entrevistamos vieram para o Brasil nessas levadas de imigrantes, após a Segunda Guerra Mundial, pois a região de

3 Esta nomenclatura é utilizada para definir o Estado antes da separação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, ocorrida somente em 11 de outubro de 1977, a partir da Lei Complementar nº 31, assinada pelo então Presidente Ernesto Geisel. (BITTAR, 2009)

4 A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), construída às margens do rio Paraguai, passando por Campo Grande, no Mato Grosso Uno, foi uma ferrovia destinada a ligar Bauru (SP) a Porto Esperança (próximo a Corumbá). O início da sua construção, em 1909, marcou, também, a chegada dos primeiros japoneses ao Estado de Mato Grosso. (INAGAKI, 2008)

Dourados foi um território de recepção de grupos, na rota de imigração/migração japonesa, a partir de 1940, recebendo um grande número de migrantes *nikkeis*⁵ e imigrantes japoneses.

A relação da “Escola” com a comunidade douradense e brasileira, segundo os relatos da sra. Satoko, sempre foi de cordialidade, pois ela afirma nunca ter sentido discriminação ou que a escola tenha feito distinção étnica para a oferta da educação japonesa, de quaisquer grupos. No entanto, percebemos as nuances dos conflitos, apontando alguns estranhamentos, quando ela lecionava na região, o que aparece em seus relatos, como a seguir: “No começo quando viram a dança, com roupa japonesa (quimono), deram risadas. Viram o Bom Odori⁶ e falavam: ‘olha o japonês, fazendo coisas engraçadas [...]’ (gestos e risos), ‘Parecem bobos’, ‘estranhos’, e tinha bastante brasileiro que falava isso” (SATOKO, Entrevista, 2016).

Ao relatar uma experiência cultural que fazia parte das atividades da escola, aponta a falta de compreensão e o estranhamento inicial, o que provavelmente ocorria, de ambos os lados, e era perceptível nos grupos. No lado brasileiro, o desconhecimento da cultura do outro, completamente ignorada nesses rincões; do lado japonês, o estranhamento por haver alguém que não compreendia aquelas expressões e danças que, na sua cultura, eram comuns. Nesse sentido, certamente os pequenos conflitos estavam presentes, cotidianamente.

Em outro fragmento sobre o tema, foi possível observarmos, embora o cuidado da senhora Satoko, para não tratar as relações abertamente, que os japoneses eram percebidos com olhares de “recém-chegados”, os estranhos, os diferentes, os de fora, os *outsiders*, com costumes diferentes, provocando curiosidade na

comunidade brasileira. Seu relato mostra certo ressentimento, ao falar dos movimentos da dança *Bon Odori*: “O que estão fazendo? Engraçado [...] Mas é isso [...] não importava! É só não ir nos lugares que falavam isso, para não tirarem sarro! E nós somos nós [...]. Então, essa é a nossa cultura, se não conseguia entender, tudo bem!” (SATOKO, Entrevista, 2016). No contexto de duas culturas muito distintas, tais situações estavam sempre presentes, e a professora relata “por haver diferenças, então enxerga a diferença [...]” (SATOKO, Entrevista, 2016).

Tal fragmento demonstra que houve, de ambas as partes, barreiras e estranhamentos, talvez com o propósito de cada grupo defender a sua cultura, fazendo com que as diferenças fossem aspectos expostos mais no intuito de defender a preservação do seu passado e a manutenção dos seus costumes de origem. A documentação e as entrevistas nos permitem afirmar que, no caso das/os imigrantes japonesas/japoneses, a construção da “Escola Modelo” e os esforços das mulheres podem ter constituído uma forma de garantir a preservação da cultura, do ensino da língua e de uma formação mais próxima ao país de seus ancestrais, pois, ao perceberem a miscigenação com a cultura brasileira e preverem a perda de elementos da cultura oriental, de seus antepassados, as mulheres se organizaram em torno de um projeto educativo, como estratégia de ação coletiva.

Tal estratégia foi usada pelos grupos de imigrantes de diferentes nacionalidades, ao chegarem ao Brasil, e com os japoneses não foi diferente, ainda mais considerando uma cultura tão distinta como a cultura oriental. Nishimoto e Pereira (2014, p. 180) afirmam que os imigrantes utilizavam “[...] estratégias no campo educacional para favorecer sua inserção e ascensão na sociedade local”. Assim, além da perspectiva de inserção na cultura local, “[...] o forte desejo coletivo de oferecer uma es-

5 Palavra em japonês que significa descendentes de japoneses (tradução livre).

6 Dança festiva, ágil e espontânea, geralmente apresentada nas festas populares pelos camponeses. (IWA-MOTO; SARAT, 2016)

colarização dentro dos moldes da cultura japonesa sempre contribuiu como um reforço a mais para a inculcação de valores culturais nas gerações de japoneses” (NISHIMOTO; PEREIRA, 2014, p. 180). Ou seja, os imigrantes foram motivados por diferentes perspectivas, as quais fomentaram os movimentos de abertura das escolas étnicas.

Nesse aspecto, evidenciamos as relações sociais de grupos diferenciados que afetam as fronteiras – geográficas ou de qualquer outra natureza – como “[...] fronteiras entre ‘nós’ e os ‘outros’” (NISHIMOTO; PEREIRA, 2014, p. 187), ou seja, uma relação entre estabelecidos e *outsiders* ou recém-chegados, ao modo de Norbert Elias,⁷ exemplificada entre os moradores locais ou estabelecidos e os imigrantes japonesas/japoneses *outsiders*, recém-chegados à região de Dourados, em meados do século XX, nos quais estariam expressos os modos.

[...] como e por que os indivíduos percebem uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro das fronteiras grupais que estabelecem ao dizer ‘nós’, enquanto, ao mesmo tempo, excluem outros seres humanos a quem percebem como pertencentes a outro grupo e a quem se referem coletivamente como ‘eles’. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 37, grifos do original)

Na perspectiva de compreender quem eram “eles” e quem somos “nós”, as/os imigrantes japonesas/japoneses fizeram dois movimentos. Um deles foi tentar a inserção social mediante a criação de uma escola que também era aberta à comunidade e poderia fazer

parte da cultura local, valorizando o espaço coletivo, assim a “Escola” poderia ser chamada por todos de “nosso” espaço, “nossa escola”. O outro movimento marcou a “Escola”, vista pela comunidade como o espaço “deles” – dos japoneses que aqui chegaram.

Ocorreu, ainda, um movimento pela busca de inserção social e ascensão, em prol do fortalecimento interno dos próprios membros da comunidade, reunidos em clubes, agremiações e escolas étnicas – prática recorrente dos processos migratórios. Em vista disso, os grupos se fortalecem, se estabelecem, criam vinculações internas que os tornam coesos, provocando sua ascensão, quer seja, o processo interno de fortalecimento do “nós”. No caso dos japoneses, esse fortalecimento se deu com o intuito de valorizar sua cultura de origem por meio de escolas.

Se os valores culturais, a língua, os costumes, os modos de ser e os comportamentos vão estabelecendo graus de distinção entre os grupos, entre os que aqui estavam e os que chegaram, percebemos que, ao criarem escolas, os imigrantes contribuíram com a comunidade e acabaram por produzir coletivamente o grupo “deles”. Em sendo assim, os japoneses/as foram bem recebidos na região, mesmo considerando suas distinções, pois, ao buscarem formas de viver e aprender pautadas nas tradições e costumes do seu país de origem, eles/as criaram um “nós” muito fortalecido e representativo, fato que contribuiu para o estabelecimento do grupo.

Como parte desse processo social de estabelecimento dos grupos, nós entendemos, portanto, que as estratégias resultaram em alto grau de coesão grupal, visto que, ao desenvolverem atividades locais como as associações e a criação das escolas de língua japonesa, bem como a participação nos espaços constituídos e coletivos da comunidade, permitiram que as pessoas partilhassem do sentimento de iden-

7 A obra “Os Estabelecidos e os *Outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”, de Norbert Elias e John L. Scotson (2000), retrata um estudo de caso em uma comunidade chamada pelos autores de *Winston Parva* (Inglaterra). A reflexão apresenta as relações e figurações de poder existentes entre dois grupos de indivíduos, representados por moradores mais antigos do bairro e moradores “recém-chegados”, sendo considerados os estabelecidos e os *outsiders*, respectivamente, e apresenta as estratégias de ambos os grupos e seus conflitos, em disputas de poder dentro da comunidade.

tidade grupal, de forma subjetiva como “nós”, fortalecendo a luta perante o “outro” (ELIAS; SCOTSON, 2000).

De tal modo, continua existindo um movimento de valorização da cultura de origem por parte dos/as imigrantes japoneses/as, evidenciando uma predisposição para inculcarem, em gerações de descendentes, os ensinamentos, preceitos e concepções aprendidas. No caso do nosso estudo, não somente a “Escola” tem se tornado esse espaço da cultura e de aprendizado, mas também as famílias, pois valorizam a educação de suas crianças, atitude que contribui para a manutenção das escolas étnicas. Para Elias (2011, p. 139), os pais formam “[...] o conjunto de seres humanos, que exerce pressão sobre a nova geração, levando-a mais perfeitamente, ou menos, para seus fins”. Em nosso estudo, foi possível observarmos que “pais e mães japoneses” têm levado adiante a responsabilidade em repassar tais valores às gerações posteriores, na comunidade, fato que expressa a longevidade da “Escola”, em funcionamento até os dias atuais.

As mulheres japonesas e a “Escola Modelo”

“Naquela época homem e mulher eram separados... No Brasil então (ainda mais)” (YASUKO, Entrevista, 2016).

Ao longo do século XX, assistimos ocorrerem inúmeras mudanças no mundo e a concepção da mulher nas sociedades japonesa e brasileira foi se transformando, a partir dessas transformações sociais, políticas, culturais e históricas. Na epígrafe registrada na abertura desta seção, vemos a sra. Yasuko contar sobre a recepção feita pelo Clube Nipônico, em Dourados,⁸ na sua chegada. Ela observou a orga-

nização do grupo no qual homens e mulheres estavam separados e diz que *“no Japão já eram juntos (homem e mulher)”* (YASUKO, Entrevista, 2016).

Destacamos que a organização das associações e clubes foi feita pelos imigrantes da primeira geração, ainda marcados por uma educação do final do século XIX, considerando as primeiras levas de imigrantes que receberam essa formação no período. Quando essas mulheres chegaram a Dourados, em meados do século XX, já haviam vivenciado um Japão do pós-guerra, anos 1940, certamente com uma educação mais flexível, aberta aos princípios e valores diferentes daqueles do século XIX. No entanto, entre os grupos de imigrantes permaneciam os valores tradicionais da cultura das primeiras gerações e, provavelmente por isso, ao se referir ao país ela diz *“no Brasil então (ainda mais)”* (YASUKO, Entrevista, 2016). Ou seja, nosso país era mais tradicional e conservador.

Tal fato tem uma relação estreita com as concepções de educação e a formação dos primeiros imigrantes japoneses que vieram para o Brasil, no final do século XIX e início do século XX, retratando um Japão anterior à Segunda Guerra Mundial. Isso ocorre porque, ao mudar de país, a tendência dos imigrantes é reproduzir suas origens, o que os define como uma cultura em um tempo histórico. Em muitos casos, valores, comportamentos e costumes passam por mudanças, ficando somente o que a pessoa traz na memória, as lembranças e o que deseja preservar, para não perder o sentido de pertencimento (SARAT, 2014).

é que o Clube Nipônico de Dourados foi criado na época da chegada dos primeiros grupos à cidade, ainda no ano de 1953 (sede provisória, de madeira), em assistência aos recém-chegados, tendo recebido o nome de Clube Social Nipônico de Dourados. Posteriormente, o grupo de imigrantes da cidade projetou uma sede mais estruturada para festividades, edificando, no ano de 1961, a primeira etapa da construção do prédio, que hoje abriga a atual sede da Associação Cultural Nipô-Brasileira de Dourados. (IWAMOTO; SARAT, 2016)

8 Motivados por uma necessidade de espaços de convivência e pelo sentimento de manutenção da sua pertença ao país de origem, é comum alguns grupos de imigrantes criarem clubes e associações. Nesse sentido

No momento do relato da entrevistada sra. Yasuko, percebemos não só pelo conteúdo da fala, mas no tom de voz que ela abaixava ao contar o ocorrido. Assim, ao referir-se às relações entre homens e mulheres, ela dizia: “então [...] eu não saía para lugar nenhum. Meu marido não dei [...] Deixava [bem baixinho]. Quando ele ia jogar beisebol, então me levava” (YASUKO, Entrevista, 2016). A fala cautelosa, com um volume quase inaudível, demonstrou as dificuldades na relação cotidiana com a vida social e a participação em atividades de seu interesse. Ela nos conta que os passeios eram decididos pelo esposo e ela só participava de atividades que fossem na própria comunidade japonesa, quando definidas por ele, o marido. Assim, vivenciando as restrições cotidianas do relacionamento conjugal, seu relato evidencia as diferenças hierárquicas entre os sexos, pelas quais o homem tem o controle sobre o corpo, o comportamento e as escolhas da mulher.

Ao analisarmos o relato da sra. Yasuko – segundo os estudos de Elias (1998, p. 201-202), concordamos com o autor, quando ele assinala que historicamente existe “[...] un equilibrio desigual entre los sexos [...]”,⁹ desigualdade codificada pela sociedade e especificada por Elias como “[...] desigual equilibrio de poder entre los sexos representado por um código social inevitable [...]”,¹⁰ que foi construído historicamente e se constituindo entre os grupos sociais. Entendendo o código como costume, cultura e modos de relacionamento social, e podemos dizer que, no contexto vivido pela sra. Yasuko, bem como por outras mulheres da cultura japonesa, havia restrições para que se expressarem publicamente, pois vontades, desejos e decisões do espaço social do casamento estavam em poder do cônjuge masculino. Tais relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos apontam para “[...]

uma forma primária de relações significantes de poder” (MATOS, 2009, p. 284), em um ambiente no qual o marido decide pela mulher e ela obedece. Percebemos que tais padrões e regras eram valorizados no código social da cultura japonesa.

De tal modo, nos encaminhamos às relações de gênero, no sentido de discutirmos um conceito que “[...] remete à cultura, aponta para a construção social das diferenças sexuais, diz respeito às classificações sociais de masculino e de feminino” (PINSKY, 2009, p. 162), e molda um comportamento que informa, desde a infância, as regras e padrões para determinados grupos. Acerca das mulheres japonesas, como relata Sakurai (2014, p. 305), “[...] as mulheres japonesas se sentiam de fato submissas diante do marido e das normas numa sociedade que, até então, tinha como código de referência a obediência aos inúmeros segmentos hierárquicos”. Buscando respostas para a compreensão da formação das nossas entrevistadas, nos remetemos à concepção da educação feminina na cultura japonesa.

A mulher na cultura japonesa foi/é vista como “[...] responsável pelo fogo doméstico” (SAKURAI, 2014, p. 306). Como nos relatos das entrevistadas, as mulheres sempre estiveram muito atarefadas com o trabalho doméstico, portanto elas eram “[...] o símbolo do calor, do conforto” (SAKURAI, 2014, p. 306). Tal representação advém do ditado popular japonês “boa esposa e mãe sábia”, conferindo à mulher o espaço doméstico por excelência, que podemos perceber no relato da sra. Satoko, quando fala de sua mãe, sempre atarefada nos deveres domésticos. Segundo ela, sua mãe era a última a comer, a tomar banho e ainda complementava a renda com alguns trabalhos de costura. Da mesma forma como aconteceu com ela, ao se casar, pois vivia tão atarefada que acabou adoecendo por um longo período. “*Fiquei muito doente por muito tempo. [Que tipo de doen-*

9 “[...] un equilibrio desigual entre los sexos [...]”.

10 “[...] desigual equilibrio de poder entre los sexos representado por um código social inevitable [...]”.

ça?]. *Acredito que foi o excesso de trabalho. Estava cansada física e psicologicamente. Mas mesmo assim ia à roça trabalhar*” (SATOKO, Entrevista, 2016).

O relato expõe a condição de sobrecarga do trabalho feminino, somando trabalho doméstico cotidiano e trabalho na roça, o que debilitava a saúde física e mental e fazia com que essas mulheres estivessem presentes nas lavouras, ajudando na renda familiar, conforme aparece em todas as entrevistas concedidas nesta investigação. A representação da mulher na sociedade japonesa¹¹ ainda continua sendo a mesma de antes da Segunda Guerra Mundial – o lugar doméstico e o espaço privado com o acréscimo a todas as obrigações com o lar e as demandas do trabalho fora de casa, para complementar os ganhos. Uma das características principais da família japonesa é a sobrecarga dos afazeres para a mulher/mãe, não compartilhados com o pai ou outros membros da família, o que demonstra a internalização da divisão de trabalho doméstico, baseada em concepções da relação de gênero no Japão.

No entanto, ainda que pertencentes a esses contextos – os quais, na vida adulta, as mulheres japonesas contestavam – elas idealizaram e criaram uma escola de ensino da língua japonesa, onde também trabalharam para a preservação de valores da cultura e tradição oriental, especialmente considerando comportamentos, regras e padrões na educação.

Na abertura da escola de língua japonesa, esteve presente a hierarquia do poder intrinsecamente associada ao gênero masculino, evidenciado no relato da professora, bem

como das mães que queriam seus filhos na *Nihongo gakkou*,¹² para aprenderem a sua língua nativa. A iniciativa não foi valorizada pela direção do Clube Social Nipônico de Dourados nem pela Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense, pois ambas consideravam desnecessário investir recursos no ensino e na construção da escola, segundo o relato de Satoko (Entrevista, 2016):

“[...] Desde 71 eu dizia isso (vamos abrir escola em Dourados). [...] como eu pegava livros emprestados com o presidente da Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense, e conversava com ele diversos assuntos [...] Eu dizia para ele (sobre abrir escola em Dourados), mas ele também negava dizendo que Dourados não dava, de qualquer maneira [...]”.

Assim, as mulheres partem de uma estratégia no período, início dos anos 1970, conhecem um rapaz que veio do Japão para aprender português na cidade de Dourados, em um intercâmbio. Ele aprendia português e ensinava japonês, convivendo com pessoas da Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense. Nesta atividade, o jovem japonês sempre procurava a sra. Satoko, para conversar, e no conteúdo das conversas estava a percepção das crianças descendentes de japoneses que, segundo ele, não tinham comportamento adequado e o modo esperado pela sua cultura de origem, o que poderia se dar por falta do aprendizado da língua. De acordo com o relato de Satoko (Entrevista, 2016) *“[...] Ele dizia, ‘eu acredito na importância da educação/ensino da língua japonesa [...] isso acontecia por não haver escola de língua japonesa. Os pais não falam nada e deixam à vontade. Como que essas crianças serão no futuro?’. E ficava desabafando para mim [...]”.* Esse fato chama a atenção das mulheres, especialmente da sra. Satoko, que o convoca para a empreitada de propor aos seus pares homens da comu-

11 Realizamos consultas à bibliografia japonesa sobre as relações de gênero, na sociedade japonesa dos dias atuais, e encontramos uma pesquisa, feita por Sakurada, Matsushita, Shima e Konishi (2002), intitulada “The gender issue in Japan, from the foreign cultural point of view”. As pesquisadoras entrevistaram jovens estudantes japoneses e estrangeiros (oriundos/as de diversos países e que estudavam no Japão), cotejando opiniões sobre as relações de gênero na sociedade japonesa.

12 “*Nihongo gakkou* significa ‘escola de língua japonesa’, mas pode ser também *nihon gakkou*, que significa ‘escola japonesa’”. (KOCHI, 2017, p. 41)

nidade uma resolução ao problema. “[...] *Falei para ele, que podíamos começar (ensinar/educar), juntando (as crianças). Onde ele morava, o dono era uma boa pessoa; então, se fizesse na área externa um espaço, sentando as crianças no banquinho, podíamos começar*”. (SATOKO, Entrevista, 2016)

Assim começa a Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, com a sra. Satoko, que buscou aliados para a sua causa, estimulou as pessoas a conseguirem mais alunos, a divulgar a experiência com o ensino da língua que foi ganhando visibilidade, na comunidade, como ela conta: *“comecei nos banquinhos de casa. Passado um ano, as crianças crescem muito rápido. Não pode esperar, o quanto menor iniciar, estar em contato com a cultura, o futuro dela muda bastante. E, foi espalhando a conversa*”. (SATOKO, Entrevista, 2016)

Ela continua relatando, dizendo que a escola se organiza e assim: *“comecei mais ou menos, em 74. (Participei no departamento de difusão de língua japonesa, na Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense)”* (SATOKO, Entrevista, 2016). Percebemos que sua trajetória vai sendo construída pela comunidade, sendo dirigida e impulsionada pelas mulheres, que pautam seus princípios em uma formação cultural, social, linguística e de valores da cultura oriental, da qual destacamos alguns aspectos presentes na documentação:

- Ensinar a Língua Japonesa não somente aos descendentes japoneses, mas também a todas as pessoas que se interessarem;
- Formar cidadãos com personalidade capaz de projetar suas capacidades com sociabilidade, cultura e saúde; e
- Divulgar e transmitir a cultura japonesa. (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 1990)

Em outros documentos da escola que foram consultados, tais como “Princípios e obje-

tivos da Escola de Língua Japonesa de Dourados (1990)”, “Diagrama da estrutura geral e dos objetivos educacionais”, e “Quadro de estrutura do currículo da Escola”, nós não encontramos informações que indicassem, como objetivo, uma educação intencionalmente diferente para meninas ou meninos. Destacamos uma orientação pedagógica da “Escola”, direcionada para uma educação humanística, moral, prezando a honestidade, o esforço pessoal, a cidadania e a criatividade, através do ensino da cultura e da língua japonesa. No entanto, as professoras entrevistadas, quando questionadas sobre se havia uma educação diferenciada para meninas e meninos, de início negaram tal premissa, porém, ao discorrerem sobre as propostas pedagógicas da escola, apontaram:

“[...] havia maneiras diferentes de educá-los com os brasileiros? Não, de menino e menina. Não todos [...] Nunca pensei nisso! [...] Não diferenciava, nem brasileiros, descendentes, não tinha preconceito! Todos que entravam, estudavam juntos. E para meninas, tinha algumas regras específicas, havia esse pensamento? Separado. Era o banheiro. Isso tinha. Mas pensar e dizer, por que menino ou menina. Mas dentro da cultura japonesa, se a mulher fizer isso ou aquilo, acaba levando bronca, informava como uma forma da cultura, isso fazia”. (SATOKO, Entrevista, 2016)

Os modos e as formas da diferenciação na educação de meninos e meninas, brasileiros e japoneses, ainda que não assumidos pela professora, foram aos poucos sendo expressos nas falas, pois, ao pensar bem, a pessoa vai relatando os casos nos quais estaria presente este ou aquele fato que explicaria tal situação. Destacamos que não há registros nos documentos da escola ou nos regulamentos, mas o relato aponta que *“dentro da cultura japonesa, se a mulher fizer isso ou aquilo [...]”*, algumas sanções podem ocorrer. Ou seja, atitudes impostas e esperadas das mulheres, que, caso elas transgredissem, acabavam *“levando bronca”*. As gerações posteriores, portanto, apren-

diam na escola “*como uma forma da cultura, isso fazia!*” (SATOKO, Entrevista, 2016).

Em seguida a professora continua expondo acerca da educação das meninas, pois, segundo ela, havia a intervenção da escola, quando necessário. “*Então, sobre cultura, sim! Desde antigamente, no Japão, os homens eram mais arrogantes e mandavam, eu dizia isso. Mas havia opiniões de que, hoje, o pai é mais bonzinho do que a mãe. Como no Brasil estão se ajudando, diziam essas coisas*” (SATOKO, Entrevista, 2016). Embora a entrevistada destaque que instruía somente como parte da cultura, percebemos, no decorrer de sua fala, a valorização dos aspectos hierárquicos da sua educação, que, mesmo em discordância, ainda assim, prezava pela transmissão na “Escola” dos valores tradicionais. A sra. Satoko informa e reconhece que os homens japoneses estão em uma rígida e elevada hierarquia de poder, mas ela instruía alunos e alunas a reconhecerem a cultura e a necessidade de ser como no Japão.

No contexto da educação das meninas/mulheres da “Escola Modelo”, apontamos alguns aspectos da imagem apresentada na Figura 1, a seguir, que ilustra a formação de meninas *nikkeis* e brasileiras da “Escola” (na imagem há a presença de uma brasileira, pois, segundo sra. Satoko, a educação japonesa era oferecida sem distinção). A imagem mostra algumas alunas trajando a vestimenta tradicional (*quimono*) da cultura japonesa e outras com uniforme escolar.

Figura 1 - Meninas em evento cultural da “Escola” - 1991.



Fonte: Acervo da “Escola Modelo da Língua Japonesa de Dourados/MS”.

A imagem apresenta não somente a vestimenta, mas também a posição das meninas, a postura, o cabelo, a posição das mãos e pés, os sorrisos discretos e comedidos, especialmente as de *quimono*, indicando bons modos, recato, disciplina e decoro, no comportamento, para uma menina/mulher japonesa, da qual se esperava uma atitude não somente para tirar a foto, mas que se estendesse para além da escola e permanecesse nos ambientes públicos em geral.

Em estudo acerca da educação das imigrantes japonesas no Brasil, desenvolvido em uma das escolas mais conhecidas do país, *Saiho Jogakuin* (Escola Feminina de Corte e Costura), localizada no Estado de São Paulo, a pesquisadora Akama (2008) analisa as fotografias da instituição. Ao observar os modos e os posicionamentos das alunas, em diversas fotografias da referida escola, pergunta se “o posicionamento das pessoas foi aleatório ou procuram reproduzir algum modelo previamente formatado? As posturas corporais rigidamente estabelecidas são simples coincidências ou já pertencem a uma memória inconsciente fixada em suas origens?” (AKAMA, 2008, p. 104)

Ao olhar para a nossa foto, nos questionamos também. Posar para uma foto revela somente um momento – um instante eternizado no flash de uma máquina – ou revela uma postura de comportamentos esperados e impostos às mulheres na cultura japonesa? Assim como a escola de costura *Saiho Jogakuin*, podemos dizer que as aulas de ensino de língua japonesa em Dourados/MS, também nas classes para meninas, certamente valorizavam o aprendizado de comportamentos e padrões, inspirados no modelo cultural da formação feminina japonesa, que destinava às mulheres um determinado lugar social.

Os comportamentos e modos da formação feminina também se expressavam nas práticas e manifestações culturais apresentadas na Figura 2. A foto registra uma das festividades da “Escola”, quando as meninas/mulheres eram encarregadas de servir aos/às convidados/as, na “Cerimônia do Chá”. No Japão, a cerimônia do chá era e ainda é um dos rituais culturais mais tradicionais. Historicamente, fazia parte da formação das mulheres, pois, além do estudo formal, elas faziam cursos preparatórios objetivando serem boas noivas e assim conseguirem bons casamentos; nesses cursos, que incluíam aprender a servir ritualisticamente a cerimônia do chá, havia os ensinamentos de valores pautados na família, principalmente a família do esposo, da qual elas, depois de casadas, iriam fazer parte.¹³ A “Escola”, em uma de suas festividades, reproduziu a cerimônia para o público convidado.

Figura 2 - Cerimônia de chá em evento da “Escola” - 1991.



Fonte: Acervo da “Escola Modelo da Língua Japonesa de Dourados/MS”.

¹³ A cerimônia do chá, *chanoyu* ou *chado*, segundo Rocha (1996, p. 6), “de arte da elite masculina no século XVI, passou a ser uma arte de massa e feminina no século XX”. A mesma autora salienta que “se os homens do século XVI o usaram como meio de fazer política e ascender socialmente, as mulheres do século XX o usam como maneira de aprender de etiqueta do casamento e, assim, valorizar seu dote”. (ROCHA, 1996, p. 6) Complementando, temos as contribuições de Akama (2008, p. 60), para quem a cerimônia do chá faz parte da formação feminina, na sua cultura, sendo ensinada justamente para a formação de boa esposa, como parte de “saberes que uma mulher deve possuir frente à condição de ‘mulher casada’, boa esposa, companheira e anfitriã”.

Tal aspecto da cerimônia é muito significativo para a nossa análise, pois nos remete ao lugar das mulheres na cultura japonesa e nos permite entender a discussão de gênero como “[...] constituinte da *identidade* dos sujeitos” (LOURO, 1997, p. 24, grifo do original). Ao aprendermos que os sujeitos possuem identidades múltiplas, plurais, que se transformam, não constituindo identidades fixas, então podemos discutir as estratégias de como as mulheres usam estes espaços para exercer seu lugar social, mesmo em uma cultura rígida e hierarquizada como a cultura japonesa.

Neste sentido, se o gênero faz parte do sujeito e o constitui, em contrapartida, as diversas instituições e práticas sociais são também constituintes dos gêneros, ou seja, elas “[...] ‘fabricam’ os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 25, grifo do original), e não podemos negar que houve/há relações de gênero nesse âmbito educacional étnico, já que o “[...] gênero pode ser empregado como uma forma de afirmar os componentes culturais e sociais das identidades, dos conceitos e das relações baseadas nas percepções das diferenças sexuais” (PINSKY, 2009, p. 163). Sendo assim, nós vislumbramos a possibilidade de análise das relações estabelecidas na cultura japonesa, a partir das falas das entrevistadas.

As mulheres professoras, ao não perceberem uma separação na educação destinada a meninos e meninas, invocam de certo modo um silêncio sobre a educação específica para meninas, pois o fato de não conseguirem distinguir esse tipo de prática pode ser resultado do modo como esse pensamento e concepção estão arraigados e naturalizados em sua cultura. Sobre isso Elias (1998, p. 202) informa que existe “[...] un tipo de desigualdad codificado por la sociedad en cuestión en tal forma que se ha convertido no sólo en costumbre sino también en hábito, en parte de los hábi-

tos sociales de los individuos”.¹⁴ As condutas e modos de ser cristalizam-se no indivíduo, passando a fazer parte dele, pois o “[...] código social de conduta grava-se de tal forma no ser humano, desta ou daquela forma, que se torna elemento constituinte do indivíduo” (ELIAS, 2011, p. 181).

Em decorrência, embora as professoras imaginassem fazer uma educação regular que atingia a todos, sem distinção de gênero, nós inferimos que o próprio hábito cultural estava presente sem que elas o percebessem. Assim, ao serem perguntadas, elas negavam, como a sra. Yasuko (Entrevista, 2016), que diz: “*menino e menina? Eu acredito que não separamos*”. Certamente elas não o faziam de modo consciente, pois, à medida que as concepções e atitudes se tornam uma “segunda natureza”, os indivíduos manejam suas concepções de modo que tenham total controle e autocontrole dos seus pensamentos e expressões e as usam “porque lhe[s] parece uma coisa natural, porque desde a infância aprende[m] a ver o mundo através da lente desses conceitos” (ELIAS, 2011, p. 26).

No contexto da “Escola”, as lembranças pessoais indicam a formação da professora. Sendo assim, estamos falando de ser uma menina conforme a educação recebida na “Escola Modelo”, muitas vezes não apresentada na fala das entrevistadas, mas mostrada/demonstrada em nuances das memórias, na formação, nos documentos, na filosofia e na concepção da “Escola”, nas imagens, nos conteúdos e valores transmitidos para a nova geração, ou seja, em diversos aspectos foi possível observarmos as imbricações entre a tradição cultural – resquícios de um passado vivido também pelas professoras, quando foram alunas – e a educação feminina recebida na família.

¹⁴ “[...] um tipo de desigualdade codificada pela sociedade em questão de tal forma que se converteu em um costume senão um hábito, como parte dos hábitos sociais dos indivíduos”.

Um exemplo desse comportamento cometido e discreto pode ser verificado na Figura 3, que apresentamos a seguir, onde as meninas estão de *quimono* junto a suas duas professoras. Esta é a única imagem na qual aparecem as duas professoras da pesquisa. Observamos a postura e a posição das mãos das professoras, reproduzidas por todas as meninas, o sorriso, o cabelo, as pernas fechadas, pois o *quimono* tem uma forma de amarrar que prende as costas obrigando a coluna a ficar ereta e a postura reta, o que pode ser contemplado nas professoras, mesmo sem o *quimono*.

Figura 3 - Meninas de quimono – 1991.



Fonte: Acervo da “Escola Modelo da Língua Japonesa de Dourados”.

Deste inventário de comportamentos femininos, de posturas, modos, rituais, cerimoniais de silêncios, bem como das formas veladas de tratamento destinadas às mulheres, na cultura japonesa, nós depreendemos fragmentos nos depoimentos da sra. Yasuko (Entrevista, 2016), quando ela relata que, em seu registro de nascimento, a data está em desacordo com o dia do seu nascimento: “*Outros filhos estão mais ou menos de acordo com a data de nascimento, eles eram meninos. Como menina (ela mesma), podia ser de qualquer jeito*”. Ou seja, tal memória dá conta que, no Japão, era corriqueiro, na época do seu nascimento, que as meninas não fossem prontamente registradas, assim como os meninos, demonstrando sinais de desvalorização da mulher. No caso da profes-

sora, a família registrava um grupo de crianças e não sabia a data de cada um individualmente, ocorrendo em equívocos que marcaram as lembranças da sra. Yasuko.

Assinalamos o ressentimento no relato da sra Yasuko (Entrevista, 2016), mas destacamos que, ao educar as gerações posteriores, muitos desses costumes se repetem. Sobre essa temática, Elias (1998, p. 202) indica que “un hombre y una mujer educados en esa tradición no pueden romper fácilmente con ella sin perder el respeto a sí mismos así como el respeto de su grupo”.¹⁵ Desse modo, os conceitos embutidos na tradição têm valores existenciais para determinados grupos sociais, e são/serão hábitos que exercem no indivíduo o autocontrole em processo de naturalização, funcionando mesmo quando a pessoa está sozinha.

Nesse contexto social, cultural e geracional, “[...] as mulheres orientais são de fundamental importância para que as futuras gerações deem continuidade aos costumes de seus antepassados, mesmo que de forma adaptada, dentro das condições que o novo país lhes oferece” (KUBOTA, 2008, p. 75). Ou seja, de algum modo, foram/são as mulheres professoras que transmitiram/transmitem aspectos da tradição nipônica, mesmo aqueles dos quais discordavam/discordam.

Tais aspectos nos fazem pensar nos silêncios sobre a educação feminina, nas entrevistas das colaboradoras, mas buscamos nas entrelinhas a historicidade desses processos e a formação dos conceitos, pois, como destacam Sarat e Campos (2014, p. 54), distintas formas de “[...] educar, cuidar, formar e (con)formar as relações de gênero [...]” são históricas e podem hoje ser entendidas e vividas diferentemente. Analisando, então, tais aspectos, com o apoio em Elias (2011), a partir da teoria do processo

civilizador, compreendemos que a normatização dos comportamentos também se modifica e se reconstitui, ao longo da história, em movimentos coletivos e individuais, ainda que as pessoas não tenham consciência direta de tais mudanças.

Em vista disso, considerando a mistura entre o novo e o tradicional, observamos que as transformações dos modos de ser mulher japonesa e a sua concepção na sociedade vêm sendo elaboradas em um processo de longa duração (SAKURAI, 2014). Entretanto, apesar de verificarmos algumas mudanças nos costumes, nos modelos familiares e no lugar social das mulheres, percebemos que a essência de como ser/se comportar de uma mulher japonesa, continua sendo transmitida de forma sutil e cristalizada, tanto na “Escola” como nas famílias, valorizando hábitos que seriam próprios para as mulheres. Tais modelos, ainda hoje, se pautam em uma educação direcionada por estratégias de submissão e obediência a segmentos hierárquicos e imposições externas, sendo transmitidos às futuras mulheres japonesas da comunidade.

Algumas considerações

Pela tradição do povo japonês não se aprende pelo que é dito, mas pela imitação do outro; difícil, portanto, explicar o que não se sabe ao certo o que é, sente-se, percebe-se, mas não consegue explicitar pelas palavras. (Demartini, 1999, p. 12)

Entendemos que a afirmação de Demartini (1999) nos permite uma reflexão acerca da educação, no âmbito da cultura japonesa, pois ela indica de maneira contundente os modos como tal formação se constitui, indo em direção à nossa investigação, ao propormos uma pesquisa com as mulheres da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados/MS”. Em relação à fala das mulheres, podemos dizer que nem tudo foi possível extrair das entrevistas,

¹⁵ “um homem e uma mulher educados nessa tradição não podem romper facilmente com ela sem perder o respeito por si mesmos assim como o respeito de seu grupo.

dada a formação daquelas professoras, o que reforça esse modelo discreto e silencioso de educação.

O Estado de Mato Grosso do Sul abriga a terceira maior colônia japonesa do Brasil, mas, ao fazermos uma busca bibliográfica sobre a temática, ficou visível a escassez de estudos sobre esse povo étnico, na dimensão trabalhada nesta pesquisa. Entretanto, vale ressaltarmos que as investigações acerca dos imigrantes japoneses de Mato Grosso do Sul vêm crescendo, abarcando diferentes abordagens e fazendo com que a história desse povo no Estado seja contada.

O trabalho objetivou pesquisar as mulheres, imigrantes japonesas que fizeram parte da construção da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados/MS”, situada no município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, investigando a atuação dessas mulheres como principais formadoras de meninas que frequentaram a referida “Escola”. Apesar de se autodenominar uma escola de língua, ela teve/tem, como seu maior objetivo, a formação pessoal e social das/os descendentes no padrão da cultura de origem dessas/es imigrantes japonesas/es.

Sendo assim, foi imprescindível conhecermos essa história por meio das vozes das mulheres, nos vestígios dos movimentos em que sempre estiveram engajadas e voltadas para a educação das/os descendentes da comunidade nipônica, mas que, em sua maioria, silenciaram diante da representatividade masculina e pública.

Nas entrevistas com as duas mulheres – principais figuras da realização do projeto de construção da “Escola” –, as suas memórias de infância, adolescência e da fase adulta, bem como as experiências matrimoniais, domésticas e de trabalho nos proporcionaram importantes pistas de investigação acerca das relações de gênero na cultura japonesa. Foi inte-

ressante percebermos que, para além de suas próprias experiências, as formas de educar meninas em suas percepções ainda estavam marcadas pela própria educação recebida no país de origem.

Apesar dos silêncios sobre a especificidade da educação das meninas na “Escola”, com as memórias e relatos dessas mulheres e professoras reafirmamos a existência de um modo de ser, de uma especificidade de ser e se comportar como menina/mulher japonesa no padrão esperado da sua cultura. Como foi possível observarmos por meio das fotos, mesmo sendo um momento único capturado, é visível a organização da turma de meninas vestidas e (con)formadas ao hábito japonês, que se apresentou naturalizado/cristalizado pelas professoras japonesas que formaram essas meninas, da mesma forma como expressada na epígrafe apresentada no início destas considerações.

Do mesmo modo, a abordagem da cerimônia de chá no currículo da “Escola”, como também o relato da sra. Satoko, que explicita como uma mulher japonesa deve se comportar, ser uma menina comedida, discreta, silenciosa etc., em algumas conversas na sala de aula, evidenciaram estratégias da educação das mulheres para o lar e o casamento que eram repassadas na “Escola”.

Nesta análise, percebemos como as relações de gênero aparecem de forma atravessada, oblíqua, indo além de uma resposta à pergunta de como seria a forma de educar meninos e meninas no dia a dia da “Escola”. Na tentativa de identificar formas de educar meninas na “Escola”, encontramos configurações estabelecidas, incrustadas, cristalizadas em um período de longa duração, na tradição da cultura japonesa, as quais se apresentaram no silêncio das mulheres japonesas entrevistadas.

Finalmente, denotamos, à luz dos nossos referenciais teóricos que os hábitos, ou seja,

as condutas sociais já cristalizadas nos indivíduos, no caso das imigrantes japonesas, são parte de sua “segunda natureza” e elas acabam tendo um autocontrole sobre suas ações, emoções e sentimentos, de modo a transmitir de forma imperceptível e sutil certos padrões. Compreendemos que tais hábitos entendidos como normais vão sendo passados de geração em geração, ao longo de um processo contínuo. Em vista disso, encerramos assinalando a urgência dos estudos acerca das relações geracionais e de gênero, nos contextos migratório/migratório, que apontem para a atuação de mulheres, homens e crianças nos processos educativos dos quais fazem parte.

Referências

AKAMA, Regina Chiga. **A formação da identidade feminina**: reconstruindo a memória e a história de vida de ex-alunas do Internato “São Paulo Saihou Jogakuin”. 2008. 371 f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul, a construção de um estado**. Volume 1: Regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Vivências diferenciadas entre três gerações de japoneses em São Paulo. **Travessia**, São Paulo, n. 35, p. 10-16, set./dez. 1999.

ELIAS, Norbert. El cambiante equilibrio de poder entre los sexos. Estudio sociológico de un proceso: el caso del antiguo Estado Romano”. In: ELIAS, Norbert. **La civilización de los padres y otros ensayos**. Bogotá: Editorial Norma, Bogotá, 1998. p. 199-248.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador, volume 1**: uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos**

e os outsiders: sociologia das relações de poder com base em uma comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Tradução do posfácio Pedro Sússekind. Apres. e ver. téc. Frederico Neiburg. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS. Documento da Fundação da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, 1990.

INAGAKI, Edna. Mitsue. **Imigração japonesa para o Brasil**: os japoneses em Dourados, (séculos XIX e XX). Dourados: UEMS, 2008.

IWAMOTO, Vivian. **Educação e civilidade nas memórias de infância de imigrantes japoneses**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, Dourados, MS, 2016.

IWAMOTO, Vivian; SARAT, Magda. Danças japonesas: a história e a trajetória de uma professora imigrante. **História Oral**, v. 19, n. 2, p. 87-107, jul./dez. 2016.

KOCHI, Joice Camila dos Santos. **“Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados-MS”**: movimentos, histórias e memórias de mulheres. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, Dourados, MS, 2017.

KUBOTA, Nádía Fujiko Luna. **Bon Odori e sobá**: as obassan na transmissão das tradições japonesas em Campo Grande-MS. 2008. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista/UNESP, Marília, SP, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATOS, Maria Izilda. História das mulheres e gênero: usos e perspectivas. In: MELO et al. (Orgs.). **Olhares feministas**. Brasília, DF: Ministério da Educação; UNESCO, 2009. p. 277-289.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MENEZES, Ana Paula. Colônia agrícola nacional de Dourados (CAND): o trabalho dos migrantes e a intensificação da agricultura no antigo sul de Mato Grosso. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA ECONÔMICA & ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA ECONÔMICA, 4., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2012. p. 1-17.

NISHIMOTO, Miriam Mity. **Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa.** 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

NISHIMOTO, Miriam Mity; PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diálogos do habitus professoral e oriental nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 1, p. 179-197, jan./abr. 2014.

PERROT, Michelle. **As mulheres e os silêncios da história.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de gênero e história social. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 159-189, abr. 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (Orgs.). **Nova história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2012.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das mulheres no Brasil.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ROCHA, Cristina Moreira. **A cerimônia do chá no Japão e sua reapropriação no Brasil:** uma metáfora da

identidade cultural do japonês. 1996. 216 f. Dissertação (Mestrado em Comunicações e Artes) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 1996.

SAKURADA, Chisai; MATSUSHITA, Michiko; SHIMA, Hiroko; KONISHI, Mitsuko. **The gender issue in Japan, from the foreign cultural point of view.** Kanazawa University Repository for Academic resources, 2002. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/2297/1891>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SAKURAI, Célia. **Os japoneses.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SARAT, Magda. Contribuições de Norbert Elias aos estudos da infância e Processo Civilizador. In: GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda. (Orgs.). **Leituras de Norbert Elias:** processo civilizador, educação e fronteira. Maringá: Eduem, 2014. 263 p.

SARAT, Magda; CAMPOS, Míria Izabel. Gênero, sexualidade e infância: (con)formando meninas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão/SE, v. 7, n. 12, p. 45-56, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2951>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

Entrevistas:

YASUKO. Entrevista concedida a Joice Camila dos Santos Kochi. Dourados, em julho de 2016. Gravação registrada em aplicativo Gravador do iPhone.

SATOKO. Entrevista concedida a Joice Camila dos Santos Kochi. Dourados, em fevereiro de 2016. Gravação registrada em aplicativo Gravador do iPhone.

Recebido em: 15.11.2017
Aprovado em: 06.03.2018

Joice Kochi é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Professora da Educação Infantil lotada na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Prefeitura Municipal de Dourados. Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). e-mail: joice.kochi@gmail.com

Rua Antônio de Carvalho, 1145, Apto 104, Vila Planalto. 79826-030. Dourados/MS.

Magda Sarat é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Professora Associada lotada na Faculdade de Educação (FAED), Universidade Federal da Grande Dourados. Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). e-mail: magdasaratufgd@hotmail.com

Rua José Domingos Baldasso, 514, Parque Alvorada. 79823-480. Dourados/MS.

Miria Isabel Campos é Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD PGE/UFGD. Mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora Assistente da Universidade Federal da Grande Dourados, lotada na Faculdade de Educação (FAED). Membro dos seguintes grupos de pesquisa na UFGD: Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador/GPEPC e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Infantil e a Infância (GEINFAN) na Faculdade de Educação/FAED. e-mail: miria.iza.campos@gmail.com

Rua Ali Hassan Ghadié, 200, Apto 04, Parque Alvorada. 79823-470. Dourados/MS.

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Rodovia Dourados-Itahum, km 12. Cidade Universitária. CEP: 79804-070 – Dourados/MS Telefone: (67) 998475257

MARIA PRESTES MAIA: TRAJETÓRIA DE VIDA E LUTAS

■ MARIA IZILDA SANTOS DE MATOS

Pontífica Universidade Católica de São Paulo

RESUMO

A cidade de São Paulo/SP/Brasil tem seu traçado urbano marcado pelo denominado “Plano Avenidas”, que foi idealizado e implementado pelo urbanista e prefeito Francisco Prestes Maia. Na ampla bibliografia sobre suas ações são raras as referências a sua esposa, a portuguesa, Maria de Lourdes Costa Cabral Prestes Maia. Esta investigação objetiva dar visibilidade a Maria Prestes Maia, rastreando a trajetória biográfica desta mulher, destacando suas atividades políticas, a atuação na Federação das Mulheres do Brasil, também suas experiências como atriz e professora de teatro, bem como as ações no setor cultural e na assistência social.

Palavras-chave: Maria Prestes Maia. Assistencialismo. Feminismo. Federação das Mulheres do Brasil. Política.

ABSTRACT

MARIA PRESTES MAIA: LIFE TRAJECTORY AND STRUGGLES

The plan of the city of São Paulo/SP/Brazil is marked by the so called “Plano Avenidas”, which was conceived and implemented by the urbanist and Mayor Francisco Prestes Maia. In the extensive literature about his actions one can barely find references to his wife, the Portuguese Maria de Lourdes Costa Cabral Prestes Maia. This paper aims at tracing the life trajectory of Maria Prestes Maia, a Portuguese immigrant in São Paulo who related her artistic and intellectual activities with local and more global political struggles. Maria’s performance in the Brazilian Women Federation, her work experiences as an actress, drama teacher, and relevant actions in the Brazilian cultural and social care sectors, are objective sources of analysis illustrating the importance of this Portuguese artist in Brazilian social history.

Keywords: Maria Prestes Maia. Struggles. Feminism. Brazilian Federation of Women. Politics..

RESUMEN

MARIA PRESTES MAIA: TRAJETORIA DE VIDA Y LUTAS

La ciudad de São Paulo/ SP/ Brasil tiene su trazado urbano marcado por el denominado “Plano Avenidas”, que fue idealizado e implementado por el urbanista y alcalde Francisco Prestes Maia. En la extensa bibliografía sobre sus acciones son raras las referencias a su esposa, la portuguesa, María de Lourdes Costa Cabral Prestes Maia. Esta in-

investigación objetiva dar visibilidad a María Prestes Maia, rastreando la trayectoria biográfica de esta mujer, destacando sus actividades políticas, la actuación en la Federación de las Mujeres de Brasil, también sus experiencias como actriz y profesora de teatro, así como las acciones en el sector cultural y en la cultura asistencia social.

Palabras clave: Maria Prestes Maia. Asistencialismo. El feminismo. Federación de las Mujeres de Brasil. Política.

Estes escritos investigam a trajetória de vida da imigrante portuguesa Maria Prestes Maia, destacando suas atividades políticas, assistencialistas, culturais e a atuação na Federação das Mulheres do Brasil. Entre outras fontes, a pesquisa baseia-se em documentos localizados nos acervos do DEOPS (Departamento Estadual de Ordem Política e Social), depositados no APESP (Arquivo Público do Estado de São Paulo) e em vários depoimentos.

Deslocamentos: questões e inquietações

Processos migratórios recentes vislumbram o estabelecimento de novas ordens demográficas, não se podendo prever todo o seu desencadeamento e amplitude, mas se constituindo em outros pontos de partida e polos de atração.

As facilidades e agilidades das viagens, somadas às múltiplas possibilidades de comunicação dinamizam os deslocamentos, tornando-os um “acontecimento” perceptível na sociedade atual, mas provocador de tensões, hostilidades, rejeições, conflitos e xenofobia, nas sociedades receptoras. Estas tensões levam ao reconhecimento da importância da temática da migração, ampliando-se os estudos com diferenciadas perspectivas de análise, iluminando interpretações, enriquecendo abordagens e contribuindo para rever estereótipos.

Cabe ressaltar que os deslocamentos carecem de análises que suplantem os condicionamentos demográfico-econômico-sociais e o paradigma mecanicista da miserabilidade, que

observem os fluxos além das condições excepcionais de pobreza, fruto das pressões do crescimento da população (modelo malthusiano) ou de mecanismos impessoais do *push-pull* dos mercados internacionais (CORTI, 2007). Estes processos superaram os limites das necessidades estritamente econômicas, agregando questões políticas (refugiados, perseguidos e expulsos), étnico-raciais, culturais, religiosas, geracionais e de gênero.

Os deslocamentos aparecem como alternativas adotadas por uma gama abrangente de sujeitos históricos, alguns inseridos em fluxo de massa, grupos e familiares, outros em percursos individuais; envolvendo processos de migração engajada, mas, também, voluntária; abarcando diversos extratos sociais, levas e gerações; incluindo agentes inspirados por estratégias e motivações diferenciadas, até mesmo culturais e existenciais. Entre essas múltiplas motivações que levaram à migração, merecem ressaltar a procura da realização de sonhos, da abertura de novas perspectivas, das fugas das pressões cotidianas, da busca do “fazer a América”, envolta em variadas representações construídas e vitalizadas neste universo.

Foram vários os mecanismos que viabilizaram este processo, como: a constituição de redes, que incluíam a difusão de informação, chamadas, acolhimento, estabelecimento de relações interpessoais, institucionais, agenciadores, aliciadores, sistema de propaganda, meios de comunicação e a organização do sistema de navegação comercial, que viabilizou o transporte transoceânico em massa.

A América, em particular o Brasil, que foi polo de atração de imigrantes, chega ao novo milênio em uma outra posição. Como tudo que desempenha a função de revelação dos conflitos e crises por que passam certas áreas, as migrações internacionais contemporâneas criam oportunidades de reavivar as questões em torno do tema e recuperar suas trajetórias históricas.

Nesse sentido, estes escritos pretendem trazer uma contribuição para o estudo da presença portuguesa na cidade de São Paulo. Falar da imigração portuguesa constitui “o resultado histórico de um encontro entre o sonho individual e uma atitude coletiva” (PEREIRA, 1981, p. 9). Estes dizeres sintetizam a importância das histórias de vida para entender o conjunto das experiências individuais e das transformações sociais, bem como a transmissão destas ações para novas gerações através das tradições, questões observadas por possibilidades abertas pela história cultural.

Entre as múltiplas e emergentes indagações que envolvem os deslocamentos, em particular os dos portugueses, mereceria destaque o estabelecimento de circuitos culturais, incluindo a circularidade de artistas de teatro, músicos, pintores, escultores, expoentes das artes plásticas, artesãos e artífices, gráficos, caricaturistas, entre outros, que estiveram ou se fixaram no Brasil, trazendo e deixando suas influências no setor das artes.

Para poder enfrentar tal desafio, torna-se necessário ampliar os focos das pesquisas, subtendendo buscar vestígios de outros tempos. Neste sentido, valorizou-se toda uma diversidade de fontes e referências, tendo como dificuldade mais a fragmentação do que a ausência da documentação, já que as fontes de pesquisa não se resumem ao que está guardado ou arquivado, mas também ao que está silenciado, esquecido e ocultado.

Ao desafio de lidar com esta diversidade de fontes, soma-se o exercício de cruzar, examinar e interpretar contínua e exaustivamente os documentos. Descortinar o passado requer a paciente busca de indícios, sinais e sintomas, a leitura detalhada para esmiuçar o implícito e o oculto, estabelecendo uma relação dialógica, na expectativa de resgatar as múltiplas experiências dos imigrantes portugueses. Para esta investigação, foi privilegiada uma documentação variada, com destaque para os dossiês do DEOPS (Departamento Estadual de Ordem Política e Social), os arquivos de registros de entrevistas de imigrantes do Memorial da Imigração/SP e a imprensa paulista do período.

Cenário: São Paulo a sociedade de acolhimento

No começo do século XX, São Paulo assumiu seu destino de metrópole, sob o influxo do crescimento industrial, comercial e financeiro. De acordo com o censo de 1920, o número de habitantes atingiu a cifra de 579.033 pessoas, já entre 1920 e 1940, a população novamente duplicou, saltando para 1.326.261 moradores. Em 1934, totalizavam 287.690 estrangeiros (destes 79.465 portugueses), constituindo na cidade um mosaico diversificado de grupos étnicos (Censo Estadual de 1934).

Apesar das dificuldades enfrentadas nos finais da década de 1920 e início dos anos 1930 (crise mundial de 1929 e a queda dos preços do café, Revolução de 1930, perda da hegemonia política da elite paulista e Movimento Constitucionalista de 1932), a indústria continuou se desenvolvendo, atingindo altos índices, no período subsequente (1932-39). Assim, nas décadas de 1930, 1940 e 1950, a cidade consolidou a expansão da industrialização, bem como o crescimento dos setores comerciais e de serviços. As inversões no setor imobiliário ganharam impulso, possibilitando novas edificações,

tornando São Paulo “a cidade de um edifício por hora” (MORSE, 1970, p. 365), com a redefinição de territórios, como novas áreas comerciais, financeiras e de moradia.

Os planos de intervenção urbana, orquestrados na gestão de Prestes Maia (1938-45), remodelaram a cidade.¹ Nos dois primeiros anos da sua gestão, centrou suas ações na finalização das obras já iniciadas pelo seu predecessor – Fábio Prado. Seguiu-se um “bota abaixo” até então inusitado: abrindo avenidas, alargando ruas, refazendo ligações viárias. Apesar de já terem aparecido outras propostas, foram priorizadas as soluções já organizadas pelo *Plano Avenidas*, que estabelecia as características da expansão da cidade, assentadas nos princípios de centralização, expansionismo, verticalização e rodoviarismo. Foram construídos parques, jardins e praças, o Vale do Anhangabaú foi remodelado, além de se dar início a obras que se completariam nas décadas seguintes (Avenida Itororó, hoje 23 de maio, Radial Leste, Avenida Rio Branco, prolongamento da Avenida Pacaembu).

Nos anos de 1950, particularmente durante o governo Juscelino Kubitschek (1955-60), a cidade conviveu com a aceleração ainda maior da industrialização, com a penetração do capital estrangeiro, com a modernização da produção, que possibilitou a ampliação de certos bens de consumo (em particular os automóveis), que tornavam a sociedade mais veloz, também mais conectada pelo rádio, mais visual, com a penetração lenta da TV e marcada por um número crescente de cinemas e teatros.

Em 1961, quando Prestes Maia assumiu novamente o cargo de prefeito, em uma das

maiores votações já recebidas por um candidato, São Paulo contava com 3.259.087 habitantes, marcados por profundas desigualdades sociais, vivendo e convivendo, nacionais e imigrantes, migrantes, sobretudo nordestinos envoltos em múltiplas tensões urbanas, experiências fragmentadas e diversificadas.

Um caso de amor à primeira vista

Enquanto professor da Escola Politécnica, Prestes Maia apresentou um projeto de reforma urbana para São Paulo. Pela primeira vez, a cidade era pensada no todo, em uma concepção de intervenção e de organização espacial, que sintetizava diversas influências, buscando adaptar a estrutura urbana já existente de conformação radiocêntrica, gerando um plano geral baseado em avenidas radiais e perimetrais.

Tratava-se de uma proposta inovadora e foi denominada “Estudos de um Plano de Avenidas para a Cidade de São Paulo”, ficando mais conhecido, como “Plano de Avenidas”. Em 1930, por estes estudos, Prestes Maia recebeu o Prêmio de Honra, Medalha de Ouro e o Grande Diploma do 4º Congresso Pan-Americano de Arquitetos, no Rio de Janeiro.

A premiação exigia muitas celebrações. A Capital Federal era marcada por uma estimulante vida noturna, com vários restaurantes, cabarés e teatros, os quais contavam com a presença de grupos de artistas nacionais e europeus. O programa escolhido pelo engenheiro e amigos incluía uma comédia de costume (*Chico das Pegas*), encenada por uma companhia portuguesa. Nesta ocasião o engenheiro, já com 34 anos e solteiro cobiçado, se encantou pela intérprete e cantora soprano-lírica, a portuguesa Maria de Lourdes.

A atração inicial, pela beleza e desenvoltura da atriz, completou-se com a descoberta de muitos pontos e gostos em comum, a admiração pela literatura francesa, inglesa, alemã, russa, portuguesa, os longos debates sobre as

¹ Francisco Prestes Maia (1896-1965) engenheiro, urbanista e professor da Escola Politécnica de São Paulo, elaborou planos de urbanismo para Campos do Jordão, Santos, Campinas e Recife. Ocupou o cargo de diretor de Obras Públicas de São Paulo e, entre 1938-45, foi prefeito da cidade, nomeado pelo interventor federal no governo paulista – Ademar de Barros. Voltou a assumir o cargo no período de 1961-1965.

grandes obras literárias e filosóficas e as discussões sobre artes plásticas.

Maria de Lourdes² nasceu em Alenquer, em 1901, foi educada num internato, nas redondezas de Paris, onde recebeu instrução refinada, com formação literária e humanística, também aprendendo a tocar piano, cantar e dicção, além das prendas femininas, como bordado, crochê, costura e tricô. Apresentava propensão para as línguas, tornou-se poliglota, sabia ler e escrever com perfeição em francês, inglês, alemão e russo, além de falar com fluência o espanhol e o italiano.

A jovem Maria de Lourdes teve o casamento contratado com um primo, mas as incompatibilidades culminaram no divórcio, com apenas 20 anos. A rejeição familiar levou-a ao isolamento e estimulou o ingresso na carreira teatral, como cantora e atriz. No início de 1930, veio ao Rio de Janeiro acompanhando um grupo teatral, no qual se destacava como cantora soprano-lírica, apresentando-se, na já citada peça *Chico das Pega*. Nesta ocasião, conheceu o engenheiro Prestes Maia, não retornou mais a Portugal, transferindo-se para São Paulo e passando a residir no luxuoso Hotel Esplanada.

O casal enamorado enfrentou as resistências de D. Carolina, a mãe do engenheiro, filho único. A família tradicional e católica não aceitava a união, por ser Maria de Lourdes atriz/cantora, presbiteriana e principalmente divorciada em Portugal, situação considerada fora dos padrões morais da época para as mulheres da elite paulistana. Somente cinco anos depois, quando da morte da mãe de Prestes Maia, foi que eles passaram a viver juntos (na

2 Era descendente dos Costa Cabral, bisneta do primeiro Marquês de Tomar, Antônio Bernardo da Costa Cabral (1803-89). Este foi conselheiro de Estado, ministro da Justiça e ministro do Reino e, por duas vezes, durante o governo de Rainha D. Maria II. Seu primeiro mandato na presidência do ministério ficou conhecido como *Era Cabralina*, neste momento muito conturbado empreendeu o plano de reforma do moderno Estado português.

casa da Rua Haiti). Em 1945, nasceu a filha Adriana e o casal se transferiu para a Avenida Angélica. O casamento só ocorreu no leito de morte do engenheiro, em abril de 1965 e de forma nuncupativa.³

Foto 01 - Maria de Lourdes



Fonte: FREITAS, Sonia M., 2006, p. 143.

Esta longa relação foi marcada por um convívio complementar, ela extrovertida e impetuosa, ele reservado e conservador. Mulher bonita, elegante, inteligente, comunicativa, bem-criada, apresentava-se com desenvoltura, tornando-se presença obrigatória nos encontros literário-culturais e particularmente no meio teatral.

Nas décadas de 1940 e 1950, acompanhando a prosperidade econômica e as mudanças sociais na cidade, o setor cultural passou por intensas transformações, favorecido pelo meценato, com destaque para as figuras de Ciccil-

3 Casamento nuncupativo celebrado quando um dos contraentes se acha na iminência de falecer, ou *in articulo mortis*.

lo Matarazzo e Assis Chateaubriand. As novidades atingiram as artes plásticas (Museu de Arte de São Paulo MASP – 1947, Bienal de Artes de São Paulo – 1951, Museu de Arte Moderna MAM – 1948), mas especialmente os palcos.

Na capital Paulista implantou-se um sistema cultural denso e diversificado, que irá se expressar ao mesmo tempo no teatro e na vida intelectual, por causa de alterações na estrutura social, decorrente do processo de metropolização por que passava a cidade, e em razão da guerra mundial que gerou a vinda de professores e atores estrangeiros.⁴ (HAAG, 2010, p. 87)

A cidade tornou-se centro de experimentação no âmbito das artes cênicas, no cinema (Companhia Vera Cruz – 1949) e notadamente no teatro, com a profissionalização deste campo, através da criação da Escola de Arte Dramática – EAD (por Alfredo Mesquita –1948).

Formou-se uma geração de novos interpretes e vários experimentos na área; São Paulo tornou-se um polo modernizador do teatro, ofuscando a cena carioca. O Teatro Brasileiro de Comédia TBC (1948, de Franco Zampari) propunha-se a produzir um teatro requintado, na sua forma (textos, cenários, figurinos, iluminação), para tanto, incorporou cenógrafos, diretores, iluminadores europeus recém-chegados à cidade (PASCHOAL, 1998, p. 28).

Para além do TBC, surgiu o Teatro de Arena (1955), que agregava uma equipe que buscava uma linguagem teatral que fosse mais acessível ao público, se caracterizando como “de vanguarda, nacionalista e popular”. Posteriormente, constituíram-se diversos grupos, alguns originários do TBC, como as Companhias Tônia-Celi-Autran e Nydia Lícia-Sérgio Cardoso, outros artistas também fundaram suas companhias: Fernanda Montenegro, Cacilda Becker e Maria Della Costa.

⁴ A chegada de diretores estrangeiros, como Louis Jouvet, Adolfo Celi, Henriette Morineau, Ziembinsky, Gianni Ratto, contribuiu para a profissionalização do setor. (HAAG, 2010, n. 174, p. 87)

Cativante e eloquente, Maria Portuguesa, como era chamada, foi professora de dicção, oratória, presença cênica, postura e representação, no Teatro Municipal e no Instituto Brasil-Rússia.⁵ Muitos atores de realce foram seus alunos, como Sérgio Cardoso, Madalena Nicol e Paulo Autran, este estreou em cena com a peça *A esquina perigosa* (*Dangerous corner*), de J. B. Priestley, traduzida por ela e equipe.

Ela frequentava e influía no meio teatral; tinha amigos como Ziembinsky, Sérgio Cardoso, Nydia Lícia, Bibi e Procópio Ferreira, Paulo Autran, Tônia Carrero, Madalena Nicol, Cacilda Becker, Adolfo Celi, Henriette Morineau, Gianni Ratto, Paulo Gouveia e Tatiana Belinky, entre outros. Apoiou movimentos teatrais emergentes na cidade, como o Teatro Oficina, inaugurado em agosto de 1961, com a encenação de *A vida impressa em dólar*.

Acho que Zé Celso e eu, embora ainda muito ingênuos naquele tempo, já intuíamos que seria bom ter uma madrinha poderosa que nos ajudasse a resolver entraves burocráticos e exigências... Quem melhor para nos amadrinhar do que a esposa do próprio Prefeito Prestes Maia? Convidamos Dona Maria Prestes Maia para cortar a fita de inauguração no dia da estréia. Ela aceitou. Dona Maria era uma ex-atriz portuguesa, muito despachada, falante [...]. No dia da estréia depois de pronunciar algumas palavras portuguesas, cortou a fita verde e amarela de baixo de uma salva de palmas. (Depoimento de Renato Borghi)

A nossa madrinha foi Maria Prestes Maia, mulher do prefeito Prestes Maia. Era uma tentativa de burlar a censura que implicara com a presença na peça de palavrões, cenas amorosas,

⁵ Neste período, difundiram-se na cidade grupos de teatro amador e estudantil, com destaque para o Grupo de Teatro Universitário, Grupo de Artistas Amadores, English Players (da Sociedade Cultural Inglesa), Sociedade de Artistas Amadores, Grupo de Amadores da Faculdade de Ciências Econômicas. Em 1947, os atores amadores Paulo Autran e Madalena Nicol, indicados por Tatiana Belink, procuraram o curso de teatro no Instituto Cultural Brasil-Rússia, oportunidade em que foram alunos de Maria Prestes Maia. (MATTOS, 2002)

passagens consideradas de pregação marxista [...]. (Depoimento de Ety Fraser)

Maria de Lourdes aceitou o convite, mas não deixou de interferir, fez questão de acompanhar os ensaios, e, como a professora de teatro, apontou dificuldades, tais como: o so-taque carregado e as inflexões duras, a falta de postura cênica, particularmente, as dificuldades com as mãos “ou fumam o tempo inteiro ou enfiam as mãos nos bolsos para esconder a sua falta de repertório”, além da ausência de estilo e elegância das atrizes. A análise fazia parte da sua prática, pois escrevia críticas de teatro, música e artes plásticas, em uma coluna denominada “Le Fígaro”, usando pseudônimo.

Articuladora cultural tornou-se amiga de Tito Schipa e Arturo Rubinstein, quando estes se apresentaram em São Paulo. Esteve presente em praticamente todos os movimentos culturais da urbe, amiga de Ciccilo Matarazzo e Assis Chateaubriand, apoiou-os em várias iniciativas (MASP, MAM, Bienal).

Salão da D. Maria

O domicílio do casal Prestes Maia estava sempre repleto de amigos e convidados, tornando famoso o salão de sua residência. D. Maria era considerada excelente anfitriã e capitaneava as atividades, que consistiam em encontros políticos e de negócios, com conversas intermináveis, em um ambiente alegre e descontraído, que envolvia várias atividades: música, poesia, discussões artísticas e políticas. As reuniões eram muito concorridas, verdadeiros saraus, indo até altas horas da madrugada, sempre ao redor de uma mesa farta, com bons vinhos e licores, ao término da refeição.

A casa tornou-se um centro em torno do qual gravitavam amigos, personalidades da vida cultural, artística, empresarial e política, com a presença de jornalistas, escritores, artistas, médicos e cientistas, empresários e po-

líticos de diversos partidos, particularmente durante as campanhas políticas do engenheiro. Agregava autoridades como o presidente Juscelino Kubitschek e sua esposa Sara, até notoriedades internacionais como o presidente do Egito, Abdel Gamal Nasser (CAVALCANTI; DELION, 2004).

Foto 02 - Maria de Lourdes e a filha Adriana



Fonte: FREITAS, 2006, p. 143.

No salão, conviviam jornalistas de realce, como Júlio de Mesquita Filho, de *O Estado de S. Paulo*, Galeão Coutinho, escritor e redator chefe de *A Gazeta*, Alzira Godói, Francisco Martins, Helena Silveira e Cristina Motta.

Particularmente, contava com a presença de uma variedade de personagens do campo político, como os governadores Jânio da Silva Quadros e Carvalho Pinto, e o ministro San Tiago Dantas. Havia também representantes do legislativo, senador Frota Moreira, os deputados Dagoberto Salles, Herbert Levy, Cunha Bueno, Jamil Haddad, Rogê Ferreira, Wilson Rahal, Israel Dias Novaes e a deputada Ivete Vargas. Advogados e delegados como João Amoroso Neto e Guilherme Pires de Albuquerque. Havia a representação de vários partidos políticos, alguns que deram apoio político ao engenheiro em momentos variados de sua trajetória, como: União Democrática Nacional (UDN), Partido Trabalhista Brasileiro

(PTB), Partido Democrata Cristão (PDC), Partido de Representação Popular (PRP), Partido Social Democrático (PSD), Partido Republicano (PR), e outros, pelos quais D. Maria tinha uma simpatia particular, como o Partido Socialista Brasileiro (PSB) e Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Luiz Carlos Prestes, o Cavaleiro da Esperança, era amigo de Maria de Lourdes, por várias vezes esteve hospedado em sua casa, mesmo nos períodos de clandestinidade (Depoimento de Adriana Prestes Maia Fernandes).

Sua casa foi palco de amplas articulações políticas, não só eleitorais, o movimento conhecido como “Frente Parlamentar Nacionalista”, com plataforma anti-imperialista, germinou no seu salão.

A bandeira da luta interna era a luta antiimperialista, a luta pela reforma agrária e a luta pela industrialização. São as três bandeiras nacionalistas e que eram também do partidão na época. É por isso que o movimento nacionalista foi um movimento nacionalista brasileiro de esquerda, não ideológico, não era marxista. Então não era um movimento xenófobo, nem era um movimento de cunho marxista. Agora, os da linha comunista militavam no movimento em razão de seu caráter antiimperialista. (Depoimento de Adriana Prestes Maia Fernandes)

O salão era frequentado, também, por personalidades do mundo científico, como o Dr. José Rosemberg, famoso fisiologista e com quem D. Maria abraçou a luta antituberculose, e o físico Mário Schenberg.

Além do mais, ali conviviam artistas, literatos e intelectuais, poetas e escritores, como Guilherme de Almeida, Menotti Del Picchia, Ian de Almeida Prado, Antônio Soares Amora, Augusto de Souza, Fidelino Figueiredo; as pianistas Antonieta Rudge e Helena Rudge, os maestros Edoardo Guarniere e Armando Bellardi; artistas plásticos como os pintores Waldemar da Costa, Rebolo, Di Cavalcanti e Germana de Angelis, os escultores Galileu Ememdábile, Ri-

cardo Picchia e Victor Brecheret, que fez várias obras para a cidade durante a gestão de Prestes Maia. Não faltava também a turma do teatro, para a qual D. Maria dedicava um carinho e atenção especial.

Maria de Lourdes era excelente dona de casa, perfeccionista e muito exigente. Dedicada ao marido, cuidava sempre da sua aparência e com capricho da casa. Adorava cozinhar e era reconhecida por seus méritos, dominava todas as etiquetas à mesa e os segredos das boas receitas (que guardava os segredos a sete chaves, escrevia suas receitas em vários idiomas para que não fossem apreendidas), particularmente as de tradição portuguesa.

Ela fazia uma açorda, prato português, que era umadelícia. Pratos de bacalhau, suflês, carnes, coelhos, patos, pernis e doces portugueses, arroz-doce cremoso, bolos. Ela tinha o dom para fazer pratos, tanto salgados quanto doces, todos com perfeição. O arroz-doce era cremoso, feito com vários litros de leite, várias gemas, cravos, canela, era cremoso, com raspas de limão e era devorado em questão de minutos pelos convidados. Era a sobremesa favorita do dia de reis, e outras festas. Nesse dia chamava os amigos, servia uma saborosa bacalhoadada, com vinhos portugueses, e o célebre arroz-doce.

Ela era uma pessoa muito festeira, adorava ter a casa repleta de amigos, comendo e bebendo bons vinhos e licores, ao término da refeição. Trata-se de um costume bem lusitano, que herdei e procuro passar aos meus filhos. Outro costume dela era o cálice de vinho do Porto, sempre servido às visitas. (Depoimento de Adriana Prestes Maia Fernandes)

Maria de Lourdes era determinada e sedutora, tinha muitas habilidades no trato com as pessoas, e não media esforços para conseguir seus desígnios. Ela gostava da política e ajudou ativamente o marido nas campanhas, pois ele era mais introvertido e contava com a ação envolvente da esposa, com sua eloquência, convencimento e articulações partidárias.

“A primeira operária” de São Paulo

Maria Prestes Maia não gostava de ser chamada de primeira dama, nomeando-se “primeira operária” de São Paulo. Preocupada e vinculada às questões sociais e assistenciais, sua atuação nestas áreas não se limitou aos períodos de gestão de Prestes Maia. A criação, administração e apoio a entidades filantrópicas e assistenciais estiveram presentes na sua trajetória, assim como na de outras primeiras damas (SIMILI, 2008), transferindo para a esfera pública as funções femininas de “cuidadora” (junto a crianças, velhos e doentes).

Empenhada nestas ações, ela buscou agregar apoio e adesão às suas causas, particularmente das mulheres da elite, mas também do setor empresarial. Fazia uso hábil da máquina administrativa em nome da filantropia, tendo como marco as mesmas:

Concepções e práticas que orientaram a atuação das mulheres na política dos anos 30 e 40. As questões sociais e assistenciais relacionadas ao feminino, à maternidade, à infância estiveram na agenda da atuação das mulheres em vários campos da política, criando uma história das mulheres na política social e assistencial. Integram essa história, Carlota Pereira de Queiroz e Bertha Lutz, as quais como deputadas, participaram da criação de políticas públicas direcionadas à maternidade e à infância; Pérola Byinton que, em São Paulo, criou a Cruzada Pró-Infância, por meio da qual foram desenvolvidos vários programas e serviços de proteção à infância e à maternidade e de Darcy Vargas, que por intermédio da organização de associações e entidades assistenciais traz as marcas das representações presentes no universo feminino da época de que a mulher tinha um papel a cumprir na sociedade, que era o de ser esposa e mãe e que suas causas deviam ser em defesa de problemáticas relacionadas ao feminino e que a ele diziam respeito, tais como a maternidade e a infância. (SIMILI, 2008, p. 58)

Além das ações contínuas nas associações filantrópicas, com apoio à maternidade e à infância carente, à velhice e aos doentes (particularmente nas campanhas de combate à tuberculose), ela realizou:

Natais memoráveis para as crianças das creches, parques e escolas municipais. Na ocasião convocava as amigas e a família para ajudar. O ponto de encontro era o Estádio do Pacaembu, lotado de brinquedos, verdadeiro quartel-general. (Depoimento de Adriana Prestes Maia Fernandes)

Maria de Lourdes teve atuações estratégicas na política cultural da cidade, cabendo lembrar seu empenho na criação da Escola Municipal de Bailado, em 1940. Esta tinha por objetivo a formação de bailarinos, como o apoio às montagens das temporadas líricas, nacionais e internacionais, e a formação de quadro para o corpo de baile do Teatro Municipal.

A Escola de Bailado era influenciada pela cultura europeia. Inicialmente, esteve instalada nos altos do Teatro Municipal, e, devido ao grande sucesso da iniciativa, houve a necessidade de ser transferida para um espaço maior, embaixo do Viaduto do Chá, sendo capitaneada pela consagrada bailarina russa Maria Olenewa,⁶ convidada por D. Maria, em 1942, para assumir a direção da escola.

Nas duas gestões do engenheiro na prefeitura, ela se encarregou das temporadas líricas, influenciando na programação e na definição dos corpos estáveis do Teatro Municipal:

Segundo é voz corrente nos meios artísticos desta capital, uma portuguesa, amantes do senhor prefeito Prestes Maia, é quem ‘manda’ no Teatro Municipal, na Orquestra Sinfônica e instituições outras pertencentes ao Departamen-

⁶ Maria Olenewa (1896-1965) nasceu em Moscou, foi primeira bailarina da Companhia Anna Pavlova e atuou na França e em outros países da Europa. No Brasil, participou da fundação a Escola Oficial de Dança (1927) e do corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro (1936). Em 1942, assumiu a Escola de Bailado Municipal de São Paulo, posteriormente montou sua própria Escola de balé. (PAVLOVA, 2001)

to de Divulgação Artística da prefeitura. Disse algures, que parece obter qualquer coisa nesse setor da administração municipal é preciso, primeiramente, conquistar com atenções e presentes, essa senhora [...].⁷

Outras ações de Maria Prestes Maia envolvendo o Teatro Municipal também foram denunciadas pelo DEOPS, cabendo destacar suas atuações junto ao Sindicato dos Músicos e a Ordem dos Músicos de São Paulo, através do apoio “Aos senhores Eduardo de Guarnieri e Armando Bellardi, a fim de que os mesmos, em companhia de conhecido comunista Constantino Milano Neto, controlassem a Ordem dos Músicos de São Paulo”.⁸

Seu envolvimento apareceu no inquérito aberto em junho, poucos meses depois do golpe militar de março de 1964, centrado na questão da contratação para espetáculos musicais de artistas russos, também na presença na plateia de personalidade da esquerda brasileira, como Luis Carlos Prestes e na difusão de “ideias comunistas” entre os componentes da Orquestra.

Neste sentido, foram realizadas investigações no Teatro Municipal de São Paulo, priorizando o depoimento do maestro Armando Bellardi,⁹ que assumiu a direção das programações da casa com a licença do maestro Edoardo de Guarnieri.

Bellardi declarou que era o responsável pelas programações do Teatro, e que por ocasião do concerto do maestro José Siqueira, estiveram presentes e ocuparam lugares de honra na plateia, Luis Carlos Prestes, Maria de Lourdes Prestes Maia e Edoardo de Guarnieri etc.

Inquirido por nós sobre a influência que ressaltaria nos músicos da Orquestra Sinfônica Municipal, em relação à disciplina a simpatia ao esquerdismo, maestro Bellardi esquivou-se de responder... Todavia as informações que obtivemos são de que o entrosamento entre este senhor e a senhora Maria Prestes Maia era/é perfeito, nada fazendo o maestro, sem consultar dona Maria, o que evidencia ser ele partidário do esquerdismo de modo “velado”, tanto é verdade que, após ter programado, autorizado um concerto com artistas Russos (membros oficiais da música comunista) no Teatro Municipal, manda em seguida, para ‘salvar as aparências’ programar um concerto com as grandes expressões brasileiras: Guiomar Berreis, Sonia Lima, Antonieta Raigo [...] 5 de Junho de 1964.¹⁰

Apesar do tom de denúncia, característico da documentação da polícia política, percebem-se as ações e influências de D. Maria, na esfera cultural da municipalidade de São Paulo, durante as gestões Prestes Maia e também em outros momentos. Além disso, sua inserção no *métier* artístico e as relações com a intelectualidade e artistas de esquerda.

A luta feminista

No final da década de 1940 (1949), constituiu-se a Federação das Mulheres do Brasil (FMB), que englobava militantes feministas de várias tendências de esquerda, com forte influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB). A entidade, que mantinha articulações internacionais, tinha como principais bandeiras a luta pelos direitos da mulher, a paz mundial, a proteção à infância e as ações contra a carestia. Buscava agir junto aos sindicatos, através da instalação

¹⁰ Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224. Relatório referente ao Teatro Municipal de São Paulo, 50H942027/Doc. 360.

⁷ Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224, doc. 20k1102.

⁸ Em 1964, após o golpe militar de março, Constantino Milano Neto, que dirigia a Ordem dos Músicos de São Paulo e o Sindicato dos Músicos, foi acusado de pertencer ao Partido Comunista e acabou destituído da Ordem, com a implantação de uma Junta interventiva, abril/64. Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224. Relatório referente à “Ordem dos músicos do Brasil”, datado de 12/5/64, 30-C-1-16111 e 30-C-1-16470.

⁹ Em 1939, durante a primeira gestão de Prestes Maia na prefeitura de São Paulo, Armando Bellardi, considerado “apadrinhado” de D. Maria de Lourdes, tornou-se diretor artístico do Teatro Municipal de São Paulo, onde criou o Coral Lírico, concretizando, posteriormente, a oficialização da Orquestra Sinfônica de São Paulo (1949), também chamada de Orquestra do Teatro Municipal de São Paulo. Consolidando as relações de amizade, em 1945, Bellardi batizou Adriana, filha do casal Prestes Maia. (Depoimento Adriana Prestes Maia Fernandes)

de departamentos femininos e da participação em movimentos como a “Greve dos 300 mil” (março de 1953). Particularmente, atuou na luta contra a carestia, propôs o “Plano Nacional contra a Carestia” e coordenou as ações para a realização da grande “Passeata da Panela Vazia” (março/1953, reunindo mais de 60 mil pessoas), tendo como resposta do governo o estabelecimento da Superintendência Nacional do Abastecimento, que visava agir neste setor.

Maria Prestes Maia atuou ativamente na Federação das Mulheres do Brasil, particularmente no setor São Paulo, em vários momentos e como membro da diretoria no Departamento de Assistência Social (1958). Em 1961, foi convidada para assumir a presidência nacional da entidade, mas declinou devido à eleição de Prestes Maia para a prefeitura, mantendo, contudo, sua colaboração financeira à instituição.¹¹

Mesmo frente às resistências do marido, e como representante da FMB, foi a congressos na Europa, visitou a URSS, Checoslováquia, Polônia, Hungria, Iugoslávia, Bulgária, sempre se destacando por sua capacidade de oratória e de cativar as pessoas (Depoimento de Adriana Prestes Maia Fernandes).

A polícia política paulista acompanhou as ações de Maria Prestes Maia na FMB, arrolando vários momentos da sua participação, em julho de 1951, quando ela atuou no Primeiro Congresso da Federação de Mulheres do Brasil, em São Paulo. Já em 1957, estava presente na cerimônia de reabertura da FMB, na nova sede localizada na Rua da Liberdade, 120, 1. Andar (1957). Em maio de 1958, ela organizou, no Teatro Municipal de São Paulo, a Conferência Nacional Preparatória para o quarto Congresso da Federação Democrática Internacional de Mulheres.

No ano 1958, Maria Prestes Maia compôs a delegação paulista da FMB no IV Congresso

da Federação Democrática Internacional de Mulheres, realizado em Viena. Após o evento, em convite oficial à comitiva brasileira, visitou vários países do leste europeu e a URSS. No retorno, participou da Conferência realizada na Biblioteca Municipal de São Paulo, em 28/8/1958.

Maria de Lourdes Prestes Maia, uma das comunistas que fez parte da mesa, após fazer o histórico da Federação Internacional de Mulheres Democráticas, apresentou amplo relatório, do 4º congresso Internacional de Mulheres, realizado em Viena referindo-se entusiasmada aos resultados alcançados, descrevendo os trabalhos ali realizados.

Maria Prestes Maia disse que estiveram em visita à URSS a convite das mulheres soviéticas, tendo visitado diversas cidades do país socialista, assim como tomaram contato com organizações de assistência à infância, a maternidade e também sobre a vida das mulheres na URSS.¹²

Já em dia 14/11/1959, D. Maria foi a principal oradora na reunião preparatória para o de “Encontro de Mulheres Latino-Americanas”, realizado em Santiago do Chile.

Ela permaneceu fiel à FMB até o encerramento da instituição, continuando a luta e envolvendo-se diretamente na campanha de desarmamento infantil, estando sempre atuante nas ações democráticas e simpática às causas de esquerda.

Segundo relatório reservado de 13/4/61, a líder comunista Eliza Branco Batista, falando do ‘Encontro das Mulheres Latino-Americanas’, que seria realizado no Rio de Janeiro, de 21 a 23/4/61, por determinação da Federação Internacional de Mulheres, para tratar de suas reivindicações, inclusive da paz e da defesa da revolução cubana, disse que uma delegada daquela Federação estivera no Brasil para preparar o referido ‘encontro’. Adiantou também, que a aludida Federação achava muito fraco o movimento das mulheres na América Latina e que a Sra. Maria de Lourdes Prestes Maia, mem-

11 Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224, docs 50-J-104-826 e 50-C-1-14621.

12 Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224.

bro do Conselho da Federação das Mulheres do Estado de São Paulo, fora convidada para assumir a presidência daquele organismo, porém declinou do convite, em virtude de outras tarefas que tinha. Eliza Branco Batista esclareceu, ainda que, a esposa do Sr. Prefeito Prestes Maia auxiliava pessoalmente, digo financeiramente, o Partido Comunista do Brasil e a Federação das Mulheres do Estado de São Paulo.¹³

A Luta Política

As décadas de 1950 e 1960 se caracterizaram pela expansão e a criação de novas expectativas sociais, econômicas e políticas. À política econômica desenvolvimentista, emergente com o governo de Juscelino Kubitschek (1956-61), somaram-se novas manifestações culturais (música, cinema, teatro, arquitetura), intensas mobilizações da sociedade civil e das instituições políticas. Neste processo, destacou-se a emergência de movimentos sociais e sindicais (nas cidades e no campo), criando um quadro crescente de ampliação das reivindicações democráticas, expansão das articulações nacionalistas, com novas proposições sintetizadas nas Reformas de Base. As tensões internas crescentes, em uma conjuntura internacional intervencionista na América Latina, levaram a articulações políticas que culminaram no golpe militar de 1964.

Neste contexto, Prestes Maia manteve-se atuante no campo político. Depois da gestão na prefeitura de São Paulo (1938-45), foi candidato ao governo paulista, pela União Democrática Nacional (UDN) em 1950; novamente, em 1954, voltou a concorrer à administração do Estado, em uma articulação partidária composta pela UDN, com o apoio de parte do PTB e dos partidos Social Democrático (PSD), Republicano (PR), Democrata Cristão (PDC) e de Representação Popular (PRP); já em 1957, disputou a prefeitura da capital com o apoio da UDN e de frações do PTB. Depois destas três derro-

tas, em 1961, saiu vitorioso no pleito à prefeitura paulistana, obtendo uma votação maciça, ocupou este cargo até sua morte em 1965. Em todos estes momentos, D. Maria participou ativamente das articulações políticas para o encaminhamento da candidatura do engenheiro, pois era determinada, envolvente, eloquente, com habilidades no convencimento e não media esforços para conseguir seus desígnios.

Contudo, suas ações políticas iam muito além destas intermediações, incluindo opções e preferências pessoais. Possivelmente, nunca chegou a se filiar a qualquer partido, mas cultivava simpatias pelos de esquerda.

No vasto dossiê localizado nos Arquivos do DEOPS, Maria Prestes Maia teve seus passos registrados pela polícia-política (1945 a 1969), foi identificada participando de atividades, comícios e atos públicos junto às lideranças do Partido Comunista e do Partido Socialista, engajando-se na luta nacionalista e pela democracia, no Brasil e em Portugal. As referências a sua pessoa foram mais frequentes, no período de 1957 a 1964, podendo-se conjecturar se isso se deve ao fato destes anos coincidirem com a gestão de Prestes Maia na prefeitura (1961-65), ou talvez a uma maior ação política de D. Maria, ou ainda à própria conjuntura de grandes tensões e movimentos político-sociais, levando a uma maior articulação do equipamento de investigação policial, mas talvez todos estes fatores devam ser observados conjuntamente.

Nos documentos do DEOPS encontram-se referências de reuniões do Partido Comunista realizadas na residência de D. Maria.¹⁴ Luís Carlos Prestes frequentou e se hospedou várias vezes em sua casa, e o nome dela foi encontrado nas famosas “cadernetas de Prestes”.¹⁵

¹⁴ Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224, doc. 20K110B:05/11/1945.

¹⁵ Após o Golpe de 1964, com o AI-1, Luís Carlos Prestes teve seus direitos políticos revogados, perseguido pela polícia, conseguiu fugir, mas na sua casa foi localizada uma série de cadernetas, que forneceram dados e nomes para a base de inquiridos e processos.

¹³ Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224 e 50-J-104-826.

Em janeiro de 1958, quando o PCB já estava na ilegalidade,¹⁶ ela foi citada pelo órgão do partido o jornal “Notícias de Hoje”:

[...] como uma das pessoas presentes a homenagem prestada a Luiz Carlos Prestes, pela passagem do seu 60 aniversário, homenagem essa efetuada no Teatro de São Paulo na noite do dia anterior e intitulada ‘Noite de arte e cultura brasileiras’.¹⁷

Dias depois (23/01/58), no mesmo jornal, ela subscreveu a nota de:

‘Homenagem da mulher paulista à Anita Locadia Prestes’, um pedido de adesão de mulher de São Paulo, o baile de homenagem a ser oferecido, no ginásio do Pacaembu à filha do líder comunista Luiz Carlos Prestes.¹⁸

O seu contato com o líder comunista mantinha-se e, em 1959, ela esteve presente na:

[...] conferência proferida no dia 12/06/59, por Luis Carlos Prestes, na Faculdade de Direito da USP, diz a mesma contou com uma maioria de comunistas militantes, e que, entre as 600 ou mais pessoas presentes, foram notadas: Miguel Jorge Nicolau, Maria Prestes Maia, Mário Schenberg, Milton Marcontes, João Lousada e outros, que aplaudiam entusiasticamente o líder vermelho.¹⁹

Não se pode confirmar a sua filiação ao PCB, todavia, ainda segundo relatório de 25/3/1963 (período em que seu marido ocupava a prefeitura da cidade), Maria de Lourdes foi coroada uma das “rainhas”, na festa em comemoração ao 41º Aniversário do Partido Comunista Brasileiro, realizada no Ginásio Municipal do Pacaembu.²⁰

“Consta o nome da epigrafada nos apontamentos de Luis Carlos Prestes” (caderneta n. 13). Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224, doc 50-Z-9-3828/3832.

16 O PCB foi criado em 1922, após a Intentona Comunista de 1935, e, com a prisão de seus membros, tornou-se ilegal. Em 1945, retornou, obtendo registro partidário, elegendo representantes no parlamento; já em 1947 teve seu registro cassado e os mandatos de seus parlamentares extintos no ano seguinte.

17 Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224.

18 Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224.

19 Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224.

20 Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224, docs. 30-C-15408

Em um contexto marcado pela Guerra Fria e com várias repercussões no Brasil, Maria Prestes Maia foi membro atuante em associações representativas dos países comunistas, como a União Cultural Brasil-URSS, na qual ela foi professora de teatro, participou das atividades culturais e integrou o Conselho Consultivo, aparecendo na relação de envolvidos no inquérito do DEOPS sobre a associação.²¹

Integrou também a Sociedade Cultural Sino-Brasileira,

Informa-nos comunicado reservado que o dia 24/10/60, na sede social da ‘Sociedade Cultural Sino-Brasileira’ realizou-se uma reunião de cunho social, promovida pela diretoria da entidade, com finalidade de inaugurar a referida sede e estreitar as relações entre seus associados. Entre as pessoas presentes, destacadas pelo comunicado em apreço, figura o nome de Maria Prestes Maia.²²

Em vários outros movimentos e manifestações, Maria Prestes Maia foi agente, com destaque para a luta democrática e nacionalista, particularmente na “Frente Parlamentar Nacionalista”. Esta organização suprapartidária foi criada em 1956, operou no Congresso Nacional, funcionava como um grupo de pressão que condenava o imperialismo, as ações do capital estrangeiro, reivindicando a regulamentação da remessa de lucros para o exterior, o controle estatal sobre a exploração dos recursos naturais básicos, além de assumir algumas reformas de base propostas, como a reforma agrária.

A Frente Nacionalista possibilitou uma troca dinâmica entre o poder legislativo e a

e 15770.

21 O Jornal “Diário Popular”, em sua edição de 13/03/1965, publica relação dos envolvidos no Inquérito da “União Brasil-URSS” entre eles, a epigrafada. - Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224, doc. 30-C-21-240.

22 Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224, doc. 50-Z-9-1576. O Jornal “Folha da Manhã”, em sua edição de 25/05/1965, publicou o nome da epigrafada, entre outros elementos que faziam parte da Sociedade Cultural Sino-Brasileira, acusados de atividades subversivas.

sociedade civil; seus membros se colocavam como porta-vozes de movimentos sociais e reivindicações populares (Ligas Camponesas, movimentos contra a carestia, União Nacional dos Estudantes, Comunidades Eclesiásticas de Base), em um momento de euforia participativa, com várias manifestações coletivas de cidadania e ações movidas por ideias de renovação (NEVES, s/d).

Segundo o Dossiê DEOPS, Maria Prestes Maia, no dia 20/09/1958:

Esteve no palanque armado no Largo de Pinheiros, quando, ali se realizou um comício comunista, promovido pela chamada 'Frente Nacionalista' em favor das entidades da coligação P.S.P. – P.T.B – P.R.T.

Em 1962, compôs a mesa diretora da Convenção Popular por uma Política Nacionalista e Democrática, ladeada por sujeitos políticos da esquerda, como pode ser observado:

Em 23/7/62 realizou-se no cine Paramount a 1. Convenção Popular por uma Política Nacionalista e Democrática, sendo mesa diretora ficado assim constituída: Luciano Lepera, Cid Franco, Maria de Lourdes Prestes Maia, Francisco Julião e outros.²³

Ela apoiou vários movimentos grevistas, solidarizou-se com os trabalhadores e suas famílias, em várias ocasiões, quando da greve da Força Pública (fevereiro/1961), da greve na Indústria Brasileira de Refratários (outubro/1961), no Sindicato dos Metalúrgicos (junho/1962) e junto aos trabalhadores agrícolas

Em 13/11/61, foi realizada a 1 Conferência Estadual dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, como preparatória do I Congresso Nacional dos Lavradores Trabalhadores Agrícolas, a realizar-se em Belo Horizonte, nos dias 17, 18 e 19 corrente. O ato contou com a presença de 500 pessoas muito dos quais, elementos comunistas, tendo tomada à mesa, a Sra. Maria de Lourdes Prestes Maia.²⁴

Com a morte de Prestes Maia, em abril de 1965, diminuiu sua presença pública, mas não sua ação política. Em 10 de julho de 1969, em um momento altamente repressivo, no contexto de ação do AI5, o DEOPS revelou, em declaração bombástica:

Acabamos de saber e identificar quem é o 'braço direito' dos comunistas, nesta capital, no setor financeiro, qual tem conseguido fundos elevados para a caixa do PCB sendo pesada perfeitamente integrada vida dos comunistas brasileiros.

Trata-se, simplesmente, de 'MARIA PORTUGUESA', mulher já algo madura na idade, mas tipo inteligente e insinuante, bem vistoso ainda, e, nada mais ou menos, que é a 'amante' direta do ex-prefeito Prestes Maia. A muito tempo que, não só se aproveitando das suas intimidades com o ilustre engenheiro, vem servindo de ponto entre burgueses e proletários, num serviço de infiltração da velha técnica com notáveis resultados, estando sempre ao par de planos e projetos da plutocracia política.

A demais, por intermédio das relações pessoais do ex-prefeito, ficou conhecida de muita gente importante, do comércio e da indústria, aos quais visita constantemente, e pede auxílios para a campanha do Partido Comunista, apegando-se as circunstâncias de que política a ser seguida é democrática-progressista, e muito distanciada, portanto, do combatido comunismo. 'O seu nome é MARIA DE LOURDES CABRAL'.²⁵

Entre as várias lutas democráticas em que esteve envolvida, D. Maria, como portuguesa, atuou constantemente na causa antissalazarista. Ela mantinha relações com os conterrâneos opositores ao regime salazarista, em São Paulo, tanto os articulados em torno do Centro Republicano Português de São Paulo (reaberto em 1958), como os organizados em torno do Jornal Portugal Democrático, e vários de seus membros frequentavam sua casa e gozavam de sua amizade.

Certa feita, de passagem por Portugal, quis

23 Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224, doc. 30-C-1-15137.

24 Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224, doc. 30-J-57-473.

25 Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224, doc. 50Z98812.

visitar a irmã e foi proibida de desembarcar pelo governo, como antissalazarista conhecida, e só obteve a autorização depois da interferência do Embaixador do Brasil.

Nesta frente, em 24/1/1960, esteve presente e discursou na:

Na Primeira Conferencia Sul-Americana Pro-Anistia para os Presos e Exilados Políticos de Espanha e Portugal, nos dias 23 e 24. Na ocasião, recomendou a leitura de vários escritores portugueses, que narram as atrocidades cometidas nas prisões salazaristas. Solicitou que fossem enviados pedidos aos governos de Franco e Salazar, e também a ONU e a UNESCO, para a cessação desse estado de coisas.²⁶

Manteve-se articulada a esta questão política, participando do ato público realizado em 27/7/62:

No Cine Paramount realizou-se o anunciado ato público de solidariedade aos trabalhadores e aos povos de Espanha e Portugal, no qual tomaram parte diversos deputados, entre os quais, Paulo de Tarso, João Lousada, Jethero Faria Cardoso, Luiz Carlos Prestes (líder vermelho), Cid Franco, Da. Maria Prestes Maia e outros elementos comunistas.²⁷

Sua influência manteve-se, com a presença percebida e registrada no Movimento pela Anistia (anos 1970) e nas manifestações pelas Diretas Já (1980). Lideranças políticas buscavam o seu apoio, em diferentes momentos e ocasiões, com destaque para nomes como Ulisses Guimarães, Fernando Henrique Cardoso, Orestes Quêrcia e Ermínio de Moraes.

Considerações finais

Após a sua morte, em 25 de abril de 1988 (com 86 anos), prestaram-se várias homenagens a sua memória, sendo dado seu nome a uma Rua, na Vila Guilherme e a uma escola estadual, no Jardim Catarina.

A análise da trajetória de vida e lutas de Maria Prestes Maia tornou-se emblemática para a compreensão e o conhecimento da experiência histórica de uma imigrante portuguesa e sua participação nos circuitos culturais e políticos de São Paulo. Apesar das dificuldades enfrentadas, como o silêncio da personagem na bibliografia e na documentação, este desafio buscou dar visibilidade a suas várias experiências, como atriz, professora de teatro, e a suas ações no setor cultural, a na Federação das Mulheres do Brasil, na assistência social e nas várias frentes de luta política.

Referências

CAVALCANTI, Pedro; DELION, Luciano. **São Paulo e a juventude do Centro**. São Paulo: Gripo, 2004.

Censo Estadual de 1934. **Comissão Estadual de Recenseamento**. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 20 de setembro, 1934.

CORTI, Paola. **Storia delle migrazioni internazionali**. Roma: Editori Laterza, 2007.

FREITAS, Sonia Maria. **Presença portuguesa em São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

HAAG, Carlos. Palco de razões e paixões. **Pesquisa Fapesp**, SP, n. 174, p. 87-89, 2010.

MATTOS, David José Lessa. **O espetáculo da cultura paulista: teatro e TV em São Paulo, 1940-50**. São Paulo: Códex, 2002.

MORSE, Richard. M. **Formação histórica de São Paulo**. São Paulo: Difel, 1970.

NEVES, Lucília Almeida. **Frente Popular Nacionalista: utopia e cidadania**. s/d. Disponível em: <www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3743>. Acesso em: 21 ago. 2010.

PASCHOAL, Eliana dos Santos. **Cenas de Arena de um teatro**. Guarnieri e Vianinha 1958-1959. 1998. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PPG História da PUC/SP, São Paulo, 1998.

26 Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224.

27 Dossiê DEOPS/AESP, n. 52-Z-0-14224.

PAVLOVA, Adriana. **María Olenewa**: a sacerdotisa do ritmo. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

PEREIRA, Miriam Halpern. **A política portuguesa de emigração 1850-1930**. Lisboa: Regra do Fogo, 1981.

SIMILI, Ivana Guilherme. **Mulher e política**: a trajetória da primeira-dama Darcy Vargas (1930-1945). São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

Etty Fraser. Disponível em: <aplauso.imprensaoficial.com.br/.../12.0.812.949.txt>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Renato Borghi. Disponível em: <aplauso.imprensaoficial.com.br/edicoes/.../12.0.813.446.txt>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Depoimentos

Adriana Prestes Maia Fernandes, acervo do Memorial dos Imigrantes de São Paulo, realizado em 5/09/2005.

Recebido em: 07.12.2017
Aprovado em: 08.02.2018

Maria Izilda Santos de Matos é Doutora em História pela USP, Livre-docente em História pela PUC/SP. Professora-titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pesquisadora 1A CNPq. e-mail: mismatos@pucsp.sp

Rua Monte Alegre 984, Perdizes – São Paulo/SP. Tel: (11) 55747744

EDUCAÇÃO, EXÍLIO E REVOLUÇÃO: O CAMARADA PAULO FREIRE

■ DÉBORA MAZZA

Universidade Estadual de Campinas

■ NIMA IMACULADA SPIGOLON

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

O artigo apresenta o percurso político-pedagógico de Paulo Freire, no exílio brasileiro (1964-1980), a partir de (auto)biografias. Autores sugerem que o exílio político promove diásporas, reconversões identitárias, militâncias e processos de mudança, nos percursos individuais e coletivos. Ancoradas em narrativas (auto)biográficas, incluindo uma entrevista jornalística concedida e coletada em África; as autoras do artigo esquadrinham tempos e espaços nos quais o então educador do governo do presidente João Goulart, em decorrência do golpe de 1964 e na condição de exilado político, aliou sua experiência de Educação com Revolução, impulsionado pelos desafios da Alfabetização de Adultos. Paulo Freire e família residiram e trabalharam nas Américas e na Europa e estenderam suas intervenções em África – nos países recém-independentes da colonização portuguesa. Em época de desmonte do Estado de direito e de inflexão social conservadora, recobrar o percurso de Paulo Freire no exílio e compreender os processos que transformaram o educador popular, que compunha os quadros do governo federal, em camarada revolucionário, é uma forma de se indignar contra as muitas formas de opressão e resistir dentro dos limites da ordem democrática.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Exílio. Revolução.

ABSTRACT

EDUCATION, EXILE AND REVOLUTION: THE CAMRADE PAULO FREIRE

The article aims to explore the influence of exile in Paulo Freire's political activism in the domain of Adults Literacy. It aims at understanding how the condition of being exiled transform Freire's personal position, from a statesman into a revolutionary. The article draws from (auto) biographic writings produced during the exile Freire lived with his family after the coup d'Etat in Brazil in 1964,

when he was forbidden to develop his projects in the country. The authors believe that such analysis it is paramount to bring Freire's contribution to pedagogical thinking into light as an attitude of resistance against the rise of extreme conservative political movements in Brazil.

Keywords: Paulo Freire. Education. Exile. Revolution.

RÉSUMÉ **ÉDUCACION, EXIL ET RÉVOLUTION: LE CAMARADE PAULO FREIRE**

L'article vise à explorer à quel point la condition d'être exilé a été important pour transformer Paulo Freire en un activiste politique en ce qui concerne les défis de l'alphabétisation des adultes. Il vise à comprendre l'importance de l'exil pour transformer la position personnelle de Freire, d'homme d'Etat en révolutionnaire. L'article se compose d'un récit basé sur des écrits (auto)biographiques sur l'exil que Freire a vécu avec sa famille après le coup d'Etat au Brésil en 1964, quand on lui a interdit de développer ses projets d'alphabétisation des adultes dans le pays. Les auteurs croient qu'il est primordial de mettre en lumière la contribution de Freire à la pensée pédagogique comme une attitude de résistance contre la contemporain montée des mouvements politiques conservateurs extrémiste au Brésil.

Mots-clés: Paulo Freire. Education. Exil. Révolution.

Paulo Freire em retrospectiva

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase 'coisas', com eles estabelece uma relação dialógica permanente. (FREIRE, 1972, p. 63)

Paulo Freire é conhecido nos cenários nacional e internacional como uma referência da Educação. O artigo persegue o exílio de Paulo e sua família, em decorrência da ditadura brasileira instaurada com o golpe de 1964, traça os percursos de sua vida e as repercussões dessa migração forçada, em sua obra, seguindo indícios (auto)biográficos.

No Brasil e na América Latina, as décadas 1960 e 1970 são marcadas por acontecimentos políticos, sociais e econômicos golpeados por

ditaduras de caráter civil-militar que provocaram rupturas em projetos desenvolvimentistas (BOITO JR; BERRINGER, 2013). Isto alterou, de forma significativa, a realidade de pessoas e países.

O desenrolar desses acontecimentos estimulam a reflexão sobre a sociedade brasileira e a discussão de itinerários de sujeitos acometidos pelas ditaduras, que cercearam direitos econômicos, políticos e sociais, produzindo violência, autoritarismo e perseguição.

Procuramos, no conjunto da obra de Paulo Freire, as narrativas (auto)biográficas entendendo-as como um material que carrega conteúdos históricos e espelha certa visão de mundo, individual e coletiva (HALBWACHS, 2015).

As narrativas não se caracterizam por um gênero puro, mas por pluralidades discursivas que entretêm relações diretas com a dimensão temporal da existência e da experiência humana. Elas são instrumentos de formação e lugares por meio dos quais os indivíduos tomam forma e elaboram a experiência vivida (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Em sociedades letradas, as narrativas não se ancoram apenas nos recursos da memória e da oralidade e sim recorrem a referências variadas, manejadas pelo narrador, tais como: livros, publicações governamentais, jornais, debates públicos, mídia televisiva etc. Nesse enfoque, a (auto)biografia não é apenas auto e a oralidade não é apenas oral (CRUIKSHANK, 1996).

Assim, o conhecimento produzido pelos sujeitos através da narrativa nos permite verificar as possibilidades das escolhas conscientes, os estrangimentos dos sistemas normativos e as margens de negociação e ação (CHARTIER, 1996). Tais exercícios, por um lado, contribuem para a reflexividade dos sujeitos, tendo como foco a produção de um conhecimento relacional, contextualizado e informado pelas ações e opções dos pesquisados e pesquisadores e, por outro, incorporam um conjunto de questões éticas e políticas não restritas à lógica científica (DAVIS; PRADILLA, 2003).

As narrativas (auto)biográficas como um processo de (re)construção do eu individual e coletivo têm potencializado as pesquisas, na área das Ciências Humanas e Sociais, que se ocupam da Educação. Elas promovem uma redução da escala de observação, permitindo captar aspectos não visíveis desde uma perspectiva mais geral (DEMARTINI, 2005; NÓVOA, 2017; SOUZA; CASTAÑEDA; MORALES, 2014).

A micro-história urdida pelas narrativas permite capturar:

[...] en especial, las contradicciones, intersticios y fisuras por las que los seres humanos operan

en el seno de sistemas prescriptivos y normativos, adaptándolos a su mentalidad y necesidades, en un juego de relaciones reciprocas entre el reino de la libertad y de la necesidad. (VIÑÃO, 2000, p. 11)¹

Ancoradas em indícios (auto)biográficos, destacamos Paulo no Nordeste, o casamento com Elza, em 1944, e por meio dela o seu encontro com a Educação; já em 1950, o trabalho no Serviço Social da Indústria (SESI), os Movimentos de Educação de Base (MEB) e Cultura Popular (MCP), os Círculos de Cultura e a Alfabetização de Adultos, em Recife e Angicos. Os espaços, a visibilidade e os resultados dessas experiências, em meados de 1960, o levam a Brasília para atuar no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), a convite do Ministério da Educação (MEC), e, depois, ao exílio.

À época, Paulo ficou associado aos governos de Arraes e Goulart,² e alcançou uma notoriedade que acometeu igualmente Elza e seus filhos, pois suas propostas despertavam interesses, conquistavam adeptos e formavam opiniões, de consenso ou controversas; suas experiências compunham as Reformas de Base.

O golpe³ de 1964 levou ao governo um bloco de poder ligado aos militares e instaurou

1 [...] em particular, as contradições, os interstícios e as fissuras pelas quais os seres humanos operam dentro de sistemas prescriptivos e normativos, adaptando-os à sua mentalidade e necessidades, em um jogo de relações recíprocas entre o reino da liberdade e da necessidade. (VIÑÃO, 2000, p. 11)

2 Governo de Miguel Arraes no Estado de Pernambuco (1963/1964), na prefeitura do Recife (1960/1962) e no Governo de João Goulart – presidente da República (1961/1964).

3 Dreifuss (2008) considera que o golpe não constituiu “um mero reflexo da supremacia econômica, mas “o resultado de luta política empreendida pela vanguarda destes novos interesses”. Com isso, designamos o golpe de 1964, como civil-militar, em decorrência da atuação de relevantes setores da sociedade, organizados em forma de blocos de poder, tais como: bloco econômico multinacional e associado, autoridades eclesiais, intelectuais e políticos de orientação liberal-conservadora, meios de comunicação e mídia, demonstrando ser necessário “conquistar o Estado”. (DREIFUSS, 2008, p. 482)

um Estado de exceção que conta com Atos Institucionais (AI); cassação de direitos políticos dos considerados subversivos ou perigosos; repressão aos movimentos populares e sociais; proibição de manifestações contrárias à ordem vigente; cerceamento aos meios de comunicação; censura aos artistas, intelectuais, estudantes e militantes; alinhamento ao imperialismo norte-americano; controle dos sindicatos; implantação do bipartidarismo, com oposição controlada; enfrentamento armado aos movimentos de guerrilha adversos ao governo vigente; uso de métodos violentos de punição, tortura, prisão, desaparecimentos; expulsão, exílio e banimento dos opositores e tidos como contrários à moral e à ordem pública estabelecida.

Sem condições de aprofundar, é importante analisar o golpe de 1964 como parte do processo histórico de transformações econômicas, políticas e sociais, em curso na sociedade brasileira (FERNANDES, 1975).

Paulo Freire e sua família, assim como outros, são diretamente afetados pelas injunções do processo histórico da ditadura e as consequências do exílio, que, para ele, perdurou por dezesseis anos. Paulo visita o Brasil em 1979, com o início da abertura política, e retorna definitivamente em 1980.

A retrospectiva do exílio de Paulo e família cobre o período de 1964 a 1979 e, segundo a perspectiva (auto)biográfica, recorta, das narrativas, os atos significativos de onde emergem valorações, compreensões de mundo, percepções de existência, atitudes, recordações e desejos passíveis de interpretações tanto pelo sujeito que narra quanto pelo pesquisador que busca compreender a vida individual e coletiva em suas variadas nuances (BRUNER, 1997).

Essa perspectiva também permite tomar algumas histórias pessoais como histórias exemplares, que se vinculam a um conjunto de outras histórias vividas, ouvidas e construídas.

Elas participam de redes de fatos e comunicações por meio das quais se produzem, interpretam e medeiam muitas outras histórias.

Sua importância cultural e moral está no modo como capturam e abrem novas possibilidades de existir. [...] são aquelas em relação as quais somos compelidos a pensar não para imitá-las [...] mas porque se convertem em depósitos de determinados tempos e espaços. (LARROSA, 1996, p. 473-474)

Assim tecemos a urdidura desse artigo.

Golpe de 1964: início do exílio

Quando o golpe se definiu, do ponto de vista da tomada de poder, eu estava em Brasília. Foi exatamente no dia 1º de abril de 1964. E resolvemos, Elza e eu, que os filhos, então conosco, voltariam para o Recife com a minha mãe. E Elza preferiu ficar comigo para a gente decidir ainda o que é que eu faria. (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 35)

O exílio brasileiro foi consequência do aparato utilizado pelos militares para manterem-se no poder, no período de 1964/85, e atingiu homens e mulheres, sozinhos e acompanhados, adultos e crianças, que saíram do país em virtude de se tornarem alvo da ditadura. Dentre eles Paulo, Elza e seus filhos: Madalena, Cristina, Fátima, Joaquim e Lutgardes.

O golpe de 1964 depõe o presidente João Goulart e os grupos a ele vinculados e leva certa utopia⁴ ao cárcere. O exílio define-se antes de deixar o país, pois “quando um homem necessita de se esconder é porque perdeu a liberdade!” (JULIÃO, 1978, p. 289) Ações, permanências e vidas em solo brasileiro são afetadas, em uma demonstração do poder arbitrário e abusivo, que persegue, expulsa e exila. A família Freire soma-se ao contingente de brasileiros exilados.

4 Operamos com o conceito de utopia como parte da realidade, já que é a partir do que se vive que sonhos e esperanças de um futuro melhor são projetados, sendo tecidos nos movimentos possíveis de transformação (FREIRE, 2000; GALEANO, 2007; LEFEBVRE, 2008; PEPETELA, 1997; VÁZQUEZ, 2001).

Numa rápida recapitulação, havia vivido intensamente no Brasil, precisamente no Recife, uma experiência rica enquanto educador, primeiro como professor de Língua Portuguesa, depois como professor de História e Filosofia da Educação da Universidade do Recife, a que juntei configura uma atividade permanente ora em áreas urbanas, ora em áreas rurais, às vezes como educador popular, desde os começos dos anos 40. Nos anos 60 participava, com minha geração, de um momento desafiador da história político social do país [...] Antes do golpe de Estado de 1964, coordenara o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação. Com o golpe, que pôs por terra os sonhos da minha geração, parto para o exílio. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 114)

O exílio, tal como descrito acima, é um mecanismo de exclusão política, e de terrorismo de Estado, que desenvolve papel fundamental nas configurações das relações nacionais, latino-americanas e mundiais (COSTA et al, 1980; YANKELEVICH, 2007).

Paulo narra:

Um dos problemas fundamentais do exilado ou da exilada está exatamente em como resolver a tensão aguda entre o transplante de que é vítima e o necessário implante, que nem pode estar além nem aquém de certos limites. Se se enraíza demasiado na nova realidade, corre o risco de renunciar a suas raízes; se fica na pura superficialidade da realidade nova, corre o risco de se aniquilar numa nostalgia de que dificilmente se libertará. Experimentei a ambiguidade de estar e não estar [...] mas cresci na dramaticidade da experiência. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 13)

No Brasil, o importante a destacar nessa fase é a mobilização educacional e cultural, que refletia uma perspectiva socio-histórica crítica. Entre 1950 e 1960, estudantes, intelectuais, políticos e militantes, clérigos e militares desenvolveram um movimento que visava despertar nas massas o senso de consciência do seu potencial, a fim de prepará-las como participantes e beneficiárias da mudança social (TOLEDO, 1983; WEFFORT, 1978).

Estas décadas engendram um conflito irremediável, que se traduziu nas contradições criadas pela radicalização e a polarização de forças oriundas da tomada de consciência sobre os limites do projeto nacional-desenvolvimentista que, se alinhando à economia capitalista internacional, explorava e submetia de maneira desigual e combinada as especificidades regionais, objetivando o fortalecimento do mercado nacional; e o projeto modernizador, que colocou em marcha um modelo financiado pelo capital internacional que cobrava o alinhamento do Brasil ao imperialismo norte-americano. As forças de esquerda assumiram a defesa da nacionalização do modelo econômico. As forças de direita saíram em defesa da interdependência ao imperialismo, assegurada pela doutrina de segurança nacional. O golpe de 1964 representou a vitória da segunda opção (MAZZA, 2003, p. 64-67).

Dois fatores coadunam com a conjuntura e o impulso dado ao trabalho de Paulo Freire, no início dos anos de 1960, o primeiro, deve-se à consciência da gravidade do analfabetismo no Brasil e à ineficácia das campanhas que mantinham mais de 50% da população maior de 14 anos não alfabetizada, ocasionando críticas que apontavam a necessidade de diretrizes para a educação de adultos, equacionando-a a uma sociedade em transformação (PAIVA, 1973, p. 207); o segundo, ao engajamento de toda uma geração que se lançou no plano socio-cultural através de ações educativas com forte conteúdo político-ideológico (FREIRE, 1967).

Em face disso, entre o auge do populismo, a crise de hegemonia política e a aceleração da economia, identificam-se as repercussões dos movimentos mais expressivos de Educação, Educação Popular e Cultura Popular do Brasil (FÁVERO, 1983; BEISIEGEL, 1982). Era necessário acertar ponteiros políticos e sociais com as conquistas econômicas. Tornar lugar comum e de prioridade a convicção de que o desenvol-

vimento econômico, político e social do Brasil dependia de planos e ações de construção educacional, através de um pacto popular.

Tal construção educacional contava com as propostas de Paulo Freire, que assumem dimensões nas esferas governamentais da época, do Estado de Pernambuco e depois do Planalto Central, quando o levam para o Ministério da Educação – MEC – com Darcy Ribeiro, e o Plano Nacional de Alfabetização – PNA – com Paulo de Tarso Santos, tomando-o como referência nacional da Alfabetização de Adultos.

O trabalho educativo desenvolvido por Paulo Freire e sua equipe, junto aos adultos analfabetos ou semialfabetizados, compreendia: 1) investigar suas condições de vida e a linguagem cotidiana utilizada; 2) levantar o universo vocabular; 3) extrair as palavras geradoras; 4) elencar a riqueza silábica e o conteúdo existencial das palavras geradoras para os educandos; 5) organizar as fichas de cultura (slides, iconografias ou cartazes) com representações de cenas do mundo da natureza e do mundo da cultura; 6) alimentar os círculos de cultura com diálogos entre educadores-educandos potencializados pela reflexão da pessoa humana como criadora de cultura na relação com a natureza. Os objetivos desse trabalho eram: 1- conscientização, 2- alfabetização e 3- pós alfabetização. O domínio das técnicas de leitura e escrita era o meio e não o fim do trabalho educativo. A educação conscientizadora era condição para a realização de um projeto de sociedade urbano-industrial, compromissada com seu povo, democrática e menos injusta.

Essa oficialização do trabalho de Paulo Freire representava a incorporação, a nível ministerial, da orientação de atividades ligadas à Educação de Adultos, desenvolvidas inicialmente no Nordeste, o que gerou inquietações a ponto do PNA ser suspenso em 02 de abril de 1964 e extinto em 14 de abril pelo decreto nº

53.886, como um dos primeiros atos da ditadura. A rapidez nessa deliberação sugere o perigo que representava para o novo governo a proposta que Paulo e Elza elaboraram e implementaram (BEISIEGEL, 1974; SPIGOLON, 2016).

Paulo Freire é atingido como integrante do *staff* governamental, pois se vinculava oficialmente ao presidente João Goulart, que operava dentro da ordem, por meio de instituições consolidadas do regime democrático, fazia parte dos “intelectuais de Estado” e pertenceu à primeira leva de exilados brasileiros da geração de 1964.⁵

No burburinho dessas experiências, dá-se a equalização de fatos que vão conduzi-lo ao exílio. Cabem indagações: em que medida ele e sua família foram atingidos pela ditadura? Que impactos a condição de exilado provocou na sua vida e no seu trabalho? Que injunções o exílio produziu na configuração familiar? Como o exílio mudou sua condição social de educador de governo para a de político subversivo? Como o estatuto de exilado empurrou os Freires para além dos limites locais, regionais e nacionais, e os inseriu nas esquerdas transnacionais?

As questões aqui anunciadas buscam dialogar com a pedagogia crítica e problematizadora que integra a proposta de trabalho de Paulo (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Ditaduras, utopias e sentimentos do exílio

Somente nos meados de janeiro de 1965, nos encontramos de novo. Elza, as três filhas e os dois filhos, trazendo consigo também seus es-

5 Rollemberg (1999) aponta o exílio brasileiro como uma experiência de duas gerações, a de 1964 e a de 1968. A primeira, que começou a deixar o Brasil em 1964, se caracterizava pela atuação política através das vias legais, da vinculação aos movimentos reformistas e aos partidos existentes antes do golpe. A segunda saiu a partir de 1968 com o ciclo repressivo dos Atos Institucionais, vinculando-se a organizações clandestinas, ação revolucionária, militância em movimentos estudantis e luta armada.

pantos, suas dúvidas, suas esperanças, seus medos, seus saberes feitos e fazendo-se começaram comigo vida nova em terra estranha. (FREIRE, 1992, p. 36)

O exílio, sob os auspícios da ditadura, preconiza um período sombrio da história do Brasil e de países da América Latina. Em síntese, identificamos conjunturas nacionais e internacionais que, a par dos percursos de Paulo, nos permitem elaborar denúncias humanitárias, apontar processos de resistência democrática e identificar propostas político-pedagógicas.

Narra Paulo:

No momento em que deixamos o nosso contexto de origem e passamos para outro, a nossa experiência de cotidianidade se faz mais dramática. Tudo nela nos provoca ou pode provocar. Os desafios se multiplicam. A tensão se instala. [...] no contexto original o exilado ou a exilada vivia imerso na sua cotidianidade, que lhe era familiar, no contexto de empréstimo precisa, permanentemente, emergir da cotidianidade, perguntando-se sobre ela. É como se estivesse sempre em vigília. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 39)

As reflexões e inflexões das experiências de Paulo iniciadas no Brasil alentam as propostas político-pedagógicas durante o exílio.

Tentamos esquadrihar, nos contornos das Américas, Europa e África(s), as lutas cotidianas de Paulo Freire, golpeadas por ditaduras, opressão e violências que informam acontecimentos na contradição entre o conformismo e a resistência (CHAUÍ, 1985).

As experiências de exílio levam Paulo a:

[...] repensar os dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso. É nesse sentido que [...] não apenas fala do que pode vir, mas, de como está sendo a realidade, denunciando-a e anunciando um mundo melhor. (FREIRE, 2000, p. 118-119)

Assim, Paulo Freire deu continuidade às escrituras em torno da problemática da educação. Sob tal condição, o enfrentamento da vida e a busca de infraestrutura cotidiana significavam a própria sobrevivência e de sua família.

Vivi no Chile antes do governo Allende. Sai em 69 [...] e uma das coisas que aprendi, nessa reflexão sobre a cotidianidade, era que as afirmações abstratas políticas, religiosas ou morais, que eram excelentes, não se transformavam, não se concretizavam nas ações individuais. Éramos revolucionários em abstrato, não na vida cotidiana [...] a revolução começa na revolução da vida cotidiana. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 35)

Após 1964, Paulo Freire fundamentou sua proposta político-pedagógica, ampliou e aprofundou o entendimento face à radicalização do seu pensar.

Américas, Europa e África: tempos e espaços no exílio

'Velho, na verdade, a infra-estrutura desta família é a velha!' Quer dizer: 'Abre o olho, porque se arreentar a infra-estrutura a gente se acaba...' Na verdade, a Elza sustentou grande parte [...] apesar de toda essa contribuição extraordinária da Elza, não é fácil viver o exílio [...] não era fácil para mim evitar um sentimento de culpa, porque todos estavam lá por minha causa. (FREIRE; BETTO, 2000, p. 90-91)

No exílio, Paulo e família movimentam-se por entre as Américas, Europa e África. Said (2003) sugere que o exílio marca a história da humanidade, com partidas e incertezas de retorno. Trata-se de um tempo e um espaço indeterminados.

As fronteiras para o exílio ampliam-se com a saída do Brasil, inicialmente via América do Sul, primeiro destino a receber muitos perseguidos pela ditadura brasileira que, de lá, passam a circular pelas Américas, Europa e outros continentes que explicitam as múltiplas saídas e chegadas, características das circulações

diaspóricas que desenham espaços de vida (CORTES; FARET, 2009).

A necessidade de se adaptar a idiomas e climas, a luta pela sobrevivência, o espalhamento pelo mundo conduz a redefinições identitárias (DUBAR, 2009).

A resiliência ao desconhecido convive com o desafio permanente de resistir e manter as origens. As saudades do Brasil também se transformaram em:

[...] aprendizado que, repito, não é fácil, tem que ser vivido, por que o exílio o exige. Por causa de tudo isso, é que Elza e eu sempre nos esforçamos para que a nossa saudade do Brasil jamais se constituísse numa espécie de doença sentimentalista. Sentíamos fortemente a falta do país, a falta do povo, a falta da cultura; [...] mas jamais permitimos que a falta que sentíamos disso tudo se transformasse numa nostalgia que nos empalidescesse, que nos fizesse tristonhos, sem descobrir razão de ser na vida. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 32-33)

Nos exílios internos e externos (HALL, 2009), Paulo e família deslocam-se por territórios, ajuntam-se a apátridas, ampliam horizontes de trabalho, desenham contatos com outras culturas e esboçam inserções em tempos e espaços de educação, exílio e revolução.

A impossibilidade de retornar ao país de origem produz rupturas que implicam vínculos com e em outros territórios. A desterritorialização é acompanhada ou seguida por reterritorializações (BRUNEAU, 2009).

Até que ponto lutamos por criar ou encontrar caminhos em que, contribuindo de certa forma com algo, escapamos à monotonia de dias sem amanhã. Esta é uma das lições que o exílio pode ensinar, desde, porém, que o exilado se torne sujeito do aprendizado. [...]. O exílio é o exilado assumindo de forma crítica, a condição de exilado. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 19-21)

Paulo Freire contrai-se e se expande, em um movimento produtivo que parteja obras que o tornam mundialmente conhecido. Das Améri-

cas para a Europa e de lá para a(s) África(s). A vida e a obra de Paulo Freire foram se configurando em tempos e lugares, alguns que residiu – Américas: Brasil, Bolívia, Chile e Estados Unidos; Europa: Suíça; e outros em que se inseriu profissionalmente – África: Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe. Esta composição fomentou a construção do camarada.

Durante o exílio, Paulo Freire sistematiza sua proposta junto à Educação e, particularmente à de Adultos, com adaptações do que aconteceu no Brasil e incorporações do que foi realizando em muitos países, vinculado a instituições, organizações e partidos.

Em setembro de 1964, Paulo Freire sai do país. Vinte dias depois de chegar a La Paz, Bolívia, a fim de trabalhar no Ministério da Educação, o grupo de brasileiros, incluindo Paulo presenciam o governo do presidente Paz Estenssoro ser deposto, sob o golpe comandado pelo general René Barrientos. Com isso, o país deixava de ser uma porta de entrada para os exilados brasileiros e se tornava uma porta de saída para aqueles duplamente exilados, do Brasil e da Bolívia:

Foi um momento duro. Eu me lembro de que, em 10 de novembro de 1964, escrevendo para Elza – era aniversário do nosso casamento, lhe dizia não saber para onde ir. Só sabia que era impossível continuar na Bolívia. Nessa carta falava do nosso querer bem, dos nossos filhos, filhas, mas não falava do momento de real angústia que estava vivendo. Não ia resolver nada mandar um pedaço da minha inquietação para a Elza [...] Foi aí que dois amigos Paulo de Tarso [Santos] e o Plínio [de Arruda Sampaio] começaram a tentar encontrar caminhos que me fizessem chegar ao Chile. Aliás, essa solidariedade humana e política sempre foi dada pelo Paulo de Tarso e pelo Plínio a todos os exilados políticos. (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 77)

A Bolívia é incluída no mapa das ditaduras latino-americanas da década de 1960. É o exílio reunindo exilados e países.

Da Bolívia para o Chile, mais uma partida de Paulo, outro exílio e a Diáspora Freiriana (SPIGOLON, 2014) vai se constituindo, marcando as instabilidades em torno de quando, como, porque e para aonde ir.

A narrativa autobiográfica aponta cenários, situações, elos da memória e registros de acontecimentos históricos. Segundo Paulo:

[...] o salvo-conduto se queimou num incêndio durante o golpe na Bolívia. Depois do golpe, eu procurei as autoridades do Governo, para sair de lá para o Chile, e me comunicaram então que eu não existia [...] E eu disse para o coronel: – ‘Olha, coronel, o senhor me desculpe, mas eu não tenho nada a ver com o incêndio que houve aqui no golpe, a revolução é dos senhores. Agora faço um apelo para que o senhor aceite que eu sou Paulo Freire e, para ajudar o senhor, tenho uma carteira de identidade brasileira.’ Foi o que me salvou. A Elza me pôs isso no bolso no dia da minha saída do Brasil (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 72)

Repetidas vezes, exilados políticos brasileiros da geração 1964 partiram pela fronteira, principalmente em direção ao Uruguai, à Bolívia e, em seguida, ao Chile, uma vez que não era preciso passaporte, a carteira de identidade era suficiente. Assim sucedeu com Paulo:

Tomamos um avião chileno de Arica a Santiago. No controle de passaporte, quando dei o salvo-conduto boliviano que conseguira através do que contei, o funcionário chileno me olhou e disse que, se eu era brasileiro, deveria ter uma identidade brasileira. A lembrança de Elza me salvou pela segunda vez, porque o funcionário disse que, se não a tivesse, seria obrigado a me botar no mesmo avião e me devolver a La Paz. (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 78)

No mesmo ano de 1964, Paulo Freire, após ser exilado no Brasil e, pela segunda vez, na Bolívia, chega ao Chile. À época da presidência de Eduardo Frei Montalva, do Partido da Democracia Cristã – PDC, sendo o primeiro democrata cristão chefe de Estado das Américas e que

permanece até 1970, ou seja, ele foi presidente durante o período em que Paulo vai fazer parte, no Chile, do grupo de brasileiros exilados. Frei propôs uma “*revolución en libertad*”.

Para muitos professores e intelectuais da geração 1964, que chegaram no Chile antes do governo Allende, foi possível se inserir socialmente e trabalhar, destacadamente, nos organismos de administração e planejamento do governo, e nos organismos internacionais geralmente filiados à ONU, cujo melhor exemplo é o da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). No caso de Paulo Freire, o Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA):

Cheguei e comecei a trabalhar imediatamente. O contexto do exílio até me deu possibilidade enorme de aprender mais e aprofundar as coisas que já vinha fazendo no Brasil [...] fui levado por Thiago de Mello e pelo Strauss ao gabinete de Jacques Chonchol, do Instituto de Desarrollo Agropecuario [...] saí do seu gabinete contratado [...] Ainda passei um bom tempo até dominar e entender o castelhano do Jacques; discutimos e comemos juntos, ora ele almoçando conosco a célebre galinha de cabidela que a Elza preparava, ora nós jantando com ele. (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 80-81)

Durante tais encontros, entremeados por discussões sob a ambiência latino-americana, Paulo ponderava:

[...] o fato de ser um exilado [...] a necessidade de me reintegrar tanto quanto possível à prática já desenvolvida anteriormente no Brasil, superando-a e aprofundando as reflexões que iniciara [...] Além disso, tinha uma preocupação política de acertar. E de dar uma contribuição fora do meu país que, indiretamente, era também uma contribuição ao meu país [...]. (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 93-95)

Contribuições que se originaram na colônia de exilados brasileiros em Santiago, tendo em vista também a vida e a sobrevivência fora do país de origem.

Tudo isso coincidiu com a convivência que pude ter com a equipe de brasileiros que na época estava no Chile [...] Fernando Henrique, Wefort, Ruth Cardoso, José Serra, Wilson Cantoni, Strauss, Jader, Flávio Toledo, Paulo de Tarso, Almino Affonso, Plínio Sampaio, Adão Ferreira Nunes, Ernani Fiori, Álvaro Vieira Pinto e Álvaro de Freitas [...] Thiago de Melo, Clodomir Morais, Jesus Soares Pereira [...]. (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 93-95)

Essas narrativas (auto)biográficas nos sugerem que o exílio de Paulo Freire, a partir do Chile, serviu de ruptura com os “paroquialismos” locais e constituiu uma abertura para a realidade latino-americana e mundial.

Depois dessas reuniões e seminários que dei, a Elza me sugeriu que eu passasse a escrever. A sugestão foi realmente dela. Eu comecei, e depois tomei certo gosto pela escrita. Foi a partir daí que escrevi e emendei a Pedagogia do Oprimido. (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 96)

Assim, os reflexos do “Método Paulo Freire” iniciados no Brasil e a expansão deste método, a partir do trabalho no ICIRA, marcam a sua narrativa acompanhada da realidade pernambucana, latino-americana, incluindo o início do exílio com o golpe de 1964 até a feitura do “Pedagogia do Oprimido”, no outono de 1968, em Santiago do Chile.

Entre as décadas de 1960 e 1980, os golpes políticos aliados com às Forças Armadas insurgiram-se nos cenários políticos da América do Sul. Deles decorreram regimes militares e ditaduras instauradas no Brasil e na Bolívia, em 1964, no Chile e no Uruguai, em 1973, na Argentina, em 1976, e persistiram, no Paraguai, desde 1954.

Em 1969, Paulo Freire é compelido a deixar Santiago e seguir para Cambridge.

Sair do Chile, ‘não abandonar o Chile, do ponto de vista do meu querer bem’, já havia discutido com a Elza. A saída para os Estados Unidos foi uma decisão que envolveu toda a família. (ROSSAS, 2003, p. 34)

As impermanências das chegadas consolidaram a permanência da condição de exilado político brasileiro, cortando o mapa das Américas: do Sul e do Norte, mantendo o foco do trabalho na educação e na alfabetização de adultos.

[...] a ida para os Estados Unidos foi uma espécie de grande desafio para mim, além de surpresas [...] inclusive em torno da política brasileira e do que estava acontecendo na área da alfabetização de adultos [...] O primeiro de todos, a própria decisão. Você acredita que quando me chegou o convite eu quis recusar? Ingênua e arrogantemente pensava nada ter a aprender e nada ter a ensinar na matriz do imperialismo. Elza, uma vez mais, marcou sua presença junto a mim. Comentando com ela a intenção, a decisão, quase de não ir, ouvi dela estas perguntas: ‘Você acha, porventura, que toda a população dos Estados Unidos é imperialista? E onde anda a sua radicalidade? Virou sectário? Por que não aposta na outra parte que por pequena que seja não é imperialista e está lá também?’ Aceitei o convite. Fui e não me arrependi de ter ido. (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 110)

Nos Estados Unidos, a convite da Universidade de Harvard, a produção de Paulo continua lá e a partir de lá. Então, conforme narrou:

Em 69 eu voltei e aí eu já era matéria do New York Times. Nessa altura eu já tinha o original de Pedagogia do Oprimido terminado, que só saiu em setembro de 70 [...]. Foi exatamente neste intervalo que fui convidado para Harvard [...]. Quando voltei ao Chile da primeira viagem, comecei a receber convites para os Estados Unidos. Foi uma coisa muito engraçada. Porque recebo a carta de Harvard e oito dias depois recebo a daqui do CMI. Harvard me propunha estar lá em abril de 69, e o Conselho me propunha estar aqui em setembro. Resolvemos fazer uma contraproposta aos dois. À Harvard para ficar até fins de 69 e ao Conselho para ir no começo de 70. Os dois aceitaram e foi bom, porque eu queria muito ter a experiência nos Estados Unidos. (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 108-109)

A perspectiva autobiográfica demarca as posições assumidas por Paulo Freire, no exílio,

ante as circunstâncias. A travessia do Atlântico representava “a chegada na Europa, em Genebra [...] com a certeza de uma duração de tempo maior” (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 104).

Durante o exílio, alguns países promoveram fatores de atração e outros de repulsão, segundo as oportunidades de trabalho, os alinhamentos políticos, as condições de vida familiar e as redes relacionais. Essas variáveis influenciaram as escolhas de Paulo Freire, entre as Américas e a Europa:

[...] eu já tinha aprendido no Chile o que significa o exílio, enquanto ruptura, enquanto possibilidade ou tentativa de re-visão e de re-construção do próprio ser do exilado, envolvendo questões culturais, adequações, inadequações, frustrações, medos, inseguranças, saudades.... Tudo isso tinha provocado em mim necessariamente um aprendizado iniciado no Chile, que tinha continuado nos Estados Unidos. [...] Eu me dei à Europa com possibilidade de viver muito mais tempo lá. Realmente, vivi dez anos em Genebra. [...] o contexto de Genebra, que, pouco a pouco se prolonga, se estende ao resto do mundo, foi o contexto de uma grande, de uma enorme riqueza de aprendizado para mim. [...] deve ter havido uma série de momentos em que eu tive um espanto maior, mas os espantos são absolutamente fundamentais e necessários ao processo de conhecimento. (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 104-105)

A chegada na Europa representou a fase mais duradoura do exílio, envolvendo um aprendizado maior em torno do trabalho com os projetos de reconstrução nacional e a educação dos povos africanos.

Na Suíça, Paulo Freire trabalhou vinculado ao Conselho Mundial de Igrejas (CMI), na condição de exilado político brasileiro. Lá, em Genebra, não ficou rendido às burocracias do Departamento de Educação e, juntamente com a equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC), criou condições para desenvolver assessorias aos países africanos recém-libertos dos processos de colonização.

Paulo continua:

Nunca ninguém me perguntou, no Conselho Mundial, em dez anos, se eu era isso ou aquilo, do ponto de vista religioso. Nunca eu fui chamado pelo secretário geral – que era assim uma espécie de papa – para me dizer ‘se acatele!’ ou ‘modere um pouco o seu discurso!’, nada! Eu nunca talvez tenha sido tão livre, enquanto trabalhador, quanto fui lá. (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 104-105)

Por vários fatores, o IDAC ressignificou a luta e a sobrevivência, e mediatizou a inserção político-pedagógica e o:

[...] reconhecimento crítico da inviabilidade histórica de pensar, em curto prazo, numa re-inserção no Brasil, que nos permitiu esperar, esperançosamente, por um outro momento histórico, mas não esperar de braços cruzados. Foi por isso que, agarrando as possibilidades de intervenção que o IDAC nos oferecia, nos entregamos a elas na Itália, na Suíça, na Guiné-Bissau. (FREIRE; OLIVEIRA; CECCON, 1980, p. 11)

Durante o exílio e residindo na Suíça, houve a produção de Paulo Freire na Europa. Lá, Paulo ampliava suas redes relacionais e institucionais pelo mundo e, de forma mais significativa, junto aos países africanos que, ao lutarem para não continuar sendo colônias portuguesas, alavancaram processos de libertação nacional. Acompanhou, em África, a convite do Partido Africano para Independência de Guiné Bissau e Cabo Verde (PAIGC) e das Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP) de Guiné-Bissau, os projetos de reconstrução da educação de Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe.

Na ambiência do exílio, identificamos seis marcadores no desenvolvimento e na disseminação de sua práxis: a) as influências das experiências com adultos analfabetos no Brasil, sua fundamentação, sistematização e concretização, do final de 1950 em diante; b) a implantação do “Método Paulo Freire”, a partir da realidade latino-americana e a es-

crita da *Pedagogia do Oprimido*, no Chile, em 1968; c) a atuação acadêmica em Harvard e as apropriações do multiculturalismo nos Estados Unidos; d) o trabalho problematizando questões de identidade cultural, social e política, residindo na Suíça; e) os deslocamentos político-pedagógicos e ideológicos, por meio da militância nos movimentos revolucionários de libertação das colônias portuguesas, a partir de 1975, através das inserções em África; e f) o retorno ao Brasil, com a anistia e o fim do exílio, em 1980.

A família Freire como outros exilados,⁶ em sua maioria, são figuras políticas, e isto lhes confere uma identidade que não lhes permite a posição de vitimização. Eles não fazem a apologia do exílio, pois isso coadunaria com a lógica acionada pela ditadura que os classificava como criminosos e ameaças à ordem social. Eles se assumem na condição de sujeitos políticos que atuaram na esfera pública, que participaram da luta política no Brasil e depois no mundo (MAZZA; FERREIRA; SPIGOLON, 2015).

As múltiplas rupturas do exílio induzem processos de reconversão identitárias que vinculam o viver, pensar, sentir e relacionar, em cenários eivados de provisoriiedades.

As reconversões identitárias às quais os exilados tiveram que se submeter, incluindo Paulo Freire, podem ser tomadas como manifestações de processos inacabados de desestruturação/reestruturação, que implicaram rearranjos, melhor ou pior sucedidos, afetando as esferas afetivas, profissionais e jurídicas, entre outras⁷ (SAINT MARTIN, 1995).

6 Trabalhamos com um conceito amplo de exílio, que não se restringe a uma condição jurídica, mas se refere a situações sociais de exclusão, discriminação e restrição de direitos, que compelem indivíduos e grupos a fugir, esconder-se ou viver em lugares que não os de origem ou escolha.

7 Os conceitos de reconversão e identidade referem-se a trabalhos realizados pelos sujeitos ou grupos, mobilizando de modo estratégico os recursos acessados (econômicos, culturais, simbólicos e sociais), as avaliações das oportunidades e as disposições e perspectivas em relação ao futuro. (SAINT MARTIN, 1995)

As influências exercidas pelos cenários nacionais e internacionais, os velhos e novos territórios – externos e internos, do exílio, marcam as escolhas. Paulo Freire passa a compreender que:

[...] tu aprendes a viver a tensão permanente, radicalmente existencial, histórica, entre o contexto de origem, deixado lá, e o contexto novo, de empréstimo, que o exilado começa a ter, na saudade do seu contexto, não um afogamento anestesiador de seu presente, mas uma chama que ilumina o necessário implante na nova realidade. Só na medida em que aprende a viver no novo contexto e a dele sair, mas nele continuando na tensão da contradição dos dois contextos [...] é que lhe é possível ter, no contexto de origem, permanente pré-ocupação, jamais uma sombra inibidora do seu presente. O teu corpo veio molhado, como o de qualquer exilado, do contexto de origem, molhado da história, da cultura [...] dos sonhos que nele tinhas, das tuas opções de luta [...] de tuas expectativas, da idealização do próprio contexto. [...] Um caminho, que descobri e outros exilados também descobriram, foi exatamente o de manter o contexto de origem [...] e por outro lado, perseguir certo nível de inserção afetiva, emocional e intelectual no contexto de empréstimo. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 19-20)

A extensão do exílio de Paulo e sua família, a manutenção e o aprofundamento de suas experiências político-pedagógicas nos induziram aos acervos públicos e privados, tendo em vista perscrutar tempos e espaços, nacionais e internacionais, por meio dos quais detectamos e apresentamos o “Camarada Paulo Freire”.

Educação e Revolução: o Camarada Paulo Freire

Há uma unidade indissolúvel entre a revolução e a educação. (FREIRE, 1977, p. 05)

Tornamos público no Brasil uma entrevista concedida por Paulo ao Jornal “Nô Pintcha”,⁸

8 Expressão das etnias de Guiné-Bissau que, em crioulo, quer dizer “Empurremos! Vamos em frente”. Nome do primeiro jornal do Estado, depois da independência,

em 1977, ainda no exílio e em uma de suas missões de trabalho em África. Esta fonte documental foi localizada em pesquisa realizada na Biblioteca Pública do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), em 2013, Guiné-Bissau, África (SPIGOLON, 2014, p. 288).

Considerando o ineditismo da fonte e a relevância dos temas abordados, optamos por transcrever alguns trechos do texto original:

Jornalista (J): O professor Paulo Freire, é conhecido por todo o nosso povo, de Guiné-Bissau e Cabo Verde, através do seu trabalho e da sua obra. A sua militância [...] no campo da educação [...] para ensinar e aprender com a nossa prática revolucionária, adquirida na luta armada de libertação nacional.

O camarada Paulo Freire já várias vezes em Guiné-Bissau poderá dizer-nos qual o objetivo desta sua viagem [...] e o que já constatou no aspecto da Alfabetização no nosso País?

Paulo Freire (PF): Desde setembro de 1977 que, o grupo do IDAC se encontra a trabalhar na Guiné, a convite do Comissariado da Educação Nacional e, durante todo esse tempo, temos aprendido muito da nossa prática e experiência ensinando um pouco.

A nossa visita está enquadrada na reunião de 1975, quando se definiu a colaboração que iríamos dar ao Governo e, em particular ao Comissariado. O objetivo da nossa presença é entrar em contacto com a Comissão Coordenadora dos trabalhos de Alfabetização, com o camarada Comissário Mário Cabral e outros, para estudarmos o que se tem realizado na educação de adultos e, em especial, na alfabetização de adultos, onde o trabalho tem corrido muito bem tanto a nível das FARP como da população civil.

A minha impressão [...] é a melhor possível, se bem que reconhecamos as dificuldades existentes, mas, salientamos o espírito de militância dos camaradas, assim como, o esforço desenvolvido pelo Comissariado pela Educação no País.

e do primeiro caderno de Educação Popular e Educação de Adultos, elaborado por Paulo e Elza Freire e as equipes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

J: O camarada Freire pode desenvolver um pouco mais o processo de alfabetização nas FARP e população civil?

PF: Nós estudamos em Genebra, tudo o que foi possível da obra do camarada Amílcar Cabral, que consideramos uma obra mestre, pelo seu espírito crítico e analítico, a sua militância e presença que se sente neste país, como em África e no mundo progressista. Através dos conhecimentos que tínhamos da luta na Guiné, por intermédio das obras de Cabral, nós sabíamos que a alfabetização das FARP seria mais rica e dinâmica, em face da participação e prática na luta contra o colonialismo.

Isso facilitou os militantes das FARP, na aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, [...] nas FARP os camaradas já passam para pós-alfabetização e em Bissau, segundo declarações do camarada das FARP, Júlio de Carvalho, já não há analfabetos e, mesmo no país quase não existe. Nas áreas civis, é um pouco mais difícil, pois a alfabetização não pode ser tão generalizada como nas FARP [...].

Em Cói, na Escola Máximo Gorki, onde se faz um bom trabalho de educação revolucionária, eu vi os alfabetizando a escrever palavras em crioulo, mancanha e português [...] a comissão está a seguir uma orientação fundamental do camarada Amílcar Cabral, que é unir a paciência com a impaciência, ele dizia, 'não devemos correr oportunamente, mas devemos andar depressa'. O trabalho na Guiné-Bissau com a alfabetização de adultos corresponde a esse equilíbrio entre a paciência e a impaciência. [...]

J: A revolução e a educação são necessárias ao homem, elas interligam-se na obra mais bela da nossa época – a formação do Homem Novo. O que pensa o camarada Freire?

PF: A revolução é em si educativa. O camarada Amílcar dizia, 'A luta de libertação é um facto cultural e um fator de cultura'. Há uma unidade indissolúvel entre a revolução e a educação. A revolução propaga [...] na massa popular [...] um processo de formação. Por exemplo: o processo de disciplina, de camaradagem durante a luta, na própria capacidade que o guerrilheiro vai adquirindo para se defender do inimigo, ao mesmo tempo que vai aprendendo um pouco

de cultura que não conhecia. Por outro lado, estimula a educação, que é um fator essencial na revolução. Há uma ligação íntima entre a revolução e a educação.

E com a chegada ao poder, a revolução que foi educativa no seu processo, com o povo, vai-se servir de uma outra educação totalmente nova e revolucionária, que vai ajudar a criar uma sociedade, com a formação de uma nova mulher e um novo homem. Portanto, a unidade entre a revolução e a educação é tão grande, que quando citamos a primeira estamos a dizer a segunda e, quando falamos em educação revolucionária logo é a revolução [...]

J: Porém, antes de terminar, o camarada Paulo Freire referiu-se a recente viagem efectuada há dias, a Angola e a São Tomé.

PF: Nesses países, os problemas são os mesmos que na Guiné-Bissau, mas com características diferentes e como tal, não podem ser resolvidos da mesma maneira. [...] todos os cinco países irmãos, enfrentam problemas similares, como superar o sistema educacional herdado e criar um novo sistema. Estão envolvidos nessa luta que é a continuação da luta de libertação e, até seria uma contradição se algum desses países continuasse a preservar o sistema educacional colonialista. Por outro lado, não é possível fazer essa superação por decreto [...]. Em Angola, estamos a trabalhar, sobretudo ao nível de pós-alfabetização e na cultura geral e, em São Tomé e Príncipe, estamos a trabalhar na capacitação de quadros para alfabetização. Estão muito curiosos com o que se passa na Guiné, os contatos vão aumentando e o camarada Mário Cabral pensa [...] realizar um encontro dos cinco países, para analisar o passado a fim de se chegar a uma conclusão, no aumento das dinâmicas dos esforços no campo educacional. (FREIRE, 1977, p. 05)

(In)Conclusões: Nô djunta mô⁹

Se nada ficar dessas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no

9 Expressão das etnias de Cabo Verde que em crioulo quer dizer “todos de mãos dadas” e que nomeou a Campanha e o Manual de Alfabetização para Adultos elaborado por Paulo e Elza Freire e as equipes dos PALOP.

povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo que seja menos difícil de amar. (FREIRE, 1972, p. 184)

A abordagem (auto)biográfica do exílio de Paulo Freire nos conduziu a tempos e espaços nos quais a Educação se vinculou a experiências teóricas e práticas de Revolução. Em um momento de retrocessos na implementação de direitos constitucionais, aprofundamento da inflexão liberal conservadora, nas sociedades nacionais e no cenário internacional, a adesão de setores populares a propostas obscurantistas, tais como: Escola Sem Partido; reforma do Ensino Médio, minimizando a obrigatoriedade das disciplinas de humanidades; revisão da Base Nacional Curricular Comum, tendo em vista subsumir os processos de ensino dos professores e o aprendizado dos alunos às exigências do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA); trazer a relação entre Educação e Revolução tal como urdida por Paulo Freire é uma forma de luta e resistência.

No Recife, Paulo Freire forma-se em Direito, em 1946, e por influência de Elza é levado para a Educação. Como educador, atua junto a grupos de Cultura Popular e de Alfabetização de Adultos, no Nordeste, alcança notoriedade e compõe o Governo do presidente João Goulart. Em 1964, é acometido pelo golpe que o inquirir e aprisiona, acoossando-o e a sua família ao exílio.

A condição de exilado político qualifica os trabalhos de Paulo, como revolucionários, e o exílio empurra os Freires para além dos parquialismos regionais e nacionais, identificando-os como partícipes de movimentos de esquerda.

A sucessão de governos ditatoriais que se estende pela América do Sul força Paulo Freire e sua família a deslocamentos sucessivos, inicialmente não previstos, que os rotulam cada vez mais como perseguidos políticos de esquerda.

As fontes reunidas, incluindo as narrativas (auto)biográficas, sustentam que a inserção político-pedagógica de Paulo Freire no Brasil o aproximou, no exílio, dos grupos revolucionários que circularam pelas Américas, Europa e África.

Ao descrever percursos, investigar processos e escavar fontes, colocamo-nos em oposição às ditaduras, no Brasil e no mundo, e a favor de uma Educação cuja dimensão humana se faça emancipatória e conscientizadora, tal como esboçada na vida e obra de Paulo Freire. No exílio, permaneceu vinculado a grupos, instituições e governos que se ocupavam de projetos, programas e ações, no campo da cultura, educação popular e educação de Adultos. As mobilidades geográficas recobrem Brasil, Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça e culminam com as inserções e intervenções político-pedagógicas nos PALOP.

Na condição de exilado político, ele, ao lado de Elza e família, sistematizou e publicizou muitas das obras que o tornaram conhecido mundo afora.

Paulo e Elza Freire passam a integrar o grupo de camaradas composto por: Luís e Mário Cabral, Augusta Henriques, em Guiné-Bissau; Artur Carlos M. P. dos Santos – Pepetela e Agostinho Neto, em Angola; Aristides Pereira, Carlos Reis e Lilica Boal, em Cabo Verde; Manuel Pinto da Costa e Maria Amorim, em São Tomé e Príncipe; os quais, através da Educação, lutavam para fortalecer os movimentos revolucionários e os governos de libertação nacional.

Os camaradas têm em comum o ideal de que, por meio da educação para todos, se consolidaria a independência dos novos países e a participação democrática da população na vida nacional.

O exilado político brasileiro, em tempos e espaços de educação, exílio e revolução, converte-se no Camarada Paulo Freire e ante o debate contemporâneo é referência na memória

daqueles que lutam pela extinção do analfabetismo.

Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciabilidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. (FREIRE, 2006, p. 102-103)

Nesse obscuro momento pelo qual passa o país, movimentos ultraconservadores tentaram retirar de Paulo Freire o título de “Patrão da Educação Brasileira”, concedido pela Lei 12.612/2012. Recobramos o percurso político-pedagógico de Paulo Freire durante o exílio, tendo em vista compreender que a história social e educacional se realiza por meio de movimentos, de abertura e fechamento, resistências e estrangimentos, emancipações e embrutecimentos. No bojo dessas conjunções, o então educador alçou a condição de camarada.

Referências

- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado de educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 1982.
- BOITO JR, Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Rev. Sociol. Polit.**, v. 21, n. 47, p. 31-38, 2013.
- BRUNEAU, Michel. Pour une approche de la territorialité internationale: les notions de dispora et de communauté transnationale. In: ARAB, Chadia et al. **Les circulations transnationales. Lire les turbulences migratoires contemporaines**. Paris: Armand Colin, 2009. p. 29-42.

- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 215-218.
- CORTES, Geneviève; FARET, Laurent. La circulation migratoire dans "l'ordre des mobilités. In: ARAB, Chadia et al. **Les circulations transnationales. Lire les turbulences migratoires contemporaines**. Paris: Armand Colin, 2009. p. 7-19.
- COSTA, Albertina de Oliveira et al. (Orgs.). **Memórias das mulheres do exílio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: re- vendo algumas questões. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 149-166.
- DAVIS, Kathy; PRADILLA, Victoria. La biografía como metodología crítica. **Historia, Antropología y Fuentes Orales**, Barcelona, Memoria Rerum, n. 30, p. 153-160, 2003.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Dimensões metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 71-93.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Relatos orais, documentos escritos e imagens: fontes complementares na pesquisa sobre imigração. In: ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz; CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. (Orgs.). **História, memória e imagens nas migrações: abordagens metodológicas**. Oeiras: Portugal: Celta Editora, 2005. p. 99-134.
- DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: EDUSP, 2009.
- FÁVERO, Osmar. **Cultura popular, educação popular, memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1972.
- FREIRE, Paulo. Há uma unidade indissolúvel entre a revolução e a educação. Entrevista. In: **Jornal "Nô Pintcha"**, Bissau, Guiné-Bissau, ed. 09 de abril, p. 05, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. V. I. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. V. II. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Miguel Darcy de.; CECCON, Claudius. **Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto

- Alegre: L&PM, 2007.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Centauro, 2015.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- JULIÃO, Francisco. Esperança é meu signo. In: CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa; RAMOS, Jovelino. (Coords.). **Memórias do Exílio, Brasil 1964/1979? Volume 1 – De muitos caminhos**. São Paulo: Editora e Livraria Livramento Ltda., 1978. p. 287-299.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes S. A. Ediciones, 1996.
- LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- MAZZA, Débora. **A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional: uma leitura (1941-1964)**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.
- MAZZA, Débora; FERREIRA, Márcia dos Santos; SPIGOLON, Nima Imaculada. O golpe de 1964 no Brasil: memórias de mulheres sobre o exílio. **Cadernos CERU**, São Paulo, FFLCH/ USP, v. 26, n. 1, p. 167-183, 2015.
- NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos, contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.
- PEPETELA [PESTANA dos Santos, Artur Carlos Maurício]. **A geração da utopia**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- ROLLEMBERG, Denise. **Exílio entre raízes e radares**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.
- ROSAS, Paulo. **Papéis avulsos sobre Paulo Freire, 1**. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas: Editora Universitária da UFPE, 2003.
- SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.
- SAINT MARTIN, Monique de. Reconversões e reestruturações das elites: o caso da aristocracia em França. **Análise Social**, Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, v. XXX (50.), n. 134, p. 1023-1039, 1995.
- SPIGOLON, Nima Imaculada. **Pedagogia da convivência: Elza Freire – uma vida que faz educação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016
- SPIGOLON, Nima Imaculada. **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**. 2014. 506 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- SOUZA, Elizeu Clementino de.; CASTAÑEDA, José Antonio Serrano; MORALES, Juan Mario Ramos. Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. **Revista mexicana de investigación educativa (RMIE)**, México, v. 19, n. 62, p. 683-694, jul./sep. 2014.
- TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 64**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- WEFFORT, Francisco Correia. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- YANKELEVICH, Pablo. Introducción. In: YANKELEVICH, Pablo; JENSEN, Silvina. (Orgs.). **Exilios: destinos y experiencias bajo la dictadura militar**. Buenos Aires: Libros Del Zorzal, 2007. p. 09-20.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Entre a realidade e a utopia: ensaios sobre política, moral e socialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- VIÑÃO, Antonio. A modo de prólogo: refugios del yo, refugio de otros. In: MIGNOT, Ana Crystina V.; BAS-TOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.). **Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 9-15.

Recebido em: 15.02.2018
Aprovado em: 20.03.2018

Débora Mazza é Pós-doc em Sociologias Especiais (EHESS/Paris e GTM/Paris). Doutorado em Ciências Sociais (IFCH/UNICAMP). Docente da Faculdade de Educação, DECISE-UNICAMP, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diretora Associada FE (2016/2020). Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade (GPPES). e-mail: dmazza@unicamp.br

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. Rua Bertrand Russel, 801 Cidade Universitária “Zeferino Vaz”. CEP 13.083-865 – Campinas/SP. Telefones: (19) 99126-6806 e/ou (19) 3326-6806.

Nima I. Spigolon é Doutorado em Educação (FE/UNICAMP). Docente da Faculdade de Educação, DEPASE-UNICAMP e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) e Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade (GPPES). e-mail: nima@unicamp.br

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. Rua Bertrand Russel, 801 Cidade Universitária “Zeferino Vaz”. CEP 13.083-865 – Campinas/SP. Telefones: (19) 99662-1726 e/ou (19) 3324-3069.

IMAGENS E SONS DE MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS NO CINEMA E NAS ESCOLAS

■ NILDA ALVES

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ VIRGÍNIA LOUZADA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ REBECA BRANDÃO ROSA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ NILTON ALMEIDA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ IZADORA AGUEDA OVELHA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ NOALE TOJA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O texto mostra as primeiras compreensões possíveis, em um grupo de pesquisa, dos múltiplos significados dos movimentos migratórios humanos a partir de filmes *'vistosouvidos'*, no desenvolvimento de um projeto com o qual se pretende compreender como uma questão social grave e que atinge milhões de seres humanos entra nos processos curriculares cotidianos de escolas. Compreendendo as imagens e os sons desses filmes como *'personagens conceituais'*, tal como as pensa Deleuze, e a partir da articulação de inúmeras *'redes educativas'* formadas pelos seres humanos e nas quais se formam, aprofundando pesquisas de Certeau acerca de cotidianos, foi possível, na formação do grupo para os processos de pesquisa, ir percebendo esses movimentos de deslocamentos por múltiplos *'espaços-tempos'*, ocasionados por graves crises de diversos tipos – guerras, catástrofes ecológicas, crises econômicas que geram desemprego. Esses movimentos, neste período de formação do grupo, foram entendidos como os seguintes: 1) *'andar, andar, andar'*; 2) *'esperar, esperar, esperar'*. O grupo realizou, neste período, dois vídeos: um acerca do processo de formação do grupo e o outro acerca destes dois movimentos.

Palavras-chave: Movimentos migratórios. Processos curriculares. Redes educativas. Imagens e sons. Personagens conceituais.

ABSTRACT

IMAGES AND SOUNDS OF MIGRATORY MOVEMENTS IN CINEMA AND IN SCHOOLS

This work describes a research group's first plausible interpretations of the multiple meanings behind human migratory movements, based on *'watched/listened to'* films. This forms part of a project aimed at better understanding how such a social issue as migration, affecting millions of human beings, is being dealt with in day-to-day school curricular processes. By considering images and sounds of films about migrations to be *'conceptual characters'*, much as Deleuze sees them, and based on the interaction of numerous *'educational networks'* created by human beings, and within whom they themselves are created, and by furthering the research of De Certeau about everyday life, the research process group was able to gradually identify these displacements of multiple *'spacetimes'* caused by different kinds of major crisis. These included war, environmental catastrophes and economic crises leading to high unemployment. Such movements, during the creation of the group, were defined as follows: 1) *'walk, walk, walk'*; 2) *'wait, wait, wait'*. During this period, the group made two videos: one on the process of forming the group, and the other on these two movements.

Keywords: Migratory movements. Curricular processes. Educational networks. Sights and sounds. Conceptual characters.

RESUMEN

IMÁGENES Y SONIDOS DE MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN EL CINE Y EN LAS ESCUELAS

El texto muestra las primeras interpretaciones posibles, dentro de un grupo de investigación, de los múltiples significados de los movimientos migratorios humanos a partir de películas *'vistas escuchadas'*, durante el desarrollo de un proyecto, el cual pretende entender cómo una cuestión social grave y que afecta a millones de seres humanos entra en los procesos curriculares cotidianos de las escuelas. Viendo las imágenes y escuchando los sonidos de estas películas a modo de *'personajes conceptuales'*, tal como pensado por Deleuze, y a partir de la articulación de innumerables *'redes educativas'* formadas por seres humanos en donde se forman, profundizando investigaciones de Certeau sobre los cotidianos, ha sido posible, en la formación del grupo en procesos de investigación, percibir dichos movimientos de desplazamiento por múltiples *'espaciostempos'*, a causa de graves crisis de diversos tipos, como guerras, catástrofes

ecológicas, crisis económicas que generan desempleo. Dichos movimientos, durante el periodo de formación del grupo, han sido entendidos como los siguientes: 1) ‘andar, andar, andar’; 2) ‘esperar, esperar, esperar’. El grupo realizó, durante el periodo, dos videos: uno sobre el proceso de formación del grupo y otro sobre estos dos movimientos.

Palabras clave: Movimientos migratorios. Procesos curriculares. Redes educativas. Imágenes y sonidos. Personajes conceptuales.

Iniciar um projeto¹ que deve se desenvolver com imagens e sons em filmes exige que o grupo responsável – formado de coordenadora (pesquisadora senior); cinco pesquisadoras juniores; quatro doutorandas; seis mestrandos; cinco bolsistas de iniciação científica – se organize em torno de ‘conhecimentossignificações’² comuns e de expressões imagéticas e sonoras também comuns para estender o projeto a outros ‘participantespensantes’ (OLIVEIRA, 2012) de escolas, seus docentes e discentes. Ou seja, em uma primeira etapa da pesquisa – qualquer pesquisa qualitativa – é preciso que o grupo que a desenvolve se transforme em um grupo focal, passando por inúmeras experiências – de absorção de ‘conhecimentos-

significações’ criados por pesquisadores que trabalharam anteriormente a questão que se trabalha na pesquisa, à criação de processos de pesquisa que trabalharão, em seguida, com outros ‘praticantespensantes’ – no caso, docentes e discentes de escolas de Ensino Médio. Melhor ainda, que o grupo de desenvolvimento da pesquisa se deixe tomar pelas dúvidas e achados a que a pesquisa nos vai levar em seguida.

À leitura de textos que tratam das questões prático-teóricas e teórico-epistemológicas acerca da temática que se busca compreender – movimentos migratórios e currículos – se junta à produção de outros artefatos culturais e à busca de imagens e sons que tragam outras indagações. Esses movimentos da pesquisa articulados e com todas as expressões culturais possíveis vão permitir a formação do grupo para atuar em conjunto. Desse modo, artefatos culturais diversos em textos, imagens e sons articulam as ‘conversas’³ necessárias que permitem, ao grupo de pesquisa envolvido, criar condições de ir avançando no processo de formação para atuar posteriormente com os outros ‘praticantespensantes’ da pesquisa. Com isto, tornam-se ações comuns articuladoras: ‘verouvir’ os filmes que serão projetados posteriormente nos cineclubes criados, ‘conversando’ acerca do que mostram em conteúdo

1 O projeto tem como título “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas” e conta com financiamento CNPq, CAPES, FAPERJ e UERJ. Está sendo desenvolvido entre março/2017 e fevereiro/2022. Participa da Cátedra Sergio Vieira de Mello, da ACNUR, na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

2 O desenvolvimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, corrente a que nos filiamos há mais de vinte e cinco anos, nos fez compreender que as dicotomias herdadas do modo de construção do pensamento na Modernidade significavam limites ao que precisávamos tecer quanto aos pensamentos necessários para compreender as redes educativas que estudávamos. Por esse motivo, adotamos essa forma de escrever os termos antes dicotomizados: juntando-os, grafando-os em itálico, entre aspas simples, pluralizando-os com frequência e, algumas vezes, invertendo o modo como são ditos e escritos (ex ‘prácticateoria’ em lugar de teoria-prática; ‘aprendizagemensino’ e não ensino-aprendizagem etc). No caso desta primeira expressão – ‘conhecimentossignificações’ – entendemos que a toda criação de conhecimentos corresponde à criação de significações para o mesmo que lhes indica sua importância e a necessidade social.

3 Na corrente de pesquisa em que trabalhamos – pesquisas nos/dos/com os cotidianos – as ‘conversas’ se apresentam como o lócus privilegiado de acumulação do material de pesquisa.

e forma (o roteiro; os diálogos; técnicas cinematográficas, a trilha sonora; uso de cores ou uso de preto e branco; as expressões usadas: comédia, drama etc; posição do diretor sobre a questão 'migração'; momento conjuntural em que o filme foi feito; que questões levantam ao tema da pesquisa, etc.), bem como o modo como isto tudo foi sentido pelo grupo; ver livros infanto-juvenis acerca da questão e iniciar a produção de textos a serem transformados em livros; produzir vídeos acerca da questão estudada, do roteiro à produção '*visualsonora*' do mesmo; produzir pequenos textos que nos mostrem as relações pessoais de cada um com as migrações, etc. Todos estes processos vão de textos com temáticas diversas e de pesquisadores diversos (SZANIECKI, 2014; SCHURMANS, 2014; NOLASCO, LECHENER, RIBEIRO, 2014; MENEZES e REIS, 2013; GUÉRON, 2011; GODOY, 2011; VASCONCELLOS, 2009; CANDAU, 2009) a documentos oficiais de governos ou associações internacionais (ACNUR, 2011; 2014a; 2014b; 2015). A busca de textos e imagens (fotografias e vídeos) nas mídias, em especial, na Internet, bem como a escrita de textos diversos – artigos, trabalhos para congressos, etc. – completam esta articulada formação do grupo de pesquisa para se lançar em campo. Estes processos “de formação” podem ser visualizado em <https://vimeo.com/218818085>⁴.

Neste texto, não vamos, assim, trabalhar com a questão central do projeto em curso, mas sim buscar indicar como um grupo de pesquisa se prepara para trabalhar com recursos imagéticos e sonoros – filmes - e outros artefatos culturais que funcionarão como elementos de mediação no projeto para chegarmos às 'conversas' a serem desenvolvidas em cineclubes

4 Fazer vídeos é uma das atividades do projeto. Para nos formarmos para atuar com os '*praticantes-pensantes*' das escolas com os quais vamos trabalhar o grupo faz vídeos. Este foi o primeiro que realizamos. O segundo está sendo finalizado e tem por título “Caminhar, caminhar, esperar, esperar...”, que é explicado em nossas conclusões. O argumento do terceiro já está sendo criado no grupo.

criados em alguns municípios do estado do Rio de Janeiro, em seguida. Chegaremos ao final do texto a algumas conclusões neste “processo entre nós” - aquele que fazemos com os membros do grupo de pesquisa - e a um segundo vídeo produzido pelo grupo que indica alguns dos achados que tivemos nestes processos.

Necessitamos indicar, inicialmente, alguns modos de pensar que estão na base desses processos de pesquisa.

Movimentos da pesquisa

São dois os movimentos da pesquisa que realizamos para entender os modos como trabalhamos com os movimentos migratórios nela, nos tantos '*dentrofora*' das escolas, nas inúmeras redes educativas por que circulamos.

Há algum tempo, temos trabalhado, nas pesquisas que realizamos, com as imagens e os sons (que incluem músicas e narrativas) enquanto “personagens conceituais” tal como os pensa e com eles trabalhou Deleuze (DELEUZE e GUATTARI, 1992). Para este autor, os “personagens conceituais” são intercessores do pensamento, permitindo que os questionamentos que nos fazem – ou que fazemos com que nos façam – levem à criação e ao avanço do pensamento em torno da questão com que trabalhamos. Quando ‘conversa’ com/estuda um determinado autor, seja em literatura, como fez com Proust (DELEUZE, 2003)⁵, em artes plásticas, como fez com Bacon (DELEUZE, 2007b), em filosofia como fez com Leibniz (DELEUZE, 1991), em história/filosofia como fez com Foucault (DELEUZE, 2005), com o teatro (DELEUZE, 2010) ou em cinema com tantos de seus autores (DELEUZE, 2007a; 1985), Deleuze cria possibilidades de questionamento ao seu próprio pensamento permitindo com essas ‘conversas’ pensar filosofia, criando aquilo que vai chamar de ‘conceitos’.

5 Mais tarde, Deleuze desenvolve também com Guattari esse mesmo processo, em trabalho conjunto, ao estudar a obra de Kafka (DELEUZE e GUATTARI, 2014).

Neste mesmo sentido, fazemos com que as imagens e os sons com que trabalhamos, nos interroguem, proponham questões que precisamos resolver em nossa pesquisa.

Na pesquisa que atualmente desenvolvemos, na preparação do grupo de pesquisa para atuar nos cineclubes de docentes e discentes que iremos criar nos próximos anos, tratamos as imagens e sons de filmes que trabalham com migrações humanas – por seus tantos motivos: guerras, acontecimentos ecológicos, dissolução de ‘*espaçotempos*’ de trabalho, pelas crises econômicas – como nossos “personagens conceituais”. Esses filmes, após a sua projeção, permitem o desenrolar de ‘conversas’ com os participantes da pesquisa – inicialmente os membros do grupo de pesquisa e, em seguida, docentes e discentes de escola básica - acerca do que contam, mostram, fazem ouvir⁶. Essas ‘conversas’ são ‘presenciais’, com registro em vídeo, imediatamente após a projeção do filme, e online, uma semana depois, via uma página criada no Facebook.

Vale lembrar que, trabalhando, há muito, com imagens e sons, éramos interrogados por colegas de outros grupos de pesquisa, com insistência, acerca do que estas e estes eram nas pesquisas que realizávamos: “representavam” alguma coisa? Eram “ilustrações” ao que dizíamos nos textos? Serviam para quê? Fomos encontrar em Deleuze e Guattari (1992) a compreensão de que eram “personagens conceituais”, ou seja, aqueles que ‘fazemos falar e perguntar por nós’, como Deleuze indica que o personagem “o Idiota” faz para de Cusa, ou melhor, como de Cusa fez com seu personagem “o Idiota”.

Para estes autores, os “personagens conceituais” aparecem por necessidade de partilhar seu pensamento e fazê-lo avançar, ou seja, criar. Assim, “não são mais determinações empíricas, psicológicas e sociais, ainda menos abstrações, mas intercessores, cristais ou germes de pensamento” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 85). Para esses autores:

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 em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 156)

Passamos a entender, então, os artefatos culturais com que trabalhamos, como o ‘outro’ com que ‘conversamos’ permanentemente, que nos vai colocando perguntas, que nos obriga a ‘*fazer pensar*’ para permitir ‘caminhar’ o pensamento e com os quais criamos ‘*conhecimentossignificações*’ com tudo o que vamos acumulando, organizando e articulando ao desenvolver as pesquisas com os cotidianos. É assim, que temos como um caminho importante para nós, nas pesquisas, registrar em vídeos as “conversas”⁷ que vamos desenvolvendo com os ‘*praticantespensantes*’⁸ (OLIVEIRA, 2012) das escolas sobre imagens e sons de filmes, para

6 Alguns desses filmes, já visualizados/ouvidos no projeto, foram: “Em busca do ouro” (1925), direção de Charlie Chaplin (USA); “Vinhas da Ira” (1940), direção de John Ford (USA); “Casablanca” (1942), direção de Michael Curtiz (USA); “Pão e rosas” (2000), direção de Ken Loach (coprodução: França, Reino Unido, Espanha, Alemanha e Suíça); “Cinema, aspirinas e urubus” (2005), direção de Marcelo Gomes (Brasil)

7 Para a discussão desta decisão teórico-metodológica, enviamos a Elias (1994), Coutinho (1997), Larrosa (1999) e Maturana (2001).

8 Oliveira (2012) usa estes termos, coerente com o pensamento de Certeau (2012) que os chama “praticantes”, mas os vê como criadores permanentes de ‘*conhecimentossignificações*’. Desse modo, a autora vai além dele indicando o que ele diz acontecer: nomea-os, então de ‘*praticantespensantes*’

que, podendo revê-las, criemos *'espaçotempos'*, no grupo de pesquisa, para que elas nos questionem, permitindo a produção de novos *'conhecimentossignificações'* acerca das redes educativas e dos cotidianos escolares, nas tantas narrativas de escolas que surgem durante os encontros que desenvolvemos. Essas narrativas trazem, sempre, memórias virtuais (reinventadas) já que sempre estão em movimento.

Desse modo, imagens, sons e narrativas têm funcionado como *'personagens conceituais'* para nós, permitindo a formulação de pensamentos relacionados àquilo que vai aparecendo nas *'conversas'* acerca tanto do realizado ou visto realizar, em algum momento, nos processos curriculares, nas escolas, como o que aparece como possibilidade de realização futura.

É preciso dizer que nessas *'conversas'* interessa-nos conhecer o que ocorre nas escolas, pela versão que lhes dão os tantos *'praticantespensantes'* que por elas circulam e, mais ainda, interessa-nos conhecer as negociações de diversos tipos que são necessárias e estão presentes nelas, seja em disputas por hegemonia, em lutas políticas diversas – locais ou globais – em contradições ideológicas, em crenças de múltiplas origens, produzindo memórias de inúmeros tipos e permitindo ações curriculares diversificadas; produzir o levantamento de possibilidades curriculares que aparecem sendo vividas cotidianamente; buscar perceber as articulações entre *'conhecimentossignificações'*, conteúdos e processos curriculares realizados ou possíveis de imaginar e realizar, posteriormente, tanto quanto os processos que poderiam ter acontecido antes se... Em resumo: os processos diferenciados e complexos e, sempre, caóticos, que nas escolas aparecem como realidade ou como virtualidade, em possibilidades múltiplas e complexas, a partir de necessidades sentidas e possibilidades *'usadas'* (CERTEAU, 2012). Assim, não nos interessa

“o que ocorre nas escolas” ou, em termos das ciências “duras”, a “verdade sobre as escolas”; queremos conhecer aquilo que seus *'praticantespensantes'* pensam que aconteceu ou que acontece ou que acontecerá nas escolas.

O outro movimento que realizamos e que devemos indicar é o de que, ao estudarmos os tantos *'dentrofora'* das escolas, nos processos curriculares que nelas ocorrem, tentamos desenvolver a ideia de que a formação humana e os processos educativos se dão em múltiplas redes educativas que os seres humanos formam e nas quais se formam criando mundos culturais diversos (AUGÉ, 2004). Estas redes são assim nomeadas em nossas pesquisas: a das *'prácticasteorias'* da formação acadêmica; a das *'prácticasteorias'* pedagógicas cotidianas; a das *'prácticasteorias'* das políticas de governo; a das *'prácticasteorias'* coletivas dos movimentos sociais; a das *'prácticasteorias'* da criação e da fruição das artes; a das *'prácticasteorias'* das pesquisas em educação; a das *'prácticasteorias'* de produção e *'usos'* de mídias; a das *'prácticasteorias'* de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas. É nas relações dos seres humanos dentro delas e entre elas que percebemos a formação como complexa e diferenciada.

Consideramos todas, como se nota, de *'prácticasteorias'* pois percebemos que em todas elas são desenvolvidas ações e criados pensamentos, bem como produzidas tecnologias diversificadas no *'uso'* (CERTEAU, 2012) de múltiplos artefatos, em incessantes movimentos. Também, na relação entre elas, se dão negociações diversas, com produção de novos elementos, além de frequentes lutas por hegemonia de *'fazeressaberes'*. Essas redes precisam ser entendidas, também, como *'mundos culturais'* nos quais os seres humanos entram em relação com artefatos culturais múltiplos que expressam possibilidades de criação de imagens, sons e narrativas.

Essa ideia nos tem permitido compreender os múltiplos e complexos fluxos culturais presentes nestas redes e que vão com os seres humanos nos movimentos que fazem dentro delas e nas relações que estabelecem entre elas, levando, como mediadores, os inúmeros artefatos que nelas estão, permitindo trocas, criando beleza e diferentes ‘*conhecimentossignificações*’ necessários às suas vidas, instalando medos e crenças nos processos em curso nelas, inúmeras vezes – estimulados, particularmente, por interesses de ‘*praticantespensantes*’ de algumas delas, como temos visto acontecer, de forma crescente, em ações de diversas mídias (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2016).

Em todos os ‘*espaçostempos*’, a participação nestas redes faz surgir novos ‘*conhecimentossignificações*’, quer seja algum que permita resolver um problema ou algum que surja criando uma nova tecnologia de uso (CERTEAU, 2012) ou, ainda, buscando explicar ou justificar um acontecimento de que se participou.

Assim, nos movimentos que realizam nas e entre as redes educativas, os seres humanos vão criando ‘*conhecimentossignificações*’ acerca dos artefatos com os quais interagem nos acontecimentos vividos e com os outros seres humanos com os quais estão em relação. Essas relações, como aquilo que criam, são sempre efêmeras, mas deixam marcas naqueles que as vivem. Falando, por exemplo, acerca de atos de leitura, Certeau (2012, p. 49) os descreve assim:

[...] de fato, a atividade leitora apresenta, ao contrário, todos os traços de uma produção silenciosa: flutuações através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. Mas incapaz de fazer um estoque (salvo se escreve ou registra), o leitor não se garante contra o gasto do tempo (ele esquece lendo e esquece o que já leu) a não ser pela compra do objeto (livro, imagem) que é apenas o *ersatz* (resíduo ou promessa) de

instantes “perdidos” na leitura. Ele insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma “invenção” da memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas. O legível se transforma em memorável: Barthes lê Proust no texto de Stendhal⁹; o espectador lê a paisagem de sua infância na reportagem de atualidades. A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor.

Com alguns elementos que acentuam as possibilidades – imagens, sons, palavras, gestos, possibilidades de trocas entre os que, juntos, veem filmes, etc. - o cinema funciona do mesmo modo. É produção silenciosa, que permite interpretações diversas e múltiplas, permite instantes perdidos e criação de memórias, já que os contatos dos espectadores são diferentes daqueles do diretor do filme ou de cada um daqueles que participou da feitura do mesmo: atores/atrizes, técnicos diversos, múltiplos diretores etc.

A expressão disso nas escolas vem sendo tratada pelos diversos grupos que, no Brasil, pesquisam com os cotidianos e os currículos neles ‘*praticadospensados*’. Carvalho (2009) indicou, em uma síntese desse movimento, “o cotidiano escolar como comunidade de afetos” e “o currículo como comunidades tecidas em redes de conversações e ações complexas”. Desenvolvendo um estudo que avança da “comunidade como princípio da modernidade”, passando pelas “comunidades singulares e cooperativas no contexto da sociedade de controle”, essa autora chega à compreensão das “comunidades híbridas e heterológicas na perspectiva da hermenêutica diatópica em redes de subjetividades compartilhadas nos cotidianos escolares”.

⁹ Nota de Certeau (2012, p. 321): Roland Barthes. *Le plaisir du texte*. Paris, Seuil, 1973, p 58.

Para gestar esse percurso, a autora entende que trocas e compartilhamento, em ‘conversas’, articulam as possibilidades curriculares na contemporaneidade. Para que esses movimentos possam se dar e serem ampliados, entende que, em complexas e múltiplas relações, os infinitos elementos da cultura e da educação ‘*entramsaem*’ das escolas encarnados em seus ‘*praticantespensantes*’. Estendemos, assim, este pensamento como indicando o que se dá em todas as redes educativas que os ‘*praticantespensantes*’ formam e nas quais se formam.

Nos ‘*espaçostempos*’ destas redes podemos perceber que se conversa muito. Na visão hegemônica, essas conversas são entendidas, na maior parte das vezes, como ‘perda de tempo’. Mas, nas pesquisas com os cotidianos, entendemos que este é o verdadeiro ‘lôcus’ de pesquisa, pois nelas surgem imagens, sons e narrativas que vão se transformar em nossos ‘*personagens conceituais*’, como já dissemos. Nas escolas, é o modo principal de como os ‘*conhecimentossignificações*’ fluem e ganham potência.

Desse modo, nas pesquisas com os cotidianos, assumimos que escrever/falar da importância das ‘conversas’ tem a ver com a compreensão que Certeau (2012) formula acerca dos trabalhos realizados por D tienne¹⁰ em cujos processos de pesquisa ‘dizer’ e ‘repetir de outro modo’ são as maneiras de indicar o cont eudo e as metodologias de pesquisar. Certeau, acerca deste autor, diz que o mesmo

[...] não instala as histórias gregas diante de si para tratá-las em nome de outra coisa que não elas mesmas. Recusa o corte que delas faria objetos de saber, mas têm também objetos a saber, cavernas onde ‘mistérios’ postos em reserva aguardariam da pesquisa científica o seu significado. Ele não supõe, por tr s de todas essas histórias, segredos cujo progressivo des-

velamento lhe daria, em contrapartida, o seu próprio lugar, o da interpreta o. Esses contos, histórias, poemas e tratados para ele já são práticas. Dizem exatamente o que fazem. São gestos que significam. [...] Formam uma rede de opera es da qual mil personagens esboçam as formalidades e os bons lances. Neste espaço de práticas textuais, como num jogo de xadrez cujas figuras, regras e partidas teriam sido multiplicadas na escala de uma literatura, D tienne conhece como artista mil lances já executados (a memória dos lances antigos   essencial a toda partida de xadrez), mas ele joga com esses lances; deles faz outros com esse repertório: ‘conta histórias’ por sua vez. Re-cita esses gestos t ticos. Para dizer o que dizem, não há outro discurso senão eles. Alguém pergunta: mas o que “querem” dizer? Então se responde: vou cont -los de novo. Se alguém lhe perguntasse qual era o sentido de uma sonata, Beethoven, segundo se conta, a tocava de novo. O mesmo acontece com a recita o da tradi o oral, assim como a analisa J. Goody: uma maneira de repetir séries e combina es de opera es formais, com uma arte de “fazê-las concordar” com as circunstâncias e com o p blico¹¹. (CERTEAU, 2012, p.155)

Ao estudar, no presente projeto, os modos como a questão das migra es sociais entram nas escolas, entendemos ser necessário compreender, por um lado, estas complexas redes de rela es, nos diversos ‘*espaçostempos*’ em que se dão. Por outro lado, deixar que a possibilidade de fruirmos e pensarmos juntos os filmes que tratam desta questão estabeleçam ‘conversas’ que se estendem, sem controle maior, permitindo trazer os ‘*espaçostempos*’ das escolas, com seus múltiplos ‘*praticantespensantes*’ para dentro do que está sendo narrado, contando processos curriculares já vividos e outros que ainda podem ser vividos nas diversas escolas presentes nas histórias daqueles que participam de cada ‘conversa’.

11 Nota de Certeau: Cf. Goody, Jack, **Mémoires et apprentissage dans les sociétés avec ou sans  criture: la transmission du Bagre**, em L’Homme, t. 17, 1977, p. 29-52.

10 Historiador franc s que trabalha com a civiliza o grega.

Uma escolha necessária – refugiados ou imigrantes ou...

Logo no início do projeto, uma escolha se colocou ao grupo: ‘conversaríamos’ acerca de refugiados ou de imigrantes?

O organismo da ONU para refugiados, o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados) possuindo em sua própria designação a palavra ‘refugiados’ tem uma política, no presente, de esclarecimento dos dois termos – refugiados e imigrantes (ACNUR, 2011)¹². Uma publicação de 2015, do Alto Comissariado, assinada por Adrian Edwards, busca esclarecer esta questão dizendo entre outras coisas que...

Com aproximadamente 60 milhões de pessoas forçadas a se deslocar no mundo e as travessias em embarcações precárias pelo Mediterrâneo nas manchetes dos jornais, está cada vez mais comum ver os termos ‘refugiado’ e ‘migrante’ confundidos, tanto nos discursos da mídia, quanto do público em geral. Mas existe alguma diferença entre eles? E essa diferença é importante?

Sim, existe uma diferença e sim, é importante. Os dois termos têm significados diferentes e confundir os mesmos acarreta problemas para ambas as populações.

Os refugiados são pessoas que escaparam de conflitos armados ou perseguições. Com frequência, sua situação é tão perigosa e intolerável que devem cruzar fronteiras internacionais para buscar segurança nos países mais próximos, e então se tornarem um ‘refugiado’ reconhecido internacionalmente, com o acesso à assistência dos Estados, do ACNUR e de outras organizações. São reconhecidos como tal, precisamente porque é muito perigoso para eles voltar ao seu país e necessitam de um asilo em algum outro lugar. Para estas pessoas, a negação de um asilo pode ter consequências vitais. (ACNUR, 2015, p. 1)

¹² É preciso dizer que em torno de outro termo giram também as preocupações do ACNUR: ‘apátridas’ (ACNUR, 2014 a).

Partindo assim desta posição bastante nítida, ‘conversamos’ no grupo, no desenvolvimento do projeto, se trataríamos somente dos refugiados ou de imigrantes, questão que não estava incluída na formulação do projeto inicial. Decidimos que trabalharíamos com os dois por duas razões: a primeira se relaciona a que na história familiar de muitos de nós brasileiros há a figura do imigrante – português, árabe, espanhol, japonês, alemão, polonês, etc. – o que nos permite uma referência sensível e um acordo de princípios acerca de sermos sempre, em algum pedaço de nós, de outros ‘*espaçostempos*’ que formaram culturas no Brasil. Observamos que alguns livros feitos para crianças e jovens adotaram esta posição para discutir esta questão (FARIA, 2009; CARRASCOZA, 2009; KOSTOLIAS, 2010; CAMPOS, 2010; IACOCCA, 2010; FILHO, 2010; WANG, 2012; WILLE, 2012; ZAKZUK, 2012). O único perigo desta posição – e precisamos estar atentos a isto – é que entende todos como migrantes, do alemão ao africano, o que de certa forma deixa de discutir questões centrais à sociedade e à cultura do país, como a história da escravidão e os processos de racismo, por exemplo.

Desse modo, a segunda razão a esta tendência que trata de todos os movimentos populacionais como migrações, se refere, inclusive a vinda de povos africanos tratados na generalidade. Isto nos fez perguntar: como tratar as diásporas? Em nosso caso brasileiro: como tratar a vinda dos negros de tantos ‘*espaçostempos*’ diferentes do continente africano, durante o período colonial, e criando, no presente, um racismo que, de camuflado passou a visível, em tão pouco tempo e que tem se expressado com posições muito parecidas com a que são identificadas com aquelas dadas aos refugiados, no presente, em nosso país, por grupos da população.

Desse modo, discutimos a necessidade de irmos além da posição exposta na citação acima do ACNUR já que grandes movimentações

são feitas também por catástrofes naturais – como a vinda de haitianos ao Brasil, recentemente – e por desorganização violenta da economia mundial – como a vinda de tantos latino-americanos e outros povos para nosso país em processos diversificados.

Além disso, entendíamos que era preciso tratar fortemente de migrações internas no Brasil, pois esses movimentos se encontram também nas famílias a que pertencemos e na política do país. Afinal, um das ‘acusações’ feitas ao ex-presidente Lula, por exemplo, é de que era nordestino e sem escolarização... No caso da reeleição da presidenta Dilma Rousseff é que se deu pelo Nordeste¹³ como uma situação que ‘desmerecia’ sua eleição.

No entanto, a questão que incomoda, digamos assim, e acerca da qual é preciso compreender como ingressa nos currículos – além de ser aquela que ocupa ‘*espaçostempos*’ nas mídias, no momento presente – é a de ‘refugiados’ estrangeiros. É mesmo? Por quê?

Estas questões continuam a ser discutidas no grupo, mas a estamos trabalhando a partir desses tantos termos – e ‘*espaçostempos*’ diferentes – que giram em torno das mobilidades humanas: migrações; refúgios; diásporas... Sem descartar nenhum deles já que nos são necessários para compreender o que queremos trabalhar nas ‘conversas’ com os ‘*praticantespensantes*’ das escolas na pesquisa com os filmes ‘*vistosouvidos*’.

Movimentos de temáticas que apareceram nas conversas acerca de filmes ‘vistosouvidos’ na formação do grupo de pesquisa para atuar – primeiras conclusões

O uso de um mapa com trajetória de viagem feita da Europa, em guerra, ao norte da África,

¹³ Lembremos que seu maior eleitorado esteve em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, nas duas eleições a que concorreu.

terminando em Casablanca, no Marrocos, então um protetorado francês, no início do filme “Casablanca”, permitiu ‘conversas’ desde as mais ‘conteudistas’ – “o uso de mapa é importante em História e Geografia” – à discussão dos grandes percursos a fazer e que isto forçava a tantos a caminhar em trajetos difíceis de serem percorridos e em longas distâncias, em movimentos complexos e sempre com perigos iminentes. Essa ideia possibilitou a aproximação do vídeo visto no primeiro encontro do cineclubes que possuía a obra William Kendridge¹⁴ na qual inúmeros e diversos seres humanos – recortados em silhuetas pelo artista – caminham sem cessar enquanto uma música tocada de modo repetitivo e muito alta se faz ouvir. Essa conversa trouxe de volta, também, a cena inicial de “A busca do ouro” na qual uma fleira de centenas de homens sobe por uma montanha coberta de neve e que precisava – segundo o narrador deste filme mudo – ser superada para se chegar à região onde havia ouro, no Alaska. “Escalada à qual sucumbiam muitos”, diz também o narrador.

Essas grandes distâncias, o movimento de andar sem cessar evidenciado em imagens, pontuado por músicas e sons que acentuam todas as dificuldades, foi o primeiro movimento que foi sendo ressaltado, filme após filme.

Assim, também, a trajetória dos dois personagens que, por acaso, se encontram no sertão nordestino, no filme “Cinema, aspirinas e urubus” – um alemão que fugindo da guerra na Europa vem vender aspirinas no Nordeste do Brasil, fazendo uso de pequenos filmes de propaganda, e um brasileiro desta região que quer ir para São Paulo para ‘melhorar de vida’ – nos permite perceber também este caminhar sem fim. No caso, um rodar sem fim em um ca-

¹⁴ Série de conferências para o Charles Eliot Norton Professorship in Poetry da Harvard University, realizadas nos dias 20 e 27 de março e 03, 10, 16 e 24 de abril de 2012, por William Kendridge. A obra mostrada e estudada na primeira destas conferências tem o título “Elogio das sombras”.

minhão sem certeza de onde encontrar gasolina e água para o veículo, nem comida ou lugar seguro para dormir para os dois personagens.

Um caminhão, também, carrega a grande família de pequenos agricultores da região central dos Estados Unidos que perdendo suas terras para uma grande companhia, vaga em direção ao oeste americano em busca de qualquer trabalho possível no momento da grande depressão americana¹⁵, encontrando outros tantos seus iguais pelo caminho, como podemos acompanhar no filme “Vinhas da ira”.

A disputa de emprego precário e provisorio mostra uma das faces terríveis destes grandes deslocamentos de população, mas o surgimento de grupos que tentam organizar ‘*espaçostempos*’ com um mínimo de dignidade para estes seres migrantes também pode ser discutido, como a solidariedade de pequenos agricultores pobres recebendo o alemão e o brasileiro, vendendo comida e permitindo que dormissem em seu terreno, no filme “Cinema, aspirinas e urubus”.

Ao lado disto, a exploração organizada por outros grupos vai também aparecendo e permitindo ‘conversas’ e narrativas várias: em “Casablanca”, um dono de restaurante árabe que explora jovens casais que trazem jóias para comprar sua passagem de avião para Lisboa e o mundo sem guerra, no outro lado do Atlântico; ou os ‘coiotes’ que fazem passar mexicanos para os Estados Unidos, no filme “Pão e rosas”, inteiramente sem segurança e ameaçando aqueles que não cumprem o trato feito por certa quantia de dinheiro.

A seguir de muitas peripécias para chegar a um local de refúgio, vem o período de espera. Longa espera: pelo visto para sair de um país para chegar a outro dito ‘neutro’ na guerra, como em “Casablanca”, desenvolvendo um sem número de negociações; para obter o direito

ao ‘Green card’ para ficar nos Estados Unidos, como em ‘Pão e rosas’; para fugir da prisão em campos criados para este fim, depois que o Brasil entra em guerra contra a Alemanha, Itália e Japão, como acontece com o personagem alemão em “Cinema, aspirinas e urubus”. Muitos são os motivos da espera, que é sempre longa. Esta é a segunda conclusão a que chegamos após ‘*verouvir*’ os filmes referidos.

Nas ‘conversas’ foram surgindo referências, também, aos hibridismos culturais múltiplos que vão surgindo destes contatos, em especial aqueles resultantes das migrações. Seja pelas formas e produções alimentícias que são incorporadas – o macarrão e a pizza pelos italianos em São Paulo; a ‘comida japonesa’, especialmente, na mesma localidade, mas que depois da passagem pelos Estados Unidos vira internacional; as refeições de domingo como a bacalhoadada ou pratos com frutos do mar “herdados” de portugueses e espanhóis, em especial no Rio de Janeiro –; seja em hábitos religiosos ou de modos de se vestir que, muitas vezes, aparecem relacionados, bem como muitas outras características culturais que exigem atenção particular nos processos de pesquisa.

Todas estas questões, nas ‘conversas’ presenciais e online, vão permitindo aproximações com situações pessoais, locais e nacionais diversas e interrogações acerca de como estas aparecem e podem aparecer em momentos curriculares¹⁶ segundo memórias que temos de acontecimentos vividos ou de esperanças em momentos possíveis de serem vividos...

Os tantos processos de preparação do grupo de pesquisa para atuar nos permitiu que fôssemos levantando questões e encontrando caminhos que permitirão o trabalho nos cineclubes pensados no projeto: De quem vamos tratar? Que mostras de artefatos – vídeos e textos de literatura – podemos levar aos ‘*pra-*

15 Iniciada com a crise financeira de 1929, a grande depressão econômica durou toda a década de 30 e só termina com a 2ª Grande Guerra.

16 É importante lembrar que a maioria dos membros do grupo de pesquisa é ou foi docente (e discente) em escolas públicas de educação básica.

ticantespensantes' da pesquisa nos outros municípios, produzidos por nós? Que *'conhecimentossignificações'* fomos criando ao *'vermosouvirmos'* os filmes, conversando entre nós, e que ajudam a encaminhar a pesquisa nos cineclubes?

Por fim, nas *'conversas'* acerca dos filmes *'vistosouvidos'*, na produção de vídeos e outros artefatos¹⁷ surge à caracterização dos dois movimentos que identificam a vida de milhões de refugiados e de migrantes, em diversos períodos da Humanidade: o primeiro movimento – *'andar, andar, andar'*; o segundo movimento (talvez o anti-movimento) – *'esperar, esperar, esperar'*. Estes movimentos nos levaram à criação de um segundo vídeo, ainda em finalização, com o qual buscamos pensar os modos de recepção desses seres humanos que se movem nas regiões que percorrem e nos permitiram nossas primeiras conclusões.

Referências

ACNUR. **Manual de procedimentos e critérios para determinação da condição de refugiados de acordo com a convenção de 1951 e o protocolo de 1967 relativos ao estatuto de refugiados.** Genebra, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/windows7/Downloads/Manual_de_procedimentos_e_criterios_para_a_determinacao_da_condicao_de_refugiado.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2016.

_____. **Manual de proteção aos apátridas** – de acordo com a Convenção de 1954 sobre o estatuto dos apátridas, 2014a. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/Publicaciones/2014/Manual_de_protecao_aos_apatridas>. Acesso em: 18 mai. 2016.

_____. **Declaração do Brasil.** Um Marco de Cooperação e Solidariedade Regional para Fortalecer a Proteção Internacional das Pessoas Refugiadas,

17 O primeiro artefato, para além dos vídeos, que estamos criando é uma coleção de cartões postais que mostram, de um lado, uma foto de família ou uma fotografia de onde veio algum antepassado nosso e, do outro lado, alguma história acerca do que é mostrado no verso (parte do acervo familiar ou inventada).

Deslocadas e Apátridas na América Latina e no Caribe. Brasília, +30Cartagena/ACNUR, 3 de Dezembro de 2014b. Disponível em: <<file:///C:/Users/windows7/Downloads/9866.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

_____. **Refugiado ou Migrante?** O ACNUR incentiva a usar o termo correto. Genebra, 2015. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

AUGÉ, Marc. AUGÉ, Marc. **¿Por qué vivimos? Por una antropología de los fins.** Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.

_____. **Pour une anthropologie des mondes contemporains.** Paris: Flammarion, 1997.

CAMPOS, Carmen Lucia. **Meu avô africano.** São Paulo: Panda Books, 2010. (Coleção Imigrantes do Brasil).

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, Piracicaba/SP, Universidade Metodista, v. 2, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Meu avô espanhol.** São Paulo: Panda Books, 2009. (Coleção Imigrantes do Brasil).

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Brasília, DF; Petrópolis, RJ: CNPq; DPetAlí, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – artes de fazer. *Tradução* de Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade. In: ANTONACCI, M. A.; PERELMUTTER, D. (Orgs). **Projeto História** – ética e história oral, São Paulo, PUC/SP, v. 15, p. 165-191, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Kafka** – por uma literatura menor. *Tradução* Cíntia Vieira da Silva; revisão da *tradução* Luiz B. L. Orlandi. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2014.

_____. **Sobre o teatro** – um manifesto de menos. *Tradução* Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

- _____. **Cinema 2: a imagem-tempo.** Tradução: Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007a.
- _____. **Francis Bacon: lógica da sensação.** Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro, Zahar, 2007b.
- _____. **Foucault.** Tradução de J. L. Gomes. Lisboa: Edições 70, 2005.
- _____. **Proust e os signos.** Tradução: Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. **Diferença e repetição.** Tradução: Luiz Orlandi. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.
- _____. **A dobra – Leibniz e o barroco.** Tradução bras. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- _____. **Cinema 1: a imagem-movimento.** Tradução: Sousa Dias. São Paulo: Brasiliense, 1985
- _____; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 81-109.
- _____. Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia.** v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 15- 32.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- FARIA, Juliana de. **Meu avô japonês.** São Paulo: Panda Books, 2009. (Coleção Imigrantes do Brasil).
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Bases prático-teóricas das pesquisas com os cotidianos – Certeau em sua atualidade. **Currículo sem fronteiras**, Pelotas, RS, v. 16, n. 3, p. 455-467, set./dez. 2016.
- FILHO, Manuel. **Meu avô português.** São Paulo: Panda Books, 2010. (Coleção Imigrantes do Brasil).
- GODOY, Ana. Paisagens sonoras: quando a escuta recorta o invisível [divagações a propósito de algumas experimentações]. **Revista Alegrar**, v. 8, p. 01-11, dez. 2011. Disponível em: <http://www.alegrar.com.br/revista08/pdf/paisagens_godoy_alegrar8.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.
- GUÉRON, Rodrigo. **Da imagem ao clichê, do clichê à imagem – Deleuze, cinema e pensamento.** Rio de Janeiro: Nau, 2011.
- IACOCCA, Thiago. **Meu avô italiano.** São Paulo: Panda Books, 2010. (Coleção Imigrantes do Brasil).
- KOSTOLIAS, Alexandre. **Meu avô grego.** São Paulo: Panda Books, 2010. (Coleção Imigrantes do Brasil).
- KUCINSKI, B. **Imigrantes e mascates.** S. Paulo: Cia. das Letrinhas, 2016.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal – lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- MATURANA, Humberto. Ciência e vida cotidiana – a ontologia das explicações científicas. In: MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Tradução Cristina Magro - Víctor Paredes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. p. 125-159.
- MENEZES, Thais Silva; REIS, Rossana Rocha. Direitos humanos e refúgio: uma análise sobre o momento pós-determinação do status de refugiado. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, Instituto Brasileiro de Relações Internacionais (IBRI), v. 56, n. 1, p. 144-162, 2013.
- NOLASCO, Carlos; LECHNER, Elsa; RIBEIRO, Joana Sousa. Reflexos invertidos: as migrações clandestinas no filme de ficção e documentário. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, v. 105, p. 87-92. dez. 2014. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/5814>>. Acesso em: 24 jul. 2015.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes-pensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis, RJ: DPetAlí, 2012. p. 47-70.
- SANTAFÉ, Vladimir Lacerda. As imagens da multidão. **Lugar Comum**, Rede Universidade Nômade, n. 40, p. 67-89, 10 dez. 2013.

SCHURMANS, Fabrice. A representação do migrante clandestino no cinema contemporâneo: efeitos e cenas de fronteira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, v. 105, p. 93-112, dez. 2014. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/5814>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

SZANIECKI, Bárbara. Fotografia, parrésia e poética-política dos vagalumes. **Lugar comum**, Rede Universidade Nômade, n. 42, p. 155-166, 25 ago. 2014. (Com fotografias de Kátia Schilirò).

VASCONCELLOS, Jorge. Teatro & filosofia em Gilles Deleuze – a ideia de personagem conceitual como encenação filosófica. In: **Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e...** Petrópolis, RJ: DPetAlii, 2009. p. 205-214.

WANG, Dongyan. **Meu avô chinês**. São Paulo: Panda Books, 2012. (Coleção Imigrantes do Brasil).

WILLE, Martin. **Meu avô alemão**. São Paulo: Panda Books, 2012. (Coleção Imigrantes do Brasil).

ZAKZUK, Maisa. **Meu avô árabe**. São Paulo: Panda Books, 2012. (Coleção Imigrantes do Brasil)

Filmografia

Em busca do ouro (1925), com direção de Charlie Chaplin (USA).

Vinhas da ira (1940), com direção de John Ford (USA), baseado em obra de John Steinbeck.

Pão e rosas (2000), com direção de Ken Loach (co-produção da França, Reino Unido, Espanha, Alemanha e Suíça).

Cinema, aspirinas e urubus (2005), com direção de Marcelo Gomes (Brasil).

Recebido em: 15.11.2017

Aprovado em: 07.03.2018

Nilda Alves é Professora-Titular na Faculdade de Educação/UERJ e Faculdade de Educação/UFF (aposentada em ambas). Pesquisadora visitante na UERJ. Ex-presidente da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), AbdC (Associação Brasileira de Currículo) e ASDUERJ (Associação dos Docentes da UERJ). Organizadora de livros, séries e coleções, com artigos publicados no Brasil e no exterior. Fundadora, em 2001, e coordenadora, até 2014, do Laboratório Educação e Imagem/ProPed/UERJ. (www.lab-eduimagem.pro.br). Pesquisadora 1 A/CNPq. e-mail: nildag.alves@gmail.com

Endereço institucional: UERJ – R. São Francisco Xavier, 524 – Sala 12. 019 B. Maracanã, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 20550-900. Telefone: (21) 22220056.

Virgínia Louzada é Professora Adjunta na Faculdade de Educação/UERJ. Integrante do Grupo de Pesquisa “Currículos, redes educativas e imagens”, coordenado pela Prof^a Dr^a Nilda Alves. e-mail: virginalouzada.feuerj@gmail.com

Endereço institucional: UERJ – R. São Francisco Xavier, 524 – Sala 12. 019 B. Maracanã, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 20550-900. Telefones: (21) 3449-0802 e (21) 99710-0802.

Rebeca Brandão Rosa é doutoranda em Educação – ProPed/UERJ. Integrante do Grupo de Pesquisa “Currículos, redes educativas e imagens”, coordenado pela Prof^a Dr^a Nilda Alves. e-mail: rebecasbr@gmail.com

Nilton Almeida é mestrando em Educação – ProPed/UERJ. Integrante do Grupo de Pesquisa “Currículos, redes educativas e imagens”, coordenado pela Prof^a Dr^a Nilda Alves. e-mail: niltonsan01@gmail.com

UERJ – R. São Francisco Xavier, 524 – Sala 12. 019 B. Maracanã, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 20550-900. Telefone: (21) 990339609.

Izadora Águeda Ovelha é mestranda em Educação – ProPed/UERJ. Integrante do Grupo de Pesquisa “Currículos, redes educativas e imagens”, coordenado pela Prof^a Dr^a Nilda Alves. e-mail: izadoraagueda@yahoo.com.br

UERJ – R. São Francisco Xavier, 524 – Sala 12. 019 B. Maracanã, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 20550-900. Telefone: (21) 991610793.

Noale Toja é doutoranda em Educação – ProPed/UERJ. Integrante do Grupo de Pesquisa “Currículos, redes educativas e imagens”, coordenado pela Prof^a Dr^a Nilda Alves. e-mail: noaletoja22@gmail.com

UERJ – R. São Francisco Xavier, 524 – Sala 12. 019 B. Maracanã, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 20550-900. Telefone: (21) 98749-6869.

ESCREVER HISTÓRIAS PARA CONVENCER OS OUTROS: MEMÓRIAS, DIÁRIOS E CARTAS DE IMIGRANTES

■ JORGE LUIZ DA CUNHA

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

Escrever histórias, narrar e narrar-se são estratégias humanas de significação da relação com a realidade vivida e imaginada. Em memórias, diários e cartas de imigrantes, com vasto conteúdo biográfico e autobiográfico, encontram-se inúmeras referências à construção humana de si mesmo como um outro (RICOUER, 1991), para convencer familiares, amigos e até desconhecidos, da terra natal, a fazerem o mesmo, ainda que a realidade imigrante, no país de destino, seja insatisfatória ou, não raro, desastrosa. Os exemplos de narrativas de imigrantes – memórias, diários e cartas –, que se estabeleceram no Brasil, nos séculos XIX e XX, foram interpretadas a partir de princípios hermenêuticos. Os efeitos desta postura metodológica opõem-se de forma evidente ao influxo cartesiano, na pesquisa, no ensino e na cultura, e ultrapassam a eventual deficiência interpretativa das narrativas, não raro, associadas somente a técnicas ou métodos, como a semiótica, a análise de conteúdo, a análise do discurso. Como resultado, percebe-se uma importante e complexa relação das narrativas biográficas e autobiográficas aos contextos da realidade do país de origem e do país escolhido, neste caso, o Brasil, identificando a inscrição da existência pessoal significada em uma narrativa do mundo que dá sua forma e seu sentido à história de cada testemunho migrante.

Palavras-chave: Biografias. Autobiografias. Memórias, diários e cartas. Imigrantes.

ABSTRACT

WRITING STORIES TO CONVINC OTHERS: MEMORIES, DIARIES AND LETTERS BY GERMAN IMMIGRANTS IN BRAZIL

Writing stories, narrating and narrating oneself are human strategies to signify the meaning of lived and imagined reality. In memoirs, diaries and letters of immigrants, with vast biographical and autobiographical content, one can find numerous references to the human construction of oneself as the other (Ricoeur) as a way to convince

relatives, friends and even strangers of the native land even if the immigrant reality in the country of destination is unsatisfactory or disastrous. Examples of immigrant narratives - memoirs, diaries, and letters - that settled in Brazil in the 19th and 20th centuries were interpreted following a hermeneutical approach. The effects of this methodological position are clearly opposed to the cartesian influence in research, teaching and culture, overcoming the interpretative deficiency of narratives, often associated only with techniques or methods such as semiotics, content analysis, discourse analysis. As a result, one can notice an important and complex relationship between biographical and autobiographical narratives with the contexts of reality in the country of origin and the immigration country, in this case Brazil, identifying the inscription of personal existence signified in a narrative of the world that gives its form and meaning to the history of the testifying migrant.

Keywords: Biographies. Autobiographies. Memories, diaries and letters. Immigrants.

RESUMEN

ESCRIBIR HISTORIAS PARA CONVENCER LOS OTROS: MEMORIAS, DIARIOS Y CARTAS DE INMIGRANTES

Escribir historias, narrar y narrarse son estrategias humanas de significación de la relación con la realidad vivida e imaginada. En memorias, diarios y cartas de inmigrantes, con vasto contenido biográfico y autobiográfico, se encuentran innumerables referencias a la construcción humana de sí mismo como otro (Ricoeur, 1991) para convencer a familiares, amigos e incluso desconocidos, de la tierra natal a hacer el mismo, aunque la realidad inmigrante, en el país de destino, sea insatisfactoria o, no raramente, desastrosa. Los ejemplos de narrativas de inmigrantes - memorias, diarios y cartas -, que se establecieron en Brasil en los siglos 19 y 20, fueron interpretadas a partir de principios hermenéuticos. Los efectos de esta postura metodológica se oponen de forma evidente al influjo cartesiano, en la investigación, en la enseñanza y en la cultura y sobrepasan la eventual deficiencia interpretativa de las narrativas, no raras, asociadas solamente a técnicas o métodos, como la semiótica, el análisis de contenido, el análisis del discurso. Como resultado, se percibe importante y compleja relación de las narrativas biográficas y autobiográficas con los contextos de la realidad del país de origen y del país escogido, en este caso Brasil, identificando la inscripción de la existencia personal significada en una narrativa del mundo que da su forma y, su sentido la historia de cada uno.

Palabras clave: Biografías. Autobiografías. Memorias, diarios y cartas. Inmigrantes.

Considerações iniciais

Reconheço-me como brasileiro e sou descendente de imigrantes. De famílias que chegaram durante o século XIX, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, extremo sul do Brasil. Os de sobrenome *Da Cunha* vieram de Portugal, da Freguesia de São Salvador da Carregosa, Aveiro. Os *Ludwig* emigraram do Cantão Wallis ou Canton du Valais, do sul da Suíça. Os *Stormowski* são originários da Prússia Oriental, hoje território da Polônia, de uma aldeia então chamada de Schwarzwasser, atualmente Czarna Woda, pertencente ao distrito de Stargard (Stôrgard). Os *Franzen* habitavam a cidade de Pünderich an der Mosel, na margem do Rio Mosela, na Renânia-Palatinado (Rheinland-Pfalz), atual Alemanha. Eu nasci, cresci, vivo e existo marcado por esta memória histórica.

Atualmente, como professor e pesquisador em uma universidade pública federal, no interior do Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria, ocupo-me com o ensino na área de formação de professores e pesquisas relacionadas, principalmente, a narrativas autobiográficas e migrações humanas.

Uma das razões que fundamentam a escolha do tema deste texto relaciona-se com uma experiência na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas, oferecida para mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em História, do Programa de Pós-Graduação em Educação, e do Mestrado Profissional em Rede Nacional em Ensino de História, desde o primeiro semestre de 2012. Na verdade, uma introdução ao papel fundamental da narrativa na pesquisa e no ensino, tanto como fonte, quanto como metodologia.

Em uma aula presencial introdutória, no primeiro semestre de 2014, fiz o seguinte relato oral:

– No final de semana passado, estimulado pelas informações de uma amiga e colega antro-

póloga reconhecida internacionalmente, decidi participar de uma das (provavelmente) últimas colheitas de sagu que ainda acontece em três lugares remotos do Rio Grande do Sul.

Por recomendação dela, que em uma de nossas conversas havia me alertado sobre o desaparecimento deste tipo de agricultura, decidi conhecer e participar desta experiência comunitária pouco conhecida. Saí cedo de casa no último sábado e fui de carro até a comunidade de Walachai, um dos povoados do município de Morro Reuter, aqui no Rio Grande do Sul.

Segundo a tradição local as primeiras sementes de sagu, cujo nome científico é Semen Sago Orientales – o que indica sua origem possivelmente asiática –, foram trazidas pelos imigrantes germânicos que chegaram à localidade em meados da primeira metade do século XIX. Provavelmente por seu fundador proveniente de Echternach, em Luxemburgo.

Os descendentes de imigrantes alemães de Walachai não são os únicos que ainda cultivam sagu. Segunda minha colega da universidade, há mais duas comunidades que o cultivam, uma no interior de Vacaria e outra em um dos distritos de Nova Prata, todos aqui do nosso Estado.

Quando cheguei, a cerimônia que antecede a colheita, que dura no máximo dois ou três dias, já havia começado. Estavam todos com roupas claras, homens, mulheres, jovens e até algumas crianças, com as cabeças cobertas com chapéus, bonés e várias mulheres usando lenços. Todos carregando cestos forrados com tecidos, dos quais pendiam luvas cirúrgicas.

Cheguei no meio do discurso de uma das lideranças locais, que lembrava com lágrimas nos olhos e voz embargada que era preciso resistir. E que, ainda que o sagu natural de Walachai não conseguisse concorrer com os preços do sagu de fécula de mandioca que monopoliza o mercado, tratava-se de uma tradição a ser mantida. Para que nunca nenhum dos habitantes do lugar esquecesse quem era, esquecendo a história de sua família e de sua comunidade.

Depois do discurso, ouvimos todos ainda algumas recomendações de um técnico agrícola, aposentado da Empresa de Assistência Técnica

e Extensão Rural – EMATER, e partimos para a lavoura de sagu da comunidade para iniciarmos a colheita.

A única lavoura de sagu de Walachai fica em uma área de cerca de dois hectares de propriedade coletiva comunitária, nos fundos do prédio da nova igreja católica do lugar. Um terreno inclinado e com boa drenagem. A visão do lugar me remeteu à memória das imagens de um dos filmes de Akira Kurosawa, a luz do sol iluminava a encosta coberta de arbustos cujos frutos maduros mostravam os minúsculos grãos brancos do sagu natural.

Começamos a colheita. Os pequenos grãos de sagu foram sendo colhidos cuidadosamente e sendo depositados em grandes balaios artesanais forrados de material plástico. Lamentavelmente a produção de sagu de Walachai não chega ao mercado e é consumido apenas pelos membros da comunidade.

Uma experiência que para mim será inesquecível. Um patrimônio de nossa cultura regional, ameaçado contundentemente de desaparecimento. Segunda minha colega antropóloga, nem o Ministério da Cultura tem demonstrado interesse em financiar projetos que divulguem essa agricultura comunitária pouco conhecida, o que com certeza contribui para que em poucos anos ela desapareça e com ela uma das expressões culturais de nosso Estado.

A narrativa acima foi atenciosamente ouvida, muito bem recebida e intensamente comentada pelos mestrados e doutorandos presentes na aula. Algumas das perguntas mais marcantes foram as relacionadas ao desconhecimento do “sagu”, também como semente de uma planta. O sagu que utilizamos no sul do Brasil, como ingrediente de uma sobremesa tradicional, é produzido industrialmente com fécula, amido extraído de mandioca, mas também do milho, da batata ou do arroz. Houve também perguntas relacionadas à necessidade de mais informações sobre como acessar “esta importante e desconhecida informação cultural”, através de bibliografias ou experiências presenciais.

Importante salientar, aqui, que o relato acima reproduzido é uma ficção. Uma mentira, ainda que interessante ou logicamente construída.

Diante disso, algumas questões se apresentam: – por que os ouvintes acreditaram? Por que alguns inclusive duvidaram da minha sinceridade quando informei que se tratava de uma mentira, cujo relato tinha a função de levar a uma reflexão sobre a importância da construção convincente de um texto científico? Acreditaram na mentira e não acreditaram na minha sinceridade!

Trata-se de um claro exemplo da naturalização de que Leão e Wrublewski (1993, p. 7) chamam de “*de-cisão*”:

[...] que vive da perplexidade em pensar a identidade como identidade e não como igualdade, isto é, que vive da dificuldade de se encontrar com a identidade no próprio seio das diferenças. Esta *de-cisão*, ao instituir as dicotomias de um comparativo ontológico, se pronuncia pelo ser contra o nada, pela essência contra a aparência, pelo bem contra o mal, pelo inteligível contra o sensível, pelo permanente contra o mutável, pelo verdadeiro contra o falso, pelo racional contra o animal, pelo necessário contra o contingente, pelo uno contra o múltiplo, pela sincronia contra a diacronia.

Os mestrados e doutorandos, pesquisadores em formação, não teriam acreditado na “narrativa ficcional e mentirosa”, se não tivessem encontrado nela referências concretas e prováveis que ligaram o que ouviram com o que já conheciam, com a hierarquia de valores relacionada com a construção lógica do texto narrado, com o reconhecimento do “professor” etc. Portanto, não há mentira absoluta e não há verdade completa!

Esta experiência prática me levou a pensar, a refletir e pesquisar sobre o papel da narrativa (ficcional ou real) sobre o mundo – *mito*, *memória* e *história* –, sobre os outros – *biografia* –, e sobre si mesmo – *autobiografia* –,

como uma estratégica histórica de formação do humano desde a sua origem. Assim, fundamenta igualmente este ensaio que busca interpretar o escrever histórias, narrar e narrar-se, como estratégias humanas de significação da relação com a realidade vivida e imaginada em memórias, diários e cartas de imigrantes. Material com vasto conteúdo biográfico e autobiográfico, onde se encontram inúmeras referências à construção humana de si mesmo como um outro (RICOUER, 1991), para convencer familiares, amigos e até desconhecidos, da terra natal, a fazerem o mesmo, ainda que a realidade imigrante, no país de destino, seja insatisfatória ou, não raro, desastrosa.

Nas memórias, diários e cartas de imigrantes que se estabeleceram no Brasil, nos séculos XIX e XX, interpretadas a partir de princípios hermenêuticos, percebe-se a importante e complexa relação das narrativas autobiográficas com os contextos da realidade do país de origem e do país escolhido, neste caso, o Brasil. Como afirma Delory-Momberger (2012, p. 118):

As narrativas de si contemporâneas das 'grandes narrativas' são tributárias de uma perspectiva coletiva e histórica que excede consideravelmente o contexto restrito da existência que elas revelam, inscrevendo essa existência numa 'narrativa do mundo' que dá sua forma e seu sentido à história individual.

Historicamente, dos gregos ao tempo presente, cada ser humano define-se individual e coletivamente, objetiva e subjetivamente, através da acepção sintética entre a existência no mundo e o significar-se nele através da linguagem, da narrativa. O mundo reconhecido como espaço humano, não é dado aos homens pelas forças transcendentais, mas é construído e incessantemente reconstruído e identificado pelos costumes, hábitos, prescrições, leis, normas, proibições, tabus, valores e ações. Ou seja, uma *prática* e uma *reflexão*, como hábi-

tos, que articulam modos de ser e viver orientados pelo conhecimento, pela razão, mas também pelo desejo e pela imaginação. Tudo isso sempre identificado e acessado pela linguagem, pelas narrativas, caracterizadas por seu conteúdo biográfico ou autobiográfico, estrategicamente definido *objetivamente*, como imanente (à experiência sensível, relativa, contingente, múltipla e variável), ou *subjetivamente*, como metafísico (absoluto, necessário, único, imutável). Contudo, penso que o narrar o outro – que inclui o mundo –, e narrar a si, deve ser considerado como acesso a uma *práxis* social, cultural, política, de desnaturalização e estranhamento e, conseqüentemente, de exercício de unidade entre ser e pensar, viver e narrar.

Da antiguidade à modernidade – a narrativa biográfica e autobiográfica como prática social e existencial

No que consideramos a base da chamada civilização greco-romana e judaico-cristã ocidental, a própria mitologia grega, associada à intencionalidade de formação da sociedade humana, cultural e política, tem um caráter claramente biográfico.

As narrativas, inclusive as de caráter histórico, segundo Veyne (1984, p. 22-23), tinham um público heterogêneo que acessava os conteúdos com distintos interesses, ao contrário da intenção moderna dos historiadores e dos demais pesquisadores de todas as áreas, que pesquisam e publicam seus resultados para outros historiadores, ou colegas de suas áreas de conhecimento; “[...] por isso se impõe sobretudo questionar o próprio poder da ciência em sua impotência de pensar” (LEÃO; WRUBLEWSKI, 1993, p. 15) Sendo assim, é possível reconhecer que a própria verdade não se exprime pela boca de quem narra ou escreve:

[...] cabe ao leitor fazer uma ideia dessa verdade; eis uma das inúmeras particularidades pouco visíveis que revelam que, apesar das grandes semelhanças, o gênero histórico, entre os Antigos, é muito diferente do que é entre os Modernos. [...] Cada historiador faz sua escolha: escrever para todos, atentando para as diversas categorias de leitores, ou especializar-se, na informação tecnicamente segura, que fornecerá dados sempre utilizáveis aos políticos ou aos militares. [...] Além do mais, a heterogeneidade do público deixava ao historiador alguma margem: podia apresentar a verdade sob cores mais cruas ou mais brandas, à vontade, sem por isso, traí-la. (VEYNE, 1984, p. 23-24).

Encontramos um exemplo em Hesíodo (1995), na obra chamada *Teogonia* (séculos VIII ou VII a. C), em que ele descreve como surgiu a humanidade através de uma narrativa de caráter claramente pedagógico e biográfico, ainda que mítico.

Livrementemente interpretado, o poema de Hesíodo anuncia que no começo dos tempos o mundo era habitado pelos titãs (enormidades, cuja meta é a dominação e o despotismo) e a humanidade, neste contexto, não existia (BRANDÃO, 2002). O humano não existe, pois, diante de enormidades. O humano somente existe onde o conhecimento é possível – experiência sensível, refletida, significada, guardada na memória e partilhada com outros humanos, através de processos dialógicos.

Cronos – o tempo mensurável –, o mais jovem dos titãs, gerado por Urano – a imensidão do céu –, e Gaia – a imensidão da terra –, torna-se o detentor máximo do poder entre os seres divinos, líder de todos os titãs. Amaldiçoado pelo pai com a profecia de que teria um filho que o destruiria, devora todos os filhos gerados por sua união com Réia. Diante do nascimento do seu sexto filho, Réia, com a ajuda de Gaia, trata de salvá-lo. Zeus, como é chamado, é levado para a ilha de Creta, para ser protegido da fúria de seu pai. Réia envolve uma grande pedra com os panos do recém-

nascido e entrega o embrulho a Cronos que, sem suspeitar, o devora (KERÉNYI, 2015).

Zeus, protegido pelas ninfas, cresce seguro em Creta. Molhando seus pés descalços de criança nas ervas e flores que cobrem os campos, ainda úmidos pelo orvalho do amanhecer. Enquanto cresce, corre pelas pradarias, vales e montanhas da ilha, habituando-se a ver o Sol que nasce e ilumina a terra, em cada manhã e que se põe em cada entardecer. Alimentado com leite e mel, à noite, é posto para dormir em um leito forrado de ervas finas e perfumadas (JULIEN, 2005; BRANDÃO, 2002).

Adulto, lhe revelam que é filho de Cronos e que seu pai havia devorado seus irmãos. Sob a orientação de Metis – a prudência –, Zeus estabelece as estratégias para resgatar seus irmãos do interior de Cronos. Depois disso, ao lado de seus irmãos e irmãs e dos ciclopes dá início a uma guerra contra os titãs, que dura uma eternidade inteira. Vencedor, aprisiona as enormidades no Tártaro – uma região mítica habitada por monstros e na qual nenhum ser humano pode penetrar, sem “deixar de ser o que é”. Assim, Zeus passa a reinar absoluto e ordena o mundo segundo sua vontade (JULIEN, 2005). Depois disso, surge na Terra a humanidade.

Há alguns aspectos neste mito grego que remetem a valores, relacionados à compreensão do humano, presentes já na cultura grega – alicerce da civilização a que pertencemos –, e que não devem ser desprezados quando tratamos de educação e de cuidado:

– Diante de um mundo habitado por enormidades, o humano não é possível, pela ausência de condições para produzir conhecimento. Desde os gregos, o conhecimento é entendido como um resultado do uso humano da inteligência, intimamente associado à aplicação dos sentidos sobre a realidade. Ou seja, conhecimento humano é processo reflexivo que se fundamenta na experiência sensível.

– As titânicas enormidades somente podem ser derrotadas e afastadas do mundo, para dar condição à preservação e ao desenvolvimento da humanidade, através do uso de estratégias e virtudes humanas. No mito grego, Zeus aprendeu a condição humana vivendo como um humano, que cresce exercitando seus sentidos, e especialmente a imaginação. Aqui encontramos o caráter biográfico da narrativa acima exposta, que descreve o surgimento, o desenvolvimento, a importância e a missão histórica de Zeus; com um papel claramente pedagógico focado na construção da identidade do humano.

Projetando-se através da história, dos tempos homéricos (até século X a. C), que caracterizam a reflexão mitológica acima, até a ascensão do cristianismo (entre os séculos IV e V de nossa era) e sua dominação pelo clero, que o organiza hierarquicamente, reproduzindo a organização dos poderes que caracterizavam o Império Romano, chegamos a um período em que as narrativas orais se tornam hegemônicas, como estratégia de difusão e convencimento. A escrita restringe-se à elite e aos detentores do poder, principalmente como registro de sua legitimidade, alicerçada nos fundamentos do cristianismo. Contudo, há marcos fundamentais do papel do biográfico e do autobiográfico na interpretação deste tempo e de sua história, “pois as verdades da fé, para serem propagadas, devem assentar também sobre um sólido fundamento de cultura humana, a fim de que mais facilmente possam tornar-se convicções racionais” (RICCI, 1956, p. 7), e consequentemente aceitas pela maioria iletrada da população.

Em Agostinho de Hipona, Aurelius Augustinus Hipponensis (354-430), conhecido como Santo Agostinho, um dos clássicos do cristianismo e da filosofia medieval, através de sua obra *Confissões* (SANTO AGOSTINHO, 1984; 2017) encontramos o registro de um exemplo

contundente. Essa obra de Agostinho tem um caráter catequético, mais estrategicamente acessível e pedagógico do que *A cidade de Deus* (SANTO AGOSTINHO, 2002) um clássico de cunho doutrinário. A prática narrativa de Santo Agostinho é historicamente inovadora. Na primeira parte (Livros I a X) de seu livro *As Confissões* – que se distingue da segunda parte (Livros XI a XIII), onde reflete sobre a Sagradas Escrituras –, apresenta-se autobiograficamente e inaugura uma nova forma de narrar-se por alicerçar sua escrita de si em sentimentos, motivações, lembranças de acontecimentos cotidianos de caráter individual; e, não como efeitos ou consequências de grandes acontecimentos descritos por historiadores e naturalizados por todos a partir de sua descrição convencionalizada.

O pensamento originário, ancorado na memória construída e associada à memória de outros ou à observação de caráter psicológico, nas *Confissões* de Agostinho ganha uma característica inovadora, ao instituir uma relação precisa entre o real descrito – autobiográfico –, mesmo que imaginado, e a crença no que somente pode ser reconhecido por ser sentido através da *práxis* da significação do descrito:

VIII, 13. Da infância, avançando rumo ao presente, não cheguei à puerícia? Ou melhor, ela não chegou a mim, e sucedeu à infância? Mas esta não foi embora: para onde iria? Contudo, já não era. De fato, eu já não era uma criança que não fala, mas um menino falante. Disso eu lembro; mas como aprendi a falar, só compreendi mais tarde. Com efeito, os adultos não me mostraram as palavras segundo um programa determinado de instrução, como um pouco mais tarde o alfabeto, mas eu mesmo com a mente que tu me deste, meu Deus, com gemidos e sons variados e gestos variados dos membros queria manifestar os sentimentos do meu coração, para que meus desejos fossem atendidos. Mas não conseguia expressar tudo o que queria para todos aqueles dos quais o queria. Apelava à memória: quando eles nomeavam algo e moviam o corpo

em direção àquilo de acordo com aquele som, olhava e memorizava o som pelo qual chamavam a coisa que queriam indicar. [...] Dessa maneira, retinha as palavras colocadas no lugar adequado em várias sentenças ouvidas repetidamente, registrava de que coisas eram signos e, forçando a boca a reproduzir aqueles sinais, já conseguia comunicar meus desejos através deles. (SANTO AGOSTINHO, 2017, p. 43)

A obra *Confissões* de Agostinho (SANTO AGOSTINHO, 1984, 2017) tem um papel estratégico na expansão e na hegemonia do cristianismo na Europa Central, durante os séculos II e XII, por tornarem possível o “conhecimento de Deus” através da vivência, da memória e do relato sobre a própria experiência do sujeito, que, através dela, pode se reconhecer como “parte d’Ele”. Ainda que não seja objetivo deste artigo avançar nesta reflexão, é importante ressaltar que o sujeito, uma “alma solitária” – até então reconhecido como cristão por sua adesão prática às escritas do “novo testamento”, e por sua esperança de salvação pela superação dos males deste mundo através da morte –, passa a descobrir e participar da unidade do universo do criador, a partir do reconhecimento de si, no exercício autobiográfico de significar sua existência pelo que conta dela; e, neste exercício, supera a construção social do indivíduo ancorada na determinação externa da pregação doutrinária e alcança aí um caráter manifestamente filosófico.

Um novo e importante passo no papel da biografia e autobiografia na constituição do humano acontece no século XI, e tem como exemplo original uma mulher, Hildegard von Bingen (1098-1179), entre outros pensadores da época, como Anselmo da Cantuária (FISCHER, 1911; HOLLISTER, 1982) e Pedro Abelardo (ABELARDO, 1984; BONI, 2003). Estes autores fundamentam os princípios do que chamamos de escolástica ou escolasticismo, que traz para o mundo prático, especialmente para os espaços escolares, o princípio dialético do exercício

dinâmico entre o acreditar, para buscar entender, e o entender para que se possa acreditar. Esta postura teve um efeito sobre o conceito de humano através da consciência de si e do papel das relações humanas nesta produção, a partir da ruptura da rigidez das regras impostas por uma sociedade e cultura definidas por doutrinas e determinações hierárquicas externas. Em assim sendo, apresenta-se como um primeiro passo em direção a uma postura existencial, ancorada no primado da intenção e do consentimento, que se anunciam como base da construção moderna da convivência democrática e do reconhecimento da igualdade social, até hoje ainda em construção.

Nascida em *Bermersheim vor der Höhe*, no vale do Rio Reno – Renânia Palatinado –, Hildegard von Bingen apresenta-se como um exemplo associado às grandes transformações que caracterizam este período. Uma época marcada pela hegemonia cristã na Europa, representada pela Igreja Católica Apostólica Romana, através da renovação estratégica-teórica-filosófica associada à Reforma Gregoriana, instituída por Leão IX, entre os anos de 1049 e 1054; e por sua tentativa de expansão através das Cruzadas, entre os séculos XI e XIII. Hildegard, filha de uma família da baixa nobreza, tornou-se uma monja beneditina caracterizada por seu misticismo, por suas teorias teológicas, mas também por suas composições musicais, seus escritos naturalistas (nutricionistas e fitoterápicos), ensaios sobre juventude, puberdade e sexualidade – especialmente a feminina – além de peças poéticas, dramáticas e literárias (NEWMAN, 1999; SCHIPPERGES, 1997).

Em suas principais obras, especialmente *Liver Scivias Domini* – livro sobre os caminhos do Senhor –, escrito entre 1141 e 1151 (BINGEN, 1990; 1992); *Liber Vitae Meritorum* – livro sobre os méritos da vida –, escrito entre 1158 e 1163 (BINGEN, 1997); e *Liber Divinorum Operum Sim-*

plicis Hominis – livro sobre as obras divinas para o homem comum –, escrito entre 1163 de 1173 (BINGEN, 1998; 2009), Hildegard von Bingen adota um caráter visionário, o que possivelmente a protegeu de acusações de heresia e abriu as portas para o seu reconhecimento. Em minha opinião, é de grande importância recuperar alguns de seus principais conceitos, limitados a alguns exemplos, para estimular a reflexão sobre o papel da narrativa autobiográfica na superação do conceito semântico de identidade e para a reconquista da unidade humana na diversidade existencial dos tempos presentes.

Fundamental é a dedução de que a postura, as reflexões (ainda que fundamentalmente místicas) e os escritos de Hildegard von Bingen induzem a um grande avanço no conceito de humano; que pode ser associado ao papel de outros autores de sua época, na construção da modernidade. Um deles, que chama a atenção, é o de que existir por si e existir por outros são duas maneiras distintas de existir (GILSON, 2007, p. 291-301; 307-311). Até o começo do segundo milênio, o conceito fundamental do humano estava associado à ideia de que o homem era produto da vontade do criador. A partir daí, projeta-se e se desenvolve a ideia de que Deus é a matéria de que o universo é feito, e reconhecer-se nele – a partir da reflexão e do conhecimento sobre nossa existência – são invenções de si que podem levar a experiências da consciência de si. E, no campo religioso, ao reconhecimento de que tudo no universo, e toda a inspiração provocada por seu conhecimento, é uma possibilidade de conhecer a Deus. É inevitável concluir que esta postura dialética contribuiu muito para os conceitos modernos e presentes do eu e do outro, e do aqui e do mundo/universo, práticas filosóficas que não dispensam a *práxis* do biográfico e do autobiográfico, caracteristicamente contextualizada:

Erkennt der Mensch aber die Freude, die ihm von einem anderen entgegenkommt, dann empfindet er in seinem Herzen ein grosses Entzücken. Denn dann erinnert sich die Seele, wie sie von Gott geschafan ist. (BINGEN, 1990, p. 91)¹

Hildegard von Bingen anuncia que a compreensão do que é contrário e diferente não deve ser dispensada, pois todas as formas e *apresentações*, *apresentações* e *representações* objetivas e materiais, acessadas pela experiência sensível, dão acesso ao substancial conhecimento da razão eterna. Desta forma, cada ser humano – reconhecido em sua diversidade e acessado pela narrativa de sua memória (autobiográfica) – é conhecimento da existência e da intenção do intelecto divino e universal de que todos fazem parte.

Esta base teológica e filosófica, que transita entre Agostinho e Hildegard von Bingen e caracteriza o tempo histórico ocidental europeu, que denominamos Idade Média, abre as portas para a modernidade e encontra uma ressonância significativa em Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Walter Benjamin (1892-1940), ambos convocados aqui (também!) como exemplos.

Rousseau, em suas obras, especialmente as de caráter autobiográfico como as *Cartas ao Senhor Malesherbes*, de 1762 (MARQUES, 2005; LEIGH, 1972); *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*, de 1762 (ROUSSEAU, 2004, p. 372-452; CASTRO, 2010); as *Confissões*, de 1770 (ROUSSEAU, 1965; 2008a); *Diálogos de Rousseau Juiz de Jean-Jacques*, de 1772 (SOËTARD, 2010) e *Devaneios de um Caminhante Solitário*, de 1776-78 (ROUSSEAU, 2008b); apresenta-se como um “filho do iluminismo, porquanto ele também fez guerra à história, à tradição, à sociedade” (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1962, p. 288), e igualmente como um estratégico anti-iluminista, quando “admite

1 “Mas quando o ser humano percebe a alegria que vem de outro, ele sente um grande encantamento em seu coração. Porque então a alma lembra como foi criada por Deus”. (BINGEN, 1990, p. 91)

o primado do sentimento, da espontaneidade natural, que reconhece como fonte de todos os valores contra a razão, a cultura, a civilização, de que o iluminismo se vangloriava, e a que atribui ele a origem de todos os males” (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1962, p. 288-289). Não há dúvidas de que esta postura intelectual e existencial de Rousseau também o faz ser reconhecido como um introdutor do romantismo.

Os escritos autobiográficos de Rousseau correspondem, em sua maioria, ao período final de sua vida, o último decênio anterior a 1778. Afirma em seus escritos que a memória de si, a recordação autobiográfica torna possível recuperar a consciência da condição humana. E, portanto, oferece as condições para reagir diante da imposição de um mundo construído, estrutural e totalitário, pelas sociedades ocidentais. A verdadeira natureza humana é subtraída na modernidade pela artificialidade da imposição de um modelo de homem político determinado e previsível, forçado a esquecer quem é de verdade. A recuperação da memória própria, portanto, impõe à educação o papel de dar sentido ao presente, de significar a memória resgatada e potencializar cada ser envolvido – agora consciente de sua natureza –, para a construção de um novo mundo. Sendo assim, o único sentido possível para a educação, é nos devolver a posse dos princípios essenciais de nossa existência, em nós mesmos e em nossa relação com os outros:

Custa-me não só explicar as ideias, como até recebê-las. Estudei os homens e creio-me um observador razoável: contudo, nada sei ver do que vejo; só vejo bem aquilo de que me lembro, e só nas minhas recordações tenho espírito. Não sinto nada, não penetro em nada de quanto se diz, de quanto se faz, de quanto se passa na minha presença. O sinal exterior é tudo que me impressiona. Em seguida, porém, tudo isso me vem à memória: recordo-me do lugar, do tempo, do tom, do olhar, do gesto, da circunstância; nada me escapa. Acho então, pelo que

se fez ou se disse, o que se pensou, e raramente me engano. (ROUSSEAU, 1965, p. 121)

Neste exercício memorial e autobiográfico, o espírito humano abandona a condição de **resultado** imposto por intenções e interesses exteriores, sempre legitimados pela naturalização da existência humana como animal, e, somente humana, se submetida a hierarquia do Estado:

Com isso, a autobiografia deixa de ser um ‘romance engenhoso’ ou um divertimento dileitante e adquire um sentido novo. Não é mais a mim que eu peço que admirem ou lastimem, nem mesmo é pela ‘humana condição’ que testemunho, mas pela universalidade na qual cada um pode reconhecer cada um e reconhecer-se nele: ‘Ser eterno, reúne em torno de mim a inumerável multidão de meus semelhantes [...]. Que cada um deles descubra por sua vez seu coração com a mesma sinceridade [...]’. (LEBRUN, 2006, p. 37, grifos do autor)

A partir de agora, proponho um salto, do século XVIII ao século XX, ainda que, neste interregno, vários autores especialmente da área das ciências sociais e humanas possam ser lembrados pelo uso e pela interpretação de narrativas biográficas e autobiográficas. Neste período, também teríamos exemplos importantes, no campo literário, como Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), com sua obra *Fausto* (GOETHE, 2007a; 2007b), especialmente por seu papel na construção e difusão do romantismo moderno e por sua crítica poética à modernidade capitalista, ancorada na aparência e na acumulação. Sem dúvida, em Goethe, poderíamos aprofundar vários aspectos relacionados aos usos representativos e simbólicos das narrativas, biográfica e autobiográfica, mas isto exigiria um espaço distinto deste. Sendo assim, nesta “*genealogia*” sobre os usos e sentidos da biografia e da autobiografia, convido a um deslocamento até Walter Benjamin (1892-1940).

Trata-se de um autor das ciências sociais e humanas que combina correntes teóricas, aparentemente antagônicas, como o idealismo germânico, o materialismo dialético e o misticismo judaico, que, em suas obras, transparecem como pilares e contribuições relevantes para a construção de uma teoria estética que atribui à arte, especialmente à literatura, um papel social de provocação de sujeitos e coletivos e, conseqüentemente, de potencial criação de novas consciências. Benjamin conflui e contribui de forma original para a interpretação das memórias registradas em diários e cartas de imigrantes.

Opondo-se ao reconhecimento positivista de que diários somente podem ser considerados como acesso a realidade – portanto, prova documental –, se forem conectados ao calendário e à verdade descritiva de fatos vividos presencialmente pelo autor, Benjamin defende a posição de que, mais do que instrumentos de convencimento estético, os diários, mesmo de conteúdo romântico (característica da produção escrita do século XIX), são avivados pela fusão entre o autor – constituído de subjetividade, intencionalidade e ambição de reconhecimento –, o texto e a temporalidade. Apresentam-se, portanto, também como fundamentos éticos, valores e princípios da conduta humana (BENJAMIN, 1989; 1993a; 1993b). Como se vê, este conceito de Benjamin sobre os diários – no nosso caso, os diários de imigrantes ou sobre imigrantes fixados no Brasil durante os séculos XIX e XX –, não podem ser considerados meros **documentos** descritivos e, muito menos, ficcionais. Diários são parte do evento, do fato, da paisagem, que narram e também contêm o seu autor, que, mesmo sendo eletivo na afirmação ou na negação do que vê, vive e interpreta, o faz motivado e legitimado pela eleição ou seleção retórica. E mais: – não é o passado descrito e narrado que nos interessa, enquanto pesquisadores do campo

biográfico e autobiográfico, é o papel destes registros, mesmo que de fragmentos memoriais do passado, na interpretação do presente e na significação de cada um e de todos nós neles, pois nos lemos nos diários escritos por outros.

Quanto às cartas de imigrantes, podemos nos apropriar delas, como fontes para a compreensão da complexidade do fenômeno migratório humano, a partir da interpretação e significação proposta por Benjamin, especialmente em suas próprias cartas, publicadas por Adorno e Scholem, depois de sua morte, em 1940; e mais recentemente (em 1997), na coleção completa das cartas de Benjamin, tornadas públicas através do trabalho de Gødde e Lonitz (BENJAMIN, 1978; 1997a; 1997b; 1997c; 1997d; 1997e; 1997f). Há alguns aspectos que chamam a atenção e inspiram o uso das narrativas em cartas de imigrantes para pesquisadores sobre o complexo tema da imigração:

– Em uma carta (BENJAMIN, 1997c, p. 233-235) destinada a Siegfried Kracauer (1889-1966), um ensaísta alemão que costumava publicar em jornais, como o *Frankfurter Zeitung*, Benjamin afirma que está planejando escrever um ensaio sobre Moscou, inspirado por Kracauer, que havia escrito e publicado um ensaio sobre Paris. Contudo, reconhece que vai fragmentá-lo em notas e observações curtas, e não raro desconexas, deixando ao leitor – por si próprio e com seus próprios recursos –, a tarefa de interpretar e significar o escrito. Informa, na carta, que está inspirado a escrever sobre Moscou, não com base na interpretação teórica, previsível e estruturada, mas na experiência sensível do visto e do sentido: “*Glanz über den Affairen* – o brilho que envolve as coisas” (BENJAMIN, 1997c, p. 234; SELIGMAN-SILVA, 2009, p. 161-185). Uma exemplar ampliação desta posição de Benjamin acontece na obra *Das Passagen-Werk*, iniciada em 1927 e desenvolvida até sua morte, em 1940 (BENJA-

MIN, 1993a; 1993b), onde reforça a tese de que o factual descrito não é uma idealização teórico-conceitual, mas uma teoria em si própria que instiga o leitor a criá-la. Assim, o colono, imigrante, que escreve cartas para familiares e amigos do país de origem, sempre o faz no campo da intencionalidade do biográfico e do autobiográfico. E não descreve uma realidade como ela de fato foi, mas, sim, uma vida lembrada por quem a viveu. Ainda assim é preciso reafirmar que, para o autor que rememora, não é o que ele de fato viveu, mas o **télos** – o propósito de plenitude da estruturação e a consumação da atitude (HEIDEGGER, 2002a; 2002b) – de sua rememoração, como hábito e *práxis* de presentificação da realidade vista, vivida, lembrada, narrada e significada, que dá sentido ao escrito e ao leitor que lê, criando com ele uma simbiose que pode alicerçar as condições de transposição dinâmica da **identidade** de quem escreveu para a **unidade** entre quem escreveu e quem leu.

A versão e o fato nas memórias, diários e cartas de imigrantes

Entre 1822 e o início da década de 1950, segundo as estatísticas brasileiras, cerca de cinco milhões de estrangeiros entraram como imigrantes no Brasil. O número de imigrantes alemães que se dirigiram, no período, para o Brasil é aparentemente pequeno – cerca de 255 mil, 5% do número total. Contudo, a importância de sua participação na formação e no desenvolvimento, especialmente do sul do país, não pode ser ignorada. Os dados do censo brasileiro de 1940 fornecem uma indicação da expressividade de sua participação e de seus descendentes, na sociedade brasileira: cerca de 650 mil brasileiros natos falavam habitualmente o alemão e cerca de 460 mil empregavam o italiano como principal língua de comunicação. A maior concentração deste

contingente populacional encontrava-se, segundo o mesmo censo, no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, onde, respectivamente, 400 mil e 180 mil brasileiros falavam alemão. Os números referentes aos de língua italiana também são importantes na comparação, 300 mil no Rio Grande do Sul e 96 mil em Santa Catarina (CUNHA, 1995; 2004).

Deixar a terra natal, abandonar o costumeiro e buscar a sobrevivência em um lugar desconhecido – com todos os riscos e implicações de uma decisão deste tipo – exige fortes razões. São principalmente os pobres que migram, e o fazem quando sua vida tradicional se torna difícil ou impossível. Juntam, então, seus últimos recursos, vendem seus trastes e partem em busca de um lugar onde supõem poder encontrar melhores condições de vida.

A realidade na Alemanha na segunda metade do século XIX produziu a emigração em massa. As condições de vida lá existentes tiveram íntima relação com os acontecimentos políticos da Europa no período. Após a derrota de Napoleão Bonaparte, os Estados alemães deram origem à Confederação Alemã, com sede em Frankfurt. Foi uma decisão do Congresso de Viena, realizado em 1815 pelos países vitoriosos, para reorganizar a Europa pós-napoleônica. A criação da Confederação constituiu-se no primeiro passo na direção da unificação, processo que se completaria no começo da década de 1870, quando surgiu o Segundo Império Alemão. Esse período de transição foi marcado por profundas transformações determinadas pela expansão das estruturas capitalistas sobre um quadro de declínio do feudalismo. O avanço do capitalismo do século XIX traduziu-se em industrialização, que, por sua vez, acelerou a constituição de um mercado nacional e a consequente unificação política. Cada passo em direção desta última foi marcado pelo avanço das cifras da produção industrial. Outro indicador do de-

envolvimento industrial alemão, durante o século XIX, foi a urbanização intensa. Graças à industrialização, inclusive agrícola, o campo era esvaziado de sua população. Em 1820, 80% da população alemã ativa dedicava-se às atividades agrícolas; no ano de 1850, eram apenas 65%; e, em 1870, esse percentual caiu para 49% da população ativa, continuando em declínio até atingir, em 1910, somente 18%. A unidade econômica que possibilitou a industrialização e o comércio exterior, que se desenvolveu rapidamente, associados ao espantoso crescimento da população, tornaram possível a estruturação de um modelo econômico e social autoritário, sustentado pela acumulação e a concentração de capital nas mãos de uma pequena minoria e a sujeição dos trabalhadores do campo e das cidades a condições de vida miseráveis (CUNHA, 1996).

A política de estabelecimento de colônias agrícolas no Brasil iniciou-se em 1808. A preocupação do governo, nesse período, pautava-se pela necessidade de aumentar a produção de gêneros alimentícios e de proteger as fronteiras despovoadas do Sul ante a ameaça do avanço espanhol, trazendo açorianos que se transformassem em soldados estancieiros. Em 1818, foi aprovada a criação de uma colônia de suíços de língua alemã, de cem famílias, no Rio de Janeiro, Nova Friburgo, estabelecida em 1819. Nova Friburgo inaugurou uma tradição de ajuda oficial para o estabelecimento de estrangeiros no Brasil. Os colonos de Cantão de Friburgo, todos católicos, conforme determinava o decreto, receberiam passagem paga da Suíça ao Rio de Janeiro e daí para a colônia, lotes de terra em plena propriedade, por concessão gratuita, além de animais e sementes. Os colonos suíços receberiam, ainda, o pagamento de diárias, nos dois primeiros anos de assentamento. Todos seriam, desde a sua chegada, naturalizados portugueses, gozando de todos os direitos dos demais súditos do reino.

Nova Friburgo não correspondeu às expectativas. As intenções e o capital empregado não alcançaram resultados e a maioria absoluta dos imigrantes suíços abandonou a região de Nova Friburgo, dirigindo-se para o Rio de Janeiro, onde muitos se instalaram como trabalhadores, artesãos e pequenos comerciantes, ou foram engajados na organização do primeiro batalhão militar de estrangeiros em 1823 (CUNHA, 1991; 2004).

No Rio Grande do Sul, São Leopoldo, Três Forquilhas e São Pedro de Alcântara das Torres foram as três colônias fundadas pelo governo geral, sob as mesmas bases do estabelecimento de colonos em Nova Friburgo, concessão gratuita de terras, ferramentas e subsídios. O estabelecimento de colônias de estrangeiros, pequenos proprietários que utilizavam sua própria força de trabalho, nas regiões não ligadas diretamente à produção para o mercado externo, atenuou os efeitos da crise de mão de obra na produção de alimentos e permitiu a migração de escravizados destas regiões para as regiões monocultoras, especialmente para o sudeste brasileiro (CUNHA, 2004). Este fato permitiu às elites econômicas e políticas brasileiras o adiamento da abolição da escravidão até o final do século XIX.

Há um ponto que não deve ser desprezado, na análise do contexto que motivou o começo da colonização alemã no Brasil, a necessidade política da formação de esquadrões de soldados que defendessem a independência brasileira ante as pretensões portuguesas. Pouco antes da independência, em 1º de setembro de 1822, embarcou para a Europa, onde chegou 95 dias depois, o major Georg Anton von Schäffer (1779-1836), nomeado *Agent d’Affaires Politiques*, por Dom Pedro. Suas instruções eram as de obter a adesão dos governos da Santa Aliança para a causa da independência do Brasil e angariar mercenários para a guerra iminente contra Portugal:

Schäffer, segundo as instruções que recebera, deveria buscar uma disposição favorável à independência do Brasil junto das cortes de Viena e de outros reinos alemães, e logo em seguida tratar do planejamento e da organização da contratação de emigrantes que receberiam terras como colonos mas que deveriam, em tempo de guerra, ser rapidamente engajados como soldados para defender as fronteiras, especialmente do sul do país. A segunda parte de sua missão Schäffer desenvolveu em Hamburgo (1824-1826) e Bremen (1826-1828), de onde foram embarcados para o Brasil, em 21 expedições, cerca de 4,5 mil imigrantes, entre soldados e colonos. Os colonos e muitos dos soldados foram destinados a colônias de caráter agro-militar estrategicamente localizadas nas regiões isoladas de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O modo como se processou, na Europa, o recrutamento de colonos e soldados e a sorte dos batalhões de estrangeiros resultaram em completo descrédito da emigração para o Brasil entre os opositores de Dom Pedro I e entre a maioria dos governos europeus, especialmente na Alemanha. (CUNHA, 2004, p. 2)

De 1831 a 1834, praticamente anulou-se a imigração estrangeira para o Brasil, até que, neste último ano, um *Ato Adicional*, promulgado pela Regência, transferiu a competência da colonização com imigrantes para as províncias do Império. Contudo, de um modo geral, durante toda a Regência (1831-1840), os resultados da imigração estrangeira foram pífios. Houve um abandono oficial do assunto, em função dos graves distúrbios políticos que marcaram todo o período e ameaçaram a própria integridade do Império (CUNHA, 1996; 2004).

Na Alemanha, enquanto isso, desenvolveu-se uma nova posição sobre a emigração. Enquanto que nos anos de 1820 a questão migratória ainda era vista como uma questão sociopolítica interna de cada Estado, a partir dos anos de 1840, a emigração passou a ser encarada como pertinente e de grande significado para a nação alemã. O nacionalismo crescente dos anos de 1840, que apontava para a unifi-

cação da Alemanha em um Estado nacional, englobou também a questão da emigração. Não se queria mais que os alemães emigrados ficassem alheios aos interesses nacionais. Em outras palavras, a emigração deveria passar a servir aos interesses alemães. A organização e a coordenação da emigração passaram a ser encaradas como fatores cruciais do desenvolvimento de uma política econômica na Alemanha. Os emigrados alemães deveriam garantir no estrangeiro a formação de um mercado consumidor para os produtos da nascente indústria da Alemanha, suprimindo para a economia alemã a falta de colônias. Além disso, por intermédio de estreitas ligações econômicas, deveriam ser fortalecidas, também, as ligações culturais, garantindo entre os alemães emigrados a preservação da língua e dos costumes. Depois da guerra franco-prussiana de 1870-1871, que encerrou o processo de unificação alemã, a Alemanha estava em condições, através das indenizações de guerra e da concentração de poder proporcionada pela fundação do *Reich*, de dar continuidade ao seu acelerado processo de desenvolvimento industrial e em poucos anos tornar-se um concorrente respeitável dos outros países industrializados da Europa em disputa pelo mercado mundial (CUNHA, 1995).

A partir de 1896, oficial e cautelosamente, desenvolveu-se uma política germanista – *Deutschumpolitik* – em relação aos alemães já emigrados e aos que continuavam a emigrar ano após ano. Essa política assumiu um caráter sistemático, organizando-se a partir de uma legislação que procurava direcionar a emigração para regiões de interesse do *Reich*; do apoio à criação e à manutenção de escolas alemães no exterior; do apoio à organização da igreja evangélica alemã; da articulação das representações diplomáticas da Alemanha; e do fomento às organizações e associações que, na Alemanha, se dedicavam aos alemães

e seus descendentes que viviam no estrangeiro. Essa *Deutschtumspolitik* fixou-se especialmente nos alemães e seus descendentes que viviam no sul do Brasil, buscando a manutenção de sua consciência nacional, através da preservação da cultura alemã (língua, música, canto e crença evangélica), mantendo os colonos imigrantes ligados à velha pátria e finalmente aproveitando este amor patriótico para criar um mercado para o consumo de produtos da indústria alemã (GOETSCH, 1898; BRUNN, 1971; CUNHA, 1995). No final do século XIX e no início do século XX, pode-se dizer que os esforços dos círculos coloniais e pangermanistas haviam sido recompensados no plano legislativo e no que diz respeito à disposição do governo alemão. Os planos e intenções, contudo, não corresponderam à realidade. A maciça propaganda através de inúmeros guias de emigração, relatórios de viagens e descrições das colônias alemãs no sul do Brasil – que propagavam abertamente a conquista econômica pacífica desta parte do globo para o *Reich*, com a ajuda dos colonos alemães – não conseguiu alcançar o grande público, nem fornecer um quadro preciso da realidade brasileira ou guindar o interesse geral da opinião pública na Alemanha sobre o Brasil a um nível além do periférico. Muito menos, estimular o crescimento do número de emigrantes. A política emigratória do *Reich* perdeu assim seu fundamento, o emigrante.

Nesse contexto político e econômico, a produção e a publicação de relatos memoriais, diários de viagens, muitos deles de caráter intelectual ou científico (especialmente geográfico, econômico e político), e, principalmente, diários e cartas de imigrantes foram estrategicamente utilizados como forma de propagar interesses e estimular os deslocamentos migratórios.

No que diz respeito ao primeiro grupo, relatos memoriais e diários de viagens, é impor-

tante salientar que muitas das obras e suas publicações foram financiadas pelo governo brasileiro, especialmente na segunda metade do século XIX; ou até pelo governo alemão, depois da unificação do *Reich* em 1871 e da aplicação de sua primeira legislação sobre emigração, datada de 9 de junho de 1897 (GOETSCH, 1898; CUNHA, 1995).

São exemplares as publicações associadas aos diários de viagens ao sul do Brasil. Entre muitos, alguns exemplos, como o médico Avé-Lallemant (1859), que descreve sua viagem pelo Rio Grande do Sul, realizada em 1858, expressando seu encantamento através da descrição idílica de diferentes paisagens: “Enquanto assim, no céu, apareciam as estrelas, tudo na terra parecia dormir, ...o rio forceja para destruir a mata e a mata para estorvar o rio. Mas, na luta caótica geram-se sempre novas formas, grupos e quadros da natureza” (AVÉ-LALLEMANT, 1859, p. 162-163), e cenários que envolviam imigrantes colonos alemães:

nenhuma torre brilha a distância, nenhuma aldeia, nenhuma casa. Apenas um lugar, cuja coloração poderia lembrar a cultura do solo. Só a fumaça, que sobe lentamente de alguns pontos, anuncia que audazes agricultores já se estabeleceram no vale solitário, que do caos da natureza selvagem brotará uma cultura. [...] no meio de um campo, entre cinzas e carvões, encontrei um belo rapaz – um Mário entre as ruínas de Cartago; há um ano fazia queimadas e vivia do produto de seu trabalho. (AVÉ-LALLEMANT, 1859, p. 174-184)

O escritor Gerstäcker (1862), o biólogo Breitenbach (1885, 1887), o geógrafo e cartógrafo Lange (1885), o naturalista Canstatt (1877, 1899) e o geógrafo e engenheiro Beschoren (1899) também associam seus relatos aos seus conhecimentos sobre a natureza, marcadamente influenciados pelo evolucionismo darwinista, e descrevem suas experiências de viagens pelo interior do sul do Brasil, a partir da surpresa diante do inusitado que a paisagem apresen-

ta. Não raro, constroem seus relatos, a partir de suas memórias pessoais autobiográficas, e estruturando argumentos fundamentados na contradição entre a natureza refeita na Europa, por influência e interferência humana, e a natureza em seu estado natural e selvagem, neste novo mundo. Aqui, as descrições das colônias de imigrantes alemães, ou das existências concretas dos colonos imigrantes, buscam estimular o desejo do novo, do não vivido, da construção possível de uma nova vida em um novo mundo, aos seus leitores.

O militar Hörmeyer (1863, 1966), através de suas publicações, principalmente “Was Georg seinen deutschen Landsleuten über Brasilien zu erzählen Weiss – O que Jorge conta sobre o Brasil”, também se vincula a este primeiro grupo. Contratado pelo governo imperial para compor as tropas de mercenários destinados à Guerra do Prata ou Guerra contra Oribe e Rosas (1851-1852), percorreu o vasto território do Rio Grande do Sul até 1954, quando deixou o exército. Seu livro tem um caráter autobiográfico e um estilo romanceado, intencionalmente convincente e, com certeza, tinha como objetivo a divulgação do Brasil como um destino “aprazível” para os pobres emigrantes de língua alemã, na segunda metade do século XIX. Submetendo a crítica aos boatos sobre as cartas escritas por imigrantes instalados no Brasil, Hörmeyer (1966, p. 128) escreve:

Por vezes escrevíamos cartas, mas, creio que nos cinco anos na fazenda não escrevemos mais de três [...]. Sei que isso não é bom; pois há bastante gente que escreve à toa e todos clamam que os colonos levam uma vida desesperadamente má. As cartas dos que se deram bem não chegam e se algumas alcançam a Alemanha, diz-se, por causa de sua raridade, que são ditadas pelos patrões, são pura mentira. Mas o homem do campo não gosta de escrever: o árduo trabalho torna as mãos duras e impróprias para manejar a pena. Quanto mais laborioso é um camponês, tanto menos tempo e gosto tem ele de escrever; deixa de um domingo para o

outro e se a mulher não o senta à mesa e não lhe põe na mão a pena, o tinteiro e o papel, não escreve. Esta é a razão porque encerram queixas muitas cartas. É que são escritas por sujeitos preguiçosos, que têm mais jeito para a pena do que para os trabalhos do campo e que não querem se conformar com a ocupação a que não estão habituados.

A partir da unificação alemã, em 1871, os relatos e diários de viagens, como, por exemplo, do empresário Fabri (1894); do economista político Jannasch (1898, 1905); do teólogo Funke (1902); e, do teólogo Lacmann (1906), todos aqui anunciados como exemplos, são explicitamente marcados pelos princípios nacionalistas do *Deutschtum – Germanismo* –, em grande medida ancorados na ideia de que a tardia unificação da Alemanha exigiria uma estratégia distinta da conquista e dominação imperialista de colônias, principalmente na África e Ásia, por potências europeias unificadas desde o século XVI ou XVII. Associando a sobrevivência, a permanência e a expansão da cultura dos imigrantes alemães, que haviam fundado e povoado colônias agrícolas no sul do Brasil, com a possibilidade de organizar uma força política com bases culturais nacionalistas em proveito dos interesses econômicos e políticos do Segundo Império – *Zweite Reich*:

Praticamente adaptando uma das teses da filosofia de Hegel, Fabri via na instrumentalização da emigração uma das funções naturais do Estado: ‘Todo organismo estatal poderoso necessita [...] de um espaço territorial para lançar o excedente de suas forças produtivas e para captar a produção destas em um constante movimento dialético’. O não cumprimento desta função era visto por Fabri, não só como um desperdício de uma oportunidade histórica, mas também como uma forma de fortalecer o concorrente norte-americano, cuja economia se beneficiava da emigração espontânea de força de trabalho alemã para aquele país. (WIRT, 1998, p. 165)

Todos os autores e obras acima mencionados buscam estimular, a partir de narrativas de

bases estruturalmente autobiográficas: – por um lado, a propagação da estratégia política do Estado Alemão em financiar as bases culturais dos emigrados para o sul do Brasil, como a imprensa em língua alemã, associações esportivas e culturais, mas principalmente escolas e igrejas luteranas; – por outro lado, através da divulgação de seus livros também entre os colonos imigrantes (a disposição nas bibliotecas das escolas e associações, ou reproduzidos nos jornais em língua alemã), como forma de recuperar e preservar a língua, os hábitos e os costumes alemães. Contudo, é importante reconhecer que a promoção e a circulação destes valores e ideologias étnicas nunca alcançaram seus propósitos políticos, pois os imigrantes e seus descendentes não deixaram de sofrer os efeitos de viver e significar suas existências em um novo espaço físico e cultural, fundindo o que eram, quando emigraram, ao que viviam e construíram no Brasil, como imigrantes.

No que diz respeito ao segundo grupo, os diários e cartas de imigrantes, como já afirmado acima, foram estrategicamente utilizados como forma de propagar interesses e estimular deslocamentos migratórios. Exemplo dessa afirmação é a divulgação de cartas de imigrantes, principalmente do Brasil, através de jornais, folhetins e livretos. Um dos mais importantes é:

Günther Fröbel (1811-1878) que herdou de seu pai em 1835 a Gráfica e Editora 'Löwesche' em Rudolstadt, que desde 1769 publicava o jornal 'Rudolstädter Wochenblatt', um dos mais importantes da região de Schwarzburg-Rudolstadt. Em 1845 Fröbel abriu uma agência de emigração na cidade, e em 1846/47 fundou o jornal 'Allgemeine Auswanderungs-Zeitung' ('Jornal Geral de Emigração' — 1846-1871) que em breve se tornaria, juntamente com a 'Deutsche Auswanderer-Zeitung' de Bremen ('Jornal Alemão de Emigração' — 1852-1875), o jornal especializado em emigração mais importante da Alemanha no decorrer do século XIX. Com a fundação da 'Allgemeine Auswanderungs-Zeitung', Fröbel

pretendia preencher uma lacuna no mercado já que [...] não havia um periódico destinado a informar e orientar os emigrantes. [...] Segundo ele, havia à disposição dos emigrantes livros de viagem, guias e outras publicações especializadas no tema. Mas o grande problema, a seu ver, era que as informações contidas nessas publicações envelheciam rapidamente. O emigrante necessitava de informações e datas recentes fornecidas por um órgão imparcial e confiável. [...] O editor deixava claro que o jornal não pretendia incentivar a emigração, mas sim ajudar e orientar os seus compatriotas que já haviam tomado tal decisão. [...] Além da publicação da 'Allgemeine Auswanderungs-Zeitung', continuou a inserir pequenos informes, anúncios e cartas de emigrantes no suplemento do 'Rudolstädter Wochenblatt' e, em meados de 1852, passou a publicar um folheto gratuito para ser distribuído juntamente com o jornal, o 'Fliegende Blätter für Auswanderer' ('Folhetos para Emigrantes'). A partir de 1855, Fröbel ainda lançou no mercado 'Der Pilot — Unterhaltendes Wochenblatt zur Allgemeinen Auswanderungs-Zeitung' ('O Piloto — Semanário de Entretenimento do Jornal Geral de Emigração'), um suplemento semanal do seu principal jornal. (ALVES, 2003, p. 156)

Havia um controle rígido sobre a divulgação de cartas dos imigrantes, tanto entre as autoridades brasileiras, especialmente os diretores das colônias; quanto entre agentes de emigração e diretores de jornais alemães, como Fröbel. Todos censurando ou deixando de encaminhar e divulgar as que fossem críticas negativas ao Brasil e a imigração (ALVES, 2003, p. 158-159); e estimulando, também, a divulgação, através da publicação das cartas com descrições positivas sobre o Brasil e suas condições de colonização através da imigração.

Peter Kleudgen, um agente da colonização com imigrantes alemães da Colônia de Santa Cruz, no Rio Grande do Sul, entre 1851 e 1854, fixou-se em Hamburgo, na Alemanha, e publicou duas brochuras (1852,1853) para dar publicidade a suas atividades, nelas publicando várias cartas de imigrantes que enalteciam a imigração para o Brasil e para a Colônia de Santa Cruz.

Os temas que são recorrentes nas cartas dizem respeito à viagem, ao clima, à condição de ser proprietário de terras, à alimentação, à fertilidade do solo e aos cultivos, à posse de animais de criação e ao fato de se tornarem homens livres. Estas cartas procuravam enaltecer as boas condições de vida dos colonos de Santa Cruz e ressaltar que ali a situação era melhor do que nos Estados Unidos ou do que em outras colônias do Brasil. Os textos não revelam problemas e inquietações pelos quais passavam os colonos assentados em Santa Cruz. Certamente, com o intuito de dar credibilidade às correspondências, as cartas apresentam o nome dos colonos, o nome dos destinatários e o seu local de moradia na Alemanha (CUNHA; VOGT; RADÜNZ, 2017).

Finalizando

Recuperando a memória e os usos das narrativas biográficas e autobiográficas, desde a antiguidade até o presente, na civilização ocidental, depreende-se que, enquanto humanos, vivemos a experiência sensível da realidade, sempre a partir de perspectivas concretas, materiais, subjetivas, imaginativas e reflexivas. A abordagem desta temática, a partir de memórias de viajantes, diários e cartas de imigrantes, estimula a pesquisa e a reflexão na afirmação de que sempre nos construímos individual e coletivamente a partir de uma determinada perspectiva, criando, anunciando, ressaltando, omitindo ou negando certos aspectos, pois nossa história contada é influenciada, senão determinada, por nossos interesses particulares e seus encontros com a realidade existencial.

As concepções modernas, de modo especial das ciências sociais e humanas, enfatizam as realidades exteriores e localizam a interpretação da existência humana, individual ou coletiva, em bases objetivas: – “O ‘lá fora’ determina largamente o ‘aqui dentro’,

[...] *Um sonho de imigrante: muda o mundo e você muda a pessoa. No entanto, essas determinantes sociais permanecem condições externas, econômicas, culturais e sociais.*” (HILLMAN, 1993, p. 11).

E além disso:

[...] a realidade é de dois tipos: primeiro, o mundo significa a totalidade dos objetos materiais existentes ou a soma das condições do mundo exterior. A realidade é pública, objetiva, social e, normalmente, física; segundo, existe uma realidade psíquica não avaliada em espaço – o reino da experiência particular, que é interior, desejosa, imaginativa. [...] a divisão é realmente preocupante. Isso significa que a realidade psíquica não foi concebida para ser pública, objetiva ou física, enquanto a realidade exterior, a soma dos objetos e das condições materiais existentes, foi concebida para ser completamente destituída de alma. Assim como a alma existe sem mundo, o mundo também existe sem alma. [...] Essa visão não apenas mata as coisas por vê-las como mortas; ela nos aprisiona naquele pequeno e apertado cubículo do ego. (HILLMAN, 1993, p. 12-15)

A interpretação hermenêutica de relatos e narrativas de viagens, memórias, diários e cartas de imigrantes, fragiliza e derruba esta determinante. E o faz por possibilitar uma interpretação que, considerando e contextualizando a proveniência do narrado, recupera o vigor originário do pensamento. “O vigor do mistério e o vigor da verdade” (LEÃO, WRUBLEWSKI, 1993, p. 15). Pode levar (e leva!) à interpretação necessária de que a realidade objetiva, realmente existente, mas, igualmente transmitida por outros como visão exterior, através de diferentes estratégias sempre ancoradas na linguagem, precisa ser reelaborada. A modernidade conservadora ancora-se na estratégia social de fazer cada sujeito, mesmo quando organizado coletivamente, atribuir a si e conceber sua realização a partir da *mesmidade* da identificação – identidade: – “O indivíduo estrutura o seu eu por meio de

trocas identificatórias com o que o rodeia, interiorizando modelos e imagens” (KAUFMAN, 2004, p. 24).

As *práxis* biográficas e autobiográficas, historicamente acessadas até o tempo presente, possuem tanta unidade entre si quanto um arquipélago ou uma constelação. Mas, mesmo diante desta disseminação de territórios, não deixam de ter unidade enquanto um conjunto de diversidades. Um *corpus* de sentidos, significados e estratégias, fundamentais para a ressignificação da pesquisa sobre o humano, em seus variados contextos. E mais, creio que a recuperação da memória, disto que podemos chamar de genealogia do papel das narrativas biográficas e autobiográficas, pode nos levar a um campo investigativo precioso que nos permitirá construir as bases da crítica e da superação da *identidade* – estratégia tradicionalmente conservadora da modernidade atual – e alcançar uma nova instância, não apenas de compreensão e conceituação do humano, mas de sobrevivência: – a *unidade!*

Referências

- ABELARDO, Pedro. **A história das minhas calamidades**. Tradução de Ângelo Ricci e Ruy Afonso da Costa Nunes. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- ALVES, Débora Bendocchi. Cartas de imigrantes como fonte para o historiador: Rio de Janeiro/Turíngia (1852-1853). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 155-184, jul. 2003.
- AVÉ-LALLEMANT, Robert. **Reise durch Süd-Brasilien im Jahre 1858**. Leipzig: Brockhaus, 1859.
- BENJAMIN, Walter. *Briefe*. Gershom Scholem und Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (Hrgs.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1978.
- BENJAMIN, Walter. **Diário de Moscou**. Tradução de Henrique Herbol. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- BENJAMIN, Walter. **Das Passagen-Werk**. Erster Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993a.
- BENJAMIN, Walter. **Das Passagen-Werk**. Zweiter Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993b.
- BENJAMIN, Walter. **Gesammelte Briefe, 1910-1918**. Band I. Christoph Gödde und Henri Lonitz. (Hrgs.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997a.
- BENJAMIN, Walter. **Gesammelte Briefe, 1919-1924**. Band II. Christoph Gödde und Henri Lonitz. (Hrgs.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997b.
- BENJAMIN, Walter. **Gesammelte Briefe, 1925-1930**. Band III. Christoph Gödde und Henri Lonitz. (Hrgs.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997c.
- BENJAMIN, Walter. **Gesammelte Briefe, 1931-1934**. Band IV. Christoph Gödde und Henri Lonitz. (Hrgs.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997d.
- BENJAMIN, Walter. **Gesammelte Briefe, 1935-1937**. Band V. Christoph Gödde und Henri Lonitz. (Hrgs.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997e.
- BENJAMIN, Walter. **Gesammelte Briefe, 1938-1940**. Band VI. Christoph Gödde und Henri Lonitz. (Hrgs.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997f.
- BESCHOREN, Max. **Beiträge zur nähern Kenntnis der brasilianischen Provinz São Pedro do Rio Grande do Sul. Reisen und Beobachtungen während der Jahre 1875-1887 von Max Beschoren**. In: Ergänzungsheft n. 96 zu „Petermanns Mitteilungen“. Gotha: Justus Perthes, 1889.
- BINGEN, Hildegard von. **Scivias**. Tradução de Columba Hart e Jane Bishop. New York: Paulist Press, 1990.
- BINGEN, Hildegard von. **Scivias – Wisse die Wege; eine Schau von Gott und Mensch in Schöpfung und Zeit**. Freiburg: Herder, 1992. Tradução Walburga Storch.
- BINGEN, Hildegard von. **The Book of the Rewards of Live**. New York: Oxford University Press, 1997. Tradução de Bruce Hozeski.
- BINGEN, Hildegard von. **Das Buch vom Wirken Gottes (Liber divinatorum operum)**. Augsburg: Pattloch, 1998. Tradução de Mechthild Heieck.
- BINGEN, Hildegard von. **Book of Divine Works of Hildegard of Bingen**. Charlotte: VT Medievales, 2009. Tradução de Priscilla Throop.

- BONI, Luiz Alberto de. **De Abelardo a Lutero: estudos sobre filosofia prática na Idade Média**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. v. I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BREITENBACH, Wilhelm. **Die Provinz Rio Grande do Sul, Brasilien, und die deutsche Auswanderung dahin**. Heidelberg: Winte, 1885.
- BREITENBACH, Wilhelm. **Über das Deutschtum in Süd-Brasilien**. Hamburg: Richter, 1887.
- BRUNN, Gerhard. **Deutschland und Brasilien (1889-1914)**. Köln/Wien: Böhlau, 1971.
- CANSTATT, Oskar. **Brasilien. Land und Leute**. Berlin: Ernst Siegfried Mittler und Sohn, 1877.
- CANSTATT, Oskar. **Die republikanische Brasilien in Vergangenheit und Gegenwart. Nach den neuesten amtlichen Quellen und auf Grund eigener Anschauung**. Leipzig: Ferdinand Hirt und Sohn, 1899.
- CASTRO, Luciana Xavier de. **Religião em Rousseau: a profissão de fé do Vigário Saboiano**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.
- CUNHA, Jorge Luiz da. **Os colonos alemães e a fumi-cultura**. Santa Cruz do Sul: FISC, 1991.
- CUNHA, Jorge Luiz da. **Rio Grande do Sul und die deutsche Kolonisation. Ein Beitrag zur Geschichte der deutsch-brasilianischen Auswanderung und der deutschen Siedlung in Südbrasilien zwischen 1824 und 1914**. Santa Cruz do Sul, RS: Gráfica Léo Quatke da UNISC, 1995.
- CUNHA, Jorge Luiz da. Da miséria fugiram! (Pelo menos a maioria). In: FISCHER, Luís Augusto; GERTZ, René Ernaini. **Nós, os teuto-gaúchos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996. p. 255-266.
- CUNHA, Jorge Luiz da. Os que deixam a terra natal. **ZERO HORA**, Porto Alegre, 24 jul. 2004. Segundo Caderno, p. 2-3.
- CUNHA, Jorge Luiz da; VOGT, Olgário Paulo; RADÜNZ, Roberto. Peter Kleudgen: um negociador alemão agenciando colonos para o Brasil. In: FRASQUET, Ivana; ESCRIG, Josep; RENAU, Laura Martínez. (Eds.). **XVII CONGRESO AHILA. En los márgenes de la Historia Tradicional. Nuevas miradas de America Latina desde el siglo XXI**. Valencia: Universitat de Valencia. 09 de septiembre de 2017. p. 1708-1727.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica. Ensaíos sobre a narrativa de si na modernidade avançada** Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: Edufrn, 2012.
- FABRI, Carl. **Europäische Einwanderung nach Brasilien. Colonialpolitische Betrachtungen zur augenblicklichen Lage Brasiliens**. Hamburg: Lütcke & Wulff, 1894.
- FISCHER, Joseph. **Die Erkenntnislehre Anselms von Canterbury nach den Quellen dargestellt** (Beiträge zur Geschichte der Philosophie des Mittelalters. Bd. 10, Heft 3). Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, 1911.
- FUNKE, Alfred. **Aus Deutsch-Brasilien. Bilder aus dem Leben der Deutschen im Staate Rio Grande do Sul**. Leipzig: Teubner, 1902.
- GERSTÄCKER, Friedrich. **Achtzehn Monate in Südamerika und dessen deutschen Kolonien**. Jena: Costenoble, 1862.
- GILSON, Étienne. **A filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. **Fausto: uma tragédia – Primeira parte**. Tradução de Jenny Klabin Segall. São Paulo: Editora 34, 2007a.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. **Fausto: uma tragédia – Segunda parte**. Tradução de Jenny Klabin Segall. São Paulo: Editora 34, 2007b.
- GOETSCH, Paul. **Das Reichsgesetz über das Auswanderungswesen vom 9.VII.1897 nebst Ausführungsverordnungen, unter Benutzung amtlicher Quellen erläutert**. Taschen-Gesetzsammlung nr. 37. Berlin: Carl Hermann Verlag, 1898.
- HEIDEGGER, Marin. **Ser e o tempo**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Parte I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

- HEIDEGGER, Marin. **Ser e o tempo**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Parte II. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.
- HESÍODO. Teogonia. **A origem dos deuses**. Tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- HILLMAN, James. **Cidade & alma**. Tradução de Gustavo Barcellos e Lúcia Rosenberg. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- HOLLISTER, Charles Warren. **Medieval Europe. A short history**. New York: John Wiley & Sons, 1982.
- HÖRMEYER, Joseph. **Was Georg seinen deutschen Landsleuten über Brasilien zu erzählen weiss. Schilderungen eines in Süd-Brasilien wohlhabend gewordenen Proletariers. Ein Beitrag zur Länder- und Völkerkunde**. Leipzig: Rein, 1863.
- HÖRMEYER, Joseph. **O que Jorge conta sobre o Brasil**. Tradução de Bertholdo Klinger. Rio de Janeiro: Presença, 1966.
- JANNASCH, Robert. **Ratschläge für Auswandern nach Süd-Brasilien**. Berlim: Allgemeine Verlags-Agentur, 1898.
- JANNASCH, Robert. **Land und Leute von Rio Grande do Sul**. Berlim: Export, 1905.
- JULIEN, Nadia. **Dicionário Rideel de Mitologia**. Tradução de Denise Radonovic Vieira. São Paulo: Rideel, 2005.
- KERÉNYI, Karl. **A mitologia dos gregos**. V. I. A história dos deuses e dos homens. Tradução de Octavio Mendes Cajado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KAUFMAN, Jean-Claude. **A invenção de si. Uma teoria da identidade**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- KLEUDGEN, Peter. **Die deutsche Kolonie Santa Cruz, Provinz Rio Grande do Sul, Süd-Brasilien, von Peter Kleudgen, bevollmächtigtem Agenten gennanter Provinz**. Hamburg: Druck von J. J. Nobilg, 1852.
- KLEUDGEN, Peter. **Die deutsche Kolonie Santa Cruz in der Provinz Rio Grande do Sul, Süd-Brasilien, nach den neusten Nachrichten dargestellt von Peter Kleudgen, Regierungsbevollmächtigtem der gennanten Provinz**. Hamburg: Verlagsbuchhandlung von Robert Kittler, 1853.
- LACMANN, Wilhelm. **Ritte und rasttage in Südbrasilien: reisebilder und studien aus dem leben der deutschen siedelungen**. Berlin: Dietrich Reimer, 1906.
- LANGHE, Henry. **Südbrasilien. Die Provinz Sao Pedro do Rio Grande do Sul, Santa Catarina und Parana mit Rücksicht auf die Deutsche Kolonisation**. Leipzig: Verlag von Paul Phohberg, 1885.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro; WRUBLEWSKI, Sérgio. (Orgs.). **Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênidas, Heráclito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- LEBRUN, Gérard. **A filosofia e sua história**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- LEIGH, Ralph Alexander. (Org.). **Correspondance complete de Rousseau**. Oxford: Oxford University Press, 1972.
- MARQUES, José Oscar de Almeida. (Org.). **Cartas a Christophe de Beaumont; cartas a Malesherbes; carta de J.-J. Rousseau ao senhor de Voltaire; cartas morais; carta ao senhor de Franquières; fragmentos sobre Deus e sobre a revelação**. Tradução de Adalberto Luis Vicente, Ana Luiza Silva Carani, José Oscar de Almeida Marques e Maria Cecília Queiroz de Moraes Pinto. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- NEWMAN, Barbara. Hildegard and her Biographers: the remaking of female sainthood. In: MOONEY, Catherine M. **Gendered voices: medieval saints and their interpreters**. The Middle Ages series. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1999. p. 16-34.
- PADOVANI, Humberto; CASTAGNOLA, Luís. **História da filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1962.
- RICCI, Angelo. Nota introdutória. In: SANTO AGOSTINHO. **De magistro**. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 1956. p. 7-10.
- RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Tradução de Lucy Moreira Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As confissões**. Tradução de Wilson Louzada. Rio de Janeiro: TecnoPrint, 1965.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Tradução de José Benedicto Pinto e Rachel de Queiroz. São Paulo: Edipro, 2008a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário. Les Rêveries du promeneur solitaire**. Tradução de Julia da Rosa Simões. Porto Alegre: L&PM, 2008b.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. Tradução de Maria Luiza Jardim Amaranto. São Paulo: Paulus, 1984.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. Tradução de Lorenzo Mammi. São Paulo: Penguin Classics; Cia. das Letras, 2017.

SANTO AGOSTINHO. **A cidade de Deus**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SCHIPPERGES, Heinrich. **Hildegard von Bingen**. Prin-

cton: Markus Wiener Publishers, 1997.

SELIGMAN-SILVA, Márcio. O esplendor das coisas: o diário como memória do presente na Moscou de Walter Benjamin. **Revista Escritos**, Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, v. 3, n. 3, p. 161-185, 2009.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

VEYNE, Paul. **Acreditavam os gregos em seus mitos?** Tradução de Horácio González e Milton Meira Nascimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

WIRT, Lauri Emilio. Protestantismo e etnia: sobre a preservação da identidade étnica no protestantismo de imigração. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, Programa de Pós-Graduação em Teologia da Escola Superior de Teologia, v. 23, n. 2, p. 156-172, mai./ago. 1998.

Recebido em: 04.01.2018

Aprovado em: 20.03.2018

Jorge Luiz da Cunha é Doutor em história medieval e moderna/contemporânea pela Universität Hamburg, Alemanha. Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenador do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CLIO. Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. e-mail: jlcunha11@yahoo.com.br

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Centro de Educação, Prédio 16, Sala 3178. Cidade Universitária – Camobi. CEP 97.105-900 - Santa Maria – RS. Telefone: +55-55-99152-4713

A EXPERIÊNCIA DE SER ESTUDANTE INTERNACIONAL: DISCURSOS, PRÁTICAS NARRATIVAS E APRENDIZAGENS EM DIÁLOGO

■ LILIAN UCKER PEROTTO

Universidade Federal de Goiás

RESUMO

Neste artigo, compartilho reflexões desenvolvidas em minha tese de doutorado sobre a relação da experiência de ser estudante internacional, em Barcelona, e a internacionalização do ensino superior, fenômeno este que tem provocado discussões a respeito do papel que assume hoje a universidade, na economia mundial, e as consequências de se pensar e tomar a internacionalização como meta para o sistema educativo. Para este artigo, narro como as cartas tornaram-se o modo como organizo o relato da tese, apresentando e problematizando, em seguida, os relatos biográficos dos colaboradores da pesquisa, a partir do discurso da internacionalização do ensino superior.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Internacionalização do ensino superior. Estudante internacional e cartas.

RESUMEN

LA EXPERIENCIA DE SER ESTUDIANTE INTERNACIONAL: DISCURSOS, PRÁCTICAS NARRATIVAS Y APRENDIZAJES EN DIÁLOGO

En este artículo comparto reflexiones desarrolladas en mi tesis de doctorado sobre la relación de la experiencia de ser estudiante internacional en Barcelona y la internacionalización de la enseñanza superior, fenómeno que ha provocado discusiones sobre el papel que asume hoy la universidad en la economía mundial y las consecuencias si se piensa y toma la internacionalización como meta para el sistema educativo. Para este artículo, narro cómo las cartas se convirtieron en el modo en que organizo el relato de la tesis, presentando y problematizando a continuación, los relatos biográficos de los colaboradores de la investigación a partir del discurso de la internacionalización de la enseñanza superior.

Palabras-clave: Investigación narrativa. Internacionalización de la enseñanza superior. Estudiante internacional y cartas.

ABSTRACT THE EXPERIENCE OF BEING AN INTERNATIONAL STUDENT: SPEECHES, NARRATIVE PRACTICES AND LEARNING IN DIALOGUE

In this article, I share the reflections developed in my doctoral thesis about the relationship between the experience of being an international student in Barcelona and the internationalization of higher education, a phenomenon that has provoked discussions about the university's role in the world economy today and the consequences of thinking and taking internationalization as a goal for the education system. For this article, I narrate how letters became the way I organize the thesis report, presenting and then problematizing the biographical reports of the research collaborators in reference to the discourse on the internationalization of higher education.

Keywords: Narrative inquiry. Internalization of higher education. International student and letters.

Recuerdo perfectamente el día en que volví a Barcelona para, por fin, empezar el doctorado. Era un 18 de octubre de 2006 y el cielo gris de la tarde acompañado de una fina lluvia que se diluía junto a un clima típico de invierno, marcaba una nueva etapa en mi vida: finalmente el sueño de vivir en otro país se iba a realizar. Hablar del primer día en el nuevo hábitat, me trae cierta melancolía. El día que llegué sigue estando con más fuerza en la memoria que el día que volví a Brasil.

La imagen que me viene a la cabeza de aquel momento fue, que al coger mis maletas y salir por la puerta de desembarque, observé las personas aguardando a sus seres queridos; emocionados y abrazándose me di cuenta que estaba completamente sola, que no había nadie esperándome. La sensación de sentirme sola en aquel momento me hacía pensar en “la incertidumbre respecto al futuro, la fragilidad de la posición social y la inseguridad”, elementos que en general forman parte de la vida “en el mundo de la modernidad líquida” (BAUMAN, 2006, p. 30). Nóvoa explica que nos encontramos en la actualidad en una época caracteri-

zada por la toma “de conciencia de nuestras limitaciones para interpretar y encontrarle sentido a las complejidades del mundo. Sabemos que necesitamos plantearnos nuevas preguntas, buscar significados diferentes, imaginar otras historias” (2003, p. 61). En esto sentido, estudiar en Barcelona suponía buscar nuevos significados y aprendizajes en mi vida, pero también la incertidumbre del futuro.

En Barcelona, pasé a preguntarme constantemente: ¿Qué nos hace salir de nuestro país para vivir en otro? ¿Qué significa entrar en otro idioma? ¿Qué significa vivir en otro país? ¿Qué significa estar lejos de la familia, de los amigos? ¿Somos conscientes de la importancia y los desafíos que asumimos al decidir estudiar en otro país? Después, pasé a creer que tales cuestionamientos, aunque personales, podrían ayudar en la construcción de mi proyecto de doctorado, donde la noción de ‘student transition’ (HELLSTÉN, 2008), y, por eso, la ‘experiencia de ser estudiante internacional’, serían centrales para la investigación.

Sin embargo, al hablar del tema ‘experiencia de ser estudiante internacional’, fue inevi-

table no acercarme del fenómeno que la generaba, la movilidad estudiantil, consecuencia, esta vez, de la Internacionalización de la Enseñanza Superior, que, por cierto, ha estado en el centro de los debates de las instituciones de enseñanza superior en diferentes países. Este fenómeno ha provocado discusiones sobre el papel que asume hoy la universidad en la economía mundial y cuáles son las consecuencias de pensar y tomar la internacionalización como meta para el sistema educativo.

Frente a esos desafíos – de reflexionar sobre los efectos de la internacionalización de la enseñanza superior a partir de los relatos biográficos de estudiantes brasileños en Barcelona – que desarrollé mi tesis de doctorado en el programa de posgrado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona (España). Mi investigación trató de investigar cómo se ha constituido el sentido de ser estudiante internacional de nueve colaboradores – Alice, Rodrigo, Lucas, Bia, Marta, Gerson, Rafaela, Elvira e Ana Terra – 6 mujeres y 3 hombres, con edad entre 28 y 46 años cuando entrevistados en 2008 y 2009. A través de la pregunta central: ¿por qué es importante y necesario pensar en las pedagogías y prácticas que tengan en cuenta el contexto internacional?, propuse conocer para luego comprender lo que decían los estudiantes brasileños sobre sus experiencias como estudiantes en la Universidad en Barcelona.

Desde una perspectiva narrativa de investigación, la tesis fue organizada a través de siete cartas. Además de funcionar como un recurso ficcional, las cartas fueron espacios de diálogo e interlocución en el que el investigador se relaciona con otros personajes, los destinatarios de las cartas (tribunal de la tesis doctoral, amigas, Meeri Hellstén, colaboradores de la investigación, los futuros estudiantes internacionales y el director la tesis doctoral), enseñándoles escenas y acontecimientos que se

configuran importantes para el problema de la tesis, y que promovieron así un espacio tiempo singular de construcción de la subjetividad entre la investigadora y los colaboradores de la investigación.

En esto artículo, les contaré como las cartas llegaron a ser el modo cómo organizo el relato de la tesis, destacando algunos tránsitos y referencias que me ayudaron a configurar mi trabajo a través de cartas, permitiendo que yo como investigadora también pudiese inscribirme en el texto científico y así reinventarme en la y por la escrita cotidiana. (IONTA, 2011). A seguir, trato de hacer un paralelismo en el artículo, entre lo que ‘dice’ el discurso de la internacionalización de la enseñanza superior y lo que ‘dicen’ los colaboradores sobre la experiencia de ser estudiante. Pensar la universidad como un espacio de acogimiento y el concepto de ‘aprender’ nace después del paralelismo de dichos discursos, el de la internacionalización y el de los colaboradores de la investigación.

Antes de avanzar en la discusión que propongo, es importante señalar que, así como hago en la tesis doctoral, intercalo el castellano y el portugués en este artículo. En la tesis cada carta fue escrita y pensada conforme el idioma del destinatario, pero la idea de escribir una tesis multilingüe no surgió en el momento que decidí escribir la tesis en forma de cartas. Utilizar el castellano y el portugués nacía de la necesidad de pensar que la identidad es cambiante, que nos formamos a partir de muchas relaciones, y que el sujeto es el resultado del cruce dinámico de múltiples elementos culturales. Más tarde, junto con los relatos de los colaboradores – con los innumerables textos subrayados en diversos idiomas–, percibí que no podría dejar nuestras experiencias, la mía y la de los sujetos colaboradores, de lado; porque como explica Walker y Chaplin (2002, p. 46) “nosotros [no solo] hablamos len-

guas, las lenguas también – en cierto – nos hablan. Es decir, que una vez existe un sistema de representación, éste condiciona el modo como percibimos y pensamos el mundo” y, en este caso, como construimos y representamos nuestras investigaciones.

Uma tese biográfica-narrativa escrita em forma de cartas

Quando iniciei o doutorado, o tema da tese ainda era bastante incipiente. Cheguei a Barcelona com a ideia de trabalhar com histórias de vida, a partir da ideia dos deslocamentos geográficos. Inicialmente, meu foco centrava-se em uma pesquisa exclusivamente autobiográfica. Naquele momento, ainda me sentia bastante influenciada pela pesquisa desenvolvida durante a realização do meu mestrado em cultura visual no Brasil. Tal pesquisa tinha como foco compreender e analisar como estudantes de escolas públicas se relacionavam com o espaço escolar e também como o imaginavam. Hoje, com um olhar mais crítico sobre a investigação desenvolvida, percebi que pouco contei da minha relação com os espaços escolares vividos na infância e meus deslocamentos entre cidades e estados brasileiros. Ao relê-la, senti a necessidade de retomar certas questões: uma delas centrava-se nas aprendizagens que cada espaço teria me oportunizado, seus limites e, de alguma maneira, as subjetividades que se produziram nos e pelos espaços.

Outra questão buscava perceber as mudanças durante esses deslocamentos geográficos, a partir de novos marcos epistemológicos. Mas estas questões e inquietações surgiram depois que tive a oportunidade de estar em Barcelona, durante dois meses, para cursar algumas disciplinas do doutorado. Naquela época, em 2005, eu ainda era estudante de mestrado. A investigação ainda não estava concluída,

mas naquela ocasião eu não era consciente da necessidade ou da importância de expor meus trânsitos e minha relação com o tema da pesquisa, neste caso, com o espaço escolar.

Assim, trouxe todas essas inquietações em minha “bagagem” para Barcelona, e, aos poucos – vivendo e experimentando a posição de estudante internacional, nas suas mais diversas situações, seja em busca de trabalho, de apartamento para compartilhar, na relação com a instituição universitária ou ainda no encontro com os idiomas, passei não só a acreditar na importância de discutir a respeito do que Hellstén fala sobre “student transition experience” (2007), mas principalmente saber o que outros estudantes contavam sobre suas experiências como estudantes em Barcelona.

Fui pouco a pouco construindo uma relação com o tema, a partir de diálogos com os colaboradores, autores e com aqueles que se mostravam interessados no que vinha pesquisando. Em 2009, meu deslocamento entre Brasil e Espanha tornou-se intenso, já que fui aprovada em um concurso público, em uma Universidade Federal brasileira. Tal situação fez com que minha dedicação à tese ficasse em suspenso. Passados alguns anos depois do meu retorno ao Brasil, entreguei a uma docência intensa e a práticas que não envolviam necessariamente o tema de minha pesquisa, percebi que precisava de dedicação exclusiva para avançar e assim finalizar a tese de doutorado.

Ao concluir meus três anos de estágio probatório, solicitei uma “dispensa” para estar em Barcelona e por fim finalizar a tese. Ao chegar na cidade, pensei que, em algumas semanas, já estaria concentrada e escrevendo. Esqueci por alguns momentos que teria que me readaptar, novamente, não só ao cotidiano da cidade, aos horários, mas principalmente recuperar o “ritmo” e a “dedicação” à tese, os quais eu havia perdido havia muito tempo.

Passaram-se dias, semanas, meses, e o ritmo não chegava. Foram muitas as tentativas para avançar na escrita. Criei um blog, reli as entrevistas realizadas com os estudantes colaboradores, retomei leituras, rascunhos. Mas, naquele momento, absolutamente nada me fazia avançar. Certo dia, decidi escrever uma carta ao orientador da tese para explicar-lhe os desafios que vinha enfrentando e as possíveis estratégias que pensava utilizar para desbloquear a escrita e minha relação com ela. Quando finalizei a carta, tive dúvidas se enviava ou não, porque, afinal de contas, a sala onde eu trabalhava, estava localizada ao lado da sala do diretor de tese. Parecia mais fácil procurá-lo pessoalmente. No entanto, me sentia mais cômoda escrevendo uma carta. Pela manhã, ao despertar, fui surpreendida por uma carta-resposta do orientador. O diálogo estabelecido e a imediatez de sua resposta, naquele momento, levaram-me a imaginar a escrita de outras cartas para outros destinatários. Logo me perguntei: se consigo escrever cartas, mas não a tese, porque não escrever uma tese em forma de cartas?

Antes de apresentar a proposta ao orientador – de uma tese escrita em formato cartas – enumerei algumas razões que me levavam a tal decisão. A primeira delas foi recordar que, como estudante de doutorado, as cartas foram utilizadas inúmeras vezes como estratégia para me comunicar e me aproximar de um público que eu vinha pesquisando. Escrevi cartas para apresentar em seminários, para participar de disciplinas e até mesmo para a instituição em que atuo como professora, quando finalmente solicitei um afastamento para dedicação à tese doutoral. Logo, recuperei, na memória, a relação que construí com as cartas quando passei a colecioná-las na infância. Além disso, a exposição organizada pela artista francesa Sophie Calle, a partir de uma carta de ruptura de seu ex-noivo, e os inúmeros livros publica-

dos por Paulo Freire, em formato carta, também serviram como inspiração para justificar a escolha do formato da tese.

As cartas nasciam de uma situação de crise, mas também como uma possível “solução” para meu avanço na escrita. A sensação era que finalmente eu começava a assumir minhas subjetividades. Como argumenta Porres, “no hay relato, continúa, si el sujeto de la acción no asume su subjetividad”¹ (2012, p. 29). Naquele momento, eu era o sujeito da ação, e tinha que “hacer hablar” todo o aprendido durante os anos, dando conta de um percurso de investigação que havia iniciado há muito tempo atrás. A subjetividade, como explicam Guattari e Rolnik, no livro *Cartografias do desejo*, é produzida quando nos encontramos com o outro. O outro é aqui compreendido, não só como uma pessoa, mas como o outro-ação, o outro-natureza, o outro-social, e também como o outro-processo, o outro-carta. A subjetividade como aquela que não “é passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 31); é produzida ou fabricada através de componentes éticos, históricos e sociais. Em certos momentos, é reinventada e, por isso, movimenta o sujeito que não é um ser previamente definido, mas se constrói à medida que se relaciona com o mundo.

Neste sentido, escrever cartas era um exercício “sobre si mesmo, em favor de uma escrita menos automática, menos servil, menos utilitarista; em favor de uma escrita transgressora” (FISCHER, 2005, p. 132). Para Machado (2004, p. 1), “na maioria das vezes a escrita ‘científica’ deixa poucos rastros das inúmeras implicações que a teceu”. As incertezas, as dúvidas, ou ainda “as noites mal dormidas, as páginas em branco na tela do computador ficam para trás compondo uma memória que se quer es-

¹ “não há história, continua, se o sujeito da ação não assume sua subjetividade”.

quecida ou uma ferida que se quer cicatrizada ou uma espécie de diário de erros superados”, como relata Machado (2004, p. 1). A escrita como um “elemento vital” (CAHNMANN-TAYLOR; SIEGESMUND, 2008, p. 51), em um relato de investigação, é também um desafio político e ético, já que seu papel, como explica Foucault, no texto *A escrita de si*, é

Constituir, com tudo o que a leitura constituiu um ‘corpo’ (quicquid lectione collectum est, stilus redigat in corpus). E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’ (in vires, in sanguinem). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional. (FOUCAULT, 1992, p. 141).

A escrita da minha tese de doutorado, foi tomada, portanto, como um processo em trânsito, e em diálogo com outro(s). Como investigadora, formei parte do contexto, interagi com outros, e também transformei-me em sujeito da investigação, porque a escrita, como explica Luce-Kapler, é “um site de possibilidade onde podemos aprender coisas sobre nós mesmos, onde imaginamos escolhas diferentes e onde reconfiguramos nossa experiência” (2004, p. 103). As cartas representaram um “espaço-tempo singular de conhecimento de si” (RIBEIRO; SOUZA, 2010, p. 91), um recurso através do qual as narrações se converteram “en una construcción y reconstrucción narrativa compartida”² (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 23). Além de possibilitar a revisão de uma série de conceitos e posturas conformadas desde “una verdad impersonal, desapasionada y abstracta generados por las prácticas de investigación revestidas de un excluyente discurso académico”³ (HERNAN-

DEZ; RIFÁ, 2011, p. 27), as cartas transformaram o conhecimento produzido na pesquisa, aliando “forma e conteúdo”. Isso quer dizer, que além de ter sido forma atraente para estudar e representar a experiência dos estudantes internacionais (PINNEGAR; DAYNES, 2007), possibilitaram também um modo de conhecer e pensar naquilo que Bruner (1986) chama de “narrativo”, não podendo ser reduzidas ou compreendidas através de categorias generalizáveis. Neste sentido, a pesquisa narrativa, como um processo colaborativo que “conlleva una mutua explicación y re-explicación de histórias a medida que la investigación avanza”⁴ (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 21), permitiu aproximar-me dos relatos dos estudantes brasileiros, para compreender quais eram os efeitos de viver e estudar em um país estrangeiro, e, conseqüentemente, como isso impactava seus modos de ser e estar no mundo.

Para tratar do tema que proponho neste artigo, tomo como referência algumas reflexões desenvolvidas na tese de doutorado direcionadas a dois destinatários das cartas: a professora e pesquisadora Meeri Hellstén e futuros estudantes internacionais. Na carta que dedico à professora e pesquisadora Hellstén, problematizo algumas situações vividas por mim, em relação à internacionalização do ensino superior, no contexto brasileiro, e logo sobre a importância e a necessidade de pensar em pedagogias internacionais. É nesta carta que os colaboradores da investigação contam suas experiências como estudantes na universidade. De certa forma, faço um paralelo entre o que “diz” o discurso da internacionalização e o que os “colaboradores” dizem ou não dizem sobre a experiência de ser estudante. Já na carta que dedico aos futuros estudantes internacionais,

2 “em uma construção e reconstrução narrativa compartilhada”.

3 “uma verdade impessoal, desapasionada e abstrata

geradas por práticas de investigação revestidas de um discurso acadêmico excludente”.

4 “envolve uma explicação mútua e uma reexplicação das histórias à medida que a investigação avança”.

a experiência de ser estudante brasileiro, em Barcelona, as dificuldades de viver em um país estrangeiro, as condições de viver, morar e se comunicar, e a noção do aprender são temas que emergem não só das entrevistas realizadas com os colaboradores, mas também das imagens/músicas compartilhadas por eles/elas.

O discurso da internacionalização do ensino superior e o relato dos estudantes brasileiros

Quando defini que escreveria cartas e não capítulos, Meeri Hellstén foi a primeira destinatária a ser escolhida. Eu tinha muito o que lhe contar. Conheci Meeri, em Barcelona, quando ainda definia meu objeto de estudo. Era 2008 e nosso encontro se deu devido a uma parceria entre a universidade australiana, em que Meeri atuava, e a universidade em que eu estudava (HELLSTÉN; UCKER PEROTTO, 2017). Através de seus textos, que defendem “abordagens culturalmente sensíveis” (HELLSTÉN; REID, 2008, p. 2) em relação às práticas da internacionalização, que chegaram as primeiras contribuições a minha tese de doutorado.

As primeiras leituras já apontavam que o termo “internacionalização do ensino superior” não era novo, mas a dimensão que certo fenômeno estava provocando, não só nas instituições, mas também na vida das pessoas, se podia dizer que era recente, principalmente no Brasil, onde pouco a pouco o tema ganhava destaque. Uma das explicações para o fenômeno está “relacionada ao próprio aumento da mobilidade estudantil internacional” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 82). Segundo dados da OECD (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), no ano de 2000, existiam aproximadamente 2 milhões de alunos de terceiro grau estudando fora de seus países de origem, e no ano 2010 registraram-se 4 milhões.

Apesar do caráter internacional das universidades estar presente desde a Idade Média, com a criação das primeiras instituições que consideravam o conhecimento um bem universal e tinham como característica intrínseca serem internacionais (LIMA; CONTEL, 2011), é a partir das últimas décadas que passamos a perceber o interesse em investimentos em relação a este novo mercado que começa a movimentar milhões de dólares, em todo o mundo, se tornando, para alguns países, como os Estados Unidos, um grande negócio (ALTBACH, 2004). Só neste país, os estudantes estrangeiros contribuem com aproximadamente 12 milhões de dólares por ano. Para Hellstén e Reid, nos últimos 20 anos, passamos a testemunhar:

uma incrível ampliação das oportunidades de mobilidade que tem permitido que estudantes e professores participem de uma experiência internacional de ensino superior. Hoje, os efeitos da globalização são inegavelmente evidentes em todos os aspectos do ensino superior [...]. (HELLSTÉN; REID, 2008, p. 1)

Nesta “nova geopolítica do conhecimento” (LIMA; CONTEL, 2011), as nações passam a interagir impondo regras, criando um mercado, mas também demonstrando interesses distintos. Por isso, o quadro da internacionalização vai se moldar:

em função do comportamento de cada nação, se de forma mais ativa ou se mais passiva: enquanto alguns países do centro do sistema mundo assumem papéis mais protagonistas, a maioria dos demais se insere por uma relação de subordinação. (LIMA; CONTEL, 2011, p. 19)

Entre protagonismos e subordinações, nações ativas e passivas, Mello (2011) comenta que, atualmente, também são utilizadas expressões como “exportação” e “importação”, no que se refere à internacionalização do Ensino Superior. Neste caso, os termos são utilizados “segundo a qualidade da participação de países ou regiões no movimento de troca

dos serviços educativos transfronteiriços” (MELLO, 2011, p. 37), referindo-se às nações exportadoras, as mais desenvolvidas, e no caso das importadoras, os países pobres ou em vias de desenvolvimento. No entanto, ele chama a atenção para o fato de que não podemos reduzir os termos “exportar” e “importar” a “fluxos binários”, como se a “Educação Superior” assumisse as mesmas formas “de dinâmica e configuração”, nos mesmos lugares, já que, como afirmam Lima e Contel (2011), esta configuração dependerá do conjunto de iniciativas dos Estados nacionais, assim como dos objetivos que cada nação queira alcançar.

Vale a pena esclarecer que a internacionalização surge como consequência dos efeitos da globalização, ou seja, de uma “realidade formada por uma economia mundial cada vez mais integrada [...]”, já a internacionalização reage através de uma “variedade de políticas e programas que as universidades e os governos implantam para responder a globalização” (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009, p. 7). Globalização e internacionalização criam então um mercado educacional, mas também cidadãos de todo o mundo, com novos conhecimentos, novas habilidades e atitudes que lhes permitem atuar de maneira eficaz em um meio global, internacional e multicultural. Formar estudantes estrangeiros, como afirmam Lima e Contel (2011):

[...] seja na graduação ou na pós-graduação, nos países de centro, auxilia também no processo de expansão dos laços econômicos, desses com os países de origem dos estudantes estrangeiros; boa parte destes estudantes, na volta a sua terra natal...se tornam uma espécie de embaixadores dos interesses das nações que os abrigaram, por carregar um conteúdo de valores, comportamentos e atitudes políticas adquiridas no período de estudos no exterior [...]. (LIMA; CONTEL, 2011, p. 83)

Em um artigo amplamente publicado e traduzido para vários idiomas, Jane Knight (2012)

trata de explicar cinco verdades sobre a internacionalização. Uma delas é o fato de que a internacionalização não é um fim em si mesma, mas um meio para um fim. Trata-se, conforme a autora, de um “truísmo frequentemente mal interpretado que pode levar a um entendimento enviesado daquilo que a internacionalização pode ou não pode fazer”. Para De Wit (2011), é equivocado pensar na internacionalização como algo que tem um objetivo em si mesmo ou acreditar que, conforme o autor, “la internacionalización significa tener muchos estudiantes internacionales”⁵ (DE WIT, 2011, p. 82). Para Knight, ao invés de associarmos a internacionalização com um currículo mais internacionalizado ou ainda com um aumento da mobilidade acadêmica por si mesma, poderíamos garantir que através da internacionalização “[...] os estudantes estejam mais preparados para viver e trabalhar num mundo mais interconectado [...]” (KNIGHT, 2012).

Hellstén (2007) chama a atenção para as questões e os aspectos socioculturais da prática pedagógica universitária, a partir do ponto de vista do estudante internacional. Para a autora, questões como qualidade de ensino, avaliação, currículo e integração cultural deveriam fazer parte das discussões que rondam o contexto internacional da Educação Superior. O aumento do número de matrículas de estudantes internacionais na Austrália e, conseqüentemente, a dependência e a importância da presença do estudante estrangeiro para o sistema australiano de Educação Superior (LIMA; CONTEL, 2011) passaram a inquietar pesquisadores e, neste caso, os professores que atuam em universidades do país passaram a levar em consideração, principalmente, “os efeitos pedagógicos da aprendizagem internacional” (HELLSTÉN, 2008). Para Hellstén (2008, p. 83), este é um dos desafios do novo século:

5 “a internacionalização significa ter muitos estudantes internacionais”.

a promoção de uma aprendizagem eficaz que leve em conta o contexto e a dinamicidade dos tempos globais, já que “os estudantes do novo milênio são cidadãos globais que veem suas futuras oportunidades além dos limites de sua nação e suas perspectivas profissionais fora dos parâmetros definidos localmente” (HELLSTÉN, 2008, p. 83). Vindo de encontro a este pensamento, Lee (2013, p. 85) destaca que alguns elementos da internacionalização têm sido pouco considerados, como “o aspecto humano da migração e da troca”. Ao invés disso, a discussão ainda está centrada na relação de entrada e saída, ou seja:

Uma abordagem quantitativa pautada pelos números, em lugar de uma abordagem orientada pelos resultados. Além disso, o discurso dedicou pouca atenção às normas, valores e princípios éticos da prática da internacionalização. A abordagem tem sido demasiadamente orientada de maneira pragmática, preocupada com o cumprimento de metas, sem que haja um debate envolvendo os riscos potenciais e as consequências éticas. (LEE, 2013, p. 71)

É importante salientar que o estudante internacional, nem sempre é consciente de que faz parte da “lógica do mercado do Ensino Superior” (MELLO, 2011). Apesar do conhecimento ser considerado “o motor da nova ordem global e principal vetor da dinâmica econômica” (MELLO 2011, p. 53), muitos dos estudantes justificam sua escolha, a partir daquilo que De Wit (2010) chama de categoria social/cultural. As razões de ordem social e cultural têm a ver com “o papel que as universidades e sua pesquisa e ensino podem desempenhar na criação de uma compreensão intercultural e uma competência intercultural para os alunos e para suas pesquisas” (DE WIT, 2010, p. 9). Além disso, relaciona-se com o fato de “que o indivíduo, o aluno e o acadêmico, ao estarem em um ambiente internacional, se tornem menos provinciais” (DE WIT, 2010, p. 9).

Quando questionados durante a entrevista, o porquê de estudar em um país estrangeiro e logo em Barcelona, alguns colaboradores da pesquisa reconhecem que estudar em outro país ajudaria no seu crescimento profissional, ao regressarem para o Brasil, mas que também seria uma oportunidade de ampliar as experiências de mundo. Gerson e Marta, dois colaboradores da pesquisa, escolheram Barcelona para cursar o doutorado porque tinham uma amiga vivendo na cidade. Além disso, Marta comentou que sempre teve “a ideia de morar em Barcelona, morar fora, morar no exterior, e principalmente em algum país de língua espanhola, para poder ter essa experiência de viver fora e de falar espanhol todo dia”. Ana Terra, uma colaboradora formada em Psicologia, contou-me, durante nossa entrevista, que não foi a Barcelona por acaso. Influenciada por duas amigas, que tinham conseguido uma bolsa de estudos para vir a Barcelona estudar, Ana também resolveu tentar, mesmo pensando que não conseguiria. Muito próxima de suas amigas de faculdade, percebeu que cada uma foi tomando um rumo e que ela precisava também “colocar uma pimenta na vida”. Decidida a mudar de cidade, tentou primeiramente Londres e Madrid, porque, como ela explica, “eu ficava pensando vou vir pra Barcelona e ser incapaz de falar catalão”, mas Londres e Madrid foram descartadas como cidades para realizar os estudos do doutorado. No caso de Londres, foram dois os motivos que a fizeram desistir: primeiro que a universidade com a qual entrou em contato trabalhava com metodologia quantitativa, e Ana Terra acreditava que sua pesquisa não repercutiria bem no Brasil, já que o tema tinha relação com a violência doméstica. O segundo motivo da desistência de estudar em Londres tinha a ver com a dificuldade que iria encontrar para manter-se economicamente na cidade, mesmo com bolsa. Madrid surgiu como possibilidade, por influência de uma

professora do Brasil, que havia estudado na capital espanhola, mas esta mesma professora, sua orientadora do mestrado, também sugeriu Barcelona, pois havia feito seu pós-doutorado na Universidade de Barcelona e, por isso, lhe forneceu o contato. Ana Terra acabou se decidindo pela cidade, tanto pela influência de sua professora como pela presença de suas já amigas que viviam na cidade.

Ao relacionar as justificativas dos colaboradores do porquê cursar uma pós-graduação no exterior às categorias sugeridas por De Wit (2010), a categoria acadêmica seria a motivação inicial dos estudantes, como identificou Ana Terra. Tal categoria, como explica De Wit (2010), refere-se ao aspecto internacional da pesquisa, do ensino e da instituição. É neste grupo que o estudante desenvolve e expande seu horizonte acadêmico.

No entanto, percebi que quando narravam suas experiências, os estudantes pouco contavam de sua experiência acadêmica. O curioso é que, quando os entrevistava, não me dei conta de que transitávamos entre os mais variados temas da vida de um estudante estrangeiro, mas que a “universidade”, motivo pelo qual trazia estes estudantes a Barcelona, ficava em um segundo plano.

No início, quando pensava na expressão “experiência acadêmica”, relacionava-a imediatamente com o aprender na universidade, nas aulas, nos livros e com os colegas. Meu olhar voltava-se para um espaço fechado, como se só aprendêssemos entre as quatro paredes de uma sala de aula. Eu sabia que não era assim, e minha pesquisa de mestrado (UCKER, 2006) ensinou que aprendemos nos relacionando com o mundo, com os outros e com todos os tipos de espaços, sejam eles reais ou imaginários. Talvez neste momento algumas leituras pudessem estar me influenciando: números, dados estatísticos, reformas políticas e o discurso de uma internacionalização do

Ensino Superior que está mais pautada na obtenção de um resultado (DE WIT, 2013, p. 71). Foi preciso levar em consideração que, apesar da universidade “continuar a ser o lugar dos cruzamentos, da mútua exposição da diversidade, da interpelação recíproca dos saberes”, e ainda o lugar onde todo e qualquer conhecimento pode ser trabalhado e discutido, ao mesmo tempo, não era “mais o lugar hegemônico da produção do conhecimento” (GAZZOLA, 2006, p. 52). Neste caso, Gazzola (2006, p. 51) explica que “outras instituições, outras organizações, outras instâncias” também produzem conhecimentos, o que Elvira, uma das estudantes colaboradas desta tese, expressa claramente em seu relato. Apesar do doutorado ter um significado importante na vida da doutoranda, ela confessou, durante nossa entrevista, que se eu perguntasse sobre alguma recordação do tempo em que ela realizava as disciplinas no primeiro ano do doutorado, certamente não recordaria de nada, porque, para ela:

“[...] foi como um serviço militar, era obrigatório fazer isso e pronto. Para mim o extraclasse, as tardes no Ovelha, no Hard Rock, as tardes na praça Catalunha sentada comprando as cervejas dos Paquis e conversando.... Eu acho que se aprendia muito mais nesses momentos, na área de psicologia. Se aprendia muito mais do que aprendia em classe [...]”. (Elvira)

Foi importante reconhecer que, apesar do pequeno espaço dado à universidade durante as entrevistas, a instituição faz parte do cotidiano dos colaboradores, apesar dos poucos vínculos criados. Lucas, por exemplo, trouxe as palavras “atitude” e “nova postura”, para qualificar sua experiência em Barcelona. No caso dele, que havia realizado todos os estudos (licenciatura, especialização e mestrado) na mesma instituição, a mudança de instituição mexeu muito com ele: “ao mesmo tempo em que parece que puxa o teu tapete, porque te desconstrói em muitos aspectos, mas daí tu

começa a te reconstruir a partir de outra perspectiva, de outro olhar [...]". Ele ainda assinala que foi uma experiência construtiva.

No caso de *Gerson*, a universidade lhe proporcionou *"uma abertura de cabeça"*. Como ele mesmo comenta: *"eu estava precisando estudar, foi uma reciclagem muito interessante"*. Ele destaca ainda que *"três disciplinas de todas as que eu fiz que realmente me deram formação, um domínio que eu sempre tive curiosidade de saber"*. O estudante, que veio fazer doutorado em arquitetura, contou que, em seu primeiro ano em Barcelona, se dedicou a estudar, a ler, a conhecer a cidade. Tudo isso porque havia reservado um recurso para estar mais tranquilo no momento inicial em Barcelona. Ele comenta que resolveu, junto com a esposa, também doutoranda em arquitetura, colocar o "pé no freio", ao chegar à capital catalã. Eles vinham de uma jornada dura e estressante na cidade em que viviam no Brasil. Ele era professor de desenho, geometria e ainda desenvolvia uma atividade amadora, como artista plástico, no Brasil. Do ponto de vista intelectual, conforme ele, estudar em Barcelona *"foi uma abertura de cabeça. Você sai de uma província e vem para uma metrópole. Claro que descobre que aqui tem uma série de coisas que não são muito diferentes de onde você estava, mas você tem que fazer esse trânsito para poder descobrir"*.

Sobre sua experiência com a universidade, *Bia* também avaliou positivamente. Durante o ano que ficou em Barcelona, participou de reuniões de um grupo de investigação que contribuiria com a pesquisa que vinha desenvolvendo no Brasil. Ao final, definiu sua experiência como *"maravilhosa"*.

Alice, que nasceu na Argentina, mas que com três anos foi morar no Sul do Brasil, contou que quando foi a Barcelona, chegou com vontade de estudar, diferentemente de quando se mudou para o Rio de Janeiro, para fazer seu mestrado, quando seu maior desejo era

mudar de cidade. Sobre a experiência na universidade em Barcelona, *Ana* relata que começou a *"viver mais a vida acadêmica"*, mesmo que no Rio de Janeiro tivesse trabalhado como professora em uma universidade.

Durante as entrevistas, os estudantes enfatizam a importância da experiência de viver ou ter vivido em Barcelona, o que vai desde o aprender a ser mais tolerante com a diversidade cultural, como explicou *Rafaela*, dar valor às coisas simples do cotidiano, como limpar a casa e ter mais responsabilidade com as tarefas domésticas, no caso de *Elvira*, ou ainda ser mais simples com as coisas da vida, como explicou *Marta*.

Barcelona, sem dúvida, foi a protagonista dos relatos dos estudantes. Dos seus encantos, com atrativos culturais e condições de bem-estar social, também ganharam destaque as condições de morar e trabalhar na cidade. *Rafaela* definiu sua experiência em Barcelona como *"uma luta de sobrevivência"*, e esta expressão tem relação direta com a questão de manter-se economicamente na cidade para seguir seus estudos. *Lucas* chegou à cidade cheio de expectativas. Esperava ficar em Barcelona pelo menos um ano. Frustrado, sem perspectiva de conseguir uma bolsa de estudo, decidiu regressar junto a sua mulher, ao Brasil. O estudante também definiu sua experiência com a moradia como tendo sido difícil, no entanto, positiva. Difícil porque ele vinha de uma situação confortável na cidade onde vivia, a casa era própria. Além disso, ele destacou que a convivência *"por mais que as pessoas sejam legais, a convivência não é fácil, nem um pouco fácil [...]"*. Ele e a esposa alugaram um quarto na casa de uma conhecida de uma amiga sua. Era um quarto que não tinha janela, e sua esposa ficava o dia trabalhando no espaço sem janela, enquanto ele saía cedo para a faculdade, todos os dias. Quando *Lucas* destaca que também foi uma experiência positiva, faz

referência primeiro à questão das relações, mas também ao ato de aprender a valorizar o próprio espaço. Alice acreditava que quando chegasse a Barcelona conseguiria um trabalho, assim como conseguiu quando se mudou para o Rio de Janeiro: “Não tinha medo”, disse ela, em nossa entrevista. Mas quando chegou a Barcelona, percebeu que “as coisas são bem diferentes”: “Não imaginava que as pessoas iam me ver tão diferente. Eu era muito ignorante, não sabia como as coisas funcionavam aqui”, disse ela na entrevista.

É importante destacar que dos nove estudantes entrevistados, somente dois possuíam uma bolsa de estudo. Esta pode ter sido a razão para a universidade ter sido pouco lembrada, em nossos diálogos. Durante a entrevista com Elvira, ela disse admirar e valorizar as pessoas que faziam doutorado e que, para se manterem na cidade, precisavam trabalhar. Comentou que tinha vários amigos passando pela mesma situação e que por isso sabia o quanto era difícil estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Lee (2013) fala de ingenuidade e irresponsabilidade em relação aos modos como a internacionalização é mostrada e logo praticada. Ao tratar de uma possível “falsa aura da internacionalização”, Lee (2013, p. 85) comenta o perigo de “promover às cegas a internacionalização sem levar em consideração seus propósitos declarados e consequências imprevistas”. As universidades precisam cumprir seu papel em relação às informações que são divulgadas. Seria irresponsável pensar a “internacionalização como algo necessariamente positivo”, já que a mesma “não é apenas um conjunto de atividades observáveis”, pois envolve tanto responsabilidade social como pedagógica e ética (LEE, 2013, p. 86). Os países e as instituições que recebem os estudantes estrangeiros, assinala a autora, “precisam evitar a exploração de estudantes e estudiosos estrangeiros no interesse do prestígio global

ou do retorno econômico. Embora a internacionalização seja parte da paisagem acadêmica de hoje, a forma de praticá-la ainda não foi totalmente definida” (LEE, 2013, p. 85).

A experiência de ser e aprender dos estudantes internacionais

A experiência de ser estudante brasileiro em Barcelona, as dificuldades, oportunidades e aprendizagens, foram temas de uma das cartas que escrevi na tese, desta vez dedicada aos futuros estudantes brasileiros. Durante os anos em que escrevia a tese, recebia constantemente mensagens de brasileiros pedindo informações relacionadas com a vida cotidiana de um estudante internacional em Barcelona.

Quando estruturava as cartas, seus temas e os destinatários, sempre estavam ao meu lado as entrevistas dos estudantes e suas representações. O que me motivou a escrever tal carta tem a ver, também, com os relatos desses estudantes, suas representações e os modos como o cotidiano de um estudante estrangeiro é construído e posteriormente narrado. Manuais, guias e sites nem sempre tratam daquilo que realmente precisamos saber, quando chegamos a um país que não é o nosso. Eles nos ajudam, nos informam, mas não preveem e não podem antecipar o que se mostra constantemente imprevisível, complexo e múltiplo. É através do cotidiano que podemos ver as múltiplas formas em que os estudantes “produzem artimanhas de reapropriação dos espaços” e como criam, neste caso, “saídas originais para enfrentar os problemas vividos” (FERRAÇO, 2001, p. 96) durante a adaptação ao novo contexto.

Foi nesta carta que trabalhei com o conceito de “aprender”. Um conceito chave que nasce quando solicito aos colaboradores que representem sua experiência como estudante internacional através de uma imagem. Para

Charlot (2000, p. 68), aprendemos porque temos a “oportunidade de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades [...]”. No entanto, explica o autor, o espaço de aprendizagem é um espaço-tempo com o outro e, por isso, o que está em jogo não é somente “[...] epistêmico e didático. Estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo [...]” (CHARLOT, 2000, p. 68). Ao compartilharem suas imagens, os colaboradores “narram” o que aprenderam, avaliando, de alguma forma, a relação que construíram com a cidade, com os outros e principalmente consigo mesmos.

As imagens, assim como as histórias, não só nos informam, mas também produzem sentidos que afetam de alguma maneira nossa percepção do mundo e de nós mesmos. Em suas imagens, os estudantes brasileiros falam das dificuldades enfrentadas; de transformação, foco, objetivo; de mistura, de passagem, de descobrimento; de diálogo, equilíbrio, mas de constante deslocamento e principalmente do que aprenderam sobre a experiência de viver/estar em Barcelona.

Se pudesse escolher uma imagem dos colaboradores, uma que pudesse representar a experiência dos colaboradores da pesquisa, escolheria a imagem de Lucas. Lucas escolheu um trecho de um filme de Theo Angelopoulos, chamado “Paisaje en la Niebla”. “¿Tienes miedo? No, no tengo”. Voula e Alexandros então correm para entrar no trem, antes que a porta se feche. Eles vão em busca de um pai que não conhecem. Durante a viagem no trem, um homem desconhecido pergunta a eles aonde eles irão, e Alexandros responde: “lejos”. Ao descerem do trem, caminham por uma estrada vazia: chove, neva e o clima de solidão toma conta da cena. “!Qué mundo más extraño!”, disse Alexandros... “maletas, estaciones hela-

das, palabras y gestos que no entienden, y la noche que nos da miedo. Pero estamos contentos, avanzamos”, finaliza o trecho do filme.

Poderíamos utilizar a metáfora da viagem e, conseqüentemente, o que levamos dentro da mala, quando decidimos viajar, mas principalmente o que “trazemos” dentro dela, quando retornamos. Onfray diz que “voltar para é também regressar de” (ONFRAY, 2009, p. 99), e, por isso, quando retornamos, fazemos um tipo de balanço, muitas vezes “dominados pela confusão e pela amálgama de sensações, bem como pela incoerência das percepções” (ONFRAY, 2009, p. 100). Alguns dos estudantes compartilharam imagens quando já haviam retornado ao Brasil. Se “voltar é decidir não permanecer”, conforme Onfray (2009, p. 101), também é perguntar-se: “O que aprendemos sobre nós próprios, sobre os outros, sobre o mundo?” (ONFRAY, 2009, p. 100).

Durante a entrevista com um dos estudantes, Rodrigo falou sobre os três momentos que caracterizam a viagem: o antes, o durante e o depois. Naquele momento, ele contou sobre o antes e o durante, mesmo que o durante, conforme o estudante, tenha ficado mais claro para ele, após seu retorno. Ele observa “que dependendo da experiência da viagem, entre ser boa ou ruim, fica uma sensação trocada na compreensão dos deslocamentos entre o ‘ir’ e o ‘voltar’, afinal”, segue ele: “qual a origem e o destino dos lugares por onde passo? Ainda estarei no processo da viagem? Voltarei para algum lugar em definitivo, em algum momento?” Rodrigo destaca que o processo de mudança vivido, de autoconhecer-se através dos deslocamentos, não se iniciou em Barcelona, tampouco terminou depois do seu retorno. No entanto, foi depois de Barcelona que ele pôde confirmar “as possibilidades para o meu livre fluxo entre os lugares e as pessoas”, e por isso percebeu (e aprendeu) que: “Nestas andanças, minha capacidade de adaptação ficou mais

ampla, da mesma maneira que o meu equilíbrio emocional diante de situações que normalmente poderiam ser encaradas com muito medo. Medo devido a instabilidades e incertezas que hoje em dia são inerentes para qualquer ser humano [...].”

É importante destacar que quando os estudantes fazem referência à palavra “aprender”, não se referem ao aprender de “objetos-saberes” (CHARLOT, 2000), ou seja, de “objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão ‘culturais’” (CHARLOT, 2000, p. 66), mas de um “aprender a ser”, que significa “desarrollar la persona ‘completa’, que posee una mayor autonomia, critério y responsabilidad personal [...], de forma que pueda comprender-se a si mesma y a su mundo, y resolver sus propios problemas”⁶ (STOLL, FINK E EARL, 2004, p. 34). “Aprender a ser”, neste sentido, é também “ir siendo, irse haciendo, querer ser, poder ser en relaciones significativas [...] de quien uno va siendo y de quien desea ser”⁷ [...]” (CONTRERAS et al, 2010, p. 57).

Assim, gostaria de encerrar este texto, destacando mais uma vez a importância de debatermos o papel que a internacionalização do ensino superior tem cumprido atualmente no mundo. Que possamos criar ou ampliar os espaços de diálogo e escuta daqueles que mais sofrem seu impacto, os estudantes internacionais. Que os relatos e as experiências de ser possam se contrapor aos dados estatísticos e que o conhecimento, seja ele científico, emocional ou social, nos ensine mais sobre o ir e vir daqueles que têm transitado pelo mundo.

6 “desenvolver a pessoa ‘completa’, que possui uma maior autonomia, critério e responsabilidade pessoal [...], para que ela possa entender a si mesmo e seu mundo e resolver seus próprios problemas”.

7 “sendo, tornando-se, querer ser, poder ser em relações significativas [...] de quem um está sendo e de quem deseja ser”.

Referências

- ALTBACH, Philip. Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. **Tertiary Education and Management**, 10, p. 3-25, 2004.
- ALTBACH, Philip; KNIGHT, Jane. The internalization of higher education: motivations and realities. **Journal of Studies in Internalization of Education**, 11, 3(4), 290-305, 2007.
- ALTBACH, Philip; REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura (2009). **Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution**. Paris: UNESCO, 2009.
- BAUMAN, Zigmunt. **Confianza y temor en la ciudad – vivir con extranjeros**. Barcelona: Arcadia, 2006.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2011.
- BRUNER, Jerome. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge: Harvard. University Press, 1986.
- BRUNER, Jerome. **Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Editorial Alianza, 2006.
- CAHNMANN-TAYLOR, Melisa; SIEGSMUND, Richard. **Arts-based research in Education**. Foundations for practice. New York: Routledge, 2008.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (Ed.). **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- CONTRERAS et al. Entre ser e saber. La formación de la subjetividad en la escuela Sant Josep. In: HERNÁNDEZ, Fernando; MONTSERRAT, Rifá. (Eds.). **Aprender a ser en la escuela primaria**. Barcelona, Octaedro, 2010. p. 57-97.
- DE WIT, Hans. **Internationalisation of Higher Education in Europe and Its Assessment**,

- Trends and Issues.** De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO), 2010. Disponível em: <http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf> Acessado em: 11 jun. /06/2014.
- DE WIT, Hans. Repensando o conceito de internacionalização. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 70, p. 69-71, 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE70port.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-108.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita Acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa; BUJES, Maria. (Eds.). **Caminhos Investigativos III**. Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.
- GAZZOLA, Ana Lucia Almeida. Conhecimento e globalização. In: GAZZOLA, Ana Lucia Almeida; ALMEIDA, Sandra Goulart. (Eds.). **Universidade**: cooperação internacional e diversidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 49-55.
- GIDDENS, Anthony. **Las consecuencias de la modernidad**. Madrid: Alianza Editorial, 2008.
- GUATARRI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- HELLSTÉN, Meeri. International student transition: focusing on researching international pedagogy for educational sustainability. **The International Educational Journal**: comparative perspectives, 8 (3), 79-89, 2007.
- HELLSTÉN, Meeri. Researching International Pedagogy and the Forming of New Academic Identities. In: HELLSTÉN, Meeri; REID, Anne. (Eds.). **Researching International Pedagogies: Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education**. Netherlands: Springer, 2008. p. 83-99.
- HELLSTÉN, Meeri; REID, Anne. (Orgs.). **Researching international pedagogies**: Sustainable practice for teaching and learning in higher education. Netherlands: Springer, 2008.
- HELLSTÉN, Meeri; UCKER PEROTTO, Lilian. Re-thinking internationalization as social curriculum for generative supervision: letters from the international community of scholars, **European Journal of Higher Education**, v. 8, 2018 – Issue 1, p. 1-17, 2017.
- HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÁ, Montse. (Orgs.). **Investigación autobiográfica y cambio social**. Barcelona: Octaedro, 2011.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (Org.). **Aprender a ser en la escuela primaria**. Barcelona: Paidós, 2010.
- IONTA, Marilda. A escrita de si como prática de uma literatura menor: cartas de Anita Malfatti a Mário de Andrade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 91-101, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000100007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- KNIGHT, Jane. Cinco verdades a respeito da internacionalização. **Revista de Ensino Superior**, Unicamp, 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/internationalhigher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 24 abr. 2013.
- LEE, Jenny. A falsa aura da internacionalização. **Revista de Ensino Superior Unicamp**, n. 71, p. 85-87, 2013. Disponível em: <www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE72port.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.
- LIMA, Manolita Lima; CONTEL, Fabio Betioli. **Internacionalização da educação superior**. Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.
- LUCE-KLAPER, Rebecca. **Writing with, through and beyond the text** – An ecology of language. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

MACHADO, Leila Domingos. O desafio ético da escrita. **Psicologia e Sociedade**, 16 (1), Porto Alegre, 2004. Disponível em: <doi http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822004000100012>. Acesso em: 14 fev. 2013.

MELLO, Alex Fiuza. **Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior**. Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina. Brasília, DF: Editora da UnB, 2011.

NÓVOA, António. Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación. In: POPKEWITZ, T., FRANKLIN, B.; PEREYRA, M. (Orgs.). **Historia cultural y educación**. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares Corredor, 2003. p. 61-101.

ONFRAY, Michel. **Teoria da viagem**: uma poética da Geografia. Lisboa: Quetzal Editores, 2009.

PINNEGAR, Stefinne; DAYNES, Gary. Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. In: CLANDININ, Jean. (Ed.). **Handbook of narrative research**. Mapping a methodology. Thousand Oaks, CA.: Sage, 2007. p. 3-34.

PORRES, Alfred. **Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes**. Barcelona: Ediciones

Octaedro, 2012.

RIBEIRO, Neurilene Martins; SOUZA, Elizeu Clementino de. As cartas e as histórias de vida: dilemas e aprendizagens da docência em língua portuguesa. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 79-97.

STOLL, Louise; FINK, Dean; EARL, Lorna. **Sobre el aprender y el tiempo que requiere**: implicaciones para la escuela. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L, 2004.

UCKER, Lilian. **Espaços reais e imaginados**: um estudo de desenhos de alunos em escolas públicas de Goiânia. 2006. 217 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

WALKER, John; CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2002.

Recebido em: 30.11.2017
Aprovado em: 21.02.2018

Lilian Ucker Perotto é Professora Adjunta da Faculdade de Artes Visuais (FAV-UFG). Doutora em Arte-Educação pela Universidade de Barcelona (Espanha). Mestre em Cultura Visual (UFG). Licenciada e Bacharel em Artes Visuais (UFSM). e-mail: lilianucker@gmail.com

Rua 52, 1056. Edifício Visage Arena, apt 2402. Setor Jardim Goiás. Goiânia/GO. CEP: 74810-200. Telefone: (62) 98159-4868

ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



ENQUÊTE SUR LES EFFETS VÉCUS AU COURS DE L'ACTIVITÉ BIOGRAPHIQUE: VERS UNE PERSPECTIVE MICRO-PHÉNOMÉNOLOGIQUE POUR PENSER L'HERMÉNEUTIQUE DU SOI

■ HERVÉ BRETON

Université de Tours

RÉSUMÉ

L'étude des « effet éprouvés » par le sujet proposée dans cet article vise à tracer des perspectives pour avancer vers une compréhension qualitative, expérientielle et phénoménale, de ce qui est vécu et de ce qui se transforme au cours du travail narratif à dimension biographique. L'activité biographique implique le sujet selon deux plans: l'épreuve du travail narratif en première personne, la formation de soi qui résulte de l'expérience du comprendre. Ces deux plans font l'objet d'un examen à partir de l'analyse de quatre procédés: saisie de l'expérience, description de moments, mise en intrigue, relecture et historicisation. Il est conduit à partir d'une démarche dite micro-phénoménologique qui ouvre des perspectives inédites pour l'émergence de nouvelles connaissances dans le domaine de l'herméneutique et de la formation de soi.

Mots-clés : Biographie. Expérience. Formation. Narration. Micro-phénoménologie.

ABSTRACT

INQUIRY ON THE EXPERIENTIAL EFFECTS OF THE BIOGRAPHICAL ACTIVITY: TOWARDS A MICRO-PHENOMENOLOGICAL WAY TO UNDERSTAND THE HERMENEUTICS OF THE SELF

The study of the “experienced effects” for the adult proposed in this article aims to draw out perspectives for progress towards a qualitative, experiential and phenomenal understanding of what is lived and transformed in the course of narrative work with a biographical dimension. The biographical activity involves the person in two ways: the experience of narrative work in the first person, the transformation that results from the experience of understanding. These two plans are examined on the basis of an analysis of four processes: accessing to the experience, describing moments, story composi-

tion, re-reading and historicization. It is based on a so-called micro-phenomenological approach that opens up new perspectives for the emergence of new knowledge in the field of hermeneutics and andragogy.

Keywords: Biography. Experience. Learning. Narrative. Micro-Phenomenology.

RESUMO ESTUDO SOBRE OS EFEITOS VIVIDOS DURANTE A ATIVIDADE BIOGRÁFICA: POR UMA PERSPECTIVA MICROFENOMENOLÓGICA DA HERMENÊUTICA DE SI

O estudo dos “efeitos experienciados” pelo sujeito, proposto neste artigo, visa a traçar caminhos que permitam avançar na direção de uma compreensão qualitativa, experiencial e fenomenal do que é vivido e do se transforma, ao longo do trabalho narrativo de dimensão biográfica. A atividade biográfica implica o sujeito sob dois planos: o esforço do trabalho narrativo, na primeira pessoa, e o da formação de si-mesmo, resultante da experiência do compreender. Esses dois planos são objeto de uma análise realizada mediante quatro procedimentos: apreensão da experiência, descrição de momentos vividos, composição do enredo, releitura e historicização. Procedese, com base numa abordagem dita microfenomenológica, que abre perspectivas inéditas para a emergência de novos conhecimentos no âmbito da hermenêutica e da formação de si.

Palavras-chave: Biografia. Experiência. Formação. Narração. Microfenomenologia.

Différents paradigmes sont agissants dans ce qu’il est possible d’appeler les « sciences de la formation »¹. L’un d’entre eux pense les démarches biographiques en lien avec une dynamique de formation, *via* laquelle le sujet accède à des formes d’historicité par la mise en sens temporelle du vécu, sa mise en mots et sa mise en récit. Selon cette perspective, les procédés mobilisés au cours du travail narratif ont des effets métamorphiques qui relèvent

d’une dynamique de formation de soi. C’est le cas pour les courants des histoires de vie en formation (PINEAU & LEGRAND, 2007) et des recherches biographiques en éducation (DELORY-MOMBERGER, 2015) qui s’inscrivent dans un paradigme compréhensif, s’originant dans les traditions de la *Bildung*, de la *Lebensphilosophie*, de l’herméneutique de soi.

Une question est alors ouverte: elle concerne la compréhension des processus au cours desquels le récit de vie participe d’une formation de soi. L’enquête porterait ici sur les effets expérientiels du travail narratif et sur les modalités par lesquelles il concourt à la mise en mouvement d’une dynamique formative

¹ La revue *Savoirs* (2017/1, n° 13) a consacré un numéro à l’étude des conditions d’émergence des « sciences de la formation ». Le lecteur pourra consulter, par exemple, l’article de Jean-Pierre Boutinet intitulé: « Des sciences de la formation peuvent-elles exister et avec quelles spécificités épistémologiques? ».

chez le sujet qui s'y exerce, voire, si l'activité est conduite au sein d'un collectif, comme cela est le cas dans les approches *via* les Histoires de vie en formation, de dynamiques de coformation. Il s'agira dans cet article de tracer des perspectives, pour avancer vers une compréhension qualitative, expérientielle et phénoménale, de ce qui est vécu et de ce qui se transforme au cours de l'activité biographique. Pour ce faire, la méthode initiée analyse les procédés narratifs mobilisés dans les démarches biographiques, puis interroge les effets vécus par le sujet lorsque lesdits procédés sont employés. Ces procédés, au nombre de quatre (l'éveil du souvenir, la description du vécu, la composition du récit, la relecture) sont dans un premier temps décrits à partir des approches provenant de la phénoménologie descriptive – ou micro-phénoménologie. Ils sont ensuite pensés, à la fois dans leur qualité processuelle, expérientielle, et formatrice.

Modes de donation du vécu et dimensions expérientielles de l'activité biographique

La mise en récit dont il est question au cours de l'activité biographique s'instaure à partir de l'expérience du sujet, est conduite par le sujet lui-même, et produit des effets éprouvés qui transforment ses modes d'existence. La dynamique de formation au cours de ces démarches s'accomplit dans un mouvement par lequel le sujet saisit son expérience pour l'examiner à partir de moments singuliers, puis, dans un temps second, selon une perspective longitudinale. Ce travail de saisie est réalisé « en première personne », ce qui lui confère sa dimension expérientielle. Ce point est central: examiner son expérience fait advenir à la conscience des contenus (les souvenirs) qui, en se présentant à elle, produisent des effets. L'examen de l'activité réflexive mobilisée au cours du tra-

vail biographique peut donc s'intéresser, à ce stade, à deux dynamiques: celle des modalités par lesquelles les souvenirs adviennent à la conscience; celle des modalités par lesquelles ces souvenirs produisent un effet expérientiel et transformateur pour le sujet.

Les modalités par lesquelles le souvenir se donne à la conscience

L'expérience vécue dans le cours de la vie se présente d'abord au sujet sur le mode de l'immédiateté. La rétention des impressions éprouvées dans le présent vivant s'opère à son insu, par synthèse passive (BEGOUT, 2000), sans recours au volontaire². En d'autres termes, les modes de configuration par lesquels les vécus se trouvent retenus et associés restent très largement imperçus et non thématés. Capté par l'activité quotidienne, accaparé par la conduite de sa vie, le sujet se trouve immergé dans les contenus mondains. C'est pourtant à partir de ces contenus qui sédimentent en mémoire que s'initie l'activité biographique, notamment lors de sa première phase: celle de la « saisie de l'expérience ». Interroger des vécus devenus « souvenirs » (instants, moments, périodes de vie) suppose d'opérer dans l'après-coup, par retour réflexif, des gestes qui consistent à se « tourner vers », à « s'intéresser (de nouveau) » à des moments passés pour les saisir thétiquement.

Les modalités par lesquelles le souvenir produit un effet pour le sujet

Avant d'aller plus loin dans l'examen des procédés visant la saisie de contenus expérientiels déposés en mémoire, nous pensons né-

² Le lecteur pourra consulter les ouvrages de Paul Ricoeur, **Soi-même comme un autre** (1990) et **Le volontaire et l'involontaire (1950/2009)** dans lesquels le thème de « l'activité sans agent » fait l'objet d'études approfondies.

cessaire de définir les raisons qui fondent la proposition suivante: saisir et réfléchir son expérience produit un effet pour la personne qui s'y adonne. C'est en effet (entre autres) via la clarification de ces effets que les dimensions formatrices de l'activité biographique peuvent être pensées de manière qualitative. Deux types d'effets peuvent être différenciés: « les effets que cela fait » (NAGEL, 1974) et « les effets que cela génère ». L'étude des « effets que cela fait » porte ici sur la dimension expérientielle (l'éprouvé) du travail narratif. Penser des vécus singuliers, situés dans le passé, fait vivre « au présent » des émotions, sensations, impressions... Le constat est banal. Cependant, nous pensons nécessaire d'étudier ces effets vécus afin de caractériser et de définir qualitativement la dimension expérientielle des démarches biographiques.

Ces effets peuvent être directement associés aux vécus examinés. Ils sont alors considérés comme constitutifs du souvenir. Le fait, par exemple, que je me souviens que j'ai rencontré ma compagne sur le bord du Gange, en Inde, m'évoque, lorsque le souvenir se présente (et même si cela fait plus de vingt ans maintenant), des impressions et perceptions associées à ce moment particulier d'un matin de mars 1994, sur les ghats de Bénarès. Par cet exemple, il est donc possible de considérer que le fait de saisir un moment passé dans son histoire produit des effets vécus au présent. Une première approche est de considérer que les effets vécus au contact du souvenir se donnent au sujet sur le mode de l'inattendu et de l'inédit. Penser son vécu comporte ainsi une dimension « périlleuse », du fait que ce qui se donne à la conscience se découvre, voire s'impose au sujet. Il faut faire avec et prendre acte de ce qui s'est constitué en « matière expérientielle » dans le cours de l'existence, et qui se donne comme contenu à la conscience lorsque le souvenir se présente. Ainsi, exami-

ner un vécu comportant des formes de rupture de continuité (transition, exclusion, deuil...) fait vivre des impressions qui peuvent ne pas être attendues et qui, advenues dorénavant à la conscience, en occupent le champ.

Ce constat nous conduit à la seconde acception des « effets que cela fait »: ceux que l'activité biographique génère dans le temps. Il s'agit ici d'un second type d'effet, non associé au contenu du vécu sédimenté (les impressions agrégées au souvenir), mais résultant de l'éprouvé survenu lors de l'accès au souvenir tel qu'il s'est présenté à la conscience. Il s'agit là d'un point décisif: l'activité biographique produit des effets vécus, qui forment expérientiellement (PINEAU, 1991). Soit: les compréhensions survenant au cours de l'activité biographique sont des expériences en soi dont la puissance est transformatrice. Il s'agit alors d'examiner ce qu'est « l'expérience du comprendre ». Ce point fait l'objet d'une étude minutieuse par Zahavi (2015), à partir notamment d'un exemple proposé par Strawson (1994): « Strawson nous demande de considérer la situation dans laquelle Jacques (un Français monolingue) et Jack (un Anglais monolingue) sont tous deux en train d'écouter les mêmes actualités en français. Jacques et Jack n'ont certainement pas la même expérience, car seul Jacques est capable de comprendre ce qui est dit; seul Jacques est en possession de ce que nous pourrions appeler une expérience de compréhension. Pour le dire autrement, cela produit normalement un certain effet que cela fait, sur le plan expérientiel, de comprendre une phrase. Il y a une différence expérientielle entre le fait d'entendre une phrase que l'on ne comprend pas, et le fait de l'entendre en la comprenant » (ZAHAVI, 2015, p. 87). En prolongeant l'idée contenue dans cet exemple, il est possible de considérer que l'examen des expériences passées, dans leur singularité ou dans les liens qu'elles entretiennent entre

elles, dans l'ordre et la place qu'elles tiennent dans l'histoire de vie, cela génère des compréhensions qui sont éprouvées « expérientiellement »: cela fait quelque chose de comprendre des événements advenus au cours de son histoire. Les effets ici sont cependant différents de ceux associés au souvenir: se remémorer et comprendre sont deux expériences qualitativement distinctes. Le vécu de compréhension est une expérience durant laquelle le point de vue porté sur un moment et le rapport qu'entretient ce moment avec d'autres dans la trame narrative se transforment graduellement et qualitativement. Cette transformation du rapport à son vécu agit ainsi potentiellement sur trois plans pour le sujet: de manière rétrospective (par transformation du point de vue qui configure l'expérience passée), dans le présent vivant (changement qualitatif des modes d'existence), de manière prospective (métamorphose des perspectives de sens). Il est donc possible d'interroger « l'effet que cela fait » de vivre une expérience métamorphique.

L'herméneutique du soi et les procédés de l'activité narrative

Dans son article devenu célèbre, « *What is the effect to be a bat ?* », Thomas Nagel a mis au jour le « problème difficile » de la conscience, qui peut être résumé de la manière suivante: s'il est relativement possible de percevoir ce que provoque pour moi une expérience, les modalités par lesquelles ces effets se donnent me restent « opaques ». Nagel propose, pour sa démonstration, de considérer que la chauve-souris vit des expériences, et que ces expériences produisent, de son point de vue, un effet qui est simplement vécu. La question qui résulte du problème exposé est alors la suivante: comment procéder pour comprendre la manière par laquelle, selon la perspective de la chauve-souris, se « constitue un point de

vue » singulier sur le monde éprouvé et habité. La question est moins complexe du point de vue humain car l'exploration du vécu trouve le soutien d'un langage doté d'une fonction narrative (VICTORRI, 2002). Toutefois, pour certains aspects, le problème reste entier: les humains vivent des effets lorsqu'ils vivent des expériences, sans être en capacité de savoir ni connaître les raisons qui font que les événements vécus provoquent tels types d'effets plutôt que d'autres. Ce point peut sembler simple lorsque l'expérience vécue concerne, par exemple, la dégustation d'une tarte au citron: je peux sans difficulté remarquer le goût sucré-acidulé présent en bouche, la densité et la dimension croquante de la pâte, le velouté suave de la crème... Cependant, je ne saurais dire ce qui me fait privilégier ces aspects de l'expérience aux dépens d'autres, comme par exemple, le goût de la pâte, ou la douceur de la fine gelée qui recouvre la crème... En bref, l'expérience se donne à moi selon des modes qui adviennent avec la force de l'évidence, sans que ces modes de donation puissent faire l'objet d'un examen thématique. Les mêmes processus sont vécus au cours de l'activité biographique: les événements vécus (les souvenirs d'événements, de rencontres, de discussion, d'orientation...) se donnent eux aussi à la conscience selon différents aspects qui s'imposent au sujet sans que leurs modes de donation puissent, dans un premier temps, ouvrir la voie à un travail thématique. Autrement dit, du fait de la transparence des modes de donation, l'attention du sujet est captée par le contenu des vécus qui produisent leurs effets sur le mode de l'évidence et de l'imédiateté au sujet. Cette captation masque et rend opaque le rapport entretenu avec les événements survenus au cours de son existence. Selon cette perspective, le travail biographique se présente comme l'occasion d'une déprise et d'une ouverture des possibles dans

les manières d'appréhender les événements survenus au cours de l'existence. C'est ce point que nous proposons d'examiner au cours de la prochaine section: étudier les modes de donation des effets vécus au cours de l'activité biographique. Nous le faisons à partir d'un essai d'explicitation de quatre procédés qui nous semblent y être à l'œuvre: la saisie de l'expérience (se tourner vers); la description de moments singuliers; la composition des récits; la relecture des récits.

Modes d'accès au souvenir et « saisie de l'expérience »

L'expérience peut être pensée différemment selon qu'elle est vécue sur le mode de l'immédiateté ou dans l'après-coup. S'interroger sur l'expérience « déjà-vécue », c'est s'intéresser (de nouveau) à des moments passés pour les saisir comme « thème », comme « objet d'examen ». Ce travail consistant à se « tourner vers » nécessite pour être compris dans son déroulement, de définir ce qui perdure, sédimente et se constitue (ou se construit) dans le cours de l'expérience. Cette perspective a fait l'objet de publications récentes dans le domaine de la formation³. Comment procéder alors, pour se « tourner vers son vécu » ? L'expression peut être comprise comme une démarche, initiée par le sujet, dans laquelle une attention est portée à des expériences passées. Ce « devenir attentif » mobilise des gestes qui, pour être réalisés, supposent d'en développer une forme de maîtrise: il s'amorce

en effet *via* des formes de ralentissement, qui initient des processus de déprise permettant de se défocaliser des contenus qui occupent la conscience afin qu'un espace s'ouvre, afin que les souvenirs adviennent. En d'autres termes, devenir attentif aux vécus passés génère des transformations qualitatives de l'expérience temporelle, dans le présent vivant. Apprendre à ralentir, se proposer à soi de prendre le temps (ERICKSON, 1998), accepter de vivre des formes de lenteur, peut être considéré comme le premiers pas d'une pratique réflexive à visée narrative. Vient ensuite une série de gestes qui relèvent d'une micro-dynamique de l'éveil (DEPRAZ, 2014a) du souvenir. Ils jalonnent en effet des passages allant du vécu sédimenté en mémoire à l'évocation de cette expérience passée, puis de sa saisie réflexive en vue d'une première mise en mots. Associés aux gestes visant à initier des formes de ralentissement dans le cours du présent vivant, sont donc conduits des gestes assimilés au maintien d'un espace d'ouverture, propice à ce que le regard puisse se porter sur les vécus et que s'amorce l'exploration de l'expérience.

L'exploration des moments et des strates du vécu

Nous avons, à ce stade, cherché à différencier les effets éprouvés au contact de vécus sédimentés (les souvenirs) des modes de donation par lesquels ces vécus se donnent à la conscience, et donc, se donnent à vivre au sujet. Nous avons ensuite émis l'idée que les modes de donation pouvaient être analysés à partir de l'étude des « effets que cela fait » de revivre un moment passé, ceci indépendamment du contenu expérientiel du moment lui-même. Cette distinction entre contenu du vécu, et modes de donation des effets vécus du fait de la reprise de contact avec ce contenu situé, est de premier ordre pour penser le

³ Nous pouvons citer ici les trois numéros d'Éducation Permanente, intitulés « **Construire l'expérience** », avec pour thèmes: « **Réflexivité et pratique professionnelle** » (n° 196); « Travail et développement professionnel » (n° 197); « **Formation expérientielle et intelligence en action** » (n° 198). Parmi les publications récentes: Barbier, R et Thievenaz, J. (2013). **Le Travail de l'expérience**. Paris: L'Harmattan; Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, E., et Durand, M. (2013). **Expérience, activité, apprentissage**. Paris: PUF. Zeitler, A., Guérin, J., Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. **Recherche & Formation**, 70.

travail d'exploration et de description de moments singuliers.

Le procédé d'exploration peut être envisagé à partir d'une série de gestes venant interroger l'expérience en vue de sa mise en mots. Ces gestes varient cependant en fonction de la durée de référence du vécu saisi. Appréhender une expérience passée pour la réfléchir, c'est la définir et la contenir dans un périmètre pour l'examiner. Ce point est déterminant pour l'analyse de l'exploration: la saisie de l'expérience et l'exploration de son contenu sont deux procédés co-dépendants. Selon l'empan temporel du vécu de référence, les gestes et niveaux d'exploration varient. Nous rencontrons ici la thèse de Ricœur, qui met au jour la réciprocité des processus de temporalisation de l'expérience avec ceux de la mise en récit au cours de l'activité narrative: « Mon hypothèse de base est à cet égard la suivante: le caractère commun de l'expérience, qui est marqué, articulé, clarifié par l'acte de raconter sous toutes ses formes, c'est son caractère temporel. Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement; et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté. Peut-être même tout processus temporel n'est-il reconnu comme tel que dans la mesure où il est racontable d'une manière ou d'une autre. Cette réciprocité supposée entre narrativité et temporalité est le thème de « *Temps et récit* » (RICŒUR, 1986, p. 14). S'interroger sur les processus réciproques entre « temps et récit » fait ainsi émerger un champ d'étude: celui des liens unissant, dans les textes ou discours, la durée des vécus évoqués, exprimés ou narrés, et les niveaux de profondeur atteints dans l'exploration et la description. Nous suggérons ici un rapport, une dépendance, entre la vitesse des récits et les matériaux expérientiels mis au jour dans les expressions orales ou écrites. Nous approchons alors deux notions: le niveau de détail de la description du vécu; la pluralité

des aspects pris en compte pour son expression. L'idée est ici la suivante: la description de moments courts permet de décrire en détail différents aspects du vécu, tandis que la narration de longues périodes s'intéressera principalement aux enchaînements des faits. Cela conduit à interroger le troisième procédé: celui des modes de composition, qui intègrent dans une histoire, des vécus de plus ou moins longues durées, pour les associer ensemble à mesure que s'édifie la trame narrative du récit.

La composition des récits: mise en mots, mise en sens, mise en intrigue

L'activité narrative suppose de saisir son expérience, de prêter attention (procédé 1), et de l'explorer (procédé 2) par temporalisation et mise en mots. Ces deux premiers procédés peuvent être considérés comme préparatoires au travail de composition des récits, qu'ils soient oraux ou écrits. Composer consiste, dans une démarche biographique, à configurer dans un récit différents moments et événements en les associant ensemble pour faire advenir l'histoire d'une vie, ou d'une période de vie. Soit, en d'autres termes, de tenir ensemble des moments singuliers ce qui, du fait de la composition réalisée, fait émerger une unité de sens qui les relie logiquement et temporellement. Il y a donc, dans le mouvement qui s'amorce par la mise en mots et qui perdure dans la mise en sens, une dynamique de transformation qualitative du rapport entretenu entre les événements du point de vue du sujet. Cette transformation résulte de compréhensions qui permettent de renouveler les possibilités d'interprétation des moments, transitions, rencontres... survenues dans le cours de la vie.

C'est par cette transformation qualitative du rapport à son histoire que le sujet peut

vivre les expériences de compréhension précédemment évoquées. Ricœur, dans son ouvrage « *Temps et récit*, Tome 1 », propose une analyse détaillée des procédés de composition à partir du chapitre VI de la *Poétique* d'Aristote. Il fait de la « mise en intrigue » le pivot d'une dynamique qui consiste à associer et tenir ensemble des moments vécus dans une histoire. Cette dynamique peut être comprise à partir de deux processus: le rapprochement et l'association. La composition dans le récit procède d'un travail qui consiste à relier des événements dans une histoire, ces liens s'établissant, du point de vue du sujet, selon un principe de concordance: les associations qui sont produites le sont du point de vue du sujet, selon des rapprochements qui lui apparaissent vraisemblables. La composition suppose donc de structurer des critères – ou de les interroger si ceux-ci sont déjà à l'œuvre –, afin que, du point de vue du narrateur, adienne un sentiment, un ressenti, un effet, qui permettent de tenir pour vraies les associations produites. Autrement dit, du point de vue du sujet, l'histoire, pour apparaître cohérente, doit prendre la forme du véritable. Ricœur (1983, p. 80), à partir de la *Poétique* d'Aristote, identifie trois traits en lien avec le principe de concordance: complétude, totalité, étendue appropriée. Pour que l'intrigue apparaisse vraisemblable, le récit doit intégrer une durée de vécu suffisante. Ce périmètre d'exploration identifié (l'étendue), le narrateur doit alors faire émerger une logique de déroulement, qui procède, par identification, d'une succession d'événements qui construisent la trame du récit. Le troisième trait – celui de la complétude – porte alors sur la cohésion d'ensemble. Il y a donc ici conjuguées pour la composition, une dimension chronologique – celle du déroulement temporel propre à la succession – et une dimension logique caractérisée par le processus d'association

L'identification des procédés de composition du récit initie donc, par le travail qu'elle suppose, une transformation qualitative du regard porté par le sujet sur son expérience. Composer, c'est en effet tenir pour vrai des associations et des liens advenus dans le cours de l'existence. Ou, nous l'avons dit, c'est initier une « logique » entre des moments du vécu et ainsi faire advenir « une intrigue » au sein du chronologique. La configuration agit ici comme une intensification, une modification de la dimension étale du temps. Et, résultant du travail configurant, la composition du récit fait événement par les compréhensions qui résultent des associations générées: « Le comprendre ne s'adresse donc pas à la saisie d'un fait mais à l'appréhension d'une possibilité d'être » (RICŒUR, 1986, p. 101). Le travail de composition, bien que portant sur des événements passés, produit des effets vécus au présent. Différentes questions s'ouvrent: quels sont les effets vécus résultant de l'expérience du « comprendre »? Comment penser la temporalité du comprendre? Comment appréhender la réciprocité entre la gradualité de la composition et les processus de compréhension? L'expérience du comprendre peut-elle être décrite de manière micro-phénoménologique? Les recherches ici envisagées portent sur l'analyse des effets vécus, en première personne, au cours de l'activité narrative, au gré des étapes qui s'initient à partir de la mise en mots pour faire advenir à l'horizon de la conscience des points de vue inédits, des manières transformées de penser sa vie et ses modes d'existence.

La relecture: historicisation et mise en perspective

Le quatrième procédé proposé à l'étude est celui de la relecture. Il consiste à porter un regard sur l'expérience configurée dans le récit, que celui-ci prenne la forme d'un discours ou

d'un texte. Surgit alors la question de la référence: tout discours ou récit s'édifie sur un ou des vécus en première personne qui constituent le socle de la mise en mots et de la mise en intrigue. Ce travail d'édification procède cependant, nous l'avons noté précédemment, d'une transformation qualitative à l'issue de laquelle l'expérience de référence – ou le vécu de référence, selon les termes de Pierre Vermerch – fait advenir un monde: « Référence et horizon sont corrélatifs comme le sont la forme et le fond. Toute expérience à la fois possède un contour qui la cerne et la discerne, et s'enlève sur un horizon de potentialités qui en constituent l'horizon interne et externe: interne en ce sens qu'il est toujours possible de détailler et de préciser la chose considérée à l'intérieur d'un contour stable; externe en ce sens que la chose visée entretient des rapports potentiels avec tout autre chose sur l'horizon d'un monde total, lequel ne figure jamais comme objet de discours » (RICŒUR, 1983, p. 147). La relecture procède ainsi, par la mise en question de la dimension configurée du récit, d'une double interrogation: celle portant sur la pertinence de l'étendue du récit, celle portant sur le niveau de fermeté de l'intrigue. Ce travail de relecture fait vivre lui-même des effets: celui d'une potentielle contestation de l'histoire et du monde advenus par le discours: « le discours est toujours au sujet de quelque chose: il se réfère à un monde qu'il prétend décrire, exprimer ou représenter; l'événement, [...] c'est la venue au langage d'un monde par le moyen du discours » (RICŒUR, 1986, p. 116).

Comment, dès lors, envisager ici les procédés de relecture? Ils interrogent les chaînes d'association produites durant la phase de composition, ceux du périmètre d'exploration (pertinence des moments retenus pour la mise en intrigue), ceux des modalités de saisie des vécus (qualité de l'évocation et niveau de détail de la description). L'examen propre à la

relecture croise ainsi les dimensions chronologique et logique. Les travaux de Baudouin (2010) portant sur les régimes cinétiques⁴ de textes autobiographiques donnent à penser, par une étude en troisième personne, ces éléments. L'identification des facteurs de ralentissement ou d'accélération du « temps narré dans le texte » le mène à proposer en mobilisant les travaux de Genette (1972), quatre modalités de composition du récit:

Tableau 1: Procédés narratifs et variations cinétiques du récit (BAUDOUIN, 2010, p. 419)

Pause	Action suspendue	Important facteur de ralentissement
Scène	Action narrée	Facteur de ralentissement
Sommaire	Action résumée	Facteur d'accélération
Ellipse	Action omise	Important facteur d'accélération

Ce tableau différencie quatre modes de composition du récit en fonction de leur effet cinétique: la « pause » dont la caractéristique est de suspendre le déroulement et d'accueillir une séquence de description plus ou moins détaillée; la « scène » qui tient à égalité de temps le récit descriptif et le déroulement de l'histoire; le « sommaire » dont la fonction est d'opérer la conjonction entre les différentes séquences du texte. Ce dernier tient ensemble la scène et « l'ellipse », qui constitue un temps occulté de l'histoire. Ces quatre « figures de composition » constituent des critères pour entrer dans l'analyse de la trame temporelle des récits. Cette analyse peut, de manière complémentaire, intégrer les dimensions qualitatives des vécus considérés (en prenant en

⁴ Baudouin (2010, p. 413) définit « les régimes d'économie cinétique d'un texte » comme « Le "rapport" entre une quantité chronologique et un nombre de caractères ».

compte, par exemple, les niveaux d'exploration), puis interroger le niveau de fermeté des associations produites qui viennent fonder la logique du texte. À partir de ces différents points, il est possible de penser les procédés de relecture comme un travail d'interrogation des dimensions configurées du récit, par exploration et creusement de périodes et de phases de l'histoire. Cela conduit le narrateur à interroger les associations tenant les moments et événements ensemble, à rouvrir le périmètre de l'exploration des moments (GALVANI, 2011), à détailler de manière plus fine des successions advenues dans le cours de la vie.

Les effets de l'activité narrative et leur pouvoir transformateur

La formalisation de quatre procédés a été effectuée afin de caractériser, par des gestes et des actes, l'activité biographique réalisée au cours de sessions de formation intégrant le travail aux histoires de vie, aux ateliers d'écritures à visée autobiographique. Ce travail de description et de définition étant réalisé, une analyse/synthèse des effets vécus du point de vue du sujet impliqué dans le travail narratif est maintenant possible. Chacun des procédés peut faire l'objet d'un examen particulier; l'étude peut également porter sur les effets résultant de l'accomplissement des quatre procédés, pour en penser les effets. Rappelons-le, cet examen vise à mieux comprendre les dimensions expérientielles et formatrices de la narration en contexte biographique. L'hypothèse émise ici est que l'analyse de ces effets, dans le temps, est de nature à définir et préciser les formes de l'expérience du comprendre et les métamorphoses qu'elles génèrent dans les modes d'existence du sujet. L'analyse des effets éprouvés suppose de les faire passer au langage, soit de disposer d'une méthode permettant, non pas de décrire des contenus

expérientiels (les moments d'une histoire), mais les modes de donation de cette histoire au sujet. Cela suppose de porter attention aux impressions, perceptions et inférences (les effets) advenant au cours de la conduite de l'activité biographique: perceptions de tâtonnement lors de la recherche des moments, dynamiques d'attente au cours de l'activité de composition, prises de sens lors de la relecture du récit, transformation des manières de concevoir les enchaînements logiques entre différentes périodes de vécus... Ces différents processus peuvent être pensés comme des conséquences et/ou des résultats de l'activité biographique. Nous supposons qu'ils sont vécus par le sujet sans pour autant qu'ils soient remarqués, ni qu'ils fassent l'objet d'un travail de thématization.

Analyse des effets expérientiels éprouvés lors de la « saisie » de l'expérience

Les effets vécus associés à cette phase relèvent de formes de ralentissement éprouvés qui sont potentiellement transformatrices de la manière de vivre le temps. S'interroger sur son vécu, tourner son regard vers l'expérience passée, cela suppose de vivre des formes de suspens qui sont expérientiellement vécues et ressenties sous la forme d'un relâchement, d'une déprise. Le registre de description des effets éprouvés durant cette phase de l'activité narrative relève donc du domaine de l'attention, décrite par Depraz comme une « capacité à ne pas se fixer, à tenir l'ouverture d'une indécision » (DEPRAZ, 2014a, p. 98). Une compréhension plus fine de ce qui est « expérienté » concernera ici les dynamiques d'éveil, d'attention, d'ouverture, en visant leur expression à partir de perceptions immédiates advenant lorsqu'un contenu expérientiel est saisi sur le mode noématique. Adviennent également des

effets associés au passage de l'expérience au langage. L'exploration micro-phénoménologique, en modifiant les horizons de perception, découvre des dimensions de l'expérience restées imperçues du fait de la centration du sujet sur des aspects saillants du vécu qui captent son attention. Ce découverte résulte d'un éveil attentionnel aux différentes strates de vécus précédemment évoquées. Il s'opère potentiellement en avance par rapport au langage. La découverte de dimensions imperçues de l'expérience révèle, de manière associée, qu'il faudra alors combler pour que des aspects inédits du vécu éprouvé trouvent à se dire dans le récit.

Analyse des effets résultant des procédés de l'exploration du vécu

L'expression de ces dimensions du vécu apparaît alors, dans un temps premier, comme floue et vague. Ainsi, le travail micro-phénoménologique sollicite par inférence un travail d'invention langagière favorisant le passage de l'expérience au langage. L'analyse de l'effet produit pour le narrateur peut donc s'intéresser aux ressentis liés à la transformation de la manière d'appréhender l'expérience passée, du fait de sa mise en mots. Différents éléments peuvent alors être notés: constitution d'un sol pour la mise en récit, appropriation d'un vocabulaire permettant l'expression du vécu selon différents aspects et différentes temporalités, élargissement des horizons de perception... Ces éléments participent d'une transformation de la manière de voir et de penser les moments appréhendés au cours de l'activité biographique, par temporalisation, aspectualisation, élucidation.

L'expérience du comprendre résulte ainsi de la circulation du regard, lors de l'activité d'exploration, entre trois modes d'appréhension de l'expérience:

- Le contenu du vécu, qui réfère à la situation concrètement éprouvée, dans son ambiance, son déroulement, ses faits marquants, ses actions concrètes, sa matérialité.
- Ce qui est perçu de la situation, et notamment de ce qui se détache sur fond d'objets et d'impressions restant en arrière-plan. S'initie alors un premier examen des modes de donation de l'expérience, par conscientisation du « relief expérientiel » associé au souvenir: objets saillants qui captent l'attention, éléments expérientiels faisant l'objet d'une cécité, dimensions du vécu restant imperçues.
- Ce qui est ressenti lors de l'accès au souvenir: impressions, sensations, inférences. Ces éléments révèlent et témoignent du rapport entretenu par le sujet avec les moments décrits, qu'ils se constituent en périodes de vie, en phases d'une transition advenue au cours de l'existence, ou en moments singuliers.

Cette théorie des niveaux différencie ainsi ce qui relève du contenu de l'expérience perçu par les sens (le noématique), ce qui relève de la perception et du relief expérientiel dans les modes de donation (contenus se présentant sur le mode de l'évidence, venant capter l'attention et qui, pour être examiner, suppose de s'en déprendre). Selon ce modèle, l'activité biographique accompagne et génère un détachement graduel de l'emprise du contenu de l'expérience et favorise, du point de vue du sujet qui pense son histoire, la circulation des modes d'appréhension du vécu, entre examen du contenu, réflexivité sur les effets éprouvés lors de l'exploration, analyse des formes de configuration générées pour le récit de soi. En d'autres termes, le fait de circuler entre différents niveaux d'exploration du vécu au cours

de l'activité biographique, entre contenu de l'expérience et élucidation des modes de donation, génère des expériences de compréhension qui font socle pour les processus de formation de soi.

Analyse des effets résultant des procédés de composition du récit de vie

Les dimensions expérientielles de l'activité de composition du récit de vie éprouvée en première personne peut être examinée selon deux axes: la mise en ordre chronologique des événements advenus au cours de l'existence; la mise en sens logique de ces événements selon les principes de l'association et du vraisemblable. L'analyse des effets vécus doit porter ici sur le contenu phénoménal, subjectif et expérientiel, se donnant au sujet lorsqu'il met en lien des événements lui apparaissant préalablement sur le mode du disparate et de l'hétérogène. L'étude est ici complexe, car le travail de composition prend du temps, sa durée s'étendant de quelques heures à quelques mois. Par où commencer alors? Les effets vécus alternent entre les phénomènes d'attente, d'anticipation, d'éveil, de prise de sens, et mobilisent des formes d'inférences à la fois transductives et abductives⁵ (DENOYEL, 1999). Les impressions associées vont de plus varier en fonction du contenu noématique de l'expérience mise au jour durant la phase d'exploration et de description. Deux grands types de

vécus peuvent être, de manière un peu grossière, différenciés: ceux relevant d'une perception de désorientation, du fait de la complexité même de la composition qui réinterroge, chemin-faisant, le sens déjà-là par lequel se pense l'existence; ces perceptions se donnent alors au sujet sur le mode de la perte, de la fragilité, voire du péril: la mise en question de la cohérence de la trame narrative, qui fait vivre des sensations et perceptions de trouble, de doute, parfois de deuil. Le second type d'effet, par contraste, résulte non de la dissociation mais de l'association. Il est perçu sur le mode du « conjoindre » et du « comprendre ». Cette expérience se donne du fait des processus d'historicité initiés: ils constituent une dynamique de transformation par laquelle le point de vue porté par le sujet sur les événements de son histoire change, se transforme et s'émancipe du tenu pour vrai, et par là même, s'aventure dans des « voies de signification inédites ».

Analyse des effets résultant des procédés de relecture du récit de vie

La relecture du récit peut adopter plusieurs formes: relecture concrète du texte autobiographique, voire des versions successives produites lors de la composition du récit; expression orale qui suppose de sélectionner des passages du récit; expérience de la réception lors des phases de socialisation au sein d'un collectif (lors des sessions d'histoires de vie, par exemple), ce qui a pour effet d'interroger, en première et seconde personne (DEPRAZ, 2014b), les modes de composition du récit de soi. Les procédés de relecture peuvent donc prendre des tournures pluridimensionnelles et s'initier selon des temporalités qui s'échelonnent du proche immédiat à l'après-coup (de l'ordre de quelques semaines, voire plusieurs

⁵ Les inférences transductive et abductive fonctionnent sans référence au connu et à l'habituel. L'inférence transductive procède par tâtonnements et rapprochements entre des éléments expérientiels qui apparaissent sur le mode de l'hétérogène et de l'éparse. La transduction opère dans le vague et l'incertain (CHAUVIRE, 1995). L'abduction relève d'une prise de sens aboutissant à une compréhension devenant significative (2010) et rendant intelligibles des phénomènes auparavant ressentis comme étranges, problématiques ou énigmatiques. Cette compréhension une fois réalisée, devient une ressource possible de l'action, un savoir pouvant être remobilisé au gré des situations de manière plus ou moins régulière.

mois). Les effets peuvent donc être considérés comme diffus, en advenant selon un processus de maturation pouvant succéder au travail de composition: ils peuvent prendre la forme d'une mise en question des associations logiques tenant ensemble les événements et aspects du récit, d'une transformation du regard porté sur les événements narrés, d'un changement de régime quant aux énonciations possibles de l'histoire vécue.

Analyse des effets résultant de l'ensemble de la démarche

Il est également possible d'interroger les effets vécus à l'échelle des quatre procédés. La démarche consiste ici à penser l'activité biographique dans sa dynamique interne, par conjugaison de l'ensemble des procédés mis au jour. Il s'agit moins de procéder selon une arithmétique que de penser la résonance des effets entre eux: ralentissement, ouverture, éveil, ralentissement émotionnel, ouverture des horizons de perception, transformation qualitative des manières de voir... L'appréhension de ces processus dans la durée d'un parcours suppose de constituer une épistémologie, croisant l'étude micro-phénoménologique des effets vécus avec les démarches d'enquête portant sur les modes d'existence (SOURIAU, 2009; LATOUR, 2012), en vue d'une formalisation des effets expérimentiels et transformateurs de l'activité biographique en formation d'adultes.

La phénoménologie expérimentielle comme science du vécu en première personne

À ce stade, nous nous heurtons – il faut en convenir – à une difficulté d'ordre méthodologique. Les effets que nous avons cherché à analyser et thématiser sont en effet assez peu décrits qualitativement. Le format de cet écrit

ne le permet pas tout à fait. Cependant, la principale difficulté ne réside pas là. C'est ici que les travaux de la phénoménologie husserlienne, et plus précisément une des branches actuelles de la phénoménologie dite « pratique » ou expérimentielle (DEPRAZ, 2009) – ou micro-phénoménologie – ouvrent des perspectives d'exploration qui intéressent notre étude. Quels sont ses enjeux, sinon de structurer des approches permettant l'examen des contenus expérimentiels, des effets associés à cette forme d'enquête, la mise au jour des modes de donation du vécu ? Nous voyons ici se dessiner un champ de recherche singulier pour les travaux consacrés à l'activité biographique: celui d'un analyse qualitative et expérimentielle des activités d'appréhension du vécu et des formes de compréhension que cela génère. Cet examen pour porter par exemple sur différentes strates de cette activité: à quoi « je » suis sensible (processus affectif), à quoi « je » suis attentif (dynamique attentionnelle); ce que « je » me dis lorsque « je » perçois, délibère, décide (processus cognitifs et langagiers); ce que « j' » attends et anticipe (dynamique temporelle) ... Et *via* la phénoménologie descriptive (DEPRAZ, 2013), s'ouvrent des perspectives de recherche en vue d'une « science de l'expérience vécue » (Petitmengin, Bitbol, Ollagnier-Beldame, 2015) à partir d'une perspective épistémologique « en première personne » (DEPRAZ, 2013; ZAHAVI, 2005). En d'autres termes, la micro-phénoménologie ouvre des voies de recherche, dans la continuité des travaux de Francisco Varela (1989, 1993) sur l'énaction, factrices de nouvelles connaissances sur les dimensions expérimentielles et formatrices du travail biographique, lors des sessions d'histoires de vie en formation, par exemple (PINEAU & LEGRAND, 1993; LAINE, 2004). L'étude des modes de manifestation de l'expérience pour le sujet qui les éprouve constitue pour ces recherches un point nodal. Ils résultent en effet de l'histoire

vécue et/ou héritées, tout en restant agissants dans le présent vivant.

Pour examiner le vécu sur un plan expérientiel, la fondation de méthodes ouvrant droit à sa description, en première ou seconde personne constitue un enjeu de premier plan. Le travail de description peut porter sur les « effets vécus » (PETITMENGIN, 2010), au cours de l'activité biographique, au cours de ses phases et procédés. Il ne va pas de soi. Sans méthode stabilisée, l'étude du vécu emprunte les voies de l'introspection versant dans l'internalisme ou le mentalisme. Ou à l'inverse, nous l'avons dit, elle s'en tient à une science en troisième personne, expérimentale, réduisant l'activité du sujet à ce qui peut en être observé. L'avancée vers une troisième voie, créant les conditions possibles d'une étude rigoureuse de l'expérience vécue au cours des démarches procédant du « récit de soi », nécessite donc de structurer des approches en première personne déployées à partir de quatre critères essentiels: viser des vécus singuliers, guider l'exploration vers les strates pré-réfléchies de l'expérience⁶, régler le niveau de détail de la description selon différentes échelles temporelles⁷, orienter la description vers des aspects particuliers du vécu (sens, inférence, langage, impressions...).

Comprendre les dimensions expérientielles de l'activité biographique via l'enquête micro-phénoménologique

Nous avons cherché, dans cet article, à structurer des repères pour la structuration d'un champ de recherche visant, à partir des

6 Le lecteur pourra sur ce point consulter l'article de C. Petitmengin (2010); signalons l'article « *Description et vécu* » de Pierre Vermersch publié dans la revue en ligne **Expliciter** (n° 89, mars 2011).

7 Nous signalons sur ce point l'article de F. Lesourd paru dans la revue **Expliciter** (n° 46, octobre 2002), intitulé « Des fenêtres attentionnelles temporelles. »

approches micro-phénoménologiques, la connaissance des dimensions expérientielles et transformatrices de l'activité biographique en formation d'adultes. Nous avons, pour ce faire, détaillé les procédés mobilisés au cours de cette activité, puis cherché à en comprendre les effets successivement, puis de manière dynamique, selon deux plans: expérientiels et transformateurs. Les deux régimes narratifs – la phénoménologie descriptive et l'herméneutique de soi – sont dans notre enquête conjugués et pensés comme complémentaires: le travail herméneutique est envisagé comme une technique de soi (FOUCAULT, 2002) faisant advenir des formes d'historicité pour le sujet. Il se trouve ainsi au fondement d'approches qui pensent le récit selon une perspective anthropoformatrice. Différents courants, dans les domaines de la recherche en sciences humaines et sociales, ainsi que dans les secteurs de la formation professionnelle, de la formation continue et de la formation pour adultes, mobilisent les pratiques narratives en vue d'apprentissages qui procèdent de l'émancipation de croyances ou de discours hérités, d'une mise en sens de soi, d'une redéfinition des perspectives de sens, d'une reconnaissance des acquis expérientiels. L'activité narrative devient ici une pratique de formation contemporaine, consubstantielle au fait même d'exister, les mondes humains se caractérisant notamment par leur condition biographique (DELORY, 2010).

L'apport de la phénoménologie descriptive, ou micro-phénoménologie, réside dans le fait que les effets vécus et transformateurs des démarches biographiques peuvent être concrètement décrits, de manière expérientielle, à partir d'une perspective en première personne. Vivre les effets du travail narratif ne garantit pas que ces effets pourtant éprouvés puissent être décrits par la personne qui les a vécus. Le travail micro-phénoménologique ouvre des

perspectives inédites, permettant de mettre au jour ces effets perçus, ressentis, de les décrire et de les mettre en mots, d'en analyser la force et le potentiel transformateur. C'est donc vers la mise en mots de ce qui se donne à vivre au cours de l'activité biographique que nous proposons de mobiliser les approches micro-phénoménologiques: impressions associées au souvenir, qualité expérientielle des processus de compréhension, transformation qualitative des manières de voir et de se percevoir, changements d'ambiance dans les modes d'existence, transformation des manières d'habiter le monde.

Bibliographie

Baudouin, J-M. **De l'épreuve autobiographique**. Berne: Peter Lang, 2010.

Bégout, B. **La généalogie de la logique**. Paris: Vrin, 2010.

Breton, H. Interroger les savoirs expérientiels *via* la recherche biographique. **Revue Le sujet dans la Cité**, n. 8, p. 25-41, 2017.

Chauviré, C. **Peirce et la signification. Introduction à la logique du vague**. Paris: PUF, 1995.

Chauviré, C. Ogien, A. **La régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action**. Paris: Editions EHESS, 2002.

Delory-Momberger, C. **La condition biographique**. Paris: Téraèdre, 2010.

Delory-Momberger, C. **De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques**. Paris: Anthropos, 2015.

Denoyel, N. Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. **Revue française de pédagogie**, n. 128, p. 35-42, 1999.

Depraz, N. **Plus sur Husserl. Une phénoménologie expérientielle**. Paris: Atlande, 2009.

Depraz, N. D'une science descriptive de l'expérience en première personne: pour une phénoménologie

expérientielle. **Studia Phaenomenologica**, 13 (1), p. 387-402, 2013.

Depraz, N. **Attention et vigilance**. Paris: PUF, 2014a.

Depraz, N. (Dir.). **Première, deuxième, troisième personne**. Bucarest: Zeta Books, 2014b.

Erickson, M. **Ma voix t'accompagnera**. Paris: Hommes et groupes, 1998.

Foucault, M. **L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France, 1981-1982**. Paris: Seuil; Gallimard, 2001.

Galvani, P. **Moments de formation et mise en sens de soi**. Paris: L'Harmattan, 2011.

Genette, G. **Figures III**. Paris: Seuil, 1972.

Lainé, A. **Faire de sa vie une histoire**. Paris: Desclée de Brouwer, 2004.

Latour, B. **Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des modernes**. Paris: La Découverte, 2012.

Nagel, T. **Mortal questions**. London: Cambridge University Press, 2012 [1979].

Petitmengin, C. La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue. **Alter**, n. 18, p. 165-182, 2010.

Petitmengin, C., Bitbol, M., Ollagnier-Beldame, M. Vers une science de l'expérience vécue. **Intellectica**, v. 2, n. 64, p. 53-76, 2015.

Pineau, G. Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In : Courtois, B.; Pineau, G. (Eds.). **La formation expérientielle des adultes** Paris: La Documentation Française, 1991. p. 29-40.

Pineau, G. Legrand, J-L. **Les histoires de vie**. Paris: PUF, 1993.

Ricœur, P. **Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique**. Paris: Seuil, 1983.

Ricœur, P. **Du texte à l'action**. Paris: Seuil, 1986.

Souriau, E. **Les différents modes d'existence**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

Strawson, G. **Mental reality**. Cambridge: MIT

Press, 1994.

Varela, F. **Autonomie et connaissance**. Paris: Seuil, 1989.

Varela, F., THOMPSON, E., ROSCH, E. **L'inscription corporelle de l'esprit**. Paris: Seuil, 2003.

Victorri, B. Homo narrans: le rôle de la narration dans l'émergence du langage. **Langages**, 146 (L'origine du langage), p. 112-125, 2002.

Zahavi, D. **Subjectivity and selfhood. Investigating the first-person perspective**. London: MIT Press, 2005.

Zahavi, D. Intentionnalité et phénoménalité. Un regard phénoménologique sur le problème difficile. **Philosophie**, n. 124, p. 80-104, 2015.

Recebido em: 28.01.2018

Aprovado em: 10.03.2018

Hervé Breton est Maître de conférences, EE1 EES, Université de Tours. Président de l'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education. Responsable du Diplôme universitaire Histoires de vie en formation (DU HIVIF). e-mail : herve.breton@univ-tours.fr

Université de Tours, 3 rue des Tanneurs, 37000 Tours. Tel : 0033.(0) 671.740.006

VISUAL STORYTELLING E PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA

■ TANIA LUCÍA MADDALENA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ CARINA D'ÁVILA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ EDMÉA SANTOS

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Imagens, narrativas e sons permeiam nosso cotidiano desde sempre; suas formas e meios de difusão foram mudando ao longo da história da humanidade. Narramos histórias orais, nas pedras das cavernas, no livro impresso, no rádio, no cinema, na televisão e hoje por meio de todo tipo de tela. A hipermídia é a linguagem da cultura contemporânea e nos inspiramos nos seus fenômenos narrativos para pensar e criar as práticas pedagógicas. Partindo desse contexto, o presente artigo apresenta uma pesquisa-formação desenvolvida no ano 2015, na disciplina Tecnologias na Educação do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, na qual o *Visual Storytelling* (narração visual de histórias), na rede social *Instagram*, foi um dos gêneros trabalhados como proposta pedagógica da formação de professores. Mediante a arte de lembrar, as professoras em formação trouxeram suas recordações da escola, materializadas em narrativas e imagens digitais, lançando novos olhares sobre os artefatos tecnológicos da infância. Neste artigo, revolvemos, a ideia da potência das hiperescritas de si, no processo de formação docente.

Palavras-chave: *Visual Storytelling*. Fotografia. Pesquisa-formação. Formação de professores.

ABSTRACT

VISUAL STORYTELLING AND RESEARCH-TRAINING IN CYBERCULTURE

Images, narratives and sounds have permeated our daily life ever since, its forms and means of diffusion have been changing throughout the history of humanity. We narrate oral stories, on cave stones, in the printed book, on the radio, in the movies, on television and

today through all kinds of screens. Hypermedia is the language of our contemporary culture and we are inspired by its narrative phenomena to think and create pedagogical practices. From this context, the present article presents a research-training developed in 2015, in the discipline Technologies in Education for the course on Pedagogy of the University of the State of Rio de Janeiro, UERJ, in which Visual Storytelling through the network Social Instagram, was one of the genres worked as a pedagogical proposal in teacher training. Through the art of remembering, the teachers, in training, brought their memories of the school materialized in narratives and digital images with new looks on the technological artifacts of childhood. In this article, we turn, finally, the idea of the potenciality of the self-writing in the process of teachers training.

Keywords: Visual Storytelling. Photography. Research-training. Teacher training.

RESUMEN

VISUAL STORYTELLING E INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN EN LA CIBERCULTURA

Imágenes, narrativas y sonidos permean nuestro cotidiano desde siempre, sus formas y medios de difusión fueron cambiando a lo largo de la historia de la humanidad. Narramos historias orales, en las paredes de las cavernas, en los libros impresos, en la radio, en el cine, en la televisión y hoy a través de todo tipo de pantallas. La hipermedia es el lenguaje de nuestra cultura contemporánea y nos inspiramos en sus fenómenos narrativos para pensar y crear las prácticas pedagógicas. Partiendo de este contexto, el presente artículo presenta una investigación-formación desarrollada en el año 2015, en la disciplina Tecnologías en la Educación del curso de Pedagogía de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, UERJ, en la cual la práctica de *Visual Storytelling* (narración visual de historias) en la red social *Instagram*, fue uno de los géneros trabajados como propuesta pedagógica en la formación de profesores. Mediante el arte de recordar, las profesoras en formación, trajeron sus memorias de la escuela materializadas en narrativas e imágenes digitales con nuevas miradas sobre los artefactos tecnológicos de la infancia. En este artículo, traemos finalmente, la idea potente de los hiperrelatos autobiográficos en el proceso de formación docente.

Palabras clave: Visual Storytelling. Fotografía. Investigación-formación. Formación de profesores.

Visual Storytelling:¹ imagens e histórias nas redes

*O relato não exprime uma prática.
Não se contenta em dizer um movimento.
Ele o faz.*

Michel de Certeau (2012, p. 145)

Figura 1 – Humans of New York



Fonte: Facebook de Humans of NY.

O fotógrafo americano Brandon Stanton, criador de *Humans of New York*,² um projeto fotográfico de amplo impacto social nos Estados Unidos, publicou a fotografia acima, em sua página de Facebook, no dia 19 de janeiro do 2015. A história da vez era de Vidal, um adolescente da periferia de Nova York, que respondia que a pessoa que mais influenciava a vida dele era a diretora da sua escola: Ms.

1 Esse trabalho conjunto vem sendo aprofundado, há aproximadamente dois anos, quando entrelaçamos pesquisas e criamos a oficina de Visual Storytelling, já ministrada em alguns congressos de Educação e novas tecnologias. Para saber mais, disponível em: <<http://historiasvisuais.blogspot.com.br>>.

2 Disponível em: <<http://www.humansofnewyork.com/>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Lopez, pois, em situações de apuros, ela não os expulsava da escola, prática comum no sistema educacional americano para a resolução de conflitos. Diferentemente, ela assumia uma outra posição, talvez mais acolhedora, e explicava para cada estudante como a sociedade era construída de maneira desigual e se eles saíssem da escola uma nova cela de cadeia seria construída ao redor deles. Dizia ainda que, para ela, cada um dos estudantes importava, por isso refletia com eles o papel de cada um nesse sistema.

Essa história se espalhou pelas redes sociais de tal maneira que a escola ficou conhecida e passou a receber apoio e doações de diversas instituições americanas. Ms. Lopez também foi fotografada e entrevistada por Brandon e, dado o impacto na história da escola pelo trabalho que Ms. Lopez fazia com os alunos, na periferia de NY, no dia 5 de fevereiro de 2015, os três (Vidal, Ms. Lopez e o fotógrafo Brandon) foram chamados pelo presidente dos EUA, Barack Obama, para conhecê-los, parabenizá-los. Evidentemente, tiraram uma fotografia juntos.

Trouxemos essa história para começarmos a pensar sobre as potencialidades da *Visual Storytelling* na cibercultura, histórias narradas mediante fotografias e imagens, nas redes virtuais da Internet. Exemplos como o projeto fotográfico *Humans of New York*, composto por imagens fotográficas e breves relatos de vida dos personagens das fotos, habitantes da cidade de Nova York, nos demonstram esse movimento dialógico entre as cidades e as redes sociais virtuais na internet, nas quais as histórias circulam, mobilizam afetos, possibilitam reinterpretações e formações diversas.

O projeto *Humans of New York* utiliza a metodologia de fazer perguntas sobre questões da vida, aos diversos cidadãos que circulam pela cidade e, assim, cria a composição de uma narrativa e uma imagem fotográfica – o que foi

um sucesso nas redes sociais. Hoje, esse projeto se expandiu para várias capitais do mundo; inspirados na ideia do fotógrafo Brandon Stanton, encontramos *Humans of London*, *Humans of Buenos Aires*, *Humans of São Paulo*, entre outros.

A *Storytelling*, narração de histórias,³ é uma prática ancestral. Nós sempre contamos histórias de diversas maneiras e meios, o que foi constituindo a história da humanidade. No seu livro *Realidade mental e mundos possíveis* (1998), Jerome Bruner contrapõe duas modalidades de funcionamento do pensamento: a lógico/científica e a narrativa. A primeira está regida por hipóteses e princípios, utiliza a categorização e a não contradição nas conexões formais, e é o modo pelo qual resolvemos as questões burocráticas da vida. A segunda, conhecida como modalidade narrativa do pensamento, ocupa-se das ações humanas, constituindo, segundo o autor, a forma de pensamento mais antiga da humanidade. Esse pensamento consiste em contar histórias de si para si mesmo e para os outros. Ao narrar essas histórias vamos construindo significados através dos quais nossas experiências vão adquirindo novos sentidos, pois cada modalidade de pensamento permite modos característicos de acesso à realidade.

Assim, para Bruner (1998), o lugar da narrativa na vida da sociedade é central. Este autor afirma que vivemos a maior parte das nossas vidas em um mundo construído sob as regras e mecanismos da narração e isto significa que todos, de algum modo, experimentamos a arte de narrar.

A cibercultura, a cultura contemporânea, cria novas relações entre a técnica e a vida social. O desenvolvimento da hipermídia e a liberação do polo de emissão possibilitaram

não somente uma nova maneira de contar histórias, como também de compartilhá-las e difundi-las em rede, diversificando, assim, novas formas de narrar. Neste contexto, surgem novos *espaçotempos*⁴ mediados pelas tecnologias digitais em rede, nos quais muitas práticas de aprendizagem e autoria são criadas e desenvolvidas.

Nossa intenção é mostrar como a *Storytelling* se apresenta com novas características na cibercultura. Assim, podemos encontrá-las nas estratégias de *marketing* das grandes empresas, na publicidade, ONGs, instituições educativas, e nas produções de milhões de pessoas que habitam e publicam conteúdo nas redes sociais da Internet. Narrar e contar histórias pessoais, na linguagem da hipermídia, produz efeito marcante no praticante cultural que cria e também interage com essas histórias.

Diante de um computador, tablet ou smartphone, cada um de nós registra sua história via redes sociais, narra o que está vivendo, testemunhando ou inventando, o que quiser. Milhões de milhões de histórias lutando por um lugar ao sol na bombardeada memória das pessoas, buscando ser lembradas, admiradas, compartilhadas. Histórias de indivíduos, grupos, nomes e marcas, tudo misturado. (XAVIER, 2015, p. 15)

Na diversidade de histórias narradas no cotidiano das redes que habitamos no ciberespaço, podemos observar como as lembranças e as memórias constituem parte da formação pessoal e as histórias de vida se manifestam como fontes fundamentais na construção de saberes. A arte do lembrar, com todo o seu potencial, é evocada por diversos espaços on-line e redes sociais, como *Facebook*, por exemplo, quando traz nossas antigas “memórias” e

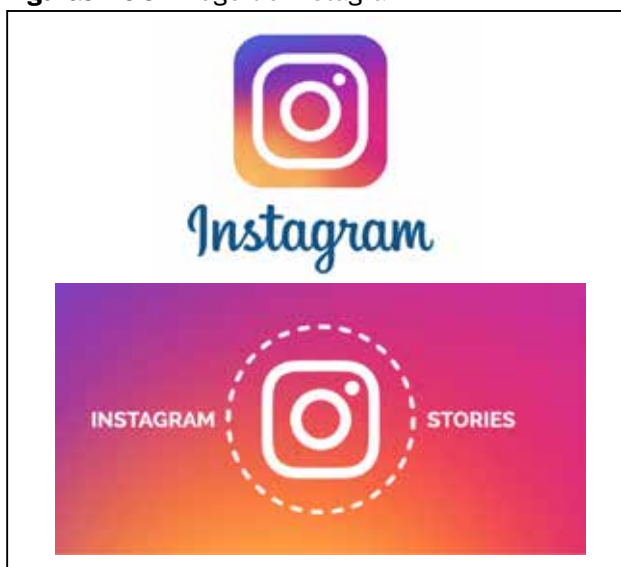
3 O termo *Story* em português significa estória (narrativa de ficção, oral ou escrita), mas, na tradução do termo escolhemos o uso da palavra história, porque partimos da ideia de que estória e história são partes indivisíveis de um mesmo processo, na *Storytelling*, onde ficção e realidade se complementam no ato de narrar.

4 Esse modo de escrever este e outros termos foram “ensinados/aprendidos” com Alves (2015), como “dentrofora”, “espaçotempos”, “aprenderensinar” etc. – devendo-se à compreensão de que, na modernidade, a ciência foi criada por dicotomias, sendo imprescindível a superação de tais concepções, por entendermos a indissociabilidade dos mesmos.

“acontecimentos”, em fotografias e narrativas de anos passados, para a nossa *timeline*. Ou quando faz um minivídeo automático recopiando “os melhores momentos” ou “o aniversário de uma amizade próxima”, sempre trazendo, mediante algoritmos, nossas lembranças.

Não é somente a rede social *Facebook* que possui essas potencialidades, mas existem outras redes sociais e aplicativos que podem ser utilizados hoje para narrar histórias e criar *Storytelling* com fotografias. O *Instagram*⁵ é uma rede social on-line de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários que permite aplicar filtros para editar as imagens. O app, criado em 2010, suporta imagem, texto, vídeos, mapa de localização e *hashtags* e é uma das redes sociais que mais se expandiu nos últimos anos, dando prevalência a um conteúdo mais imagético. É comumente escolhida também por muitos *Storytellers*, contadores de histórias, profissionais dedicados à prática do fotojornalismo, publicitários, fotógrafos e artistas, como interface para denunciar, informar e narrar suas crônicas de viagens e histórias.

Figuras 2 e 3 – Logo do Instagram



Fonte: Site oficial da rede social Instagram.

No final de 2016, o *Instagram* incorporou a opção de contar histórias, *Instagram Stories*

5 Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

(imagem 2), que permite, por meio de vídeos curtos e imagens com pequenos textos, *emojicons* e efeitos, a narração curta de histórias, que 24 horas depois se autodestroem, somem, dando prioridade a uma espontaneidade na qual nada é permanente, o mesmo estilo de vídeos que inaugurou a rede social *Snapchat*.

Essa possibilidade da opção *Stories* confirma que, de alguma maneira, a *Digital Storytelling* está em expansão e que cada vez mais é utilizada pelos praticantes culturais⁶ nas diversas redes sociais da Internet. Eles contam histórias prioritariamente através de fotografias e vídeos, criando *Visual Storytellings* efêmeras. As próprias interfaces de outras redes sociais como o *Facebook* e o *Whatsapp*, também têm incorporado a opção *Stories*, desde 2017. Embora a opção de contar histórias não estivesse disponível no *Instagram*, em 2015, nós já tínhamos a impressão de que era possível utilizar essa plataforma como um potente espaço narrativo.

Entendemos assim, a *Visual Storytelling* como um dos gêneros da *Storytelling* na cibercultura, essa modalidade de narrar conjugando e mixando imagens e narrativas breves é uma composição autoral que os usuários utilizam. Não são meras legendas ou rodapé nas imagens, é uma composição que vai além da descrição, contando uma história e trazendo momentos e singularidades na descrição que, de alguma maneira, incorporam os elementos e componentes de uma história (personagens, trama, conflito etc.), seja da vida pessoal, uma ficção ou invenção do narrador.

Além do *Instagram*, existem outros *App* específicos para *Storytelling* com imagens, como o *Steller*⁷ um aplicativo que também funciona como rede social, mas permite a criação de ál-

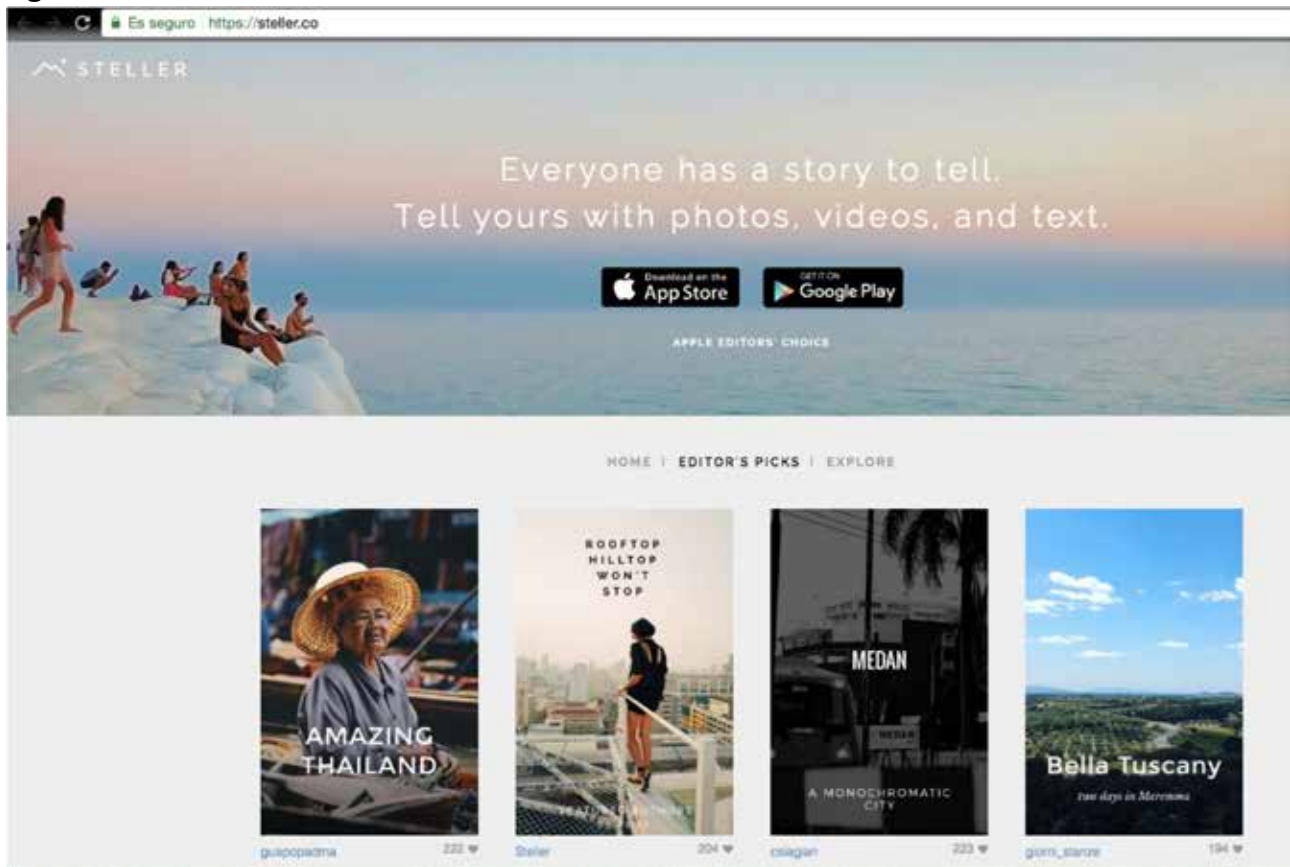
6 Nas pesquisas com os cotidianos escolares (ALVES, 2008a; 2015; OLIVEIRA, 2012) é assumida a noção de “praticante cultural”, que escolhemos adotar, no presente artigo, entendendo os sujeitos como atores/atrizes dos seus cotidianos, valorizando as práticas, criações, operações culturais diárias do sujeito comum.

7 Steller. Disponível em: <<https://steller.co/>>. Acesso em 11 jul. 2017.

buns de fotografias com a incorporação de texto; esses álbuns contam histórias de lugares, viagens e variadas experiências. Os usuários

podem ter acesso direto à capa do álbum e percorrer a história em forma de livro fotográfico, composto de até 10 imagens.

Figura 4 – Plataforma Steller



Fonte: site web Steller.

Além de aplicativos como o *Steller*, também há plataformas que funcionam como repositórios de histórias pessoais, como o caso do portal *Cowbird*,⁸ que começou como uma rede social, porém parou de funcionar como tal, hoje é chamada de “biblioteca pública da experiência humana”. A primeira intenção desta rede social, lançada no ano de 2012, era que os usuários pudessem contar suas próprias histórias, utilizando fotos, textos e sons, ou misturando todas essas linguagens. Além das histórias pessoais, na colaboração com outros usuários, era possível publicar histórias coletivas sobre temas e assuntos que o grupo de usuários tenha vivido e, assim, dar uma visão

mais ampla ao acontecimento vivido e narrado de maneira coletiva.

Repositórios como o *Cowbird* nos inspiram e mostram como a *Visual Storytelling* tem ganhado espaço nas práticas culturais dos usuários, na cibercultura, e a cultura imagética potencializa-se com o uso dos dispositivos móveis, com câmeras fotográficas. O compartilhamento de histórias pessoais sobre diversos assuntos, utilizando fotografias para serem narradas é o que caracteriza esses espaços. Hoje encontramos neste repositório histórias de superação, de nascimentos e mortes, de descobertas, de viagens, de enganos e mistérios, sempre falando a partir de uma perspectiva pessoal, enaltecendo a experiência humana, com todos seus defeitos e virtudes.

⁸ Cowbird. Disponível em: <<http://cowbird.com/>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Pesquisa-formação na cibercultura

Cristina D'Ávila (2008), ao abordar os paradigmas de formação docente, identifica a “epistemologia das práticas” como um novo paradigma de formação, na contemporaneidade. Reconhecemos a pertinência deste paradigma para a compreensão da metodologia pesquisa-formação, já que:

A epistemologia da prática busca o reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. Busca compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente – saberes subjetivos que se objetivam na ação. A noção de saber assumida engloba, num sentido amplo, os conhecimentos, as competências, habilidades e atitudes ou o que convencionamos chamar de saber, saber fazer e saber ser. Ao que acresço a dimensão do saber sensível, vinculado à experiência estética e lúdica. Esses tipos de conhecimento, diferentemente das representações em estado inconsciente, refletem o que os profissionais dizem de seus próprios saberes profissionais. Nesses estudos, interessa saber como os professores integram esses saberes a suas práticas, os produzem, transformam e os ressignificam no seio do seu trabalho. (D'ÁVILA, 2008, p. 33-34)

Uma pesquisa-formação não dá voz ao outro, nem tem acesso à compreensão do outro. Lançamos mão de dispositivos, que têm a função de disparar o movimento da pesquisa-formação, na criação do desenho didático das nossas práticas formativas e os criamos em conjunto, por docente e estudantes, visando à produção de conhecimentos e à reestruturação de sua prática (NÓVOA, 2004). Esses dispositivos são, na verdade, táticas (CERTEAU, 2012) singulares que os sujeitos desenvolvem em seu cotidiano, para lidar com os dilemas vivenciados em sua docência. A partir desses dispositivos, narrativas, imagens e sons emergem como fruto de autorias e coautorias do

processo formativo, vivenciado pelos atores da pesquisa.

O pesquisador, portanto, não tem acesso direto à compreensão do outro. O rigor dos seus métodos porta esta premissa, e como tal, constrói dispositivos capazes de trabalhar com a intenção e as escolhas dos atores sociais, único caminho rigoroso que pode possibilitar alguma aproximação da compreensão do outro e da sua realidade, com isso, produzir o que se denomina nas epistemologias qualitativas de conhecimento situado. (MACEDO, 2009, p. 88)

Na pesquisa-formação, é vital entender a prática docente, para além da racionalidade técnica, como uma fonte de conhecimentos e lugar privilegiado para fazer pesquisa. Aqui reside um dos maiores desafios de optar pela ciberpesquisa-formação, ou pesquisa-formação na cibercultura. As práticas formativas nos *espaçostempos* da cibercultura articulam-se ao próprio movimento das redes, da mobilidade e ubiquidade dos dispositivos móveis, das experiências de leitura e escrita na hipermídia. Práticas que mudam, que inovam e inspiram novas práticas, essa é a dinâmica que caracteriza nosso tempo. Com esse desafio, lidamos no cotidiano do nosso campo, *fazendopensando* práticas formativas na cibercultura, o que implica a imersão e a utilização das tecnologias digitais como artefatos culturais das práticas.

A disciplina Tecnologia Educacional faz parte das disciplinas obrigatórias do primeiro período do curso de Pedagogia, e isso não é um dado menor. Os alunos que chegaram ao nosso encontro estavam começando o curso, conheciam pouco a UERJ, seus colegas e a vida universitária. Isto se apresentava como um grande desafio, já que, além dos conteúdos curriculares próprios da área da Tecnologia Educacional que desejávamos mediar com eles, era necessário incentivar também a experiência de circular e conhecer a própria UERJ,

suas instalações, espaços, cursos, palestras, movimentos estudantis etc.

Começamos a primeira aula com apresentações e com a pergunta: “Por que escolheram estudar Pedagogia?” Frente à interessante variedade de respostas, percebemos que muitos alunos, na hora de responder, narraram histórias da sua infância, lembraram de professores e do tempo em que eles eram estudantes do ensino básico, para justificar a escolha pelo curso de Pedagogia. Ver e ouvir os alunos “lembrando ao narrar” já trouxe, de certa maneira, a inspiração para uma produção de uma *Visual Storytelling* no *Instagram*, a primeira proposta e ato de currículo que desenvolvemos juntos, na semana seguinte ao começo das aulas.

Visual Storytelling no Instagram: o mergulho nas imagens da escola

Mergulhar em imagens e lembranças é, de algum modo, viajar e reviver o passado. Em cada viagem que fazemos, nossa memória escolhe trazer coisas diferentes, constrói, reconstrói e reinventa. Nenhuma história será igual porque os contextos e as intenções do narrador mudam. O que acontece quando olhamos para uma fotografia da época da escola? Aprendemos alguma coisa quando contamos essas histórias? O que nos forma nessa experiência de lembrar e narrar o lembrado? E, ainda: o que acontece quando as histórias são compartilhadas em redes sociais?

A proposta de trazer a memória escolar por meio de imagens fotográficas teve uma dupla intenção: primeiro conhecer nossos praticantes culturais – as histórias que eles traziam, de onde vinham e como essas histórias os formavam; e, em segundo lugar, vivenciar um ato de currículo que integre esse movimento de lembrar e narrar em redes sociais, potencia-

lizando o compartilhamento de narrativas de formação em rede.

Escolhemos o *Instagram* como espaço multirreferencial de aprendizagem porque é uma rede social na qual as pessoas criam, partilham e divulgam suas autorias em imagens e histórias, convertendo-se assim em um espaço propício e instigante para criação de uma *Visual Storytelling*. Segundo Santos (2014), o conceito de multirreferencialidade, elaborado por Ardoino (1998), dentre outros:

[...] é pertinente para contemplar nos espaços de aprendizagem uma “leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referenciais distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos” (Ardoino, 1998, p.24) [...] Os sujeitos que vivem e interagem nos espaços multirreferenciais de aprendizagem expressam na escola insatisfações profundas, pondo em xeque o currículo fragmentado, legitimando inclusive espaços diversos, que há bem pouco tempo não gozavam do *status* de espaços de aprendizagem – através da autoria dos saberes construídos pela itinerância dos processos. [...] Para que a diversidade de linguagens, produções e experiências de vida sejam de fato contempladas de forma multirreferencializada, nos e pelos espaços de aprendizagem, os saberes precisam ganhar visibilidade e mobilidade coletiva, ou seja, os sujeitos do conhecimento precisam ter sua alteridade reconhecida, sentindo-se implicados numa produção coletiva, dinâmica e interativa que rompa com os limites do tempo e do espaço geográfico. Para tanto, as novas tecnologias e a cibercultura com sua diversidade de fenômenos poderão estruturar novas práticas de pesquisa-formação multirreferenciais. (SANTOS, 2014, p. 56)

Assim, no dia combinado, os alunos levaram as suas fotografias e começamos a aula compartilhando e comentando essas imagens, em formato de fotografia impressa, o que mudou totalmente o clima na sala de aula. Todos que-

riam ver as fotos dos outros e saber um pouco mais das histórias que elas traziam consigo. Em seguida, havíamos planejado orientar a instalação do aplicativo do *Instagram* nos dispositivos móveis (celulares e *tablets*), mas não foi necessário, pois todos nossos estudantes já eram usuários, praticantes culturais nessa rede social. Esse, aliás, é um dado muito relevante para quem busca criar um dispositivo de pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura, já que, entender os sujeitos da pesquisa como praticantes culturais que interagem e criam autorias na cultura, implica também estar em sintonia com essas práticas do cotidiano.

Após esse momento, pedimos para que eles fotografassem e editassem a fotografia impressa que, por alguma razão, tinham escolhido trazer para o nosso encontro. Mas não foi simplesmente um processo de digitalização da fotografia. Além da edição com filtros, no rodapé da imagem, cada praticante narrou, de maneira escrita, lembranças que se associavam à imagem.

Figura 5 – Turma criando a *Visual Storytelling*⁹



Fonte: acervo das autoras.

Para nós, a *Visual Storytelling* não é simplesmente uma fotografia com legenda, mas a entendemos como um todo. Um fenômeno da cibercultura que se manifesta como uma nova

⁹ É importante dizer que os estudantes estiveram cientes da pesquisa em formação e permitiram de forma burocrática, assinando um termo de consentimento, mas também de forma sensível, criando uma relação de respeito e não só, também de troca de conhecimentos.

forma de narrar, na qual, aliás, pode se integrar, além de imagem e narrativa, *hashtags* e localização geográfica no mapa do *app*. Todos esses elementos entram em diálogo e podem compor a narrativa. Nesse momento, em sala de aula, portanto, se potencializou um processo de narração de si, hipertextual, ligado à memória escolar de cada um.

Ver uma fotografia significou/significa, sempre, contar histórias, em narrativas sobre a situação retratada ou sobre outra que a imagem lembra, ou, ainda, sobre pesquisas que nela estão ou que, ‘justamente’ não estão, mas ‘que dela me lembrei porque...’ E, também, o sentido inverso se dá quando, narrando um fato acontecido, alguém diz: ‘tenho uma fotografia ótima desse dia...’ E, esquecendo o relato, se levanta para buscar, em outro cômodo, a tal fotografia que chegando, lembra uma história diferentes da que estava sendo contada. (ALVES, 2008b, p. 182)

A relação entre a imagem e o texto vem sendo por nós pouco a pouco explorada (D’ÁVILA; MADDALENA; CARVALHO, 2015), encontrando nas práticas em sala de aula e nas produções cotidianas, inclusive as on-line, diversas reflexões que não raras vezes se contradizem. Se quando entendemos que texto e imagem formam uma única composição, nos questionamos afinal quais as diferenças entre ambos. É comum recorrer à imagem de modo ilustrativo, o que não entendemos como um problema, mas observamos que a escolha e a edição da imagem se dedicam a uma ferrenha objetividade que, compreendendo as redes de formação de cada pessoa, e, ainda, o espaço e tempo em que se encontra, as interpretações e a “abruptidão” da imagem transgridem a comunicação sem impurezas.

O texto, aliás, não escapa a este jogo entre aquilo que se quer dizer e aquilo que se entende do que foi produzido. Quando, nesse caso que trouxemos, a escolha da imagem antecede a produção textual, mas não só antecede, ou

melhor, se despreocupa do propósito objetivo de busca de uma imagem. Todos nós sabemos que um dia revolvemos nosso passado nalgum objeto velho que também carrega memórias, que esse momento, como é geralmente raro, é precioso e carregado de sentimentos e pensamentos que nos arrebatam a alma. A cada imagem que se toca, o tempo se desconecta do sistema mundial de horas, o corpo transgreda a contagem de segundos, e como quem não se quer deixar, as imagens reveladas formam um fio condutor de memórias que se rasgam, exercendo o esforço de lembrar, instigando a conversa com os que (daquela época) ainda estão vivos. E, por fim, escolher, entre tantas, a que, por alguma maneira, é significativa para si mesmo, de uma maneira que é para mais ninguém.

O recorte de um *espaçotempo* pede que cada detalhe de outrora seja decodificado, que, assim, ganha traços de uma imaginação fertilizada por todas as experiências éticas-estéticas criadas e vividas até então. A ficção está, assim como no texto, na imagem. A *mal-dita* ideia das professoras me fazerem caçar a mim mesma, que talvez tenha me feito chorar e rir, pôde demonstrar, em uma multiplicidade de gestos físicos, aquilo que é tão difícil de se definir: as iconicidades que a visualidade propõe, desde que a humanidade se fez.

Por vezes, questionamos a presença da legenda nas imagens que nos acompanham em pesquisa, porém, tão libertador quanto a imagem só é o complexo performático que se forma quando acrescentamos outros elementos ao sistema linguístico. Este último, ingenuamente, se propõe a versar nos limites gramáticos, mas, sabem bem os que trabalham com leis, que não existe um texto desprevenido de brechas.

Na narração de uma história pessoal, vários elementos entram em jogo. Não se trata somente de nossas lembranças do passado, mas também de uma tessitura ligada ao con-

texto (atual) do nosso presente. Para quem narramos? Com que intenção? Que histórias decidimos contar e por quê? A ensaísta argentina Beatriz Sarlo, no seu livro *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva* (2007), apresenta um levantamento interessante concernente às relações entre memória, experiência e construção do testemunho nas narrativas pessoais. A autora sustenta que “o tempo próprio da lembrança é o presente: isto é, o único tempo apropriado para lembrar e, também, o tempo do qual a lembrança se apodera, tornando-o próprio” (SARLO, 2007, p. 10). A lembrança, assim como o cheiro, vem para a nossa memória mesmo quando não é convocada e, quando narrada, não fala só do passado, mas também se refere ao presente.

A lembrança não permite ser deslocada e, de alguma maneira, precisamos dela para relatar nosso presente. Essas “visões do passado” são construções, pois falamos do passado sem suspender o presente e, muitas vezes, fazendo referência ao futuro. Segundo Sarlo (2007, p. 48-49),

O presente da enunciação é o tempo de base do discurso, porque é presente o momento de se começar a narrar e esse momento fica inscrito na narração. [...] Isso implica que nos relatos testemunhais encontremos um narrador implicado nos fatos, já que os tempos verbais do passado não ficam livres do tempo presente da enunciação.

Para a autora, é inevitável desconsiderar o presente no ato de narrar uma história pessoal, já que as interferências do próprio tempo, o contexto e as práticas do cotidiano são marcantes no consciente e no inconsciente de cada narrador. Nesta linha de pensamento, a autora afirma que as narrativas testemunhais são contornáveis no presente. É o presente que, em um jogo contínuo com a memória, mostra as questões que queremos enfatizar ou não.

Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são relacionados às experiências vividas e mesclados à própria experiência do momento. A arte de narrar, como uma contação de si, instaura-se num processo metanarrativo, porque expressa o que ficou na sua memória (SOUZA, 2006). A memória gira em torno da relação passado-presente e traz consigo um complexo processo de transformação das experiências lembradas, pois, quando narradas, sempre mudam. “Que memórias escolhemos para recordar e relatar (e portanto, relembrar) e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo” (THOMSON, 1997, p. 57). Ao dizer uma história, eu a faço e sou um *narradorpraticante* dos relatos que chegam até mim, neles inserindo o fio do meu modo de contar (ALVES, 2008a, p. 33).

Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (SOUZA, 2006, p. 102-103)

É assim que construímos e reconstruímos nossos *eus*, constantemente, frente a cada situação com que nos deparamos. A trílogia tempo, memória e esquecimento formam parte desse processo e a “arte de lembrar” (SOUZA, 2006) é fundamental na hora de escrever ou contar uma narrativa. Uma história que contamos para a mesma pessoa, em uma segunda oportunidade, pode ser diferente da primeira vez que a narramos. Por que isto acontece?

Segundo Bruner (2014, p. 74), fazemos isso constantemente, com a orientação das nossas memórias do passado e de nossas esperanças no futuro. Mas, diferentemente de Sarlo, Bruner traz um componente interessante ao debate sobre a construção do eu, sustentando que “a testemunha ocular e os vívidos flashes de memória servem a muitos mestres, não apenas à verdade” (BRUNER, 2014, p. 32), fazendo alusão à fabricação de histórias nesse processo de narrar. O autor sustenta que, na construção do eu, há um ato criativo, uma fabricação e invenção de histórias. A “verdade” do que é narrado é totalmente subjetiva, não havendo uma verdade e, sim, uma invenção.

Figura 6 – Visual Storytelling de Lúcia



Fonte: Instagram.

Nessa *Visual Storytelling* criada pela estudante Lúcia (Figura 6), podemos observar como o acontecimento do desfile da escola, no dia 7 de setembro, narrado na fotografia cobrou significado. A imagem do desfile traz a lembrança da sua família e da cidade natal, em Minas Gerais, que se reunia em torno à co-

memoração. Aqui temos a escola tradicional e seus dispositivos de formação cidadã sendo narrados. Lúcia não foi a única aluna que lembrou do desfile do 7 de setembro, Letícia (Figura 7) também trouxe a lembrança do mesmo dia, com outro artefato significativo da cultura escolar: a bandeira.

Figura 7 – Visual Storytelling Letícia



Fonte: Instagram.

A maneira como queremos “ser lembrados” está implícita na forma em que narramos essas lembranças. A participação nos atos escolares, nos desfiles, a roupa que foi utilizada na festa junina, a decoração da escola, seus espaços e cheiros. Todos esses detalhes formam e compõem os “acontecimentos”, que são evocados na hora de olhar para as imagens fotográficas, que atuam como “personagens conceituais” (ALVES, 2015, p.216) no sentido de dialogar e trazer pistas valiosas sobre as ideias e valores das práticas pedagógicas cotidianas que os *praticantes pensantes* viveram nesses momentos.

Pedimos, então, para que cada *Visual Storytelling* fosse compartilhada no *Instagram* com a *hashtag* #DigitalStorytellingUERJ, para assim poder ter o acesso a todas fotografias e criações dos estudantes.

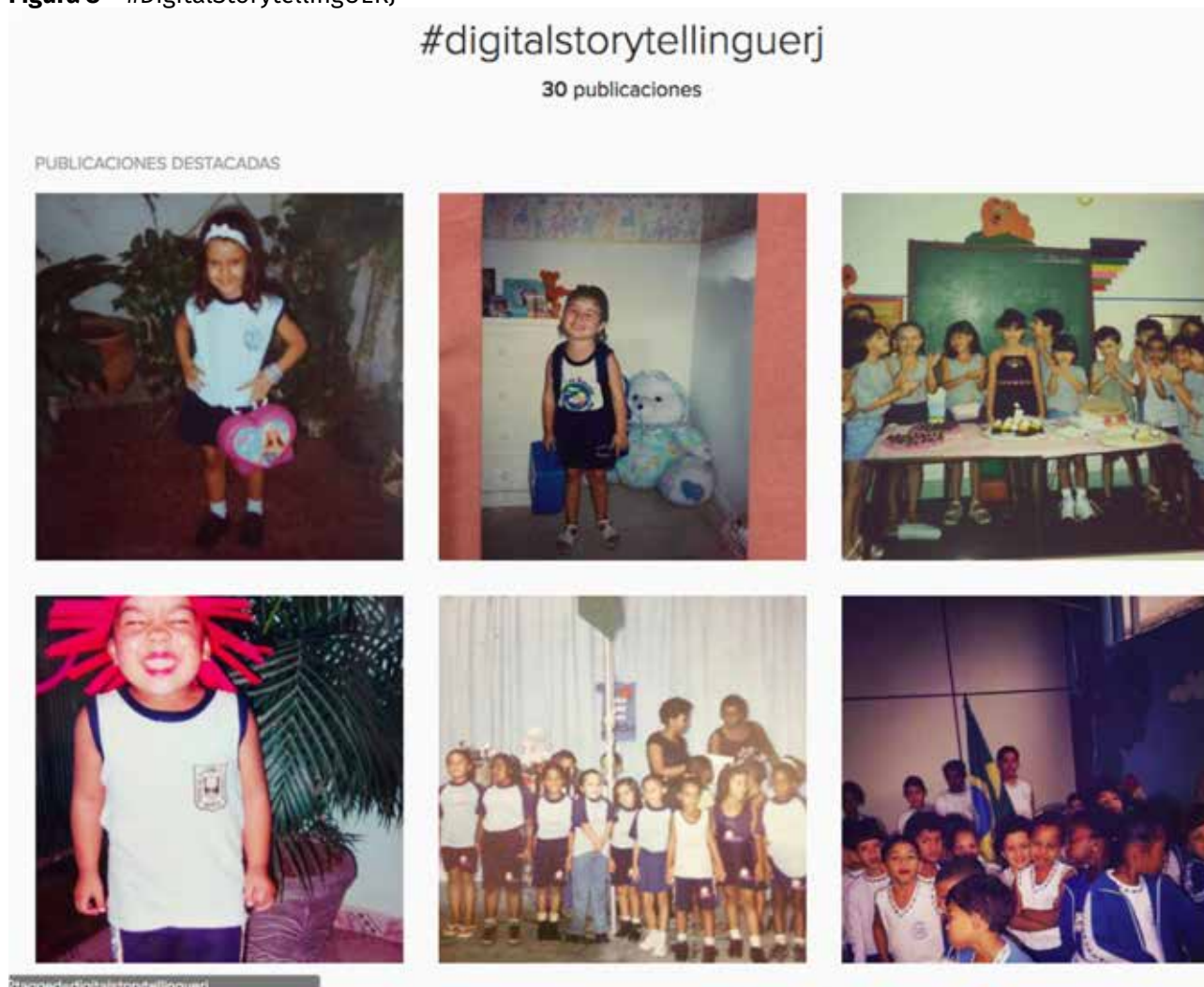
Muitos comentários nas fotos dos praticantes foram surgindo, na rede social, após o compartilhamento. E aqui habita uma das maiores potencialidades da *Storytelling*, em tempos de cibercultura: o compartilhar histórias de vida e formação de maneira pública, nas redes sociais. Esse ato possui um caráter formativo e, ao mesmo tempo em que a narrativa é compartilhada, as trocas e comentários disparam novas lembranças e novas narrativas digitais de si.

Aprendemos com Macedo (2016) que a heteroformação, como formação com o outro, é um dos elementos que compõe e integra a visão plural do processo formativo. Assim, a maior potência do acontecimento e da experiência formativa, quando são narrados na hipermedialidade, é que supõem a alteridade, desde a

sua concepção, pois, quando escrevemos em ambientes digitais, a escrita é pública. Seja no Blog, no Facebook, na imagem do Instagram, no vídeo do Youtube, o que está escrito impli-

ca, sempre, um leitor, um outro que me lê, responde, comenta, cocria minha mensagem. Isso não é menor, nem no alcance, nem nas questões formativas que esse fato implica.

Figura 8 – #DigitalStorytellingUERJ



Fonte: Instagram.

A maneira como escrevemos publicamente não é a mesma de quando escrevemos para nós mesmos, num espaço íntimo. Ao compartilhar uma foto ou narrativa, em uma rede social, o fazemos com a intenção de que o outro possa ler, curtir, comentar e compartilhar. A alteridade está presente, desde o início, na narração de uma história, pois o outro também a compõe.

“Eu lembro de cada detalhe”

Ao longo da pesquisa, bebemos nas investigações autobiográficas/experienciais o conceito

de “escrita de si” (JOSSO, 2004; SOUZA, 2006) e o trabalho que estas pesquisas desenvolvem com a utilização da escrita como um dispositivo de auto-conhecimento, possibilitando, por meio da escrita, um “mergulho interior” pelo qual dotamos de sentido as experiências vividas. Seguindo esta linha teórica, somamos ao conceito de “escrita de si” o prefixo “hiper”. Entendemos por hiperescritas, práticas culturais de escrita na hipermídia, sempre dando prioridade a um tipo de escrita digital que possui como base a contação de histórias, sejam his-

tórias de vida, ficções ou invenções. Para nós, as hiperescritas estão fundadas no hipertexto, fazem uso dele e o incorporam, combinando outros elementos digitais. (imagens, sons, hiperlinks, vídeos etc.)

Figura 9 – Visual Storytelling de Monique



Fonte: Instagram.

A possibilidade de combinar texto e outros tipos de signos, em hiperambientes, descentraliza a hierarquia linear e reconceitualiza a dimensão gráfica do texto. Por isso se fala em hiperescrito, hiperficção, hiperconto, hiperpoesia, hiperedição etc. (SANTAELLA, 2013, p. 215). Nos inspiramos nesses conceitos para falar de “hiperescritas de si”, em nossa experiência com a criação de *Visual Storytelling*.

Então, o que são as hiperescritas de si? São as escritas que contêm experiências, lembranças, relatos e ficções sobre si mesmo e o processo formativo, na linguagem da hipermídia. Ou seja, que utilizam e expandem a plasticidade do digital e suas possibilidades imagéticas, de hiperlinks e espaço/temporais das redes, para contar histórias de vida, inventá-las e ficcionalizar a própria vida.

A fotografia de Monique pode ser de um outro evento da infância, que não seja a visita ao planetário, mas, na sua hiperescrita de si, ela trouxe esses elementos para compor sua invenção que, de alguma maneira a influenciam até hoje. “ – Eu lembro de cada detalhe da visita ao planetário e este fato me influencia pedagogicamente até hoje, pois tive certeza que havia muito conhecimento fora da sala de aula”. Os *espaçotempos* escolares, o *dentrofora* da escola e as potencialidades de aprendizagem nas diversas redes educativas pelas quais transitamos na infância; o peso da memória escolar no hoje, imagem e escrita juntas, compondo a narrativa, a hiperescrita de si em rede.

Assim, nossa ciberpesquisa-formação buscou inspiração nas práticas culturais e nos fenômenos que acontecem na cultura para *aprenderensinar* junto aos *praticantespensantes* da pesquisa. Para nosso olhar cotidiano e multirreferencial, são essas práticas do dia a dia que nos formam e transformam. As conversas e trocas nos diversos *espaçotempos* que habitamos, os artefatos culturais com que interagimos e construímos autorias, criações que falam da relação que temos com nosso contexto e com o mundo.

Por isso, fizemos este investimento em rastrear o fenômeno da *Storytelling* na atualidade, já que consideramos que narrar o cotidiano, a vida, a formação, hoje, pode ser feito por meio de uma multiplicidade de linguagens que a hipermídia nos propicia. Mas não conta-

mos só com outras mídias, mas também com outras interfaces que possuem o compartilhamento como um dos principais caracteres que forma inclusive a nossa contemporaneidade. Lembrar em coletivo, alongando o *espaçotempo* de como e onde isso é feito, promove uma nova forma de lembrar e contar histórias. Os detalhes, mesmo que agora registrados sem a poeira física, mas a poeira virtual, ainda que tão nítidos em nossa memória, que se estende para as nuvens, retomam sempre a abertura da ressignificação. Assim é, pois, inclusive, quando nos tornamos professoras, retornamos àquele *espaçotempo* tão vivo de lembranças, seja até mesmo na ausência delas, como Monique conta.

Talvez nessa disciplina antecipamos esse retorno, mas com uma curva diferenciada, não só porque ainda eram graduandos, mas porque ao carregar em sala de aula e depois na nuvem a sua memória e suas reflexões que esta excitou, há um retorno coevo daqueles que olham, lêem, sentem aquele material tão íntimo e sensível de um passado-presente compartilhado. O trazer-se à tona, tornar-se autor de sua própria encenação, é também visto por nós como um processo de aprendizagem necessário a encarnações outras desse ser ciber-autor, curioso criador das linhas e das entrelinhas de si, e de nossa história coletiva.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008a. p. 15-38.

ALVES, Nilda. Lembranças em imagens. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: Ed. Da UFRN, 2008b. p.175-195.

ALVES, NILDA. Faz bem trabalhar a memória: criação

de currículos nos cotidianos, em imagens e narrativas. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 207-217.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencia (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1998.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

D'ÁVILA, Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 33-43, jul./dez. 2008.

D'ÁVILA, Carina; MADDALENA, Tania; CARVALHO, Felipe. Imagens voláteis e Digital Storytelling: novas práticas pedagógicas na cibercultura. In: PORTO et al. (Orgs.). **Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes**. Salvador: Edufba, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTE Álam. (Orgs.). **Um rigor outro: sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: Edufba, 2009. p. 75-126.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: Edufba, 2016.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-34.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o carácter emancipatório

dos currículos “pensados/praticados” pelos “praticantes/pensantes” dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janere Magalhães. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividades**. Petrópolis, RJ: PDetAlli, 2012. p. 47-70.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua. Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Cia. das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SOUZA, Elizeu. Clementino de. **Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e**

formativas. In: SOUZA, E. C.; BARRETO, A. M. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

THOMSON, Alistair. **Recompondo a memória – questões sobre a relação entre a história oral e as memórias**. **Projeto História: Revista do Programa de Pós-graduados de história**. São Paulo, v.15, n. 2, p. 51-84, abr. 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11216>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

XAVIER, Adilson. **Storytelling. Histórias que deixam marcas**. Rio de Janeiro: BestBusiness, 2015.

Recebido em: 10.08.2017

Aprovado em: 20.12.2017

Tania Lucía Maddalena é Doutora em Educação pelo Proped/UERJ, membro do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC/UERJ). Mestre em Educação (UNICAMP), Especialista em Educação e Novas Tecnologias (FLACSO/Argentina) e Bacharel em Ciências da Educação (UNLP/Argentina). e-mail: tmaddalena@gmail.com

Faculdade de Educação/UERJ. Rua São Francisco Xavier, nº 524, Grupo 12.037-F, Rio de Janeiro. CEP: 20550-013. (21) 996724771

Carina d'Ávila é Mestre em Educação pelo Proped/UERJ, membro do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC/UERJ) e bolsista PCI/CNPQ no Museu de Astronomia e Ciências Afins. e-mail: carinandavila@gmail.com

Faculdade de Educação/UERJ. Rua São Francisco Xavier, nº 524, Grupo 12.037-F, Rio de Janeiro. CEP: 20550-013. (21) 987181286

Edméa Santos é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pós-doutorada em Educação pela Universidade Aberta de Lisboa. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Líder do GPDOC, Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura do ProPEd/UERJ. e-mail: edmeabaiana@gmail.com

Faculdade de Educação/UERJ. Rua São Francisco Xavier, nº 524, Grupo 12.037-F, Rio de Janeiro. CEP: 20550-013. (21) 996212804

DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS NA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO DE TERRITÓRIOS RURAIS: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

■ ADELSON DIAS DE OLIVEIRA

Universidade Federal do Vale do São Francisco

■ FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

O texto objetiva compreender como as experiências formativas de professores e jovens do Ensino Médio são construídas em contexto rural. A problemática explica-se pela questão norteadora: de que maneira os docentes significam suas práticas educativas e as inter-relacionam com a juventude e a contextualização do ensino? Como núcleos de sentido decorrentes do estudo, estão localizados: a identidade pessoal e profissional em contexto rural e a pertinência dos valores familiares, como significativos para a formação e o desenvolvimento da profissão, as condições de trabalho no âmbito das ruralidades e os sentidos do ensino médio nesse processo. É uma pesquisa qualitativa, fenomenológica, que toma como princípios a abordagem (auto)biográfica. Utiliza-se da entrevista narrativa como dispositivo de recolha de dados. Para a reflexão sobre os resultados, toma a análise compreensiva mediada pelos princípios da hermenêutica. Como resultados aparentes é possível indicar a existência de divergências no entendimento do que significa a escola e o lugar de vivência, demarcado por distâncias geracionais, o que provoca, dessa forma, um afastamento nos propósitos do fazer educacional, pelo docente, e de viver a prática educativa, pelos jovens alunos, marcados pelo seu lugar.

Palavras-chave: Prática educativa. Docência. Ensino médio. Juventudes. Ruralidades.

ABSTRACT **INTERGENERATIONAL DIALOGUES IN TEACHING IN MIDDLE EDUCATION OF RURAL TERRITORIES: NARRATIVE (AUTO) BIOGRAPHICS OF EDUCATIONAL PRACTICES**

The text comprehends how the formative experiences of teachers and young people of high school are built in the rural context. The problem is explained through the guiding question: In what ways do teachers mean their educational practices and interrelate them with youth in the contextualization of teaching? The study focus on the personal and professional identity of teachers within a rural context and the relevance of family values as significant for their education and the development of the profession and its working conditions in such the rurality. It is a qualitative, phenomenological research, based in the (auto) biographical approach. The narrative interview is used as a collection device. For reflection of the results, we take the comprehensive analysis mediated by the principles of hermeneutics. As a conclusion it is possible to indicate the existence of divergences in the understanding of what the school means for teachers and students according to their different experiences, demarcated by generational distances.

Keywords: Educational practice. Teaching. High school. Youths. Ruralities.

RESUMEN **DIÁLOGOS INTERGERACIONALES EN LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA MEDIO DE TERRITORIOS RURALES: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

El texto busca entender cómo las experiencias formativas de profesores y jóvenes son construidas en la escuela secundaria en el contexto rural. El problema se explica por la pregunta orientadora: ¿Cómo los maestros significan sus prácticas educativas y como se interrelacionan con la juventud y la contextualización de la enseñanza? En el estudio se apuntan unidades de significado: una identidad personal y profesional en el contexto rural y relevancia de los valores familiares como importantes para su formación y desarrollo de la profesión y de sus condiciones de trabajo en las ruralidades y el sentido de la escuela secundaria este proceso. Se trata de una investigación cualitativa, fenomenológica. Toma como criterio principios del método autobiográfico. Se utiliza las

entrevistas narrativas como dispositivos de recogida. Para la reflexión de los resultados, se utiliza el análisis exhaustivo mediado por los principios de la hermenéutica. Como resultados aparentes pueden indicar la existencia de diferencias en la comprensión de lo que la escuela y el lugar de experiencias, marcado por las distancias generacionales, lo que hace que el espaciamiento de este modo los efectos de hacer de la educación mediante la enseñanza y vivir la práctica educativa de los jóvenes estudiantes, marcados por su lugar.

Palabras clave: Práctica de la educación. La enseñanza. La escuela secundaria. Jóvenes. Ruralidades.

Primeiros fios narrativos

O desafio contemporâneo da docência está centrado na construção cotidiana de um diálogo produtivo e contínuo entre as diferentes gerações. De um lado, o professor com suas vivências, experiências e marcas constitutivas do saber e da prática, do labor diário ou até mesmo do início da carreira docente, jovem professor em que as buscas constantes por afirmação e autoconhecimento são frequentes. De outro, o jovem, aquele em que o instante vivido tem muito significado para ele, diante de um universo movido por mudanças instantâneas e que constituem suas marcas de experimentação e de existência. Diálogos necessários e relações de proximidade fazem-se presentes em um movimento contínuo de construção da docência.

Construir uma relação em que esses universos possam significar um para o outro, sem causar a anulação, tende a ser o ponto nodal do desenvolvimento de práticas educativas, no âmbito da docência. Ao avançar para o campo do fazer educativo, nos territórios rurais, a dificuldade amplia-se, uma vez que incorpora ainda o desconhecimento dos contextos diversos em que alunos e professores estão imersos.

Motivados pelas inquietações apresentadas, este trabalho tem a intenção de provocar

o leitor a voltar o olhar para as distâncias e aproximações que compõem a linha tênue entre a docência e as diferentes gerações que estão presentes no universo de uma escola localizada em território¹ rural da região do Vale do São Francisco, mais especificamente na comunidade Angicos, distrito da cidade de Juazeiro – BA.

Este estudo apresenta, por intermédio da narrativa (auto)biográfica de uma professora, os encontros e desencontros geracionais, no contexto rural, presentes não só no espaço educativo em que ela está inserida, mas também em outros, em que suas práticas pedagógicas se evidenciam como elementos relacionais do seu fazer docente, oferecendo-nos, dessa maneira, elementos que nos possibilitam pensar a prática educativa no contexto rural.

1 Território aqui compreendido como possibilidade de definir o espaço geográfico, político e econômico, também entendido como a expressão dos relacionamentos entre tempo e política. Vincula a ideia de organização espacial, de acordo com as perspectivas culturais em que as comunidades possam controlar as habilidades necessárias para remodelar uma considerável extensão dos aspectos físicos e econômicos de um ambiente regional. Enfim, com a evolução do conceito de território é possível constatar que este também versa pela possibilidade de constituir o bem comum para as pessoas que ocupam este espaço territorial. C.f. Jean Gottman, 2012.

A narrativa emerge, como elemento de significação, favorecendo uma compreensão da docência e dos aspectos identitários que a compõem, toda a vinculação com o ambiente rural e ainda a construção do conhecimento mediado por aspectos intergeracionais, revelados, nesse contexto, que se singularizam na discussão, que aqui trazemos, pelas experiências narradas por uma professora. Ainda como objeto da escrita, pretende-se sinalizar para as reflexões que revelam as “ruralidades”, compreendidas neste trabalho, para além de lugar em que os sujeitos tecem suas redes de experiência. Logo, o contexto rural que analisamos, neste estudo, tem relação com as novas configurações produzidas no âmbito social, a partir dos aspectos da globalização e de políticas neoliberais que produziram um fluxo distinto entre o urbano e o rural, principalmente no que diz respeito aos movimentos de luta e resistência que foram surgindo no seio dos movimentos sociais em que o cenário contemporâneo contempla outras possibilidades de viver e significar o espaço, o território, o lugar de vida e de experiência dos sujeitos (CARNEIRO, 2002; 2005; MOTA; SCHMITZ, 2002; VEIGA, 2002; WANDERLEY, 2000; SOUZA et al, 2011); e como estas estão presentes no cotidiano dos sujeitos docentes e jovens nelas inseridos.

Para construir as reflexões aqui elucidadas, tomou-se como elemento norteador a (auto) biografia, compreendendo-a como dimensão de pesquisa e como prática de formação que se remete a narrativas e experiências dos interlocutores como elementos possibilitadores de construções de identidade, individuais e coletivas, mediados pela entrevista narrativa como dispositivo de recolha (SOUZA, 2014). Para a análise da entrevista, adota-se o princípio compreensivo, com base em Bertaux (2010) e Souza (2014).

Assim, o texto está estruturado da seguinte maneira: reflexão e descrição metodolôgi-

ca sobre o trabalho construído. Construções teóricas e analíticas tecidas pelos núcleos de sentidos revelados na narrativa e, por fim, uma sessão que retoma os principais elementos, entre desafios, perspectivas e possibilidades em que a narrativa da docente aponta como significativa para pensar o ambiente de sala de aula e toda a sua construção no contexto em que está inserida.

No rumo do roçado: descrição e reflexão metodológica

As experiências de reconhecimento produzem outras posturas individuais nas relações sociais entre as pessoas e o ambiente em que estão inscritas. (PIMENTEL, 2013, p. 250)

Saber reconhecer-se diante de si e do outro é uma tarefa que exige um profundo mergulhar em si, na busca de encontrar-se diante de um emaranhado de relações, pessoas, afazeres. Você está lá, em algum lugar, e o encontro consigo mesmo exige romper as amarras e vendas que nos fazem sair do lugar e enxergar além do óbvio. A provocação para experienciar o encontro é a principal condição para descobrir o caminho e estabelecer novas relações, novas experiências e, enfim, reconhecer-se.

A abordagem (auto)biográfica está diretamente relacionada, diria que fundamentada, nas bases de uma fenomenologia existencial, que visa produzir compreensão sobre a fala dos sujeitos, autores de suas histórias e de suas próprias experiências. Assim, a utilização desta abordagem, nas pesquisas em educação, e não será diferente no caso da pesquisa em tela, visa, entre outros objetivos, compreender como as experiências formativas de professores e jovens do Ensino Médio são construídas em contextos rurais.

A partir de um esquema de conceitos que se produzem desde as narrativas e relatos de experiências educativas pelos quais cada um

passa, ao longo do seu processo formativo, busca-se reconstruir a trajetória formativa dos sujeitos investigados.

Esta abordagem difere de outros modelos, por não isolar as trajetórias biográficas singulares dos eventos sociais, em sua complexidade. O evento social, e nesse caso o educativo, assume uma posição relevante, no cenário das pesquisas (auto)biográficas, uma vez que permite aos indivíduos compreenderem os sentidos das ações que desenvolvem, ao longo da vida, principalmente em se tratando de processos formativos e de atuação profissional na docência.

Nesta pesquisa, a justificativa para a escolha deste método não seria outra, se não a de perceber que a abordagem (auto)biográfica permite ao sujeito revisitar sua trajetória, buscando ver nela como o ser professor se constitui no movimento de sua vida, cristalizada em experiências que moldam a forma de pensar e de agir de uma pessoa. Ademais, tal abordagem permite ao pesquisador interagir diretamente com o sujeito de sua pesquisa, recorrendo aos processos interlocutórios, como forma de possibilitar ao sujeito dar sentido a sua própria trajetória, por meio da linguagem que emana das narrativas diversas produzidas por alguém que fala de si, a partir da condição de um ser humano, que vive, atua e age sobre um mundo, produzido no cotidiano e na relação com o outro.

Para caminhar, é preciso ter uma direção; na pesquisa, não é diferente. A necessidade de reconhecimento diante daquilo que ainda não se sabe é uma constante e precisa ser, a cada momento, desconstruída, erguida e novamente desfeita. Nessa perspectiva, o estudo em tela traz em seu caminhar a doçura e o amargor que o semiárido apresenta, de maneira particular, o contexto rural.

O estudo foi realizado na escola da comunidade de Angicos, distrito da cidade de Juazeiro,

no Norte da Bahia, localizada a 47 km da sede. É uma área de sequeiro, onde a população concentra sua renda na produção pecuária de caprinos e ovinos. É considerada como uma fazenda, ou aglomerado de pequenas propriedades agropecuárias familiares, que, juntas, compõem a comunidade em que a escola, cenário do estudo, está localizada. De forma complementar, é pertinente sinalizar que o referido lócus está vinculado ao distrito de Pínhões, cidade de Juazeiro, Bahia, Brasil.

O estudo foi realizado diretamente na Escola Antonila de França Cardoso, que atende ao público, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, e, no período noturno, o espaço é utilizado pela Escola Estadual Pedro Raimundo Moreira Rego, localizada no bairro urbano de Piranga, periferia da cidade, que oferece o Ensino Médio presencial na comunidade, todavia, todas as responsabilidades e atribuições quanto a modalidade são da escola que está localizada na área urbana da cidade de Juazeiro/BA. O formato é conhecido como anexos e é aplicado em várias comunidades das cidades situadas no Estado da Bahia.

Na cidade de Juazeiro, a experiência conta com 21 (vinte e um) anexos de Ensino Médio, funcionando em escolas do campo, dentre esses o anexo da escola em que a entrevista foi realizada. Na comunidade de Angicos, a escola atendeu, no ano de 2015, a um total de 98 alunos.

Nesse sentido, para o desenvolvimento do trabalho, foi utilizado como princípio a abordagem (auto)biográfica, uma vez que “a narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da história de vida, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56). Utilizou-se, também, das memórias de formação e da prática docente, trazendo à tona os aspectos inerentes à constituição desse processo intrarreflexivo, na

relação que o docente faz, pela análise de sua prática, nos momentos de formação. Assim, este processo reverbera na ação educativa dos sujeitos, aqui, no caso, os jovens estudantes do campo e/ou territórios rurais, em uma perspectiva intergeracional. Afirma-se então que:

falar de si torna-se uma tarefa não muito fácil, pois envolve um processo de rememorar e reviver momentos que fizeram parte da vida do sujeito. A fala do sujeito que narra pode vir repleta de aspectos voltados para a emoção e hesitações, por sua vez, o estudioso de história de vida encontra desafio em extrair da enunciação informações disponibilizadas e aspectos que desvelem e estão presentes no cotidiano da sociedade que permitam a sua compreensão. (OLIVEIRA, 2014, p. 22)

A narrativa toma, neste estudo, o lugar do enunciado das experiências de formação de docentes que atuam no processo de ensino de sujeitos jovens que vivem no campo contemporâneo, no sentido de enunciação dos percursos sob os quais esses processos estão constituídos. A narrativa de vida e formação, assim apresentada, pode ser compreendida como a totalidade dos fatos e experiências que o sujeito vivencia; todavia, para este estudo, toma-se a perspectiva de que a narrativa de vida apresentada caminha na direção de que o sujeito narra um fato vivido, uma experiência a outra pessoa, nesse caso, o pesquisador, e significa dizer que a produção discursiva do sujeito tomou forma narrativa (BERTAUX, 2010). Além disso, para este estudo, amplia-se o entendimento de que é o processo narrativo que contribui para a produção do sujeito diante da sociedade.

O trabalho com narrativas é crescente, nas pesquisas em áreas sociais e humanas, considerando-se que estas estão presentes nas mais variadas experiências e espaços da sociedade. Utilizar as narrativas, como perspectiva teórica e metodológica, nas pesquisas em educação, particularmente para se pensar a docência e

seus processos, aproxima o pesquisador das singularidades que compõem as vivências e experiências dos sujeitos em formação.

A entrevista narrativa configura-se na abordagem (auto)biográfica como um dispositivo que nos permite depreender os saberes que um sujeito construiu ao longo de uma trajetória de formação ou até mesmo de vida. Esses saberes poderão servir como forma de orientação para que se possa descrever e analisar as experiências educativas que o sujeito desenvolveu, ao longo de sua atuação em práticas educativas. A escolha deste dispositivo justifica-se, dentre outros motivos, pelo fato de que:

[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007, p. 91)

Ademais do fato de que a entrevista narrativa favorece ao sujeito a ordenação e a sucessão de suas experiências, buscando explicar os acontecimentos que demarcam suas experiências profissionais na vida social, justificamos ainda a escolha deste dispositivo pelo fato de que ele permite perceber como os professores abordam os sentidos das práticas educativas pelas quais passam, ao longo de sua docência no Ensino Médio, em contextos rurais. Desta feita, destacamos a sua pertinência pelo fato de que, na entrevista narrativa, a:

[...] coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo superá-la. (BERTAUX, 2010, p. 27)

Vimos como pertinente, portanto, o fato de que este dispositivo possibilita a combinação de diferentes histórias formativas, que são relacionadas às próprias práticas educativas,

procedimento que possibilita perceber como os sentidos da própria atuação vão se constituindo como meios de estabelecer diálogos intergeracionais, em que professor e estudantes, em contextos rurais, no Ensino Médio, produzem sentidos para aquilo que fazem no espaço educativo.

Diante disso, percebemos que as entrevistas narrativas não se constituíram apenas em uma listagem de acontecimentos das práticas educativas de um sujeito, como forma de ordenação aleatória de sua trajetória de vida e profissão. Para além disso, este dispositivo se constituiu em uma arte de relacionar os acontecimentos da prática educativa, em um novo tempo e sentido que se atribui, caracterizando novas experiências.

Com a narrativa foi possível ao professor que narra alinhar os acontecimentos de modo a criar um enredo, estruturado por uma concepção de espaço e tempo formativos, que dão sentido à trajetória do sujeito, permitindo, assim, o desenvolvimento de uma história que tem começo e fim e que pode sempre ser reconstruída, em um novo tempo e espaço, logo produzindo novos sentidos. Trata-se, portanto, de um dispositivo que favorece uma organização dos fatos relevantes da vida de uma pessoa, que, ao narrá-los, os organiza de forma a potencializar as experiências vividas, apoiando-se na oralidade e na competência reflexiva que a linguagem lhe permite fazer. Souza (2008, p. 91) nos diz que:

As entrevistas narrativas demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto reflexiva como suporte para a compreensão de sua itinerância vivida [...].

Considerando que um dos objetivos deste trabalho é o de compreender como os docentes significam suas práticas educativas e as in-

ter-relacionam com a juventude e o contexto de ensino, este dispositivo é um instrumento relevante para analisar a forma e o sentido construídos a partir das experiências formativas de professores e jovens do Ensino Médio, em contextos rurais. A entrevista narrativa permite construir uma articulação da experiência formativa, produzindo um diálogo entre o individual e o sociocultural, em que o sujeito vai mobilizando saberes do arsenal de conhecimentos adquiridos durante a prática educativa. O trabalho com as narrativas pode ser realizado de maneira individual e grupal. Na escrita deste texto, optou-se por utilizar apenas uma narrativa de docência. A entrevista narrativa foi realizada no local de atuação da docente, na escola Antonila de França Cardoso, comunidade de Angicos, em novembro de 2015.

Para analisar a narrativa, optamos pela análise compreensiva, que se fundamenta nas discussões apresentadas por Bertaux (2010), uma vez que se tem o objetivo de explicitar as informações e significações nela contidas. Nessa mesma perspectiva, as reflexões de Josso (2010) sobre o método da análise compreensiva da experiência de vida são também evidenciadas nesse processo. Essa forma de análise tem sua construção por meio do método hermenêutico, tendo, ainda, como referência principal, as reflexões apresentadas por Gadamer (1997) e Delory-Momberger (2008), autores que aproximam a metodologia dos aspectos da hermenêutica, dando ênfase à interpretação dos fatos vivenciados. Uma vez que:

A narrativa autobiográfica instala uma hermenêutica da 'história de vida', isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo. [...] A compreensão desenvolvida a partir da inteligibilidade de sua própria vida revela ao pesquisador a capacidade epistemológica de aderir a sentidos que não eram os seus e reconstruir relações significantes particulares ao

seu objeto de estudo: época da história, sistema cultural, instituição, obra de arte ou personalidade histórica. O princípio mesmo de uma ciência humana constrói-se com base na autor-reflexão e na auto-interpretação que o homem, aqui o historiador ou pesquisador, é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56-57)

A *análise compreensiva* em que se pauta o estudo, para ir além das significações apresentadas pelos narradores, é uma perspectiva que tem como essência a funcionalidade do verbo “compreender” que exprime, dessa maneira, o espírito da análise.

Os processos de análise de narrativas na abordagem (auto)biográfica constituem-se em uma situação comunicativa que leva em consideração sobretudo os sentidos manifestados pelos sujeitos que narram. No entanto, o processo de análise de entrevistas considera alguns critérios, para garantir que o material esteja condizente com a proposta metodológica. Assim, o processo de transcrição deve ser o mais fiel possível do que narrou o entrevistado.

Os fatos narrados são sempre significativos por causa da riqueza de significados que se atribuem às experiências de cada um. O que importa na análise compreensiva-interpretativa não é a causa, mas as significações que as narrativas encerram. Por isso, importa perceber, no âmbito da abordagem (auto)biográfica, seus objetivos e seu valor para o sujeito que a produz. Por este raciocínio, o sentido que se atribui às experiências é o sentido que delas emergem pelos movimentos e momentos vividos pelo sujeito. Nesta seara, as experiências são vividas, sentidas, e, por assim serem, são passíveis de atribuição de significados. Assim, as experiências educativas são relevantes para aqueles que estão em um processo formativo. O ser humano procura compreender e explicar o mundo a sua volta. Para Ricoeur (1996),

a compreensão é resultado de uma explicação que se dá para as coisas humanas e também não humanas. Isso sugere que a explicação, antes da própria compreensão, é a tradução da realidade em um significado que tenha sentido e se processe por uma determinada linguagem, ou signos linguísticos que nos permitam e possibilitem uma comunicação compreensiva do real.

O sentido e sua interpretação, segundo Ricoeur (1996), nos dirigem à compreensão e à explicação. Estes não podem ser concebidos como processos separados, mas como dois polos que se complementam dialeticamente. Compreender significa explicar o sentido das significações atribuídas à realidade das coisas e do mundo. Seja qual for a abordagem utilizada, é próprio do ser humano significar e, através da interpretação, compreender toda a complexa realidade que o envolve. Para compreender o sentido das trajetórias formativas de uma pessoa, é preciso passar pela explicação de como essa trajetória se consolidou. Essa explicação tem origem nas narrativas. Assim, é possível inferir que a compreensão é um resultado, inacabado, de um processo de explicação.

Perfil biográfico Flor de Mandacaru²

Flor de Mandacaru é professora de Língua Portuguesa, com especialização em Psicopedagogia. No Ensino Médio, cursou magistério onde teve o primeiro contato com a docência. Apresenta-se como uma professora apaixonada pelo fazer docente e que atua em sala de aula há 26 (vinte e seis) anos. Sua primeira experiência enquanto docente deu-se ainda enquanto cursava o terceiro ano do magistério, no ano de 1989, em uma turma de alunos especiais. Narra que iniciou os estudos com quase

² Pseudônimo utilizado para preservar a identidade da interlocutora/narradora, conforme critérios de submissão e aprovação do comitê de ética.

12 (doze) anos de idade, uma vez que morava em uma área rural e, na época, era muito difícil estudar, principalmente para mulheres. Somente, ao ir morar na cidade, já com a idade acima descrita, teve a oportunidade de começar a estudar. Revela que seu sonho sempre foi ser professora, mas enfrentou muitas dificuldades para conseguir atuar em sala de aula.

Em sua narrativa, Flor de Mandacaru deixa clara sua relação íntima com o espaço rural. Nasceu e viveu até quase 10 (dez) anos em uma comunidade rural e saiu para morar na cidade, em decorrência das dificuldades para encontrar trabalho e por causa da falta de investimento em políticas para amenizar os efeitos da seca. “Fomos pra cidade para não morrer de fome” – algo que relata ao longo de sua narrativa e, acrescenta, de forma muito enfática, que foi arrancada do meio rural, mas que não queria sair de lá. Demarca que sua experiência, após formada, foi em turmas de Educação de Jovens e Adultos do Programa MOVA (Movimento de Alfabetização) Brasil, e também como professora de reforço escolar. No campo de sua atuação, faltava-lhe ainda a contribuição em turmas de Ensino Médio e a experiência no contexto rural.

É uma professora de emoção aparente e que se sobressai muito mais quando traz em sua narrativa o momento em que passa a assumir a sala de aula, no ambiente tão familiar a suas memórias de criança e que se misturavam às vividas por seus pais. Ali naquele lugar, ela se reencontra com suas emoções, que estavam guardadas, elementos fortes que escapam na forma de falar, ao narrar os fatos que foram se constituindo e construindo nela o ser professora. Em sua relação com os contextos rurais, identifica-se como “caatingueira”, e esse é o primeiro choque de gerações que ela enfrenta, ao perceber que os seus jovens alunos não conseguem enxergar tantos potenciais e tantas alegrias naquele lugar.

É uma estudante curiosa e permanente que precisou abdicar de muita coisa, por ser mãe solteira:

eu sou PÃE, que é uma dificuldade maior pra você, às vezes você tem que abdicar de várias coisas pra poder ter uma, dar uma condição maior né, ao seu filho e entre assim, pai e mãe que é de verdade, ele prefere tirar o pão da sua boca pra dar ao filho, e nunca deixar faltar pra ele, então, por causa de alguns percalços nesse sentido, eu fiquei estudando apenas em trabalho na escola e aí nunca parei, eu sou curiosa, ficar estudando, qualquer coisa, em todo lugar, o que é possível e aquilo que não é a gente faz ser possível. (FLOR DE MANDACARU, ENTREVISTA NARRATIVA, 2015)

A trajetória narrada pela professora é cheia de emoções e marcada por encontros e desencontros com a ação docente e o diálogo entre as diferentes gerações em que a escola vai se constituindo e provocando rupturas.

A docência na roça e as práticas educativas intergeracionais no ensino médio

[...] mas faltava algo, sempre falta, faltava essa parte do vir para uma área rural. (FLOR DE MANDACARU, ENTREVISTA NARRATIVA, 2015)

A narrativa da professora Flor de Mandacaru é simbolizada por uma série de momentos afetivos com o lugar – aqui significado pelo contexto rural, não como palavra sinônima, mas como constituição identitária e de referência de vida – e a significância deste em sua vida. Ao se apresentar, evidencia logo os sentidos do ser professora em sua vida e o quanto tem sentido para si todas as relações constituídas ao longo desse processo prático e formativo. É muito forte, em sua fala, a busca constante por formação e esse caminhar se faz em sua vida, muito fortemente, pela autoformação. A docência na roça para ela sempre foi algo que lhe faltara, enquanto pessoa e profissional. Tal

aspecto demonstra, para nós, a importância da implicação com o espaço de atuação para, dessa maneira, provocar a construção de rupturas com aquilo que é dado como pronto no universo da docência.

Diante do exposto, ao analisar a narrativa da professora, é possível enveredar a discussão para alguns núcleos de sentido que vão se configurando, como a identidade pessoal e profissional, no contexto rural, e a pertinência dos valores familiares como significativos para sua formação e o desenvolvimento da profissão, as condições de trabalho, no âmbito rural, e nesse caso mais específico pela presença e atuação no Ensino Médio. Vale ressaltar que as reflexões sobre os núcleos acima apresentados serão discutidas ao longo da escrita deste trabalho.

Consideramos pertinente o debate sobre os sentidos que o Ensino Médio toma, em sua vinculação à formação dos jovens do nosso país, uma vez consideradas as justificativas para a elaboração de novas diretrizes curriculares do Ensino Médio, anunciadas no parecer CNE/CEB n. 5/2011, que dizem respeito a mudanças recentes na legislação e na política educacional, tais como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e a ampliação da obrigatoriedade da escolarização. De acordo com as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio:

O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes. As análises se tornam produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no âmbito de um quadro mais amplo, considerando as transformações sociais em curso. Essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores. Entender tal processo de transformação é relevante para a compreensão das di-

ficuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola. (BRASIL, 2011, p. 13)

Tais questões apontam para se pensar uma escola que dialogue com as perspectivas e anseios que os jovens sinalizam em seu projeto de vida. O Ensino Médio aqui compreendido não apenas como o momento de finalização da fase de escolarização, mas como o espaço de mediação entre o que o jovem vive e aquilo que será tomado como futuro em vida. Considerar os estilos de vida, os valores e práticas sociais presentes nas distintas gerações que fazem parte do cotidiano do Ensino Médio, como apontam as DCEM, é um elemento fundante para se estabelecer laços com a pretensão de oferecer educação significativa e sua efetivação.

É lógico que o debate até então circunda uma perspectiva de se direcionar a formação do jovem para o mundo do trabalho apenas, não considerando aí aspectos de uma subjetividade que também precisa ser considerada, para efetivamente constituir elementos que possibilitem a esses sujeitos por si só definir os rumos que suas vidas irão tomar.

Articular a necessidade de redimensionar o Ensino Médio no Brasil, para atender as demandas contemporâneas tem relação direta com a necessidade de considerar os aspectos contextuais em que a globalização tem forte influência, especialmente, no tocante às ruralidades. Olhar as ruralidades como uma ação contra-hegemônica requer também o pensamento de uma existência, a partir das relações com algo que significa a cultura, como não rural, outros contextos sociais que estão presentes no espaço e no tempo de desenvolvimento das ruralidades (MOREIRA, 2005). Nesse ínterim, cabe extrapolar os estereótipos presentes no imaginário social e constituídos ao longo da história. O esforço para articular tais discussões está presente na narrativa em evidência no estudo em questão:

Uma das coisas que eu fiquei assim, além de ficar feliz de estar tendo a oportunidade de ensinar fundamental II e ensino médio, era aquela alegria e a satisfação de ser na zona rural, numa área rural, de ter aquele público que eu observava e aí eu vou dizer que no primeiro eu fiquei assim, teve uma pontinha de frustração porque eu vim com aquela alegria, aquela satisfação, achando, eu acho que eu me coloquei, se fosse eu enquanto sou da área rural, enquanto aluna da área rural, eu acho que eu viria assim com uma experiência muito grande da minha vivência enquanto moradora da área rural e isso vai me ajudar né, eu associar a parte de escola que é pra ter um desenvolvimento maior, eu chego começo a conversar com os alunos, tem sempre aquela história de você conhecer a turma, saber quem são, de onde vem, um pouquinho da história deles e quando eles chegam pra conversar com a gente, muitos deles, acham que por morar na cidade não sabe nada da área rural, ou o que sabe é muito superficial e aí uma das frases interessantes, eu tinha acabado de ler algo em uma revista onde a pessoa que escreveu, não me lembro agora faz ano, 2010, não me lembro quem escreveu, falava justamente da questão do preconceito rural, em que chegou numa determinada localidade e ao se expressar, é, com o grupo falando sobre caatingueiro, que ele não usou assim questão de ser assim um preconceito, mas caatingueiro, por pertencer a um local onde o bioma é a caatinga, e as pessoas o receberam muito mal e não entenderam, interpretaram de forma inadequada, justamente achando que ele estava com preconceito chamando de caatingueiro. (FLOR DE MANDACARU, ENTREVISTA NARRATIVA, 2015)

A narrativa faz emergir novas compreensões, no tocante ao contexto em que está localizada a sua atividade laboral. Aponta para a ressignificação do rural, como espaço singular, porém com atos coletivos e de construção histórica em um espaço diversificado, o que o torna um desafio constante para o desenvolvimento da prática da docência, junto aos sujeitos que ali vivem.

Lida-se, cotidianamente, com a interpretação do lugar do atraso e ligado apenas à na-

tureza, aspecto este que dialoga diretamente com o que sinaliza Moreira (2005), quando problematiza as “ruralidades”, como novas identidades que estão em construção, e avança para a reflexão de que este seja o espaço de constituição de relações específicas dos habitantes do campo e a natureza, elemento fundante para se conceber o rural não como uma dicotomia entre cidade e campo, mas como um espaço de significação de saberes e identidades construídas e ao mesmo tempo influenciadas por ações oriundas da globalização.

No cenário contemporâneo, não se percebe o rural, único e hegemônico, pois nele incidem concepções distintas deste espaço e daí outros rurais, ou significações são atribuídos. Surge, nessa lógica, em um mesmo contexto, ruralidades distintas, vividas e experienciadas pelos sujeitos ali presentes.

Sendo assim, ao narrar que o trabalho no rural é a realização de um desejo forte, Flor de Mandacaru verbaliza também os sentidos subjetivos de como percebemos o nosso contexto, às vezes sob a influência das informações massificadas que constroem uma visão homogênea de lugar, o que dificulta a ampliação do olhar para a proporção do que, de fato, o lugar é, ou seja, os sentidos e significações que podem ser inferidos pelos sujeitos de seu contexto, nesse caso, do rural. Outro aspecto que merece atenção é o fato de apontar para o sentido do conhecimento superficial e a reprodução desse conhecimento, sendo uma preocupação grande, em especial, quando se trata de trabalhar com o público jovem do Ensino Médio.

Arroyo (2014, p. 54), provoca-nos a construir uma nova possibilidade de Ensino Médio, nos fazendo refletir sobre:

quando as escolas, os coletivos docentes e até as Diretrizes Curriculares do CNE se propõem repensar os currículos do Ensino Médio – perguntar-nos que práticas inovadoras estão

acontecendo nas escolas, nas diversas áreas do conhecimento. Se o conhecimento é um campo dinâmico, o currículo não pode ser reverenciado como um campo estático, mas como um território de disputa no que diz respeito à forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade. Trata-se de reconhecer o currículo, na prática, como um território de saberes e incertezas.

Os aspectos do pensamento curricular em que o Ensino Médio se pauta devem proporcionar a produção de um conhecimento que seja significativo, mas fazer isso, na lógica do currículo vivido no nosso país, é de fato evidenciar os territórios de disputas, que tomam a forma de aspectos que não são claros e denotam a marca colonizadora e hegemônica existente nas práticas educacionais do nosso país, de forma particular no contexto rural. Diante do exposto, a extensão ou o alcance do saber são tidos como primordiais para o processo de aprendizagem e de significação.

É no Ensino Médio que ocorre de fato o encontro entre as gerações, no processo de ensino e aprendizagem. De um lado, os docentes com toda a sua carga de experiência e conceitos preestabelecidos sobre a vida e as tendências sociopolíticas engendradas em seu fazer. De outro, os jovens, cheios de desejo e intento por conhecer o mundo que lhes propõe ousar e mergulhar nas descobertas. Estabelecer um elemento de comunhão entre as duas dimensões vividas por estes sujeitos torna-se, então, o principal desafio na construção do saber e traz as incertezas apresentadas por Arroyo (2014), reforçando a necessidade de olhar o espaço de disputa por poder por ele proposto.

Cabe, então, um destaque para a relação que se estabelece entre o professor e o aluno, nesse caso, o jovem, no âmbito do Ensino Médio e o desenvolvimento de suas práticas educativas. Concebemos práticas educativas, aqui, como o aspecto que vai além do espaço

da sala de aula, que provoca a vinculação com os diversos ambientes em que os sujeitos envolvidos no processo produzem saber e a partir daí os ressignificam, mediante suas experiências. Diante disso, é possível elucidar que existem aspectos limitantes, no que diz respeito às inovações docentes, no desenvolvimento didático, elemento que dificulta a aproximação com os estudantes. Algumas reflexões são apontadas para:

[...] um dado que limita a criatividade docente: as condições precárias de viver de tantos adolescentes – jovens, até adultos – que chegam aos cursos de educação média. Porém, esse precário viver-sobreviver dos educandos tem instigado coletivos docentes a serem mais criativos, renovarem currículos, conhecimentos, didáticas, processos, material didático. Há um avançar tenso de reinvenção da docência e dos currículos como resposta ao precário e injusto viver dos novos educandos e educandas que acedem à educação média. Que experiências sociais vivem, que indagações e que leituras levam às escolas sobre seu viver, sobre a sociedade, a cidade, o campo? (ARROYO, 2014, p. 58)

Neste sentido, as práticas educacionais precisam condizer com as particularidades dos sujeitos que dão sentido à existência nesse ambiente. A escola toma um lugar de destaque na vida desses sujeitos e acaba assumindo papel importante no processo de construção identitária e formativa e, se esta escola não for significativa na vida dos jovens, fatalmente se tornará apenas um ambiente obrigatório que eles devem frequentar. É um paradoxo existente e que não pode ser desconsiderado, no processo reflexivo, ao se pensar em como a escola, na contemporaneidade, chega aos milhares de estudantes e cumpre a sua missão maior, que é levar conhecimento, socializar e, acima de tudo, a condição de discernimento das escolhas que balizarão os projetos de vida na sociedade contemporânea. Desta forma, é válido ressaltar que é preciso “contextualizar o

seu objeto para ser pertinente” (MORIN, 1999, p. 39). Como um dos marcadores da experiência de formação desses sujeitos, a escola tem grande destaque, especialmente a prática pedagógica docente e toda a sua relação com o cotidiano vivenciado pelos jovens que estão imbricados ao campo. Nesse sentido, compreendemos que:

[...] muitas experiências têm praticado a *educação contextualizada* de modo exemplar, sem cair no bairrismo ou no basismo, que pretenda algum tipo de ‘preservação do contexto’. Muitas experiências que conheço têm sim o contexto como ponto de ancoragem dos processos pedagógicos, mas para fincar aí e a partir daí as condições da mudança com os outros das ‘narrativas hegemônicas’, cujas colorações são de caráter étnico, etário, de gênero, territorial, ambiental, ético, estético, etc. (MARTINS, 2009, p. 30- 31)

Corroborando com o que o autor apresenta, acredita-se que o processo de escolarização dos jovens do campo precisa considerar as vivências de cada sujeito, no sentido de construção de novos discursos e práticas sociais. Nesse percurso, não pode ser desconsiderado que a constituição familiar desses sujeitos seja oriunda de matrizes culturais camponesas e que traga consigo saberes tradicionais seculares, na maioria dos casos desconhecidos ou ignoradas pelo sistema educacional, aplicando a eles um processo formativo homogeneizado e urbanocêntrico (RAMOS, 2013). Um movimento de formação construído entre a cidade e o campo, no qual o jovem é deslocado de seu local de origem e passa a conviver com experiências curriculares distantes de seu contexto, fazendo, nesse movimento, um distanciamento de sua realidade. A formação docente precisa, nesse sentido, considerar que cada indivíduo é singular e, na junção das singularidades, é que o plural acontece. Não se constrói aprendizagem significativa isolando os contextos e as experiências vividas pelos sujeitos, por isso:

Somente um ser é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 1981, p. 17)

Nesse caminhar, a professora desvela, em sua narrativa, que é pertinente um novo olhar para o ambiente rural, que não está mais atrelado à visão do atraso e da negligência. Aceitar o desafio proposto por Freire é também iniciar um novo ciclo de compreensão desse ambiente.

[...] se hoje dissesse assim, com o conhecimento que você tem as condições que estão né, no interior agora que graças a Deus com todos os investimentos que toda forma tem aí, vem projetos onde a pessoa trabalha ali e vive ali mesmo, eu digo a você, se eu tivesse a escolha, eu voltaria para a área rural, mas como eu estou aqui e estão me dando a oportunidade, enquanto aqui eu puder continuar, daqui eu não saio, daqui ninguém me tira. (FLOR DE MANDACARU, ENTREVISTA NARRATIVA, 2015)

O comprometimento com o seu lugar ou o reconhecimento de suas potencialidades somente serão válidos, se fizerem parte do seu cotidiano. A formação docente não pode ficar deslocada, então, dessa premissa, ao mesmo tempo que não pode se fechar na formação inicial. Somente com o processo contínuo de reflexão sobre a prática possibilitará ao sujeito docente ressignificar o seu fazer. Tal premissa tem garantia na legislação brasileira e não se pode furtar esse direito a esse público, sendo necessário “levar em consideração os elementos das intersubjetividades no processo de formação, considerando o que o sujeito constrói enquanto sujeito singular” (REIS; SANTOS JÚNIOR, 2013, p. 142).

Corroborando com o exposto, acreditamos que a formação docente necessita garantir aos professores a condição de dialogar com

os mais diversos aspectos da sociedade e com direitos igualitários, possibilitando, assim, que o sujeito não fique restrito à aplicação de receitas prontas e ao desenvolvimento de ações que não gerem significados para a vida dos alunos.

Nesse ínterim, tratar de formação docente para o campo remete a processos históricos de desvalorização e desmotivação para essas pessoas, particularmente no que concerne aos baixos salários e ao pouco valor dado à profissão docente para atuar no campo. O investimento na qualidade do ensino e na disponibilização para a população do campo, nas diversas modalidades de ensino da Educação Básica, remonta há pouco mais de 20 anos (entre o final do século XX e início do século XXI). Assim, é pertinente pontuar que a formação para atuar nesse espaço rural, tomando com princípio as bases ideológicas e políticas da educação do campo, não deve ocorrer de forma alheia ao seu contexto, sendo relevante considerar que:

[...] além dos conhecimentos sistematizados, outros saberes complementam o processo de profissionalização, provenientes da comunidade [...] o sentimento de pertencimento ao grupo e os saberes proporcionados pela formação inicial e continuada produzem um outro olhar sobre a realidade dos sujeitos do campo. (RIOS; VICENTINI, 2013, p. 125)

O que as autoras apresentam corrobora diretamente com a perspectiva de se pensar a formação docente incluindo-se o viés da contextualização do ensino, pois, somente a partir do momento em que os sujeitos passem a se perceber como parte integrante do espaço em que atuam, e que sua prática está intimamente ligada ao seu fazer, é que se torna possível a aprendizagem.

Sendo assim, para o campo, não cabe mais o formato pronto e os manuais vindos da cidade, somente para a execução, pois se faz ne-

cessário interagir com o universo dos alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, de maneira significativa.

Os desafios apresentados para a Educação e a construção de um ideal contemporâneo necessitam, mediante o que aqui se discute, provocar, conforme Morin (1999), a reforma do pensamento, contextualizando e globalizando os saberes na lógica de um novo espírito científico, e encarando, dessa maneira, as contradições contemporâneas e, assim, proporcionando um diálogo permanente entre a concepção de ciência e a contemporaneidade, pela via do saber.

O diálogo aqui evidenciado é algo que surge a todo instante, na fala da professora, e nos provoca a construir reflexões constantes sobre o quanto a sua prática é formativa e se traduz, em sua vida, pela necessidade emergente de manter um diálogo permanente com as mudanças que se dão no âmbito das relações entre o professor e o aluno, de maneira particular, no Ensino Médio. A dimensão de como os diálogos se estabelecem, considerando o vivido e experienciado pelos sujeitos, denota uma possibilidade subjetiva que alavanca outras condições para o encontro e o desencontro nas ações da docência:

[...] você olha assim e observa a diferença que é o jovem, o desejo que é o jovem também da localidade rural, mas diferente de outra localidade e também a visão errônea que muitos de nós da cidade temos desses jovens, a gente muda, acha que muitos deles são totalmente longe da realidade, não são antenados, não sabem frequentar as redes sociais, não têm contato com a internet de modo geral, que falar pra eles computador é uma coisa do outro mundo, não é! Chegar pra eles e falar a respeito do que é moda pra eles, não é, eu chegava aqui, eu sou muito, eu sou curiosa e queria saber como eles observam a gente, aí eu sou muito de observar, e aí eu chegava assim, gente, eu tenho que me atualizar. Por que professora? Eu estou muito, muito desatualizada e outra coisa, eu sou muito

antiquada, vocês são antenados demais. (FLOR DE MANDACARU, ENTREVISTA NARRATIVA, 2015)

A visão de uma geração para outra é demarcada principalmente quando os elementos que hoje são vividos pelos sujeitos constroem estranhamento e a pertinência cotidiana desse olhar permite ao educador avançar na construção do conhecimento coletivo e da aproximação entre as pessoas. Assim, o diálogo intergeracional precisa pautar-se pela não linearidade, para além de um tempo externo e mecanicista, pois há uma busca por construir novos olhares que possibilitem repensar o fluxo temporal da história (WELLER, 2005), no caso, entre o professor e o aluno jovem do Ensino Médio, uma vez que esse é o objeto de discussão que aqui se desenvolve.

Para romper, então, com a barreira do distanciamento entre sua forma de pensar e fazer, no processo formativo, a professora Flor de Mandacaru adota técnicas diferenciadas e aulas “maleáveis”, como relata em sua narrativa. Além destas questões, ela se propõe a construir uma relação de proximidade com os alunos, em sua diversidade e diferença etária, ao contrário de impor o seu pensamento e sua perspectiva de objetivar o mundo, mas propondo aos estudantes pensar e construir suas próprias dimensões teóricas, validando, na perspectiva do encontro geracional, a valoração dos elementos subjetivos de cada sujeito.

[...] o conteúdo de hoje é esse, mas como é que eu vou fazer o meu aluno aqui da área rural, com a vivência que ele tem, entender que isso é importante para a vida dele e ele se sentir motivado pra entender esse assunto, para estudar esse assunto, sem que tenha nada em referência à vivência dele, então, a gente precisa ter esse olhar, ter essa visão, de olhar de onde é que eu tenho meu aluno. (FLOR DE MANDACARU, ENTREVISTA NARRATIVA, 2015)

Ao considerar que é preciso conhecer bem o seu aluno, para assim garantir que ele consi-

ga avançar no aprendizado, uma vez que o conteúdo irá dialogar diretamente com a vivência dele, a professora adota uma das vertentes do fazer na docência que toma outra característica ou viés do processo formativo. Nesse sentido, vai de encontro à lógica da aprendizagem significativa e contextualizada, já mencionadas ao longo do texto, porém, com maior destaque para produzir no sujeito não apenas o conhecimento sistematizado e com vistas à inserção no mercado de trabalho. O desafio de ressignificação da prática docente e do processo formativo está exatamente na garantia de que os sujeitos envolvidos possam, por eles mesmos, pensar e construir suas dimensões teóricas, romper com os seus paradigmas e fazer surgir novos. A ruptura não se dá de maneira simples e imediata, é um processo longo, que caminha para o encontro de si.

Tais aspectos são muito marcados na narrativa da docente e respaldados pelo que vem se construído nas pesquisas em Educação, onde os resultados dos estudos apontam para a pertinência de que a autobiografia e a reflexão de si proporcionam ao sujeito a reinvenção de sua prática e de sua constituição, enquanto um sujeito no mundo e para o mundo. Quando a narradora diz “gosto de observar as diferenças das pessoas” e atrela essa observação ao seu processo de aprendizagem pessoal, permite-nos validar que a subjetividade presente em cada sujeito é um campo vasto para se construir ou ressignificar os processos formativos na docência, sejam eles, para os professores ou dos professores para com os seus alunos, de modo particular, os jovens estudantes, uma vez que está propício ao encontro com seus movimentos experienciais.

Últimos fios narrativos: aspectos conclusivos para o momento

Durante toda a narrativa, a professora constrói um diálogo permanente com o seu processo

formativo, entrecruzado as suas vivências no labor cotidiano da sala de aula, intercalando as relações de familiares, sociais e culturais, em que ela está inserida. Demonstra com muita clareza a pertinência e a influência do contexto para o desenvolvimento de sua prática. Alguns marcadores temporais são usados para tecer a narrativa, considerados, assim, como os fios que conduzem o tecido de sua fala. Ao partir das relações familiares e de seu vínculo com o espaço rural, começa a demarcar uma construção subjetiva própria que a lança para a busca contínua do entendimento de si a partir das relações com os outros.

Em um processo de alteridade, constrói uma prática profissional em que não se deixa abater ou intimidar pelas dificuldades lançadas ao longo de sua constituição profissional. Em todas as suas experiências, demarca muito claramente a importância da atuação no Ensino Médio e fortalece dessa maneira a emergência da necessidade de se voltar o olhar para o ensino de jovens, uma vez que se trata da finalização de um ciclo inicial da formação escolarizada, nas sociedades contemporâneas. Ao narrar o momento em que atua no Ensino Médio, demonstra sua satisfação profissional, após trabalhar em todos os níveis e modalidades de ensino, que a experiência do trabalho no campo é marcante. Demonstra entusiasmo, e o que isso significa para a profissão e para a vida da docente: “[...] e aí quando chega aqui eu ensinando em fundamental II e aí chega essa oportunidade de ensinar no médio e a minha felicidade destes anos todos até 2013” (FLOR DE MANDACARU, ENTREVISTA NARRATIVA, 2015).

Provocar um diálogo profícuo entre docente e jovem é apresentado aqui como uma das maiores intervenções e necessidade para que o ensino médio surta de fato efeito na formação destes sujeitos, sendo, ainda, essencial para o desenvolvimento da profissão docen-

te e a formação destes sujeitos. Na junção de experiências distintas de uma mesma geração já é difícil estabelecer um diálogo que seja mediado com facilidade, mas esse desafio é potencializado quando os tempos e vivências que se cruzam são muito diferentes.

Possibilitar ou ampliar o diálogo intergeracional é para esse trabalho o elemento que elucida a condição formativa dos sujeitos envolvidos no processo. Inferir as possibilidades de ampliação do conhecimento, pela via de estreitar esses laços e aproximá-los do contexto em que se vive, e ampliá-lo para a constituição curricular e pedagógica, é a mola mestra para a mudança e a quebra de paradigmas, no âmbito educacional. A ruptura com os vínculos e amarras que não permitem o encontro com as subjetividades torna-se a possibilidade de crescimento e avanço, no âmbito da educação ofertada para o Ensino Médio no contexto rural.

Referências

- ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 54-74.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.
- BRASIL. **Nova delimitação do semiárido brasileiro**. Secretaria de Desenvolvimento Regional. Ministério da Integração Nacional. Brasília, DF, 2008.
- CARNEIRO, Maria José. Apresentação. In: MOREIRA, R. (Org.). **Identidades sociais**: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 07-13.
- CARNEIRO, Maria José. Multifuncionalidade da agri-

cultura e ruralidade: uma abordagem comparativa. In: MOREIRA, R.; COSTA, L. F. (Orgs.). **Mundo rural e cultura**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2002. p. 223-240.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, SP, v. 2, n. 3, p. 523-545, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira; 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 90-113.

MARTINS, Josemar da Silva. Contextualizando contexto. **Caderno Multidisciplinar**: Educação e contexto no semiárido brasileiro. Múltiplos espaços para o exercício da contextualização. Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB, 2009.

MOREIRA, Roberto José. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, Roberto José et al. (Orgs.). **Identidades sociais**: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 15-40.

MOTA, D. M. da.; SCHMITZ, H. Pertinência da categoria rural para análise do social. **Revista Ciências Agrotécnicas**, Lavras, v. 26, n. 2, p. 392-399. mar./abr. 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Ana Paula Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. **Jovens no semiárido**

baiano: experiências de vida e formação no campo. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

PIMENTEL, Álamo. **O encontro e a troca**: ensaios antropológicos do aprende e genealogias do conviver. Salvador: EDUFBA, 2013.

RAMOS, Renata Fornelos d’Azevedo. Juventude e trabalho: um paradoxo contemporâneo. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; CHAVES, Rosana Mara Rodrigues; SODRÉ, Maria Dorath Bento. (Orgs.). **Educação do campo e contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 273-289.

REIS, Edmerson dos Santos; SANTOS JÚNIOR, Paulo Anunciação dos. Da práxis à fundamentação: elementos para pensar a relação Educação do Campo e o desenvolvimento local. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; CHAVES, Rosana Mara Rodrigues; SODRÉ, Maria Dorath Bento. (Orgs.). **Educação do campo e contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 129-145.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; VICENTINI, Paula Perin. Docência e profissionalização: experiências de professores leigos na roça. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013. p. 111-130.

SOUZA, Elizeu 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, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2008. p. 89-98.

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas: tecendo as múltiplas redes da educação rural na Bahia. **Revista da FAEF-**

BA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 151-164, jul./dez. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva -interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades moder-

nas avançadas: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Agricultura e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 87-145, out. 2000.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim: perspectivas para a análise das relações entre educação e trabalho. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 29., Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 2005. p. 01-16.

Recebido em: 20.11.2016

Aprovado em: 05.02.2018

Adelson Dias de Oliveira é Doutorando em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da Universidade Vale do São Francisco – Campus de Juazeiro/BA. Membro do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade – DIVERSO/UNEB. Vice-líder do Núcleo de Pesquisas em Juventudes – NUJUVES/UNIVASF. e-mail: adelsonjovem@gmail.com

Rua São Francisco, 318, Bloco 15, apto 202, Condomínio Mais Viver, Juazeiro/BA. CEP: 48904 – 723. Tel: (87)9 99981-7433.

Fabrício Oliveira da Silva é Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Membro do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade – DIVERSO. e-mail: – faolis@ig.com.br

Rua Dr. Macário Cerqueira, 879 – apt. 602 – Torre Hibisco, Condomínio Vila das Flores. Feira de Santana/BA. CEP: 44005-000 – Tels: (75) 9 8817-9194 e 9 9154-9734.

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 Resumen: 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

e-mail: 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 – UnB