



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ÉLICA LUIZA PAIVA

**NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA COMO FORMAÇÃO DE SI:
UM JOGO COM ADOLESCENTES DO POVOADO DO MARACUJÁ**

Salvador
2015

ÉLICA LUIZA PAIVA

**NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA COMO FORMAÇÃO DE SI:
UM JOGO COM ADOLESCENTES DO POVOADO DO MARACUJÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho

Salvador
2015

ÉLICA LUIZA PAIVA

**NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA COMO FORMAÇÃO DE SI:
UM JOGO COM ADOLESCENTES DO POVOADO DO MARACUJÁ**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 30 de setembro de 2015.

Banca Examinadora

Maria Antonieta de Campos Tourinho – Orientadora _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Rosane Meire Vieira de Jesus _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Estadual da Bahia

Maria Roseli Gomes Brito de Sá _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Lúcia Correia Marques de Miranda Moreira _____

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista

Centro Universitário Estácio de Santa Catarina

Mary Weinstein _____

Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Dedico este tempo de vivência que aqui se apresentou em forma de texto a Eliton, meu amor, meu marido: por dar asas e sorrisos aos meus dias, por me inspirar amor e humanidade e por me sustentar os passos com um amor encarnado, gentil e incondicional.

AGRADECIMENTOS

Não se trabalha, não se vive, não se escreve, não se ama, não se é sozinho. A escrita foi solitária, não por eu estar sozinha. Estiveram comigo todos os autores/obras que conheci e agora são parte de mim — porque, ao viver a pesquisa e tecer o texto, eles foram se alinhavando junto com os meus pensamentos e inspirando a costura. Depois de alinhavados, a (com)vivência os costurou em mim. Já não sei se são eles pensando comigo, ou eu pensando com eles ou se através deles. Sou a mesma, mas Outra.

Os “meninos”, as pessoas pesquisadas, ficaram comigo, e eu fiquei com eles durante o Projeto Maracujá por dois anos. Depois, eles ficaram comigo durante a escrita e fora dela! Mesmo sabendo que o Projeto foi finalizado em meados de 2014, ainda me mandam mensagens no celular e, ultimamente, no *inbox* do Facebook. Estão também na rede! Agora querem saber se meu trabalho (a tese) deu certo! Afirmam serem gratos por termos passado um tempo de nossa vida juntos, não com essas palavras, mas com outras parecidas e também sinceras. Um encontro que aconteceu. Gratidão!

Às tantas Marias que povoam este texto, gratidão por nos achar dignos de conhecer suas histórias de vida. Aos outros velhos que também contaram suas memórias e me deram a oportunidade de (re)experimentar parte das minhas vivências da infância na roça, gratidão!

À Professora Eliene, que, por acreditar no nosso propósito de pesquisa e compartilhar dessa certeza com os moradores do Povoado do Maracujá, contribuiu para que nós fôssemos recebidos, por todos, com muita hospitalidade e afeição. Por nos acolher e nos alargar as portas do Povoado e do cotidiano de seus moradores, gratidão!

Nunca estive só. Fiquei triste, às vezes desesperada, perdida na pesquisa e na escrita e perda de mim, perda da minha família, perda dos amigos, pois era preciso solidão para me encontrar de novo nas palavras do texto da tese. Quando

tudo está perdido — porque a gente é que se perdeu de tudo —, ficam aqueles que não nos deixariam em nenhuma situação, até nessa em que era preciso solidão.

A Eliton, meu amor, que me cuidou com gentilezas sem fim e sabiamente me fez chegar bem e sorridente até este exato momento em que escrevo. Sem sua parceria e cumplicidade, não teria chegado ao fim deste trabalho. Sei que viveremos juntos até quando não mais existirmos. Te amo muito! Gratidão!

A Maria e Antonio, meus pais, que me sentiram perdida e chorosa. Me viram distante geograficamente e, garanto, choraram também, porém sem deixar de interceder a Deus por mim. Soa piegas dizer “vocês acreditaram em mim”, mas quem já viveu nas profundezas tanto quanto na superfície de dias em anos formativos sabe o “superpoder” que essas palavras ditas por um pai e uma mãe têm quando caem aos ouvidos do filho.

Edna, minha irmã, você me inspira fé e é o lugar em que posso descansar, sem medo. Pude contar com seu olhar carinhoso e sentir sua mão me segurando nessa travessia.

A Alexandre, pelo conselho sensato, pelo apoio incondicional e pela acolhida amorosa e sincera. Gratidão!

Pedroquinha, Miguelito e Zezinho, meus amores! Pelos sorrisos e pelas peraltices, retribuo com meu melhor amor.

A Vó Clarice, Elice, Juninho e Naila Maria Alves, por todo amor e cuidado, pelas orações, pelos sorrisos e pelo carinho personificado em forma de acolhida. Gratidão!

A Geórgia Gomes, Fábio Gonçalves, Camila Xavier, Rafael Nascimento, Juliana Vital, Lúcia Miranda, Karina Rosa, Elizete Silva, Savanna Ramos, Clara e Antonio Dezotti, Michel Dezotti, Mary Weinstein, Rachel Pinto, Fátima e Mário Ruffini, Olga e João Oliveira, José Luís e Fia Paiva, Cidineide Ribeiro, Thiago Oliveira, Lara e Carolina Cavalcanti. Todos têm meu coração, outros têm meu coração e minha alma, outros têm tudo isso mais o título de irmão ou irmã, sobrinho, pai e mãe. Cada

um de vocês sabe o lugar que ocupa em mim e cada olhar que me devotou! Como canta Renato Teixeira: “Uma amizade sincera é um santo remédio, um abrigo seguro...”.

Às vezes, não estamos sozinhos puramente por haver inspiração. Tive professores incríveis, genuínos e inspiradores que, por também compor essa travessia, se tornaram moradores da/na minha existência: Maria Antonieta Tourinho (Tuca), Roseli Sá, Lúcia Miranda, Vera e Inez Carvalho, sendo e representando o FEP (Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores).

A Tuca, minha querida orientadora, que compartilhou comigo a beleza que há no ordinário da vida, por ser genuinamente sensível para ver as várias faces das palavras e das coisas. Reservou-me do seu tempo de docência os minutos mais preciosos e do seu querer bem aquela parte que só se dá a poucos. Gratidão!

A Everlan e Robélio, companheiros no “maracujear”, por todos os *mover-se para*, pelos encontros e pela amizade.

A Indyra Castro Gomes, por me puxar de volta à vida com muita sensibilidade, bom humor e desprendimento. Gratidão por sua amizade!

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE-UFBA) Nádia, Kátia, Michele Cemim, Ricardo Braúna e à professora Maria Helena Bonilla, que me cuidaram com esmero, gentileza, carinho e muito profissionalismo.

A Rosane Vieira, pela amizade, pelos conselhos e pelas orientações para a vida. Por nessa travessia ter estado junto e, mesmo longe, perto de mim. Gratidão!

A Lidiane Rocha, por ser minha amiga fiel, minha confidente, irmã de vida e de alma. Sua amizade é, para mim, um santo remédio, um abrigo seguro. Este trabalho carrega os seus olhos de leitora crítica, perspicaz. Este trabalho carrega muito, mas muito mesmo, das suas contribuições. Carrega também seu espírito rompante, de primeira leitora, e o que nele houver de melhor. Gratidão!

Carmen Carvalho, quando eu me vi em uma cidade e uma rotina de trabalho desconhecidas e enveredada em uma profunda busca pela autocompreensão, encontrei em você uma amizade para se guardar do lado esquerdo do peito. Pude dividir contigo aquilo que ainda eu não era e que agora sei que sou. Não temos só narizes parecidos, mas almas irmãs. Gratidão!

A Claudia Medeiros, por uma amizade singela e arraigada na delicadeza que há naquele que é verdadeiramente humano. Contigo, aprendi que sorriso não é sinônimo de fragilidade, que lágrimas não são, jamais, fraquezas e que afeto é atitude. Gratidão pelas nossas vivências!

Entre bolinhos de chuva, risos altos e ti-ti-tis, o desespero por não entender o texto em questão. O contrário disso também acontece. As interpretações se fazem colaborativas e formativas quando quem diz nada saber percebe-se que é quem mais compreendeu o autor. E, entre um café e outro, a horizontalidade nas discussões teóricas se faz realidade, somos todos livres para dizer “não entendi”, sem julgamentos negativos, ou “peraí, isso eu entendi e vou explicar”. Somos livres porque juntos nos sentimos assim. Aos querid@s que são parte do meu grupo de estudos Formação, Memória e Narrativas de Vida, alocado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), gratidão pela amizade e pelos momentos formativos que me regeneraram tantas vezes.

A Louise Mara, Indyrovisk, Tatiane Santos, Fabiana Matos e AJ Oliveira, que me dedicaram carinhosamente horas sem fim, ao me ajudar a transcrever tantas horas de vídeo. Sei que fizeram por e com amor o que, para mim, foi como receber um carinho na alma.

À minha madrinha Marlene Sako, pelo amor verdadeiro que me devota e que ressoa em minha vida em forma de prece a Deus por minha felicidade. Gratidão, madrinha!

A Bruno Marinho, pela tranquilidade e leveza de ser que transparecem na presteza e atenção ao revisar este texto. Gratidão!

A Regina Cirezola Gonzaga, pela generosidade que me oportunizou chegar a uma universidade. Sua amorosidade grandiosa abriu-me as portas dos/para novos horizontes, os quais vivenciei intensamente não só por gratidão, mas também por saber que este era seu desejo. Gratidão!

A Lisandra Chagas, pela amorosidade com que cuidou de mim nesses últimos tempos, pela gentileza configurada no ouvido atento e na leveza dos pequenos gestos. Gratidão!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), por ter me concedido bolsa de estudo nos dois primeiros anos do doutorado, gratidão.

Fabiane Guimarães, os agradecimentos por este trabalho só estão sendo escritos hoje porque fizestes, literalmente, essa travessia comigo, ora remando, ora cuidando e me aconselhando, ora tirando água do barco, ora sorrindo e sendo amiga-irmã, em toda a complexidade que essas palavras carregam. Obrigada por fazer, por mim e para mim, o que ninguém faria. Gratidão, Bebel.

E, nos entremeios, costurando todas essas (com)vivências e outras tão importantes quanto, porém não nominadas aqui, estiveram o carinho e a providência de Deus para comigo. Gratidão, Pai!

Gratidão a tudo e a todos!

O que é grande no homem é ele ser uma ponte e não uma meta. O que se pode amar no homem é ele ser uma passagem e um declínio.

Zaratustra, personagem de Nietzsche (2006, p. 14).

PAIVA, Élica Luiza. **Narrativas de histórias de vida como formação de si: um jogo com adolescentes do Povoado do Maracujá**. 175 f. il. 2015. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

Narrativas de histórias de vida como formação de si: um jogo com adolescentes do Povoado do Maracujá é uma pesquisa-formação heterobiográfica que busca compreender como acontece a formação humana, tendo as narrativas de histórias de vida como dispositivo de formação. O cenário em que acontece a pesquisa é o Povoado do Maracujá, localizado no município de Conceição do Coité (BA), e as pessoas pesquisadas são oito adolescentes que voluntariamente se dispuseram a participar do Projeto Maracujá, no qual esta pesquisa é realizada como parte e a partir dos seus objetivos. Dentro de uma pesquisa-ação do tipo etnográfico, que é a deste Projeto, é feita uma pesquisa-formação heterobiográfica na qual os adolescentes são mobilizados a buscar as histórias de vida dos velhos do Povoado e são instigados a narrativizá-las, e assim a formação acontece pela heterobiografia: a escrita de si pela narrativa de Outro. Para isso, são planejadas atividades formativas direcionadas pelas categorias memória, mobilização, narrativas e formação. Essas categorias são discutidas na dimensão do *jogo planejado*, que apresenta em que e como o planejamento foi burilado, enquanto, na dimensão do *jogo jogado*, aparece o jogo das interpretações do que acontece no encontro das intenções postas nos planejamentos com as intenções e interações com/das pessoas pesquisadas. Nas atividades em que foram trabalhados os elementos estruturais da narrativa, os adolescentes tomaram para si os conhecimentos discutidos ludicamente e os levaram para a criação do argumento e do roteiro e a atuação no docudrama produzido e orientado pelos pesquisadores do Projeto Maracujá, como produto final. Por fim, a formação dos adolescentes aconteceu por ter havido encontros: das intenções nossas com as dos adolescentes e com a dos velhos entrevistados; dos adolescentes com ações, conteúdos, tecnologias que tanto lhes interessavam; dos adolescentes com os seus próprios saberes; dos adolescentes com as lembranças dos velhos; e, em todos eles, o reconhecimento de si pelas relações estabelecidas na/pela narrativa do Outro.

Palavras-chave: Narrativas de história de vida. Memória. Mobilização. Formação. Jogo.

PAIVA, Élica Luiza. **Narratives of life stories as formation in itself: a game with adolescents from *Povoado do Maracujá***. 175 f. il. 2015. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

Narratives of life stories as formation in itself: a game with adolescents from *Povoado do Maracujá* is an hetero biographical research-training that seeks to understand how human formations takes place, with the narratives of life stories as a formation device. The scenario in which the research takes place is *Povoado do Maracujá*, located in *Conceição do Coité* city (BA), and the subjects surveyed are eight teenagers who willingly volunteered to participate in the *Maracujá* Project, in which this research is carried out as part and from their goals. Within an ethnographic action research, which is what this project is made of, one hetero biographic research-training in which teenagers are mobilized to pursue the life stories of the Old town and are urged to narrate them, and so the training happens by hetero biography: Writing itself by the narrative of the other. For this, training activities are directed by such categories as memory, mobilization, narratives and training. These categories are discussed in the dimension of the *planned game*, which shows where and how the planning was thought while in the dimension of the game played, appears the set of interpretations of what happens at intentions put in planning the intentions and interactions with / of the surveyed people. The activities in which the structural elements of the narrative were worked, the teenagers took to themselves the knowledge discussed playfully and led to the creation of the script and the acting in the produced docudrama and guided by researchers from the *Maracujá* Project, as the final product. Finally, the formation of teenagers took place through meetings: our intentions with the teenagers and the older interviewed; adolescents with actions, content, technologies that interested them so much; teens with their own knowledge; adolescents with memories of elderly; and in all of them self- recognition by the relationships established in / by the narrative of the other.

Keywords: Narratives of life stories. Memory. Mobilization. Formation. Game.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O CENÁRIO E AS PESSOAS PESQUISADAS	18
2.1	O POVOADO DO MARACUJÁ	19
2.2	OS ADOLESCENTES.....	25
3	ENTRADA EM CAMPO: TRANÇANDO METODOLOGIAS E TECENDO INTERPRETAÇÕES	31
3.1	CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	31
3.2	MOBILIZAÇÃO INICIAL: NOSSA CHEGADA AO POVOADO DO MARACUJÁ	42
3.3	<i>JOGO PLANEJADO</i> : PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	44
3.3.1	Mobilização e memória	45
3.4	<i>JOGO JOGADO</i> : PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	74
3.5	<i>JOGO PLANEJADO</i> : SEGUNDA ENTRADA EM CAMPO	80
3.6	<i>JOGO JOGADO</i> : SEGUNDA ENTRADA EM CAMPO	91
3.6.1	Atividade com/sobre fotografia.....	101
3.6.2	Primeira atividade do Eixo Dois, a Linha do Tempo, os diários e o grupo focal.....	107
4	NARRATIVAS E FORMAÇÃO: UM ENCONTRO PARA FAZER UM FILME	130
4.1	<i>JOGO PLANEJADO</i> : NARRATIVAS E FORMAÇÃO.....	131
4.1.1	Os principais elementos estruturais da narrativa	138
4.2	<i>JOGO JOGADO</i> : DA VIDA À FICÇÃO, OU VICE-VERSA, OU AS DUAS COISAS	146
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS.....	165

1 INTRODUÇÃO

O que o leitor vai encontrar nesse texto é a narrativa do meu percurso enquanto pessoa e pesquisadora no Povoado do Maracujá, uma localidade pertencente ao município de Conceição do Coité (BA). Fui a campo no intuito de, no encontro e no diálogo com as pessoas pesquisadas — os adolescentes desse lugar — compreender hermeneuticamente a atuação das narrativas de história de vida enquanto dispositivo de formação humana, em um ambiente não formal de aprendizagem. Para isso, a coleta de lembranças foi feita nas atividades formativas que realizei juntamente com a equipe do Projeto Maracujá, nominado oficialmente como *O a-com-tecer da experiência videográfica: memórias e trajetos culturais no Território do Sisal* ou ainda intitulado *Tecnologia social da memória e experiência videográfica no Povoado do Maracujá*. Foi no e com o Projeto que construí meu objetivo mais amplo de pesquisa, que foi possibilitar aos adolescentes entrar em contato com as discussões sobre/com memória e narrativas de história de vida. O propósito de todo o meu trabalho em campo foi despertar nos adolescentes o interesse pelas histórias de vida dos velhos do Povoado e, conseqüentemente, pela memória e história desse lugar.

O Projeto Maracujá ofereceu formação aos adolescentes para que pudessem fazer um filme sobre/com as memórias do Povoado, pelas narrativas das histórias de vida dos seus velhos moradores. Nesse percurso, buscou

[...] interrogar-se quanto às possibilidades que o a-com-tecer da experiência fílmica encerra na trajetividade cultural/existencial dos moradores-narradores ao emergir experiências memorialísticas que atualizam a memória coletiva de um território/lugar em um processo que valoriza a história de vida e avalia a metanarrativa histórica. (JESUS, 2012b, p. 2)

A parte que me coube no Projeto, enquanto doutoranda e pesquisadora, foi a de oferecer formação para que os adolescentes se mobilizassem a tal ponto de não só se interessarem pelas memórias dos velhos do Povoado, mas, sobretudo, de ir até eles para conhecer sobre sua própria história. Para isso, procurei fazê-los próximos da discussão sobre narrativas de histórias de vida. Para a proposta do Projeto, não bastava que os adolescentes se interessassem e partissem em busca das memórias dos velhos maracujaenses, mas seria necessário que eles soubessem narrativizá-las, fazendo escolhas de quem, quando, o quê, como, onde e

por que cada pessoa e cenário iriam participar do filme. Então, partindo desse pressuposto, a outra parte que me coube foi a de realizar atividades que abordassem a discussão dos principais elementos estruturais das narrativas de ficção, mais precisamente a literária, para que os adolescentes pudessem construir a narrativa do filme conhecendo minimamente esses elementos. Logo, esta pesquisa perpassa as partes que me coube efetivamente e se utiliza das demais em que outros pesquisadores estiveram à frente das atividades. Porém, das partes dos outros pesquisadores, das quais participei observando, já que também estava como pesquisadora do Projeto, utilizo-me dos dados que emergem das intenções do jogo do planejamento com as intenções dos adolescentes. Sendo assim, neste caso, não considero o que e o como foi planejado, nem o que aconteceu em campo, mas o que emerge desse encontro e que pode ser compreendido como formação.

Inicialmente, o Projeto Maracujá intencionava produzir videodocumentários. Porém, o campo modificou essa perspectiva. De videodocumentários, chegou-se a um docudrama, não somente pela escolha dos adolescentes, mas também considerando o que era possível construir com a quantidade de equipamentos disponíveis, o número de adolescentes participantes e de integrantes de cada equipe do Projeto. O docudrama, segundo Santos (2013), combina estrutura e elementos do documentário com os do drama, configurando-se como um gênero audiovisual híbrido. A narrativa fílmica foi construída pelos adolescentes com a invenção e criação da história de uma adolescente, Maria, que sai do Povoado para trabalhar de doméstica na casa de uma família, na cidade de Conceição do Coité (BA). Nessa casa, ela conhece o filho do casal, JP. Eles se apaixonam. O banal do cotidiano é trazido para a narrativa, para discutir problemas sociais e de identificação cultural, quando as cenas são filmadas na escola em que os adolescentes participantes do Projeto, que também são os atores do filme, estudam. O ápice da narrativa acontece quando Maria leva JP para o Maracujá, para conhecer a sua história. É quando os velhos do Maracujá aparecem com suas próprias narrativas de histórias de vida, como personagens reais no docudrama. Momento em que Maria (re)visita sua própria história e partilha dela com JP. Esta é a sinopse do que resultaram todas as atividades formativas no/do Projeto Maracujá.

A pesquisa *Narrativas de histórias de vida como formação de si: um jogo com adolescentes do Povoado do Maracujá* não conta a história do Povoado do Maracujá nem analisa a que foi inventada pelos adolescentes para ser contada no filme,

tampouco checa a veracidade das histórias narradas pelos velhos. Assim como não é uma compilação de/e sobre narrativas de velhos nem sobre narrativas de ficção. Mas é um trabalho que tem, nas narrativas de histórias de vida — seja dos velhos narradas pelos adolescentes, seja dos velhos contadas por eles mesmos, seja a narrativa das histórias de vida dos próprios adolescentes ou as inventadas para o filme —, a possibilidade de compreender como acontece a formação de si e a dos Outros. Então, este texto e o que emerge do campo utilizam e falam de memória, de narrativas de histórias de vida como dispositivo de formação e de elementos estruturais da narrativa de ficção, para tornar possível uma pesquisa-formação heterobiográfica dentro/com uma pesquisa-ação do tipo etnográfica, a que foi realizada pelo Projeto Maracujá. Tenho aqui autonomia para pensar com e a partir do Projeto Maracujá. Por isso, ora utilizo a primeira pessoa do singular, ora a primeira pessoa do plural, para justificar as decisões coletivas.

Não pretendo que este trabalho represente o Projeto Maracujá, que entendo ser um projeto maior, complexo, que não poderia ser contado/discutido somente por uma perspectiva, a minha. Esta pesquisa perpassa os objetivos do Projeto Maracujá, como já dito, mas possui uma vertente particular de interpretar o que aconteceu na travessia pelo campo e pelos lapsos de formação humana que emergiram desse processo, tendo como pessoas pesquisadas os adolescentes do Povoado do Maracujá, que são os participantes do Projeto, já que este foi o campo utilizado por esta pesquisa.

Além da **Introdução**, este texto possui mais três capítulos interligados pela descrição e interpretação do que vi e vivi no campo e fora dele, nos momentos de planejamento e realização das atividades formativas. O **segundo capítulo** contém a descrição do que vi das pessoas e do(s) cenário(s), apresentando-os, sob minha ótica, antes mesmo de dizer como chegamos até eles. O **terceiro capítulo** inicia a discussão do método biográfico e da metodologia da pesquisa-formação – que, posteriormente, é agregada à heterobiografia —, discussão que se prolonga até o final do trabalho. Junto desses apontamentos, apresenta as técnicas da observação participante, do diário e do grupo focal, além do método da pesquisa-ação do tipo etnográfico utilizado pelo Projeto Maracujá, que encerram no planejamento e na execução das atividades. Há ainda a apresentação das duas dimensões: a do **Jogo planejado** e a do **Jogo jogado**, que também são utilizadas para a compreensão do planejamento e do que acontece no encontro desse planejamento com as intenções

das pessoas pesquisadas. Essas dimensões também se fazem presentes no quarto capítulo. Contudo, enquanto no terceiro a dimensão do *Jogo planejado* discute as categorias *mobilização* e *memória*, no quarto capítulo essa mesma dimensão discute as categorias *narrativa* e *formação*.

No **quarto capítulo**, trago os elementos estruturais da narrativa de ficção, especificamente da literária, que embasaram as atividades em que trabalhei a construção de narrativas, com os adolescentes. Nesse capítulo, há a intersecção entre narrativas de ficção e narrativas de histórias de vida como dispositivo de formação. Para isso, há a categoria da formação que, na verdade, perpassa e intercala a dimensão do *Jogo planejado*, tanto deste quanto do capítulo anterior, por ser a categoria, embora não nomeada anteriormente, que esteve presente em todos os planejamentos. Além destes, finalizo com as **Considerações finais** tecendo uma autocompreensão dessa travessia e a interpretação do que pretendi ser e me tornar *sendo* junto com as pessoas pesquisadas. Alinhavo ainda as compreensões do que pude interpretar como mobilização pela busca pelas memórias dos velhos do Povoado, bem como o que considerei como formação, nos adolescentes, pelas narrativas de história de vida encarnadas na minha/nossa intervenção em seu cotidiano.

2 O CENÁRIO E AS PESSOAS PESQUISADAS

Além do cenário no qual aconteceu a pesquisa *Narrativas de histórias de vida como formação de si: um jogo com adolescentes*, narro o que emerge da minha convivência com as pessoas pesquisadas, os adolescentes do Povoado do Maracujá, que voluntariamente participaram do Projeto. Começo dialogando com o cenário, aquele do meu primeiro olhar como pessoa, e posteriormente dos outros olhares, que se desdobram do primeiro. Logo as pessoas pesquisadas são apresentadas como parte constituinte desse cenário e do Projeto Maracujá. O cenário e as pessoas pesquisadas aparecem, neste texto, antes mesmo da narrativa sobre o “como chegamos até eles”. Embora haja de se levar em conta que o cenário de pesquisa contém as pessoas e estas contêm o cenário, aqui eu as trago textualmente, de certa forma, separados. Essa suposta separação justifica-se por este texto, como um todo, ser escrito para representar a maneira como vi o cenário e as pessoas pertencentes a ele, além da forma como fui construindo meu percurso no campo através do imbricamento do *jogo planejado* e do *jogo jogado*, que são duas dimensões que utilizei não só para situar as ações de pesquisa em campo e fora dele, mas também para organizar a análise do que emerge do encontro do planejamento de pesquisa com os adolescentes e o cenário.

Por isso, trago a palavra *zoom*¹ como uma tentativa de elucidar esta construção textual que representa o meu modo de ver o percurso de pesquisa, de organizar o meu pensar e da maneira como fui me construindo pesquisadora no decorrer desse processo. Então, a perspectiva do *zoom* permite transcrever o meu olhar, que vai do todo para as partes, em um vai e vem que também vai das partes para o todo, que possibilita justificar os vaivéns do texto como representação do exercício realizado em campo, além das certezas e incertezas do que vi, do que propus, do que revi, do que planejei, do que mudei no planejamento, enfim, um movimento que é próprio do *tornar-se o que se é*, um conceito nietzschiano que concebe o homem como um animal ainda não determinado, que, embora sedento por uma determinação da sua existência, está sempre aberto a caminhar para si,

¹*Zoom* é uma palavra inglesa utilizada no cinema, na televisão e na fotografia como um “efeito de afastamento ou aproximação que se obtém por meio da variação da distância focal da câmera”. A lente que produz esse efeito também pode ser chamada de *zoom*. Cf. **Zoom** no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/zoom>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

reinventar-se, modificar-se e modificar a natureza e o Outro, pelas relações que estabelece *com*. O *zoom* dá a ideia de ir rápido e suavemente em direção a uma imagem, ao mover-se aproximando ou ampliando essa imagem, do cenário e das pessoas pesquisadas. Esse movimento textual tem o intuito de me permitir o movimento interpretativo proposto pelas hermenêuticas filosóficas de Gadamer (1997), considerando a regra tradicional da hermenêutica, que é a “[...] relação circular entre o todo e suas partes: o significado antecipado em um todo se compreende por suas partes, mas é à luz do todo que as partes adquirem sua função esclarecedora”. (GADAMER, 2003, p. 58). Contudo, há de se ressaltar que adiante serão consideradas as especificidades das hermenêuticas filosóficas gadamerianas, que inspiram esse movimento do *zoom*, no vai e vem da ação do planejamento e da interpretação do que acontece no campo.

2.1 O POVOADO DO MARACUJÁ

Nosso cenário de pesquisa traz o nome de uma fruta tropical, o maracujá. Segundo as narrativas dos seus moradores, o povoado antes chamado de Fazenda do Maracujá recebeu esse nome por ter pés de maracujá espalhados por suas terras, servindo de alimento para seus habitantes em tempos de seca e escassez de alimentos. Dona Edite, uma velha moradora do Povoado, contou — em uma gravação que o Eixo Três² fez com os moradores mais antigos do lugar, para compor o docudrama — que, nas terras do Povoado, “era puro maracujá nos pé de pau, aí botaram o nome [do lugar] de Maracujá”. A Fazenda Maracujá, que se tornou Povoado do Maracujá em 1958, nosso cenário de pesquisa, é uma

[...] localidade [que] tem uma população remanescente de quilombo³ formada inicialmente por quatro irmãos que adquiriram a terra, seus descendentes constituíram famílias casando-se entre si e, até então os habitantes guardam um tipo de relação fechada. De passado escravo, o local conta hoje com aproximadamente quatrocentos moradores, em sua maioria lavradores analfabetos que vivem em pobreza extrema. (PARCERO, 2007, p.12)

² O Projeto Maracujá foi dividido em três eixos temáticos, o que significa que a equipe também foi dividida. Eu fiquei alocada no **Eixo Dois**, que ficou responsável pela “organização e promoção de iniciativas de registros históricos: narrativas memorialísticas do/sobre o Povoado do Maracujá. O **Eixo Três** [ficou responsável pela] socialização de narrativas na tela: o a-com-tecer da experiência videográfica”, decisão discriminada na Ata de Reunião do Eixo Três, no dia 10 de outubro de 2012.

³ “A Constituição Brasileira promulgada em 1988 determinou que a expressão ‘remanescente de quilombo’ fosse estendida a todos os grupos afrodescendentes”. (PARCERO, 2007, p. 12)

Dona Edite, que é esposa de Seu Rafael, conhecido como Faé, são primos. Ambos contam que sua avó, casada com Zé de Souza, um dos quatro irmãos que compraram as terras do Maracujá, era filha de escravo, cujo pai se chamava Gino. “O finado Gino [o bisavô] [...] fez um conto de réis, aí pagou e saiu da escravidão”, conta Dona Edite, enquanto Seu Rafael confirma balançando a cabeça. A história do Povoado vai se tecendo pelo que é rememorado, por um e por outro velho. Dona Maria Vitória, conhecida como Dona Maria Pixixinha, com 76 anos em 2013, contou e a adolescente Manacá registrou em seu diário que “todo mundo do Maracujá é parente dos fundadores”.

O Povoado está localizado na zona rural do município de Conceição do Coité, no Estado da Bahia, a aproximadamente 235 km da capital, a cidade de Salvador. Coité é um dos 20 municípios⁴ que compõem o Território do Sisal, situado na Região Sisaleira, no semiárido baiano, e “foi ponto de comércio de escravos, como pode ser atestado pela documentação de compra e venda de escravos, assim como por cartas de alforria arquivadas no cartório local” (PARCERO, 2007, p. 12). Dona Edite afirma que, quando seus tios-avôs compraram as terras do Maracujá, Zé de Souza, Calixto Severino e Gregório eles “[...] lavavam fumo [...] eles foram pagar a terra de fumo [os irmãos cultivavam e produziam fumo de corda] faziam maéda de fumo, agora vendia e pagou o dinheiro [pagaram as terras com a produção de fumo]”. Seu Rafael complementa que, nesse período, o qual não foi identificado, “não tinha sisal não” no Maracujá.

Essas vozes, dos velhos e as das pessoas pesquisadas, escolhidas para tecer a trama desse trabalho, tanto as que já foram citadas quanto as que serão relatadas daqui em diante, foram transcritas sem alteração para a norma culta da Língua Portuguesa. As falas, ao serem trazidas para este texto, da forma como foram ditas, podem quiçá levar aos ouvidos de quem lê, um pouco do que vimos, ouvimos e vivenciamos em campo.

A valorização da *história de vida* passa, assim, pela possibilidade de uma transformação epistemológica na qual a ciência se quebra e acolhe o senso comum e os dois são referenciais diversos, porém não hierarquizados. Nesse contexto, onde a teoria mais elaborada convive em igualdade com, por exemplo, o depoimento de um velho trabalhador, a *história de vida* revela-se não para recusar qualquer forma de discurso científico em

⁴ “Araci, Barrocas, Biringa, Candeal, Cansação, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Queimadas, Retirolândia, São Domingos, Quijingue, Nordestina, Santaluz, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente”. (CODES SISAL, 2010, p. 12)

educação, mas como forma de ruptura do ponto de vista teórico com as perspectivas positivistas e de se ter uma perspectiva de novas questões, como a relação subjetividade/objetividade, parcialidade, implicação, credibilidade e veracidade. (TOURINHO, 2004, p. 18)

A veracidade dos acontecimentos narrados pelos velhos e pelos adolescentes não foi checada. Interpretei o que apareceu na “face visível da formação” (JOSSO, 2004, p. 223), no encontro dos adolescentes com as discussões propostas em cada atividade e no encontro destes com as narrativas dos velhos. A verdade apareceu nos diálogos, nas ações, no que os adolescentes escreveram no diário. Busquei enxergar o que brotou dos diálogos, exercitando a ideia de verdade defendida por Gadamer (1997): a que aparece no diálogo genuíno. Acrescento ao diálogo genuíno a verdade que aparece pela compreensão do que emerge do encontro. Não descarto a importância do confronto entre a história oral com documentos e evidências empíricas para se chegar a um ponto de intersecção entre os fatos; contudo, esta não foi a minha preocupação... Houve espaço para a polissemia de compreensões, advindas todas das relações que estabelecemos nesse período dos encontros, no Maracujá e fora dele, nas reuniões de planejamento.

A Região Sisaleira tem um histórico de lutas de sobrevivência na pobreza e na seca, contra os maus-tratos sofridos pelos trabalhadores que lidam com o sisal⁵, contra o trabalho infantil no sisal e em pedreiras, levando em consideração as décadas de invisibilidade governamental. Há 50 anos, a Região vem sendo reconhecida pela busca de garantias da melhoria da qualidade de vida dos agricultores familiares por meio de Cooperativas e da ação dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais da Região, que atualmente são encabeçados por trabalhadores do campo, bem como de organizações não governamentais, como o Movimento de Organização Comunitária (MOC), da Pastoral Rural da Igreja Católica e de várias instituições nacionais, como, por exemplo, a Fundação de Seguridade Social (Ceres), além de instituições internacionais⁶.

⁵ O sisal, do gênero *Agave spp. L.*, da família *Agavaceae*, da espécie *A.* é uma planta fibrosa resistente ao calor e se adapta bem ao clima semiárido. O Brasil, atualmente, é o maior produtor de sisal do mundo, e 80% da sua produção advém do Estado da Bahia. A Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (Apaeb) tem sede em Valente (BA) e encontrou na produção de tapetes de fibra de sisal uma forma de cooperar com o desenvolvimento sustentável e solidário da Região, visando a melhoria da qualidade de vida de seus habitantes. Disponível em: <<http://www.apaeb-sisal.com.br/index.html>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

⁶Cf. CODES SISAL. **Plano territorial de desenvolvimento sustentável do território do sisal**. 2010.

Toda essa atmosfera constitui um cabedal social, com grandes talentos emergentes e uma experiência acumulada, que define o ambiente propício para a criação do Território de Identidade do Sisal em 2003, reconhecido pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em 2005. O Território do Sisal, hoje Território da Cidadania, representado pelo Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia (CODES SISAL), não se propõe a ocupar o espaço do poder público nem das organizações sociais, mas a constituir-se no instrumento catalisador das potencialidades técnicas e políticas para a implementação do desenvolvimento sustentável no Território (CODES SISAL, 2010, p. 13).

Do total do semiárido nordestino, 45% pertencem ao Estado da Bahia, compreendendo 265 do total dos seus 417 municípios, o que significa que o semiárido abarca 77,6% do território baiano, onde vivem cerca de 6,5 milhões de pessoas, 46,4% da população do Estado, segundo dados apresentados no *Plano territorial de desenvolvimento sustentável do sisal* (PTDS), publicado pelo Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia (Codes Sisal), em 2010. Nesse cenário, há aproximadamente 18 km de Conceição do Coité, em meio à seca e a tudo o que ela reverbera, encontra-se o Povoado do Maracujá, aonde se chega por uma estrada de terra poeirenta cercada de arame farpado esticado por entre mourões e estacas irregulares, tanto na altura quanto no diâmetro.

A escassez de chuva no local e os poucos reservatórios d'água dificultam a prática da agricultura familiar. É raro observar plantações no Maracujá, inclusive da própria planta que dá nome ao local. Durante a época em que lá permanecemos orientando atividades formativas e gravando o docudrama, de novembro de 2012 a agosto de 2014, houve um período de chuvas, em meados de abril a final de junho de 2013, que possibilitou aos moradores retomar o cultivo da terra com plantação de milho, feijão e mandioca. Essa mesma chuva dificultou nossa **segunda entrada** em campo e, conseqüentemente, o cumprimento do nosso cronograma, pela impossibilidade de locomoção pelas estradas de terra, que se tornaram barro, nesse período, situação que vai ser discorrida posteriormente.

Enquanto os velhos permanecem no Povoado, os mais jovens procuram alternativas de emprego e de sobrevivência na cidade de Conceição do Coité, nas da região e até mesmo indo para São Paulo (SP), segundo relato dos moradores que entrevistamos. “[...] Essa casa aqui é do meu fio, o mais novo. Ele mora em San Palo com a família, o mais velho mora em Coité, é o Aluisio”, contam, de forma intercalada, Seu Rafael e Dona Edite, enquanto complementam que têm vinte filhos,

todos nascidos com a ajuda das mulheres “que pegava minino [parteiras]”. São consideradas idosas, segundo o Estatuto do Idoso⁷, Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, as pessoas que têm idade igual ou superior a 60 anos. Sendo assim, nesta pesquisa, optei por chamar as pessoas idosas do Povoado, de velhas. *Velho*⁸ que vem do latim *vetulus*, diminutivo de *vetus*, que significa “idoso”, do “ano anterior”. Da raiz indoeuropeia *Wetos*, “anoso”, “com anos”, “entrando em idade”. *Velho*, que é veterano, do grego *veteranus*, aquele que tem experiência, e da qual também deriva a palavra *inveterado*, “arraigado”, ou seja, aquele que “está estabelecido há muito tempo”. *Velho* no sentido daquele que une o passado ao presente, para dar sentido ao tempo e ao movimento do agora, como o narrador, de Walter Benjamin (1994), que é aquele que conta a história a partir das suas próprias experiências e, por tê-las vivido, seja na concretude, seja por meio da experiência do ouvir, tem o poder de reinventá-las, ressignificá-las e religá-las ao tempo presente.

Os mais jovens que continuam no Maracujá formam suas famílias, geralmente casando-se com pessoas do próprio Povoado. O casamento entre consanguíneos pode ser notado pela repetição dos sobrenomes e pelo parentesco entre as pessoas. O Povoado tem uma única escola local, a Escola Municipal Emério Resedá, que possui uma sala de aula multisseriada para as crianças do Ensino Fundamental, onde atualmente também funciona a creche municipal e que ainda serve como local de reunião para os moradores. Há uma igreja evangélica nas redondezas e nenhum estabelecimento comercial, com exceção de uma pequena venda que abre esporadicamente as portas para vender balas, gibis, pirulitos e cachaça, mas que fica longe da escola. Também não há quadra de esportes, porém há um campo de várzea, próximo à escola, em que adultos, adolescentes e crianças se divertem, jogando futebol nos finais de semana. Não há posto de atendimento à saúde, público ou privado, nem lugar para vender pão, uma das reclamações dos adolescentes, pessoas que aceitaram nosso convite para participar desta pesquisa.

Além da agricultura familiar, a renda do Povoado é movimentada pelas mulheres que tecem esteiras, chapéus e bolsas de palha de pindoba⁹ para comercializar em Conceição do Coité, uma alternativa de renda para as famílias. Também há moradores que têm seus empregos nessa cidade, na feira livre, em

⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm>. Acesso em: 02 jul. 2014.

⁸ Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/velho/>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

⁹ Nome popular de uma palmeira nativa do Nordeste brasileiro que chega a ter 25 metros de altura.

estabelecimentos comerciais e casas de família e que, ao final do dia, retornam para suas casas no povoado, geralmente utilizando suas motocicletas. Outra fonte de renda mencionada pelos adolescentes que participaram do Projeto Maracujá é o Bolsa Família, programa do Governo Federal brasileiro “de transferência de renda para famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza em todo o país”¹⁰. Segundo as histórias contadas pelos adolescentes em um dos nossos encontros, ao ouvirem os velhos sobre as memórias do Povoado ficaram sabendo que seus antepassados passaram muita fome no Maracujá, mas hoje, embora a convivência com/no semiárido seja de privações, todos têm comida em casa. A adolescente Mariana relata em seu diário que Dona Maria Madalena, de 85 anos, contou que “quando era na seca muitas pessoas saíam para outros lugares [outros povoados] para pegar água para seus filhos”.

Com o tempo e com a permanência em campo, nosso olhar vai se desdobrando e ampliando os horizontes do ver e, como num efeito de *zoom*, vai se aproximando do que se viu a princípio ao tempo que também se distancia desse primeiro olhar. A estranheza do que se viu no primeiro cenário se dissolve na (con)vivência, e são as singularidades das pessoas, da situação posta e do cenário que dão o tom das incertezas que levam à interpretação do que se vê. Meu primeiro olhar para o Maracujá foi no tempo da estiagem, vi a terra rachada e toda a vegetação cinza, mandacarus¹¹, palmas¹² e uma quantidade pequena de árvores com folhas davam o tom verde ao cenário. Poucos animais, algumas galinhas ciscando em volta das casas e cabras amarradas na sombra dessas árvores. Eu que já havia lido, há um tempo, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e sonhara em conhecer o semiárido nordestino, fiquei a lembrar das suas descrições e a compará-las com o que eu estava vendo.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

¹¹ “O mandacaru (nome científico: *Cereus jamacaru*) é uma cactácea nativa do Brasil, adaptada às condições climáticas do semiárido. [...] O mandacaru é importante para a restauração de solos degradados, serve como cerca natural e alimento para os animais. A planta espinhenta sobrevive às secas devido à sua grande capacidade de captação e retenção de água”. Disponível em: <<http://www.cerratinga.org.br/mandacaru/>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

¹² A palma é um “[...] cacto suculento, ramificado, de porte arbustivo, com altura entre 1,5 e 3 m, ramos clorofilados achatados, de coloração verde-acinzentada, mais compridos (30 - 60 cm) do que largos (6 - 15 cm), variando de densamente espinhosos até desprovidos de espinhos. [...] A palma é resistente à falta de chuvas, armazena uma grande quantidade de água e tem alta digestibilidade”, serve de alimento para animais e é apreciada também na culinária. Disponível em: <<http://belezadacaatinga.blogspot.com.br/2011/03/palma-opuntia-ficus-indica.html>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da caatinga rala (RAMOS, 2002, p. 09).

Estaria eu vendo ou reconstruindo cenários de seca que já permeavam a minha imaginação? Como é possível viver por sobre pedregulho e ainda tirar da terra o sustento? O que faz o homem permanecer em um território com clima tão hostil? Que histórias iríamos ouvir contar desse lugar? Que histórias poderíamos contar desse encontro? Que formação ofereceríamos às pessoas que viessem a participar do Projeto Maracujá? Ao observar por um foco mais aproximado, notei que as casas do Povoado são construídas com tijolos e cimento, geralmente sem reboco nas paredes. Na maioria dessas, o piso é de terra batida e, em algumas, é cimento queimado, já em outras o piso é de lajotas de azulejo. Em grande parte, são equipadas com eletrodomésticos, como geladeira, TV de plasma, liquidificador e parabólica, e, em algumas, pudemos constatar a assinatura de canais de TV fechados. Quase todas as residências do Povoado têm cisterna, que é um reservatório coberto feito de placas de cimento, no caso das do Povoado, mas que também pode ser de material plástico, que recebe a água das chuvas por meio de tubos ligados à calha do telhado da casa. Além disso, notei que tanto os adolescentes quanto os velhos do Povoado do Maracujá possuem celulares, e, em parte, os últimos lançamentos do mercado. Assim, o cenário de pesquisa vai mudando pelos significados que vão se construindo no encontro entre nós pesquisadores e as pessoas pesquisadas. Há as permanências, mas há também as contingências que são da própria natureza de qualquer lugar e do *tornar-se* de cada um.

2.2 OS ADOLESCENTES

Apresento as pessoas pesquisadas antes mesmo da narrativa sobre o “como chegamos até elas, ou como elas chegaram até nós”, pois esta pesquisa não teria acontecido sem esta parte do todo. Contudo, ressalto que não é aqui que se poderá interpretar as suas particularidades, mas na participação que cada uma teve, como parte nas atividades desenvolvidas no decorrer do Projeto. No Projeto Maracujá, os participantes voluntários são chamados de *pessoas*, e, nesta pesquisa, não é

diferente, pois compactua com essa definição do Outro como pessoa. Enquanto, no Projeto, a pessoa é concebida como aquela que constrói sua identidade nos e pelos papéis que desempenha no decorrer das suas vivências, nesta pesquisa essa perspectiva é direcionada para as relações e nominada pelas relações que uma pessoa estabelece consigo mesma e com seu entorno, considerando esses processos como processos formativos, que serão discutidos adiante. É um olhar singular do percurso de pesquisa, muitas vezes influenciado pelas concepções teórico-metodológicas do Projeto, mas que não pretende substituir outros olhares, menos ainda revelar toda a sua complexidade.

[...] a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido *sempre tem relação com o acaso*. Assim, a complexidade coincide com uma parte de incerteza, seja proveniente dos limites de nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados. Ela diz respeito aos sistemas semialeatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que os concernem. (MORIN, 2011, p. 35)

Partindo dessa premissa, a compreensão desse olhar foca nos encontros com as pessoas pesquisadas e se detém nas vivências do jogo do planejamento em consonância com o que emerge dessas intenções de pesquisa entrelaçadas às intenções dessas pessoas. Para interpretar esse processo, busco antes compreender o que me propus a fazer e ser, em campo, nas partes que vi do todo e nas que me ensinaram a ver, sabendo que esse todo não se encerra na soma das partes. Então, este texto é a parte do meu caminhar no Projeto Maracujá, um percurso particular do mesmo trajeto de vários pesquisadores. Assim, a pessoa pesquisada é aquela que, como eu, estive no movimento ininterrupto do formar-se pela sua relação consigo mesma, a autorrelação, e sua relação com o mundo, a heterorrelação. Além dessas, Abbagnano (2007), em seu *Dicionário de Filosofia*, também explicita que há a “função e relação-substância”, que pode ser entendida como os papéis representados pelo homem no decorrer da vida.

O conceito de papel, neste sentido, pode ser reduzido ao de relação: um papel outra coisa não é senão um conjunto de relações que ligam o homem à dada situação e o definem com respeito a ela. (ABBAGNANO, 2007, p. 888)

Tendo vivenciado o *ser-no-mundo* (HEIDEGGER, 2007) das pessoas pesquisadas, observei que a relação entre o homem e o meio ambiente enquanto natureza, que nomino de ecorrelação, difere da heterorrelação, pois contém a clareza que reafirma o olhar o homem como natureza, e não o olhar do homem sobre a natureza, no sentido de que não só a relação com o Outro, nem só a relação consigo mesmo, nem somente a possibilidade de representar papéis influenciam o *tornar-se*. No Povoado do Maracujá, a ecorrelação apresenta-se, como as outras relações, parte e agente do que se é. É uma relação implicada entre as pessoas e o meio ambiente que interfere no desejo ou não do estar junto, do poder estar junto, uma vez que o meio ambiente e seus fenômenos, às vezes, determinam as possibilidades do ir ao encontro com/dos (os) Outros, como aconteceu conosco no período em que a chuva chegou ao Povoado, como será pontuado posteriormente.

Dos treze adolescentes que aceitaram participar do Projeto, onze compareceram no dia marcado para o início das atividades, na nossa **segunda entrada** em campo, em maio de 2013, a qual será apresentada e analisada nos próximos capítulos, após a **primeira entrada** em campo, no Capítulo 3. Das sete meninas e dos quatro meninos, permaneceram oito até o final do Projeto, quatro meninas e quatro meninos que, nesse período, estavam com idade entre 13 e 15 anos. Das três desistentes, duas eram irmãs. Ambas argumentaram que precisavam percorrer uma longa distância a pé para chegar ao local em que oferecíamos as atividades formativas, e esse deslocamento as deixava cansadas para ir à escola, já que nossos encontros aconteciam no primeiro horário da manhã, das 9h às 10h30, e elas estudavam em outro povoado próximo ao Maracujá chamado Almas, também pertencente ao município de Conceição do Coité, no período vespertino.

Optei, neste texto, por substituir os nomes de registro das pessoas pesquisadas por nomes de flores da caatinga¹³, que pertencem ao cenário que elas habitam. Entre os adolescentes que fizeram parte do Projeto até o final, estão os irmãos Mandacaru e Manacá. Mandacaru, um adolescente apaixonado por futebol e corintiano “de coração e de alma”, como sempre enfatizava. Autêntico e falante, sempre utilizava as datas históricas futebolísticas, como as das Copas do Mundo, Olimpíadas e de campeonatos nacionais e internacionais, para se situar no tempo e

¹³ CASTRO, Antonio Sérgio; CAVALCANTE, Arnóbio. **Flores da caatinga**: Caatinga flowers. Campina Grande: Instituto Nacional do Semiárido, 2010. Disponível em: <<http://www.insa.gov.br/~webdir/salomao/livros/flores.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

situar, relacionando essas informações à sua compreensão, ou a possibilidade desta, os fatos históricos lembrados nas atividades em que falamos sobre memória e narrativas de histórias de vida. Interessado em tecnologia e nos seus usos, curioso. Em todos os encontros, Mandacaru esteve presente participando das nossas propostas, respondendo às perguntas e expondo seus pontos de vista, questionando e reproduzindo discursos.

Ao contrário, Manacá é tímida, porém risonha e aberta a afetos. Nos encontros, pouco se expressou oralmente. Todavia, sempre se comunicava com outra adolescente, que expunha seus pensamentos, suas opiniões e sugestões a todos. Foi possível observar que ela se sentia à vontade conosco, mas pouco se manifestava. A implicação de Manacá com o Projeto, embora tenha participado de todos os encontros, mostra-se mais nos bastidores do que nos momentos coletivos. Entre uma atividade e outra, ela sempre entrava em contato comigo para saber da próxima data em que nos reuniríamos e, com a informação, proativamente convocava os demais, um a um.

Mucunã, um adolescente calado, introspectivo, mas desacanhado. Quando ele decidia falar, expunha com clareza as suas ideias e os seus questionamentos. Esteve presente em quase todos os encontros e participou efetivamente das atividades que objetivaram instigar os adolescentes a ouvirem os velhos do Povoado, para conhecerem suas histórias de vida e, posteriormente, nos contar sobre e, assim, encontrarmos fontes para o documentário. Também interessado em tecnologias de informação e comunicação, foi o que menos discutiu sobre futebol nos momentos de descontração que aconteciam durante os encontros.

Com olhos grandes, brilhantes e atentos, Pajeú se fez presente com suas falas objetivas e bem articuladas. Sempre com o celular na mão, ficava entre as teclas deste e as falas dos pesquisadores, durante as atividades. Ora implicou-se, ora distanciou-se, pensou em desistir, mas atendeu ao nosso novo chamado e implicou-se novamente, até o final. No momento da escolha dos atores que iam representar os personagens no docudrama, esforçou-se para memorizar os textos e representar diante das câmeras.

Mais duas irmãs, Malva e Mariana, fizeram parte do Projeto. Ambas tímidas nos primeiros encontros, mas, com personalidade forte, logo passaram a expor suas opiniões, seus saberes e a dividir com a nossa equipe os seus objetivos em estar ali participando. Malva mostrou sua autonomia principalmente na construção do

argumento e das falas do roteiro do docudrama. Viu-se apaixonada pela arte de representar ao ser escolhida para dar vida à personagem Bárbara. Mariana, séria e de opinião consistente, passou a ter um interesse genuíno, se comparado aos demais adolescentes, pelas histórias dos velhos e a tomar para si, como pertencimento, as memórias narrativizadas. Foi escolhida para representar a personagem Maria, a principal do docudrama.

Tanto Mureré, um adolescente de sorriso constante, quanto Pavoã, com seu olhar afetuoso, chegaram ao Projeto Maracujá tímidos e sem muita expressão verbal. Com o decorrer do tempo, Mureré passou a participar, da sua maneira, das atividades e a conversar com os outros adolescentes e, entre tantas prosas, a do seu time “de coração”, o Corinthians. Mureré se dedicou à escrita, no diário, sobre os encontros e as histórias narradas pelos velhos sobre suas vivências no Povoado. Já Pavoã permaneceu tímida e sorridente até o final. Embora não tenha se expressado muito verbalmente, a depender do pesquisador que estava orientando a atividade, participou das conversas, sugeriu falas e situações para o roteiro do docudrama e atuou no filme, assim como os demais. Afetuosa e atenciosa, Pavoã, mesmo morando distante do local dos encontros, permaneceu implicada durante todo o processo proposto.

O interesse de todos esses adolescentes em aprender a manusear as máquinas fotográficas e câmeras de vídeo e o sonho de aprender a “mexer” em computadores foram os principais motivos que os levaram até o Projeto Maracujá. Dentre todas as possibilidades, esta foi a que demarcou inicialmente a implicação desses adolescentes no Projeto. A proposta de tecer, por meio de um documentário, as memórias do Povoado não foram os disparadores para o acontecer do Projeto, mas a ideia da experiência mediada pelos produtos veiculados pelos meios de comunicação de massa. Esse encontro com o cenário e as pessoas pesquisadas contém as contingências, as permanências e as opacidades do processo de comunicação, em que até as regras estabelecidas para o jogo do diálogo devem ser interpretadas de acordo com as circunstâncias do acontecer e não são definitivas nem passíveis de serem seguidas sem alguma implicação ou suspensão. Gadamer (1997) fala que as situações, os contextos e as ideias que emergem em um diálogo não são nem de um nem do outro que está dialogando, que até mesmo a pessoa que começa o diálogo sabe que, nesse jogo, quanto mais autêntica for uma conversa menos possível será conduzi-la, por qualquer uma das partes.

O diálogo autêntico revela alguma coisa sobre seus participantes. [...] No diálogo genuíno, os participantes mudam à medida que as suposições iniciais são desafiadas, modificadas, apresentadas para escrutínio no tribunal público de apelos, e no diálogo em si. [...] Um diálogo produtivo tem, muitas vezes, o efeito de nos forçar a ver as coisas de maneira diferente e sob novas perspectivas. (LAWN, 2007, p. 98)

Há, no encontro, toda a complexidade inerente ao conhecer o Outro e as suas intenções, em estar aberto à experiência da travessia, que é o verdadeiro encontro. Uma travessia que é norteadada por um mapa, que, na maioria das vezes, se deu no planejamento e nos materiais escolhidos para tratar cada tema, no decorrer das propostas de atividades formativas em que esses adolescentes participaram. A travessia é contingente, caos auto-organizado, com espaços permanentes e cenários inconstantes e modificáveis pelas ações das pessoas envolvidas. O contínuo desse processo formativo foi a intenção de fazer o encontro acontecer e nele jogar os textos (poesias, filmes, vídeos, músicas, histórias em quadrinhos, entre outros), porém os refúgios teóricos e práticos das técnicas de pesquisa escapam, quase que sempre, da consciência do pesquisador, pois, se o encontro acontece, não há o que separe o olhar do que vê daquilo ou daqueles que são vistos. O distanciamento do olhar do pesquisador que observa, participa e propõe o encontro é ora uma busca pela clareza dos objetivos da pesquisa, ora uma imersão no contexto cultural das pessoas pesquisadas, um contexto em movimento, que, internamente, faz emergir, no diálogo, as memórias pertencentes à teia do cotidiano dessas pessoas.

3 ENTRADA EM CAMPO: TRANÇANDO METODOLOGIAS E TECENDO INTERPRETAÇÕES

3.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As metodologias desta pesquisa foram sendo trançadas no dia a dia pela minha relação com o cenário, com as pessoas pesquisadas e com os demais pesquisadores. Sendo assim, neste capítulo narro sobre como o problema e os objetivos deste trabalho foram norteando os planejamentos das atividades formativas, além de também embasar as compreensões do que emerge do encontro entre o que foi planejado e os maracujaenses que participaram desses momentos. Todavia, esse entrelaçamento não se esgota aqui, mas começa a ser construído textualmente neste capítulo e se encerra juntamente com o último capítulo desta narrativa. A intenção agora é trazer à margem a maneira como esse entrelaçamento de intenções se dá nas duas dimensões — a do *jogo planejado* e a do *jogo jogado* — que percorrem todo meu trajeto em campo, o qual, em partes, está representado nesta narrativa. “Para esclarecer melhor, enquanto propriedades são características ou atributos, gerais ou específicos, de uma categoria, dimensões representam a localização de uma propriedade ao longo de uma linha ou uma faixa.” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 117). Então, enquanto na dimensão do *jogo planejado* busco detalhar o planejamento das atividades formativas, no *jogo jogado* me proponho a interpretar o que aconteceu no campo, através de uma atitude hermenêutica, ao observar as intenções de pesquisa com as intenções e as ações das pessoas pesquisadas.

A atitude hermenêutica na perspectiva de Gadamer (1997), que parte da descoberta de Heidegger — da pré-estrutura da compreensão —, consiste na busca pela compreensão de algo, alguém ou alguma coisa com vista “às coisas elas mesmas”. Gadamer (1997) ressalta a importância do preconceito, ou seja, do conhecimento prévio que advém da tradição na qual aquele que olha (o pesquisador) está imerso, das suas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado que o possibilita se manter atento àquilo ou àquele que é olhado (as pessoas pesquisadas). “O preconceito não é uma forma distorcida de pensamento que precisa ser lapidado antes de vermos o mundo completamente. Para Gadamer, os preconceitos estão presentes em todos os entendimentos”. (LAWN, 2007, p. 12)

Esse sentido da palavra *preconceito*, revisitado por Gadamer (1997), vai de encontro com o que as ciências modernas preconizam. Para esse autor, a palavra *preconceito* contém a tradição, a partir de uma leitura etimológica positiva da palavra, que fora negligenciada pela racionalidade técnica. O preconceito é considerado etimologicamente como um pré-julgamento do/com o mundo que o torna possível de ser visto, criado, (re)inventado e sem o qual (pré) não há julgamento, não há interpretação nem entendimento, haja vista que as hermenêuticas pressupõem que todo entendimento humano é quase exclusivamente interpretação e o que pode ser entendido é linguagem. A tradição como uma reelaborada noção de preconceito — ideia da qual o pensamento iluminista se distanciou — torna possível a interpretação do mundo, de textos escritos e orais, de pessoas, costumes, culturas, cenários, interpretação de ações e leituras, de toda e qualquer linguagem.

No que diz respeito à escrita, essas dimensões serão utilizadas em dois momentos. Neste capítulo para discutir sobre a nossa **entrada em campo** e contextualizar o percurso de realização dos trabalhos no Povoado do Maracujá e o que se pode interpretar do que aconteceu nas atividades iniciais, escolhidas para serem analisadas. E no próximo capítulo, que traz a discussão sobre as categorias narrativa e formação no *jogo planejado* e a interpretação do que emerge do *jogo jogado*. Essas dimensões são inspiradas em Jesus (2012a) e embasadas pela ligação que estabeleço entre **jogo** e **formação**. Gadamer (1997) discute sobre o conceito de jogo para falar sobre a *ontologia da obra de arte e seu significado hermenêutico*¹⁴. Esse conceito gadameriano de jogo possibilita o diálogo com o objetivo desta pesquisa: possibilitar aos participantes do Projeto Maracujá o acesso às discussões sobre memória e narrativas de histórias de vida, com o intuito de despertar nessas pessoas o interesse pelas histórias de vida dos velhos do Povoado e, por conseguinte, por suas próprias histórias, que fazem emergir a memória do lugar. Posteriormente, esse conceito também me auxilia na tentativa de elucidar o problema de pesquisa que indaga: como as narrativas de histórias de vida e a memória atuam como dispositivo de formação humana em um ambiente não formal de aprendizagem?

¹⁴ Essa discussão de Gadamer pode ser encontrada na primeira parte da sua obra *Verdade e Método* (1997, p. 174-273), que está devidamente citada nas Referências.

Gadamer (1997), ao burilar o conceito de jogo em *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, leva em consideração o trabalho antropológico do historiador cultural holandês Johann Huizinga e liberta esse conceito dos seus significados subjetivos apresentados em Kant e em Schiller. Gadamer explica:

O que é mero jogo não é sério. O jogar possui uma relação de ser própria para com o que é sério. Não apenas porque nisso se encontra a sua “finalidade”. [...] O que é importante é que se coloque no próprio jogo uma seriedade própria, até mesmo sagrada. E, não obstante, não desaparecem simplesmente no comportamento lúdico todas as relações-fins, que determinam a existência (*Dasein*) atuante e cuidadosa, mas, de uma forma muito peculiar, permanecem em suspenso. Aquele que joga sabe, ele mesmo, que o jogo é somente jogo, e que se encontra num mundo que é determinado pela seriedade dos fins. Mas isso não sabe na forma pela qual ele, como jogador, ainda *imaginava* essa relação com a seriedade. Somente então é que o jogar preenche a finalidade que tem, quando aquele que joga entra no jogo. (GADAMER, 1997, p. 174-175)

Quem joga sabe o que é o jogo, e, apesar de o jogo ter suas próprias regras, ter uma natureza própria e ser independente da consciência daqueles que jogam, o jogo só acontece com o Outro, mesmo que esse Outro seja si mesmo. Então que relação posso estabelecer entre **jogo** e **formação** que embase as dimensões do *jogo planejado* e do *jogo jogado*? Ao pensar sobre a formação humana, percebo que o *formar-se* estabelece uma relação implicada com o jogo, no qual as possibilidades do *tornar-se o que se é* estão virtualmente disponíveis em toda e qualquer coisa, pessoa ou situação. Dessa forma, faz sentido usar não só a ideia, mas, sobretudo, o acaso do jogo para representar e nortear o movimento da proposta de um espaço formativo que é disponibilizado aos maracujaenses do Projeto Maracujá. Se o jogo só acontece nas relações, a formação acontece **com** e a **partir** das relações: a autorrelação, heterorrelação e a ecorrelação. Logo, as dimensões do *jogo planejado* e do *jogo jogado* surgem como potenciais representantes e participantes da formação das pessoas que fizeram parte das atividades formativas oferecidas aos adolescentes do Projeto Maracujá.

O conceito de jogo, nessas dimensões, ao tempo que nortearia o planejamento e a interpretação das atividades, também lembra o tempo todo, por sua natureza e independência, que não há certezas absolutas do resultado, assim como quando se intenciona formar alguém, já que a aprendizagem de cada um não depende diretamente de intenções exteriores a ele. A formação é independente como o jogo,

tem sua própria natureza e acontece à revelia da pessoa que intenciona ensinar, jogar. O que a difere do jogo em si, apesar de se fazer no jogo das relações, é que só se pode dizer que ela aconteceu quando o jogador — o pesquisador e/ou a pessoa pesquisada — se conscientiza que aprendeu algo ou alguma coisa, ao estabelecer relações *com*, ao entrar no jogo. Se o jogo em si é independente da consciência daquele que joga, a formação, apesar de também ser autônoma como o jogo, depende do querer e do estar consciente do jogador, ou seja, ele precisa aprender, mas não necessariamente se dar conta de que aprendeu. A pessoa pode até não chegar à conclusão “Nossa! Eu aprendi isso ou aquilo!”, mas o fato de um Outro notar que essa pessoa aprendeu algo ou alguma coisa e transformou seu fazer cotidiano, ou seu modo de pensar ou, dentre tantas possibilidades, as suas relações *com*, pode-se dizer “Houve formação”. *Formar-se* pressupõe que, a partir de então, em um determinado aspecto, há a possibilidade de autonomia daquele que aprendeu. Este é o real pressuposto de ser/estar autônomo, em determinada situação.

Ao retomar a questão da formação, é necessário explicitar que, apesar de ela acontecer *com* e a partir da relação da pessoa consigo mesma, com o Outro/mundo e a sua relação com a natureza, já que essas relações possibilitam o encontro, há de se ressaltar que essas relações, por si só, não determinam que haja formação. Josso (2004, p. 15) afirma que “[...] ninguém forma ninguém e que pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece [...]”. Sendo assim, a relação da qual estou falando não se estabelece somente pelo contato direto com algo, alguém ou alguma coisa, um contato material, mas, em todo processo mental em que haja reconhecimento de toda e qualquer coisa, por meio da língua/linguagem em um processo inter-semiótico (PEIRCE, 2005). A partir desse reconhecimento primeiro, inerente a toda e qualquer compreensão, é possível estabelecer as relações eu ↔ Outro/mundo, eu ↔ *si-mesmo*, eu ↔ natureza.

O reconhecimento, no processo semiótico, é determinante para haver interpretação de mundo, pois esse processo é de relações e intersecções mentais que inter-relacionam as imagens mentais que se tem sobre toda e qualquer coisa com o que se vê/relaciona, mesmo que esse deparar *com* seja somente em pensamento. O reconhecimento se dá nesse processo mental, quando o que é visto, sentido, pensado, imaginado e inventado por uma pessoa estabelece uma relação

de proximidade ou de igualdade com as imagens mentais que esta tem em seu reservatório motor e que fazem referência ao que foi visto, sentido, pensado, imaginado ou inventado por essa pessoa. A partir desse processo, há a possibilidade de identificação de algo, alguma coisa ou alguém, ou seja, há a possibilidade de interpretação e construção de sentidos. Para Saussure (2006), esse processo sígnico é possível pela apreensão de toda e qualquer coisa (objeto, sentimento, ações, ou seja, tudo o que pode ser nomeado) por meio da língua e, conseqüentemente, pelas linguagens. Tudo isso considerando que cada palavra possui seu *significante* (imagem acústica) e seu *significado* (conceito) e, mentalmente, quando ambos, dicotomicamente, produzem sentido para alguém, produzem ao mesmo tempo o reconhecimento de algo, alguém ou alguma coisa. Esse processo psíquico — que só é possível por termos uma língua que nos precede enquanto ser no mundo — se estabelece também na produção de sentidos em outros níveis e em vários níveis de interpretação, que lembram a discussão gadameriana de círculo hermenêutico.

Estamos imersos em uma língua, ou em várias línguas. “A qualquer época que remontemos, por mais antiga que seja, a língua aparece sempre como uma herança da época precedente” (SAUSSURE, 2006, p. 85). A língua está fora e é adquirida pela pessoa no decorrer de sua vida em sociedade. A língua é uma realidade psíquica formada de palavras, ou seja, de signos linguísticos, que, por sua vez, são formados de *significantes* (imagem acústica) e *significados* (conceito). A língua é social e só se completa na convivência social, já que uma pessoa, por exemplo, não dá conta de conhecer e memorizar todas as palavras e expressões de uma determinada língua. “[...] Em nenhum momento, e contrariamente à aparência, a língua existe fora do fato social, visto ser um fenômeno semiológico. Sua natureza social é um dos seus caracteres internos”. (SAUSSURE, 2006, p. 92). A língua só existe de modo completo na massa social, ela não está completa em nenhuma pessoa; por isso, ela é ao mesmo tempo realidade psíquica e instituição social. Já a fala, ou *parole*, como prefere Saussure (2006), é um ato individual, pois é a própria língua em ação. É pela fala que a língua se estabelece socialmente. Cada pessoa escolhe, dentre todas as palavras que conhece e que estão em seu reservatório motor, quais vai utilizar para se expressar. Assim, no seio do fenômeno total que representa a *linguagem*, Saussure (2006) distingue esses dois fatores: a língua e a fala. “A língua é, para nós, a linguagem menos a fala. É o conjunto dos hábitos

linguísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender” (SAUSSURE, 2006, p. 92). A partir da compreensão dos signos linguísticos, que se constituem por um significante e por um significado, amplia-se a ideia de linguagem para toda e qualquer forma sistemática de expressão passível de ser compreendida, por ser composta de signos sonoros, visuais, verbais...

Vale abrir uma ressalva antes de continuar para dizer que não pretendo me ater com mais profundidade às discussões sobre Semiótica e os estudos linguísticos, todavia foi uma forma encontrada para dar uma base primeira ao processo de reconhecimento. Retomando ao círculo hermenêutico, é necessário dizer que, na perspectiva de Gadamer (1997), este não é vicioso, enquanto o processo de reconhecimento de qualquer coisa que se vê, pensa, imagina ou inventa nas relações, acima mencionadas, a necessidade de reconhecimento das coisas é permanente. Sem essa percepção atenta, não há possibilidade alguma de interpretação.

O que é o reconhecimento, segundo a sua mais profunda natureza, não será compreendido, se somente vermos no sentido de ali reconhecermos algo que já conhecemos, isto é, o fato de que o conhecido é reconhecido. A alegria do reconhecimento reside, antes, no fato de identificarmos mais do que somente o que é conhecido. No reconhecimento, o que conhecemos desvincula-se de toda causalidade e variabilidade das circunstâncias que o condicionam, surgindo de imediato como que através de uma iluminação, e é apreendido na sua essência. É identificado como algo. (GADAMER, 1997, p. 192)

A formação perpassa o reconhecimento pela relação que o Eu estabelece consigo e a partir de *si-mesmo*¹⁵, com o Outro/mundo e com a natureza, sendo natureza. O Eu já é um Outro. O Eu é uma instância enunciativa consciente da existência de si, como Ente (Heidegger, 2007), pela relação que estabelece com o Ser. Essa forma de pensar a relação entre o Eu e o meio ambiente e a natureza não descarta de forma alguma que o homem é natureza, é meio ambiente. Porém, ainda assim, estabelece essa relação de distanciamento que o permite conhecer-se como natureza ao se reconhecer humano.

[...] para que seja um jogo pode até não ser necessário que haja um outro jogando, mas é preciso que sempre haja ali um outro com o qual o jogador jogue e que, de si mesmo, responda com um contra-lance ao lance do jogador. (GADAMER, 1997, p. 180)

¹⁵ O *si-mesmo* é aqui concebido na perspectiva de Carl Gustav Jung.

Na dimensão do *jogo planejado*, considero, apoiando-me em Gadamer (1997, p.175), que “[...] o modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como em relação a um objeto”. Nesse sentido, essa dimensão tem o caráter de um planejamento instituído por ideias que pressupõem, imaginam e inventam o campo e as pessoas pesquisadas a partir de discussões sobre o método a ser utilizado, as metodologias e as teorias que embasam as narrativas de história de vida e as discussões sobre memória, no primeiro momento, que antecede a ida ao campo. É um planejamento pautado nas possibilidades do acontecer, inerentes ao jogo, considerando a autonomia do jogo em si, já que não sabíamos quem seriam as pessoas que iriam se interessar em participar do Projeto Maracujá, e continuou mesmo depois de conhecermos as pessoas participantes do Projeto. O movimento que é o jogo permite que esse planejamento seja o ponto de partida para o encontro do(s) pesquisador(es) com as pessoas pesquisadas. Há, nesse encontro, contingências que são próprias da dimensão do *jogo jogado*, onde, assim como em uma partida de futebol, a ação dos jogadores é respaldada por estratégias e técnicas de jogo, e, na ação de jogar do processo de pesquisa, emergem necessidades de mudança do/no planejamento realizado antes da entrada em campo. O *jogo planejado* se constitui no movimento do *jogo jogado*. Este último possibilita ao primeiro renovar-se pela permanente repetição das intenções de pesquisa e o que acontece no encontro dessas com o campo e as pessoas pesquisadas, em um movimento instituinte, que, através da reflexão, retoma o caráter de instituído por meio de um novo planejamento, uma nova estratégia de retorno ao jogo.

[...] O movimento, que é o jogo, não possui nenhum alvo em que termine, mas renova-se em permanente repetição. O movimento de vaivém é obviamente tão central para determinação da natureza do jogo que chega a ser indiferente quem ou o que executa esse movimento. O movimento do jogo como tal é, ao mesmo tempo, desprovido de substrato. É o jogo que é jogado ou que se desenrola com o jogo (*sich abspielt*) nisso – não há um sujeito fixo que esteja jogando ali. O jogo é a consumação do movimento como tal. (GADAMER, 1997, p. 177)

De maneira similar, a formação humana se constitui como instituinte em um processo hermenêutico que se estabelece pela/na interpretação das relações do jogo que acontece entre eu ↔ Outro/mundo, eu ↔ *si-mesmo*, eu ↔ natureza. Intermediado pela linguagem, esse processo acontece no movimento que implica

uma mistura de permanência e instabilidade sobre o que se sabe, o que se vê e o que se sente, no acaso. No *jogo planejado*, as coisas e atitudes supostas são dadas, e o que se usar de material nas atividades formativas ilustra as intencionalidades da pesquisa, que já pressupõe aqui o saber desta pesquisadora, que entende que prática não é teoria e teoria não é prática. No *jogo jogado*, a interação entre as intencionalidades postas no planejamento e o jogo de encontro destas com as intenções das pessoas pesquisadas propiciam, nesse espaço e tempo do acontecer das atividades formativas, a não finalidade, que é inerente ao jogo. Da mesma maneira, a formação em si tem um fim em si mesma. A falta de controle entre o proposto e o que acontece se torna latente, quando o jogador (eu enquanto pesquisadora e as pessoas pesquisadas) torna-se um ser jogado. Esse se mistura na relação com o Outro/mundo, na relação consigo mesmo e com a natureza. Há a busca de um controle porque há propósito de pesquisa e há, sobretudo, uma busca incessante pelo rigor; contudo, no jogo, não há controle absoluto. No *jogo jogado*, o “[...] conhecido alcança o seu ser verdadeiro e mostra-se como o que ele é, apenas através do reconhecimento. Enquanto reconhecido, é aquilo que se mantém firme na sua essência, liberto da causalidade dos seus aspectos” (GADAMER, 1997, p. 192). No *jogo planejado*, assim como no *jogado*, há regras, técnicas, estratégias e táticas, porém é neste último que se dissolve o planejamento, pois “[...] a espécie de reconhecimento que ocorre no jogo, face à representação [...] deixa atrás de si tudo o que seja causal e secundário” (GADAMER, 1997, p. 192), as estratégias de planejamento desaparecem enquanto emergem as suas representações. No *jogo jogado*, não há controle do jogador, porque, segundo Gadamer (1997, p. 181):

[...] o verdadeiro sujeito do jogo (é o que tornam evidente justamente essas experiências em que há apenas um único jogador), não é o jogador, mas o próprio jogo. É o jogo que mantém o jogador a caminho, que o enreda no jogo, e que o mantém no jogo.

Esse movimento do jogo propicia a formação do pesquisador e intenta formar as pessoas participantes da pesquisa pela exposição e disposição, ou melhor, pelo expor-se e dispor-se às relações. Os encontros planejados em equipe e os que organizei individualmente tiveram dupla intenção: construir os objetivos desta pesquisa ao tempo que também se construía parte dos objetivos do Projeto Maracujá, ou vice-versa. Sendo assim, não há como separar radicalmente a práxis de uma pesquisa e outra. O rigor deste texto é suscitado na tentativa de trazer à

margem a clareza das minhas ações em campo e fora dele, nos momentos de planejamento e interpretação do que emerge das atividades, considerando as opacidades do ver, do sentir, do agir e das reflexões teórico-metodológicas que permeiam esse processo. Dessa forma, a narrativa deste capítulo contém: nossa **chegada ao Povoado do Maracujá**, enfocando nosso primeiro contato com os seus moradores; o *jogo planejado* das atividades realizadas pelo Eixo Dois, na **primeira entrada** em campo, especificamente nas que tratamos de discussões sobre memória e o *jogo jogado* que faz a análise; o *jogo jogado* que interpreta o que aconteceu nesta **primeira entrada** em campo; a **segunda entrada em campo** pelo *jogo planejado*, que traz duas atividades realizadas pelo Eixo Três¹⁶, das quais fiz parte, pela técnica de pesquisa da observação participante (VALLADARES, 2007). Ainda nessa dimensão, encontra-se o planejamento de uma atividade que antecede o início da atividade que denominamos Linha do Tempo, a qual também é explicitada. Por último, há a descrição da organização de um dos dois grupos focais (BARBOUR, 2009) que fiz, os quais também tiveram a memória como disparador da conversa; por fim, o *jogo jogado* que analisa hermeneuticamente o que foi colocado em prática a partir do *jogo planejado* nesta **segunda entrada** em campo, aliado às anotações que os adolescentes fizeram em seus diários. Por isso, ora utilizarei no texto a primeira pessoa do singular, ora a primeira pessoa do plural, para justificar as decisões coletivas e individuais.

Em todos os momentos de planejamento das atividades, o problema desta investigação norteou a minha busca por uma abordagem metodológica que pudesse me orientar no planejamento de atividades que possibilitassem aos participantes entrar em contato com as discussões sobre memória e sobre narrativas de histórias de vida. Ambas, que estão entrelaçadas, objetivavam despertar nos participantes o interesse pelas histórias de vida dos velhos do Povoado do Maracujá, fazendo emergir a memória desse lugar. As ações teórico-empíricas do Projeto Maracujá, como foi mencionado na Introdução, foram planejadas e executadas a partir do método de pesquisa-ação do tipo etnográfica. Esse método, inventado por Jesus (2012a), é inspirado metodologicamente pela pesquisa-ação existencial de René Barbier (2007) e pela pesquisa do tipo etnográfico de Marli André (1995). Contudo,

¹⁶ A equipe do Eixo Três ficou responsável pela “socialização de narrativas na tela: o a-com-tecer da experiência videográfica”, segundo consta na Ata de Reunião do Eixo Três (ANEXO 2), do dia 10 de outubro de 2012.

Jesus (2012a) enfatiza que sua opção metodológica se distingue da pesquisa-ação existencial de Barbier (2007)

[...] ao incluir uma natureza etnográfica. Como cada indivíduo está conectado ao outro por uma teia complexa de vínculos e referências mais ou menos conscientes, busco ir além da visão particular das pessoas pesquisadas, para compreender os mundos de experiências compartilhadas a partir de pistas, traços, gestos e restos de sentido – a tradição. Como não intento entender as instituições e estruturas culturais essenciais das pessoas, chamo a **pesquisa-ação** não de etnográfica, mas **do tipo etnográfico**, expressão cunhada por André (1995). (JESUS, 2012a, p. 28)

No seio do método inventado da pesquisa-ação do tipo etnográfico, desenvolvo meu percurso de pesquisa no planejamento das atividades formativas que foram oferecidas aos participantes do Projeto Maracujá. As atividades do Eixo Dois foram inventadas e construídas a partir da abordagem das histórias de vida e formação e das teorias da narrativa literária. O método desta pesquisa doutoral foi construído no *estar junto* com as pessoas pesquisadas, como pesquisadora, caminhante e aprendente intencionalmente implicada na pesquisa. Nesta narrativa, o método também não aparece claramente de vez, mas desponta no decorrer do texto.

Peço desculpa de me expor assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia. (PAUL VALERY, 1931, **apud** JOSSO, 2004, p. 14)

Essa citação me provoca tanto quanto outra, em que Josso (2004, p. 14-15) menciona Boaventura de Souza Santos no seu *Discurso sobre as ciências* (1987): “todo conhecimento é autoconhecimento”, e acrescenta “toda formação é autoformação”. Sendo assim, no contexto desta pesquisa, denomino atividades formativas aquelas que no seu acontecer

[...] supõem troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações [...]. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma em interação [com o Outro]. (MOITA, 1995, p. 115)

A partir principalmente das leituras de *Experiência de Vida e Formação*, de Marie-Christine Josso (2004); do *Biografia e Educação*, de Christine Delory-Momberger (2008); e do livro organizado por Matthias Finger e António Nóvoa, *O método (auto)biográfico e a formação* (2010), que discutem e propõem uma perspectiva de formação pela abordagem das *narrativas de história de vida e formação*, cheguei ao método que inspira o planejamento das atividades formativas e a análise do que emerge e do que aconteceu no encontro desse planejamento com as pessoas pesquisadas: o método biográfico ou das histórias de vida, ou também denominado (auto)biográfico. Neste texto, essas duas primeiras denominações do método serão utilizadas como equivalentes, já que esses autores citados anteriormente e os que ainda serão acessados, apesar de situarem o leitor a respeito de suas vertentes próprias de investigação sob esse método, não possuem uma distinção clara no que diz respeito às diferenças conceituais no uso dessas nomenclaturas, com exceção da (auto)biográfica, que pressupõe um narrador que narra sobre si mesmo. Embora haja de se ressaltar que Delory-Momberger (2008) se esforça em trazer o contexto histórico da abordagem das histórias de vida como dispositivo de formação e a maneira como esse método de investigação e formação começou e continua a ser utilizado pelos pesquisadores. Ainda assim, não há clareza quanto à diferenciação da utilização dos conceitos, há, entretanto, a explicitação da sua opção pela corrente socioeducativa das histórias de vida. Há duas tradições de pesquisa biográfica no domínio da formação:

A primeira é a do movimento socioeducativo das *histórias de vida em formação*, que surgiu em países da língua francesa, no cerne da formação continuada, no final dos anos 1970, e se difundiu na lusofonia a partir do final da década de 1980. Com um livro organizado por António Nóvoa e Mathias Finger, que traz a colaboração de pioneiros desse movimento, especialmente, Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso. A segunda tradição é a da pesquisa biográfica (*Biography research*, *Biographieforschung*), consolidada em países anglo-saxões e na Alemanha, cujas filiações remontam ao século XVIII e ao *Bildungsroman* (romance de formação, cuja obra fundadora é *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Goethe). (PASSEGGI **apud** DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 15)

O movimento das histórias de vida em formação estabelece uma mudança na ideia de formação que prima pela emancipação e autonomização da pessoa que se apropria do seu percurso formativo ao se tornar autor da sua própria história. O método biográfico possibilita a formação para a vida, na vida e com a própria vida.

Essa perspectiva de formação surgiu e se desenvolveu no seio da formação continuada, na França, onde foi beneficiada pela “evolução da regulamentação da formação continuada” (PASSEGGI **apud** DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 16) no mundo do trabalho, o que não se pode dizer que aconteceu na mesma proporção com o mundo da escola.

Ao trazer essa discussão da abordagem das histórias de vida para o contexto do problema de investigação desta pesquisa, fiquei a me questionar: como utilizar o método biográfico para nortear o planejamento das atividades formativas no intuito de fazer com que as pessoas pesquisadas pudessem construir os objetivos desta pesquisa e os objetivos do Projeto Maracujá, especificamente os apontados pelo Eixo Dois? Para Josso (2004, p. 132),

[...] o essencial do trabalho do formador na pesquisa-formação [utilizando a abordagem das histórias de vida] reside na formulação das questões que permitem a cada participante colocar em movimento seu próprio questionamento.

Então, como instigar as pessoas participantes do Projeto Maracujá a se interessar pelas histórias dos velhos do povoado e, conseqüentemente, por suas próprias histórias de vida, a ponto de conseguirem narrativizá-las produzindo um videodocumentário? Antes era necessário conhecer o Povoado e as pessoas que iriam participar do Projeto; então, fomos a campo.

3.2 MOBILIZAÇÃO INICIAL: NOSSA CHEGADA AO POVOADO DO MARACUJÁ

O Projeto Maracujá foi apresentado aos moradores do Povoado do Maracujá no dia 1º de setembro de 2012, em uma reunião que aconteceu na escola do Povoado, a Escola Municipal Emério Resedá. O representante da comunidade nesse período, o Sr. Loro, recebeu a nossa equipe juntamente com a única professora da escola, Sra. Edilene, que também é natural do Povoado. Muitos adultos, velhos e crianças compareceram para saber do que se tratava o Projeto, além dos poucos adolescentes. Nesse dia, a nossa equipe estava composta por professores pesquisadores de diversas áreas de formação interessados em participar do Projeto, além dos bolsistas pesquisadores, alunos da graduação já engajados no Projeto. Esse encontro foi planejado para não só apresentar a

proposta de pesquisa e obter dos moradores um parecer positivo à nossa entrada em campo, mas principalmente para que esse fosse um tempo de conhecer as pessoas da comunidade e se dar a conhecer.

As atividades dos pesquisadores bolsistas começaram antes mesmo desse dia, na investigação de registros documentais, como, por exemplo, os registros das terras do Maracujá, ou evidências de registros de escravizados que residiam na região do Povoado, e principalmente documentos relacionados a Martinha e seus irmãos Zé de Souza, Calixto, Severino e Gregório, considerados os primeiros moradores dessas terras, e outros personagens marcantes, como José Ferreira da Silva Carneiro e Rita do Maracujá, que radicalizam as particularidades desse lugar dos demais localizados no Território do Sisal, o que também justifica a opção do Projeto Maracujá por esse território.

Embora essa discussão sobre o território e suas implicações não sejam objetos de observação desta pesquisa, é válido mencioná-la por justificar a escolha do Povoado do Maracujá como campo para trabalhar a proposta do Projeto Maracujá. Voltando a falar da nossa primeira visita ao Povoado, posso dizer que, nesse encontro e em parte dos demais, buscamos utilizar uma linguagem mais coloquial e menos acadêmica, uma tentativa de diálogo com a comunidade de aproximadamente quatrocentos integrantes, em sua maioria analfabetos e semianalfabetos, principalmente entre os adultos e velhos. Procuramos ainda, em nossas falas, evitar o “tom professoral”, ou seja, aquele que intenciona ensinar e, por vezes, verticalizar o discurso. Tínhamos a intenção de compartilhar nossos conhecimentos sobre os objetivos do Projeto, de formar, mas também de aprender, de se formar e trazer nossos preconceitos como condição para compreender o encontro e, posteriormente, observar, anotar e interpretar os costumes, as memórias, a história e o cotidiano das pessoas ali presentes que viessem, voluntariamente, a se interessar a participar do Projeto.

A perspectiva de preconceito ou tradição gadameriana norteia as escolhas metodológicas nos planejamentos das atividades. Esses preconceitos participam na maneira de olhar e compreender o cenário de pesquisa e as pessoas pesquisadas e norteiam as escolhas dos vídeos, das músicas, das tirinhas, entre outros materiais didáticos utilizados nas atividades formativas do Eixo Dois. Não só eu como também Everlan, pesquisador bolsista e parceiro nas propostas formativas do Eixo Dois, buscamos sempre nas nossas histórias de vida e nas nossas memórias experiências

e lembranças que pudessem vir a ser as mesmas experiências, ou experiências aproximadas, ao menos em algum aspecto, das experiências de vida das pessoas pesquisadas. A partir dessas possibilidades que nos eram inerentes, por de certa forma nos constituir, imaginávamos e propúnhamos as maneiras de se trabalhar as discussões sobre memória e narrativas de vida, conforme será narrativizado adiante.

[...] Em última instância, ninguém pode escutar mais das coisas, livros incluídos, do que aquilo que já sabe. Não se tem ouvido para aquilo a que não se tem acesso a partir da experiência. Imaginemos um caos extremo: que um livro fale de experiências situadas completamente além da possibilidade de uma vivência frequente ou mesmo rara – que seja *primeira* linguagem para uma nova série de vivências. Neste caso simplesmente nada se ouvirá, com a ilusão acústica de que onde nada se ouve *nada* existe... (NIETZSCHE, 2008, p. 51)

Retomando as lembranças deste meu primeiro encontro com o cenário de pesquisa, o Povoado do Maracujá, e com as pessoas da comunidade, é possível afirmar que alguns poucos diálogos surgiram entre nós pesquisadores e os moradores a partir do que propusemos como metodologia de interação e participação: declamação de poesias; apresentação no projetor multimídia de fotografias que fizemos durante a nossa ida até o Povoado, desde a saída de Salvador (BA), a passagem por Feira de Santana (BA), onde eu e outros pesquisadores integramos a caravana, até a chegada à cidade de Conceição do Coité (BA) e, posteriormente, ao Povoado do Maracujá; além de cantorias com violão abertas a pedidos de música. As câmeras fotográficas, manuseadas por pesquisadores, também atuaram nesse processo e fizeram perceptíveis os sorrisos e as feições do encontro, que foi encerrado com um momento de partilha, com salgados, bolos, biscoitos e refrigerantes. Ao final desse dia, tivemos uma resposta positiva da Comunidade do Maracujá. Com o aceite, para viabilizar o planejamento e a execução das atividades formativas e de pesquisa, a equipe inicial¹⁷ do Projeto Maracujá dividiu-as em Eixos, conforme explicitado na Introdução.

3.3 JOGO PLANEJADO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

¹⁷ Inicial, pois, com o passar dos meses, alguns pesquisadores e bolsistas deixaram o Projeto Maracujá por motivos pessoais, assim como outros pesquisadores e bolsistas integraram-se ao Projeto.

A equipe do Eixo Dois inicialmente era composta por mim, pela pedagoga Ana Paula Moreira e pelo bolsista Everlan Araújo, de Comunicação Social. Posteriormente, a equipe diminuiu, permanecendo eu e Everlan. Contudo, nós três planejamos e orientamos as duas atividades iniciais do Eixo Dois, que compõem nossa **primeira entrada** em campo e que fazem parte da *pré-produção*, que antecede cronologicamente a *produção* e *pós-produção* do videodocumentário. No decorrer dos trabalhos, eu e Everlan passamos a participar de todas as atividades formativas para a *pré-produção* do videodocumentário, assim como da *produção*, tanto no planejamento como no apoio aos demais pesquisadores/bolsistas do Eixo Três, visto que ora tínhamos certa quantidade de pesquisadores e bolsistas participando do Projeto Maracujá, ora esse número se alterava. Como o Eixo Um¹⁸ não aconteceu, alguns pontos desse Eixo foram incorporados ao Eixo Dois nas intenções de pesquisa do bolsista Everlan, que, a partir de leituras e direcionamentos propostos e orientados pela coordenadora do Projeto Maracujá, Rosane Vieira, imbricaram nas atividades do Eixo Dois outras intenções relacionadas aos estudos culturais e à história oral, para atender à proposta de pesquisa do Projeto. Portanto, na dimensão do *jogo planejado*, tanto nesta que corresponde a nossa **primeira entrada** em campo quanto a que narra a nossa **segunda entrada**, intento alinhar as categorias **mobilização** e **memória** para embasar o planejamento das atividades formativas. É importante ressaltar que todas as atividades realizadas a partir da segunda entrada em campo foram registradas com câmeras de vídeo.

3.3.1 Mobilização e memória

Nas reuniões de planejamento para a execução das atividades iniciais do Eixo Dois, minha intenção era a de identificar possibilidades metodológicas e didáticas que pudessem servir como um fio que conduzisse o despertar nas pessoas pesquisadas do interesse pelas suas memórias, por meio das narrativas de suas histórias e das narrativas de histórias de vida dos velhos do Povoado, tendo a pesquisa-formação como metodologia. Tínhamos então o pressuposto de que os

¹⁸ O **Eixo Um** tinha a intenção de provocar a “mobilização existencial para a construção de narrativas: território e trajetos culturais do/no Povoado do Maracujá”, segundo a Ata de Reunião do Eixo Três, do dia 10 de outubro de 2012.

velhos tinham histórias para contar, já que os relatos das primeiras visitas aos moradores do Povoado, pelos bolsistas, nos davam essas premissas. Everlan relatou que, em uma dessas visitas, deparou-se com um casal de velhos maracujaenses:

Fael e Dite, como preferem ser chamados, evocavam a todo momento suas memórias de infância, em especial, sobre a dureza dos tempos da seca de [1932] 32, das misturas entre plantas e água como base da sustentação. Plantas que serviam também como principal forma de captação de água [...]¹⁹.

Em outubro de 2012, entre as visitas ao Povoado e às instituições que pudessem ter qualquer registro sobre o Maracujá, cada equipe fez seu planejamento das atividades iniciais ao construir um cronograma que contemplava dois encontros semanais para cada Eixo, às segundas e quartas-feiras, a cada 21 dias, intercalados com os encontros dos outros Eixos. A princípio, por desconhecermos o cotidiano e as pessoas da pesquisa, o planejamento contemplava o horário matutino, das 9h às 12h, com atividades pensadas para os moradores do Povoado, de uma maneira geral. Ainda nesse mês, três bolsistas²⁰ do Projeto Maracujá fizeram visitas ao Povoado para identificar possíveis moradores narradores que pudessem vir a participar voluntariamente do Projeto.

No início desse mesmo mês, construímos um cronograma de leituras sobre memória e narrativas de histórias de vida e, em cada encontro de planejamento e discussão teórica, pensávamos em como utilizar esse aporte teórico para nos inspirar metodologicamente e encontrar formas de instigar cada participante do Projeto a pensar, refletir e compartilhar conosco suas trajetórias de vida no/do Povoado do Maracujá, considerando também as possíveis histórias a serem narradas pelos velhos do lugar sobre o surgimento do Povoado e histórias de Martinha e dos irmãos Souza.

Josso (2004), que teoriza a respeito da formação experiencial — um dos conceitos-chave das histórias de vida em formação, abordagem que considera a experiência de vida como a atividade do indivíduo sobre ele mesmo como centralidade da formação —, mostra a pesquisa-formação como uma possibilidade

¹⁹ Relato feito pelo pesquisador bolsista Everlan Araújo em 09 nov. 2012.

²⁰ Everlan Araújo, Leonardo Víctor e Robélio Júnior.

de construir os objetivos desta pesquisa. Nesse sentido, a abordagem biográfica apresenta-se aqui como metodologia de pesquisa-formação

[...] na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer. (JOSSO, 2004, p.113)

O método biográfico beneficia-se das histórias de vida das pessoas envolvidas no processo formativo não apenas como “[...] instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23). Ao (re)criar o percurso vivido, por meio da narrativa de si, a pessoa organiza em linguagem verbal e não verbal a sua trajetória de vida, “[...] no exato momento em que se anuncia como sujeito e se enuncia como autor de sua história” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 17). Esse método me possibilitou pensar na prática de uma pesquisa-formação em um espaço formativo — o Projeto Maracujá — construído fora da escola, constituindo-se em um ambiente não formal de aprendizagem. Embora seja uma discussão pertinente, não pretendo teorizar sobre ambiente não formal de aprendizagem, mas sim sobre o movimento formativo de pessoas com intenção de formar (eu, pesquisadora-orientadora, e meus parceiros de pesquisa), no encontro com pessoas que se propuseram voluntariamente participar de um processo com intenções formativas, as pessoas do Povoado do Maracujá.

As discussões sobre e com memória neste trabalho perpassam pelas ideias de Bergson (2011), Ricoeur (2007), Halbwachs (1990) e Bosi (1994). Há certamente convergências e divergências na maneira de pensar o mesmo objeto. Para além disso, há ainda as extensões dos estudos de Bergson em Ricoeur, enquanto, em Bosi, há uma resignificação de partes dos pressupostos teóricos de Bergson e Halbwachs. Todavia, não é meu objetivo expô-las, mas trazer as contribuições de cada um que me parecem pertinentes na construção dos objetivos da problemática aqui levantada. Halbwachs (1990), na obra *Memória Coletiva*, contribui para com a reflexão sobre depoimento, que, neste trabalho, é resignificado pelo termo *narrativas de histórias de vida*. No contexto desta pesquisa, as pessoas pesquisadas são as que, segundo nossas intenções, iriam buscar as narrativas dos velhos do Povoado do Maracujá. Para Halbwachs, o fato de o catador de depoimentos — ou, neste caso, de narrativas — pertencer ao mesmo cenário do narrador é

imprescindível para que as histórias narrativizadas façam um real sentido. Sendo assim, *a priori*, poderia pressupor que, segundo esse autor, as narrativas dos velhos do Povoado

[...] não tem sentido senão em relação a um grupo do qual faz parte, pois supõe um acontecimento real, outrora vivido em comum, e por isso, depende do quadro de referência no qual evoluem presentemente o grupo e o indivíduo que o atestam. Isto quer dizer que o “eu” e sua duração situam-se no ponto de encontro de duas séries diferentes e por vezes divergentes: aquela que se atém aos aspectos vivos e matérias da lembrança, [e] aquela que reconstrói aqui que não é mais senão passado. Que seria desse “eu”, se não fizesse parte de uma “comunidade afetiva” de um “meio efervescente”, do qual tenta se afastar no momento em que ele se “recorda”? (DUVIGNAUD **apud** HALBWACHS, 1990, p. 13-14)

Essa perspectiva de que a memória faz sentido quando é partilhada, de maneira coletiva, implica dizer que a formação das pessoas da pesquisa pode acontecer quando houver a disposição de narrar daqueles que têm algo para contar do que viveram, ou seja, os velhos do Povoado, e o interesse de ouvir, de um Outro, que está disposto a pensar, refletir sobre o seu *estar no mundo*, nesse mundo compartilhado com o narrador.

A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la, é desalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do homem criador de cultura com a mísera figura do consumidor atual. (BOSI, 1994, p. 82)

E ainda, nesse sentido, é possível afirmar que esse é o momento em que a interpretação de si, pela tradição, acontece. É o tempo dando vazão à significância do espaço, aqui nomeado como *cenário*, aquele que carrega a historicidade pertencente a esse lugar, o Povoado do Maracujá, e tudo que ele contém, que é o tempo revelado e que se revela pela/na tradição. Esse tempo que Bergson (2011) nomeia como *durée* (duração) e que está presente nas lembranças por situá-las em um espaço/cenário é a mesma duração que permite que haja memória, ou seja, a conservação das lembranças. A memória só é possível ser revisitada porque ela guarda tempos e espaços/cenários que o narrador vivenciou ou ouviu contar a respeito por um outro alguém que esteve lá, ou observou ou ouviu dizer sobre.

A duração é o progresso contínuo do passado que rói o porvir e incha à medida que avança. Uma vez que o passado cresce incessantemente,

também se conserva indefinidamente. A memória... não é uma faculdade de classificar recordações numa gaveta ou de inscrevê-las num registro. [...] sequer uma faculdade, pois uma faculdade se exerce de forma intermitente, quando quer ou quando pode, ao passo que a acumulação do passado sobre o passado prossegue sem trégua. Na verdade, o passado se conserva por si mesmo, automaticamente. Inteiro, sem dúvida ele nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, quisemos desde nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá se juntar, forçando a porta da consciência, que gostaria de deixá-lo de fora. (BERGSON, 2011, p. 47-48)

Logo, o passado conserva o conhecimento da tradição. Ao colher as narrativas de vida dos velhos do Povoado, as pessoas pesquisadas podem conhecer a sua própria história, enquanto pertencentes a essa comunidade. O acesso a essas memórias permite àquele que lembra interpretar e dar significância ao presente — que está sempre apoiando um passado — e àqueles que ouvem experimentarem sua própria construção biográfica. Delory-Momberger (2008, p. 62) enfatiza que “a narrativa do outro é, de certo modo, um laboratório das operações de *biografização* que realizamos sobre nossa própria vida, nas condições de nossas inscrições sociohistóricas e de nossos pertencimentos culturais”. É a narrativa das histórias de vida perpetuando, ressignificando e modificando a tradição. O passado desemboca no presente de forma natural, sem necessitar de qualquer esforço físico ou psicológico. O entrelaçamento de ambos, dessa maneira, permite alargar as fronteiras do presente em direção ao porvir. Bosi (1994, p. 82) complementa que “um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente”, experiência que pode formar aquele que ouve com ouvidos atentos.

Nas narrativas das histórias de vida, o passado é buscado intencionalmente por aquele que lembra, nesse sentido há a construção de um percurso da ação de rememorar que procura, entre todas as lembranças, aquelas que remetem às solicitadas. Agora é preciso lembrar que, nessa construção, há lapsos de memória, traumas e amnésia patológica. Além dessas barreiras, o narrador não tem autonomia no acesso às lembranças, pois são, de certa forma, independentes e reaparecem subitamente. A isso, pode-se acrescentar que, na busca pelas lembranças, há interferência das memórias de vivências coletivas. Duvignaud comenta, no prefácio do livro de Halbwachs (1990) intitulado *Memória Coletiva*, que a lembrança

[...] é como a fronteira e o limite: coloca-se na interseção de várias correntes do 'pensamento coletivo'. Eis por que experimentamos tanta dificuldade para nos lembrar dos acontecimentos que apenas nos concernem. (DUVIGNAUD *apud* HALBWACHS, 1990, p. 14)

Além disso tudo, Halbwachs (1990, p. 49) complementa enfatizando que, mesmo sendo um paradoxo, quanto mais individual uma lembrança mais difícil evocá-la, o que se explica por: quanto mais exclusiva uma lembrança mais ela se distancia daquele que a guardou, “como se ela não pudesse escapar aos outros senão na condição de escapar também dele próprio”.

A lembrança, quando evocada, atualiza ou não, a depender das circunstâncias vivenciadas pelo narrador no momento em que a busca. A rememoração pessoal perpassa as vivências coletivas e é influenciada por elas. Duvignaud, ainda no prefácio de *Memória Coletiva*, afirma também que

[...] somos arrastados em múltiplas direções, como se a lembrança fosse um ponto de referência que nos permitisse situar em meio à variação contínua dos quadros sociais e da experiência coletiva histórica”. (HALBWACHS, 1990, p. 14)

O autor continua afirmando que a lembrança coletiva se intensifica nos períodos de tensão ou de crise, já nos momentos de calma ou de paz social a lembrança individual tende a sobressair-se. Então, para Halbwachs (1990), mesmo quando a memória é individual ela não deixa de ser coletiva, uma vez que aquele que lembra só lembra por ter vivenciado uma relação com um Outro ou consigo mesmo. Para Gadamer (1997), vivenciar

[...] significa, de início, “ainda estar vivo, quando algo acontece”. A partir daí, a palavra ‘vivenciar’ passa a carregar o tom da imediaticidade com que se abrange algo real – ao contrário daquilo que se pensa saber, mas para o que falta a credencial da vivência própria, quer ou tenhamos recebido de outros, ou venha do ouvir falar, que o tenhamos deduzido, intuído (*gemutmasst*). O vivenciado (*das Erlebte*) é sempre o que nós mesmos vivenciamos (*das Selbsterlebte*). (GADAMER, 1997, p. 118)

Não pretendo reviver a história da palavra *vivência* desde quando passou a ser aplicada na literatura biográfica. Trago uma pequena parte da contribuição de Gadamer (1997) sobre os sentidos e os significados do conceito de vivência de Dilthey, mais precisamente os que se aproximam da ideia de vivência enquanto lembrança. Segundo Gadamer (1997, p. 125), inicialmente Dilthey chega ao conceito da palavra *vivência* (*Erlebnis*) teleologicamente. Para Dilthey, a vida “é

produtividade, nem mais nem menos. [...] É assim que o conceito da vivência forma o fundamento epistemológico para todo o conhecimento do que seja objetivo”. Da mesma forma, segundo Gadamer (1997, p. 125), Husserl, em sua fenomenologia, entende que “a unidade da vivência não é entendida como uma parte da corrente real da experiência de um eu, mas como uma relação intencional”. Então, para Husserl, a unidade de sentido da palavra *vivência* também é teleológica, embora reconheça que nem todas as vivências são intencionadas, contudo essas se restringem “[...] como momentos materiais, à unidade de sentido de vivências [experiências] intencionais” (GADAMER, 1997, p. 125). As vivências

[...] não são esquecidas rapidamente, sua elaboração é um longo processo, e justamente nisso reside seu ser específico e seu significado, e não somente no conteúdo, como tal, experimentado originariamente. Que denominamos enfaticamente de *vivência* significa, pois, algo inesquecível e insubstituível, que é basicamente inesgotável para uma determinação compreensível de seu significado. (GADAMER, 1997, p. 127)

Explicita Gadamer (1997, p. 127), ao interpretar uma citação de Nietzsche que diz: “Nos homens profundos, as vivências duram longo tempo”. Esse conceito de vivência se relaciona com a perspectiva da rememoração, já que se imagina que são as vivências mais significativas que — ao serem trazidas à tona pela ação de recordar — aparecem nas narrativas dos velhos do Maracujá. Como, por exemplo, a infância, a seca, as comidas ou a falta delas, o casamento, o samba de roda e os filhos. Mucunã relata em seu diário que Dona Jardimina conta que

O nome maracujá foi dado assim [ao Povoado] porque aqui tinha muito pé de maracujá. Eles cozinhavam maracujá com casca para comer. Antes a seca atacou o Povoado e eles tiveram que buscar água em [outros povoados que tinham açudes maiores] Juazeiro, Almas, Tapera, Pedra Branca, Chapada, Gitirana. Quando o pote [cheio de água] quebrasse porque ia chover.

Como já mencionado por Gadamer (1997), não é necessariamente o conteúdo ou a ação vivenciada que fica na memória, mas principalmente o percurso que essa ação faz no decorrer da vida daquele que lembra e narra. Esse autor posteriormente amplia a reflexão de que uma vivência só pode ser dita “esta foi uma vivência” por ser algo ou alguma coisa, ou ainda uma situação, que deixou vestígios profundos em uma pessoa. Gadamer (1997) menciona que Dilthey, mais tarde, complementa o conceito de vivência, talvez até livrando-o do seu sentido teleológico, ao entender que vivência se estende também a situações vividas que não deixaram

marcas nem vestígios e que podem nem serem lembradas por aquele que as viveu. Essa questão de o que não foi sofrido, nem intenso, nem foi algo inesquecível, nem insubstituível ser considerado vivência é um enxerto que Dilthey acrescenta à ideia primeira. Segundo Gadamer (1997), Dilthey reconsidera o primeiro conceito que dá às vivências ao acrescentar que, apesar de todas serem qualitativas e caminharem em direção a prestar atenção a si, estas também se ampliam para realidades vivenciadas que não necessariamente podem ser definidas, lembradas.

Que é a vida que se manifesta na vivência, significa apenas que é a última coisa que tornamos a voltar. [...] O que vale como vivência é realçado tanto por outras vivências — nas quais se experimenta algo bem diferente — bem como pelo restante do decurso da vida — no qual “nada” é experimentado. O que vale como uma vivência não é mais uma fugaz torrente passageira na torrente da vida consciente — é vista como unidade e ganha, através disso, uma nova maneira de ser una. Nesse sentido, é muito compreensível que a palavra apareça na literatura biográfica e que se origine, ao final das contas, do uso autobiográfico. O que se pode denominar vivência constitui-se na lembrança. (GADAMER, 1997, p. 126)

A vivência aparece como ação que pode, ou não, apontar para aquele que vivencia que nele há vida, que está vivo, por estar se deslocando, de alguma forma, em direção a algo, alguém ou alguma coisa, e que pode identificar, por meio da narrativa de si, por exemplo, ou pela heterobiografia, que a vivência também pode trazer consigo uma ação do eu para o *si-mesmo*. Contudo, a vivência não é só isso. Por ser a vida *sendo*, não há como explicitar a sua complexidade por conceitos, porque, ao *ser sendo*, apesar de conter um preceito teleológico inicial, carrega também ambiguidades e incertezas de um fim, concernentes ao movimento de seguir vivendo. “[...] A relação da vida e da vivência não é de um geral para o particular. A unidade da vivência, determinada pelo seu conteúdo intencional, encontra-se, antes, numa relação direta com o todo, com a totalidade da vida”, esclarece Gadamer (1997, p. 129).

Vista filosoficamente, a ambiguidade que apontamos no conceito da vivência significa que esse conceito não se realiza no papel que lhe é atribuído, isto é, de ser a última situação dada (*Gegebenheit*) e fundamento de todo conhecimento. Há ainda algo totalmente diferente no conceito da vivência, que exige reconhecimento e que indica uma problemática não superada: seu relacionamento interno com a vida. (GADAMER, 1997, p. 127)

Então, quando o narrador conta a história da sua vida, o sentido imediato das suas vivências emerge resignificando o passado que fora vivenciado, já que são os

olhos do narrador no presente que olham o próprio passado. Contudo, essa interpretação de si é sempre mutável, pois se altera a cada vez que essa mesma história é revisitada. Acrescento que essa revisitação ao próprio passado contém traços de ficção, que ainda podem se ampliar para uma construção de si pela ficção. Há também possibilidades de não acesso às vivências, dentre elas o esquecimento ou a indiferença daquele que viveu para com as ações vividas, pois, conforme mencionado, vivência não é somente aquilo que deixa marca potencializada que se distingue das demais ações cotidianas. Nesse sentido, é possível afirmar que, ao lembrar, o narrador acessa ou deixa no esquecimento, por realmente não lembrar ou por não querer lembrar, ou ainda não lembrar por o vivido ter se tornado um trauma, esquecimento que também pode se estender para questões patológicas.

Halbwachs (1990), nesse contexto, teoriza que a memória individual existe, todavia ela está enraizada na memória coletiva. Essa afirmação considera a simultaneidade ou a contingência da trama que compõe os quadros diversos, do tempo e espaço, da existência, que é social. Dessa forma, a rememoração pessoal situa-se no entreposto individualidade <-> coletividade, considerando que é no coletivo que a individualidade emerge, assim como a rememoração pessoal emerge no cruzamento das teias de relações *com*.

[...] a sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos, isto é, em definitivo, pelas transformações desses meios, cada um tomado à parte, e em seu conjunto. (HALBWACHS, 1990, p. 51)

A memória coletiva distingue-se da memória histórica, segundo Halbwachs (1990). Enquanto a primeira reconstrói o passado por meio de dados encontrados no presente da vida social e a projeta no passado reinventado, a segunda reconstitui o passado ora pelas narrativas individuais, ora pelas narrativas de um grupo de pessoas que rememoram sobre uma ou mais situações que viveram em um dado período de tempo, em um determinado espaço.

[...] se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apoiam uma sobre a outra, não são as mesmas que apareceram com mais intensidades para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu

ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. (HALBWACHS,1990, p. 51)

É importante evidenciar que, mesmo estando ou pertencendo a um grupo em um mesmo tempo, no mesmo espaço durante um mesmo acontecimento ou circunstância, não determina que eu, enquanto pertencente a esse grupo, tenha lembranças desse acontecimento ou dessa circunstância. Esse grupo pode se reunir e rememorar coletivamente e nenhuma dessas lembranças corresponder a qualquer recordação viva em minha memória, posso não lembrar nada, contudo as testemunhas estão ali. Ao tempo que os depoimentos coletivos podem complementar as lembranças de uma pessoa e também têm o papel de reafirmar que um fato realmente aconteceu em um determinado tempo e espaço, eles não são suficientes para me levar a lembrar do acontecido. Logo, embora eu tenha vivenciado ou assistido a esse determinado acontecimento no qual outras pessoas foram agentes ou espectadores e que essas pessoas testemunhem o acontecido, isso não determina que eu venha a me lembrar do fato. As narrativas dessas pessoas, caso eu venha a ter alguma lembrança do acontecido, podem também modificar a impressão que eu tinha guardado sobre o fato e/ou sobre as pessoas que participaram dele, como espectadores ou agentes. Essas lacunas presentes na memória, seja pela dificuldade de acesso às lembranças, seja pela mutabilidade da interpretação do acontecido — que pode se alterar a depender das permanências e contingências habituais do *estar no mundo* da pessoa que lembra —, abrem espaço para que lembranças fictícias se juntem a lembranças reais. Outra lacuna que dá vazão às lembranças fictícias é a possibilidade de que os depoimentos dos outros sejam próximos ao que foi vivenciado, enquanto as lembranças que tenho sobre o acontecido sejam irreais. Daí a importância da rememoração coletiva, seja em um momento de encontro das pessoas, seja pelo contraste dos relatos de testemunhas, que, ao acessar as lembranças acessadas por aquele que narra e resgatadas pelos ouvintes, podem corrigir e reorientar a minha lembrança sobre o acontecido.

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetivos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS,1990, p. 26)

As lembranças dos Outros incorporam-se à minha. Entretanto, segundo Halbwachs (1990), se esse acontecimento não deixou nenhum traço em minha memória, ou seja, se na ausência dessas testemunhas eu me sentir incapaz de me lembrar do acontecido, mesmo que essas descrevam o fato vividamente reconstruindo um quadro vivo dele, isso jamais será uma lembrança para mim. Para Halbwachs (1990), a memorização de algo ou alguma coisa, ou melhor, a retenção de lembranças na memória depende da duração de um grupo, isto é, a depender do tempo da intensidade dessa convivência coletiva. Então, os traços das vivências que ficam na memória têm a ver com as relações afetivas que se estabelecem no grupo

Aquele que amou mais lembrará, mais tarde, declarações, promessas do outro das quais este não conservou nenhuma recordação. [...] Mas podemos também, no momento, estar interessados tanto quanto os outros, e mesmo mais do que eles, em tal fato e não conservar dele, apesar disso, nenhuma lembrança, a ponto de não o reconhecermos quando o descrevem porque, desde o momento e quem ele deu, saímos do grupo pelo qual foi notado e a ele não retornamos mais. (HALBWACHS, 1990, p. 31)

Embora o esquecimento advenha da perda do contato com aqueles que nos rodeavam, e que também pode ser uma decorrência de amnésias patológicas ou traumas e tenha um papel crucial nas discussões sobre memória, tal assunto não será aprofundado nesta pesquisa. A memória coletiva do Povoado, ao ser despertada pela narrativa de vida dos velhos, poderia ser reconhecida pelas pessoas pesquisadas como pertencimento da/na tradição em que eles estão inseridos? Na verdade, o entendimento dessa questão não é o objetivo deste trabalho, mas parece ser uma consequência desse. Pois, ao buscar as memórias do Povoado pelas narrativas de vida dos velhos moradores, as pessoas participantes do Projeto Maracujá podem construir redes de pertencimentos — por fazerem parte desse mesmo grupo, não só por residirem na mesma comunidade dos velhos, o Maracujá, mas por estabelecerem com eles relações afetivas e familiares, que são estabelecidas entre consanguíneos.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa se faz pertinente ao possibilitar as pessoas pesquisadas entrar em contato com discussões sobre memória e narrativas de histórias de vida, no intuito de mobilizar essas pessoas a buscarem as histórias que os velhos de seu Povoado têm para contar sobre si mesmos como pertencentes a esse lugar. E, com essas narrativas, construir um produto, um videodocumentário. O propósito desse objetivo é possibilitar a formação das

peças pesquisadas, pelas relações que vão estabelecer com os Outros, consigo mesmas e com o ambiente em que vivem. Na relação *com*, aparecem as narrativas de histórias de vida como dispositivos de formação. Havendo mobilização das pessoas pesquisadas em buscar as narrativas dos velhos, essas vão ter a possibilidade de ter acesso à memória conservação, uma vez que é essa memória que, se pensarmos em memória histórica, reconstitui a tradição do Maracujá, mas, se falarmos da memória coletiva, quer dizer que as lembranças conservadas e partilhadas pelos velhos possibilitam aos adolescentes reinventar a sua própria história. Em *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, Ecléa Bosi (1994) teoriza que nos velhos

[...] sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que a uma pessoa de idade. [...] Para o adulto ativo, vida prática é vida prática, e memória é fuga, arte, lazer, contemplação. É o momento em que as águas se separam com maior nitidez. [...] Bem outra seria a situação do velho, do homem que já viveu sua vida. Ao lembrar o passado, ele não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delícias do sonho: ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida. (BOSI, 1994, p. 60)

A partir desse contexto, planejei as atividades com o objetivo de propiciar aos participantes uma formação para a vida, ao tempo em que intentava me formar pesquisadora. Esse planejamento contemplava mobilizar as pessoas pesquisadas a narrativizar a história do Povoado do Maracujá e, por meio dela, fazer manifestar, a princípio, a si mesmos e posteriormente a todos os moradores, por meio da exibição e veiculação do videodocumentário, a tradição a qual eles pertencem e que os faz ser quem são, como são, a fazer o que fazem, a pensar o que pensam. E, ao terem a possibilidade de ficar conscientes da sua tradição e/ou terem acesso a ela — sem necessariamente parar para refletir sobre isso —, podem vir a ressignificar esses saberes e a maneira como pensam sobre o que sabem sobre o lugar ao qual pertencem, sendo um lugar que é o que é por pertencer a eles. As pessoas podem se formar sem ter consciência da sua formação e, ainda assim, ressignificar o seu fazer e o seu ser cotidiano, sem parar para pensar sobre essas mudanças. O que respalda uma afirmação anterior na qual sustenta que a formação acontece mesmo quando a pessoa não se dá conta que se formou. Pois, quando se nota que a pessoa aprendeu algo ou alguma coisa, também pode se dizer que houve formação,

como já dito anteriormente. Essa perspectiva é observada neste trabalho “no âmbito da face visível da formação: a consciência desperta e o pensamento racional”. (JOSSO, 2004, p. 223)

O pesquisador, na opacidade do processo formativo — que é individual por ser coletivo —, consegue perceber alguns vestígios de que a formação do Outro aconteceu quando nota que aquele que está participando das atividades formativas mostra interesse pelo que está sendo proposto pelos pesquisadores e continua participando intencionalmente, o que reflete uma “consciência desperta”, racionalizando seu *estar ali*. “O pensamento racional” nesta pesquisa sugere que a pessoa em processo de formação opta por conhecer e participar das atividades formativas e se dar a conhecer. Já em um outro contexto, “o pensamento racional” pode se referir também à atitude de tomada de decisão de forma racional, quando essa pessoa decide participar, aprender, buscar qualquer conhecimento, seja de si, seja das coisas. Todavia, em qualquer situação “o pensamento racional” se refere diretamente à intencionalidade *de*. Sendo assim, como afirma Josso (2004, p. 223), essa possibilidade de interpretar a formação do Outro só pode ser identificada e trabalhada pelo pesquisador no “âmbito da face visível da formação”. Isso reafirma que pode haver formação mesmo quando, naquele período de tempo em que a pesquisa foi feita, esse aprendizado não tenha se mostrado aparentemente, nem para a pessoa em processo, nem para o pesquisador.

Então, a formação que aparecerá na narrativa e nas ações dos participantes das atividades, tendo como dispositivo de formação a narrativa das memórias dos velhos do Povoado, será a que se mostrar pela “consciência desperta” e pelo “pensamento racional”, dessas pessoas pesquisadas. O que significa que a ideia de consciência concebida por Gadamer (1997) — que foge da ideia ortodoxa de que ela abarca a reflexão, que tem total controle de si — se faz pertinente aliada a essa perspectiva de Josso (2004). Gadamer concebe a consciência como reflexão ativa, desperta, em atividade constante, que não tem total controle de si porque é, ao mesmo tempo, ativa e reativa, ou seja, reagente, que redireciona, interfere, modifica, redimensiona a “consciência desperta” em si, ou a reafirma, tudo isso no movimento interpretativo. O que se apresenta na consciência — que é ativa e reativa — parece análogo a “face visível da formação” de Josso (2004), que também reitera a posição de Jung (2009) a respeito do *si-mesmo*, o qual abarca o experienciável e o não experienciável, que ainda está oculto do eu, mas que pode vir à tona a qualquer

momento. Da mesma forma que a concepção de consciência de Gadamer (1997) é um *ser-sendo*, a formação, por não ser estática — forma + ação —, não se revela em seu todo, por estar sempre em (des)construção, no processo consciencial da vida.

A construção (auto)biográfica das pessoas pesquisadas pela narrativa dos velhos do Maracujá desemboca num movimento formativo que só termina com o fim da vida. Viver é interpretar, enquanto a vivência é interpretação de si. Interpretar é compreender, e compreender é um movimento consciencial formativo porque compreender é, antes de tudo, compreender-se. A construção de si pelas narrativas dos velhos enquanto consciência ativa pode ser (re)definida, mudada, (re)organizada, pela interpretação que a pessoa faz da narrativa do Outro. Pois, no processo consciencial, há a fusão de horizontes daquele que ouve com o daquele que conta. Logo, apesar de a consciência estar ativa, ela nunca está totalmente presente em si, mas pode reagir, ficar ciente das mudanças acontecendo (naquela consciência), à medida que a fusão dos horizontes provoca reação, modificando ou reafirmando o que se sabe sobre quem se é, ou do que se sabe nas relações *com*. A construção de narrativas de si pelas narrativas dos velhos é um caminhar para *si-mesmo*, que, para as pessoas pesquisadas, é ainda mais intenso pelas relações de parentesco e afetividade que estas estabelecem com os velhos narradores. É a ampliação do que se sabe sobre si, considerando que o *si-mesmo* abarca a totalidade das possibilidades do Ser, segundo Jung (2009).

Nesse primeiro momento, como ainda não sabíamos quem seriam as pessoas que iriam participar do Projeto, as atividades dos dois primeiros encontros do Eixo Dois, realizadas em dezembro de 2012, foram organizadas tendo por orientação o método biográfico e a pesquisa-formação como metodologia para trazer à tona a discussão sobre memória, tendo como dispositivo de formação as narrativas de história de vida. Então, para atender aos objetivos desta pesquisa que abarcasse uma formação que propiciasse a essas pessoas construir, por meio de um videodocumentário, a história do Povoado do Maracujá, é que nos lançamos na travessia do planejamento. Pesquisamos produtos midiáticos, como filmes, vídeos, clipes musicais e histórias em quadrinhos, e buscamos identificar — a partir do encontro que tivemos com a comunidade no dia 1º de setembro de 2012 e das visitas de Everlan ao Povoado — quais ações cotidianas poderíamos utilizar nas atividades, para provocar os sentidos e o interesse dos maracujaenses para as

nossas intenções de pesquisa e diálogo. Contudo, ainda tínhamos uma questão crucial, anterior à possibilidade de descobrirmos o que interessava aos maracujaenses: o que fazer, como fazer, como nos aproximar, como sermos aceitos efetivamente, enfim, como despertar a implicação destes pelo Projeto Maracujá: a mobilização. A palavra *mobilização* vem do latim *mobilis*, que significa “o que pode mudar de lugar”, de *movere*, que quer dizer “mudar de lugar, mover, deslocar”²¹, movimentar-se em favor de algo, movimentar-se em favor de uma campanha. Mobilizar no sentido de favorecer a implicação dos maracujaenses nas atividades pedagógicas com intenções formativas que iríamos propor.

[...] Não sei muito bem como explicar isso, mas, quando nos deslocamos, somos, de certa forma, desestruturados por esse movimento *para*: estamos ali e ao mesmo tempo não estamos ali porque já estamos indo para outro lugar, se entendem o que quero dizer. Para parar de se desestruturar, é preciso parar de se mexer. Ou você se mexe e não está mais inteiro, ou está inteiro e não pode se mexer. (BARBERY, 2008, p. 39-40)

A mobilização é uma ação do jogo que existe independentemente do jogador, mas que é próprio desse mover-se *para*. Logo, a ação de mover-se está no meio, entre o acontecer e o não acontecer do jogo, não só no movimento que leva adiante a possibilidade do jogo, mas, sobretudo, aquilo que faz com que o jogador se movimente de encontro com o quê ou quem se está em relação: um mexer-se para um *tornar-se*, no movimento.

A pesquisa só avança se houver, por parte de cada um, interesse por aprendizagens e formulações de conhecimento. A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas. (JOSSO, 2004, p. 215)

Precisávamos de pessoas dispostas a parar para dialogar e para produzir conhecimento, dispostas a dividir conosco o seu tempo, suas vivências, seus saberes e suas histórias. Pois, para haver o jogo e acontecer o encontro, são necessárias as habilidades das trocas de interesses e afetos entre as pessoas envolvidas. Ao tempo que há a primazia por certo distanciamento entre o que vê, propõe e orienta as atividades para com as pessoas pesquisadas, há, ao meu ver, a necessidade de todos os envolvidos também estarem abertos a se deixar conhecer,

²¹ Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/mobilizacao/>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

em uma troca, em um jogo em que não há regras específicas, mas que é um fazer sem saber ao certo o que se está fazendo, pois ninguém se dá a conhecer a um Outro completamente desconhecido. A uma pessoa desconhecida, nos colocamos e nos mostramos maquinalmente e de forma consciente ou quase consciente o que de nós queremos, devemos ou intencionamos mostrar. Josso (2004) lembra que a

[...] consciência é a presença atenta a si própria, aos outros e ao seu ambiente e está ligada aos graus de sensibilidade de cada pessoa no que se refere aos seus sentidos [...]. Sem essa presença atenta, não há qualquer percepção de mundo. (JOSSO, 2004, p. 50)

Enquanto a percepção de ambiente é possível a todos os seres vivos, a percepção de mundo é restrita ao homem, porque é o único entre os seres vivos que possui a linguagem. Diante disso, a alguém mais próximo essas manifestações de preservação de si ainda permanecem, vez ou outra, porém há uma brecha que, por ela, pode perpassar e deixar à vista aquilo que de nós o Outro pode interpretar, com mais densidade, o que, por vezes, até para nós mesmos é inconsciente. “O conhecido alcança o seu ser verdadeiro e mostra-se como o que ele é, apenas através do reconhecimento”. (GADAMER, 1997, p. 192)

A mobilização, a partir desse entendimento, é considerada uma categoria nesta pesquisa, pois “[...] constitui o desafio principal da abertura de um campo” (BERTAUX, 2010, p. 78). A mobilização como autônoma no jogo é cercada de interesses tanto do pesquisador quanto dos possíveis voluntários a participar da pesquisa. Então, a ação do mobilizar está diretamente ligada a esses interesses que se colocam em jogo, sobretudo, através da ação de amorosidade entre pesquisador e a pessoa a ser pesquisada, em um processo de identificação de ambas as partes e de identificação da pessoa a ser pesquisada com a proposta do Projeto. Amorosidade é entendida como “estado de amor”, condição humana antônima ao “estado de egoísmo”, que não se refere

[...] ao amor em si, e sim à condição de amar como um jeito de ser. É quase uma filosofia viver em estado de amor, o mesmo que estar conectado com o mundo por um cordão de luz, que ilumina as relações e as torna agradáveis, independente de serem afetivas, familiares, profissionais ou circunstanciais. (MUSSAK, 2010, p. 1)

Mussak (2010) discorre que a amorosidade não é amor, mas uma atitude de quem é capaz de amar. É um ir ao encontro do Outro sabendo que o controle sobre

o Outro não é sua finalidade. A amorosidade tem um fim em si mesma ao permitir o verdadeiro encontro. No encontro, há a possibilidade da mobilização, enquanto um movimento de possibilidades postas no jogo, que antecede a implicação e a acompanha no acontecer da formação, de quem se dá a conhecer conhecendo o Outro. Entretanto, no campo, há também desencontros, ou seja, inconstâncias entre “estado de amor” e egoísmos tanto na ação dos pesquisadores quanto na das pessoas pesquisadas. A mobilização relaciona-se com a formação por ser movimento de construção e desconstrução do que se é. Logo, ao pesquisador se incute a tarefa da autorreflexão do seu mover em campo, para que direcione as ações para um ponto em que as intencionalidades suas e das pessoas pesquisadas se cruzem. “O encontro humano é tão raro que, mesmo quando ocorre, vem carregado de todas as experiências de desencontros anteriores” (TÁVOLA, s/d, p. 2), são essas experiências que contribuem para que haja mobilização e formação.

Outra categoria que aparece nesse processo é a memória. Para se contar uma história, é preciso primeiro lembrar-se dela ou inventá-la. Pois lembrar ou “inventar uma vida é a tarefa mais fascinante de um humano, exatamente pelo tanto de improvável e de absurdo que contém. É, como sabemos, a nossa primeira ficção. E a empreendemos nus e com tão pouco”, afirma Brum (2015, p. 04). Ao narrar uma experiência vivida, talvez a limitação da linguagem também coopere para um reinventar da própria lembrança, ou o tempo e a experiência de vida deste narrador o levem, através da narrativa, a um ressignificar dessas suas ações/descrições do passado, com o olhar do presente. A narrativa torna-se, assim, a forma mais coerente de ordenar esses acontecimentos passados, de reconstituir a sua diacronia e estabelecer uma ordem cronológica capaz de se fazer entender. E, como propõe Walter Benjamin (1994), a narrativa só existe quando nela se encontram os elementos que a estrutura e quando a experiência de vida do narrador, ou a experiência de um outro alguém, contada por esse narrador, aparece no texto e se mostra de tal forma e força capaz de interferir na visão/percepção de mundo de quem ouve. Nessa perspectiva, pode-se pensar que tanto a narrativa de história de vida quanto a de ficção possuem os mesmos elementos estruturais, que serão trabalhados no Capítulo 4.

A narrativa de história de vida paira entre a objetividade e a subjetividade, uma vez que essa busca do passado nunca o encontra tal qual aconteceu, pois o ato de recordar já é uma recriação do passado, não por completo. Revisitar o

passado exige da pessoa que lembra uma certa desconfiança, uma vez que são os seus olhos, do presente, que o observa. “O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam” (BOSI, 1994, p. 85). E, como o rememorar vagueia por tempos e espaços diversos da lembrança, a narrativa propicia organizar estes lapsos de memória com possibilidade de reflexão sobre o ser e estar no mundo, como pessoa em contínuo processo de formação. Assim, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas, e essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscitem interpretações, e não explicações. São os vazios do texto possibilitados pela pessoa ao narrar suas memórias que suscitam no ouvinte as possibilidades de interpretação. Jorge Larrosa (2002), para falar de experiência/sentido e do saber da experiência, faz a seguinte colocação:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, 2002, p. 21)

É a perspectiva da palavra experiência e do saber da experiência, no sentido exposto por Larrosa (2002, p. 27), que enfatiza que a experiência é o que nos acontece e o saber da experiência é “um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna”, e ainda que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”, a que utilizo neste texto. Narrar é uma faculdade de intercambiar experiências.

É a narrativa que confere papéis aos personagens da nossa vida, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõe uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.37)

Para narrar, é preciso palavras. Há outras linguagens que utilizam imagens, símbolos, entre outras ilustrações, para contar histórias, porém só as reconhecemos e, conseqüentemente, as interpretamos por termos, em nosso reservatório motor, palavras que as representem. Diante disso, é preciso palavras para imaginar, para criar um texto em um contexto, em um espaço e em um tempo determinados. É preciso palavras para se contar ou inventar uma história, e, para que esta envolva e faça o ouvinte/leitor viajar e vivenciar outras experiências é necessário que aquele que rememora tenha a intenção de narrá-las. Daí a pertinência da *mobilização*, tanto daqueles que iriam buscar as histórias dos velhos, ou seja, as pessoas pesquisadas, quanto daqueles que têm histórias de vida para contar, os velhos do Maracujá. Para haver história de vida, é preciso, de um lado, alguém que narre e, de outro, alguém que queira sabê-la, ouvindo, e vice-versa.

Falar sobre si buscando refletir a respeito dos acontecimentos passados requer um exercício de predisposição para o autoconhecimento. Esse narrar, suponho, é um reviver, um (re)experienciar ou até mesmo um experienciar primeiro. “[...] A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana. [...] O narrador é um mestre do ofício que conhece seu mister: ele tem o dom do conselho” (BOSI, 1994, p. 90-91). No concatenar das lembranças na narrativa, utilizando a anacronia, ora a analepse ora a prolepse, o *si-mesmo* se desvela, em partes, e se constrói no decorrer da narração.

O *si-mesmo*, como conceito empírico, designa o âmbito total de todos os fenômenos psíquicos no homem. Expressa a unidade e totalidade da personalidade global. Mas na medida em que esta, devido a sua participação inconsciente, só pode ser consciente em parte, o conceito de *si-mesmo* é, na verdade, potencialmente empírico em parte e, por isso, um *postulado*, na mesma proporção. Em outras palavras, engloba o experimentável e o não-experimentável, respectivamente o ainda não experimentado. Essas qualidades ele tem em comum com muitos conceitos das ciências naturais que são mais nomina (nomes) do que ideias. Na medida em que a totalidade que se compõe tanto de conteúdos conscientes quanto de conteúdos inconscientes for um postulado, seu conceito é *transcendente*, porque pressupõe, com base na experiência, a existência de fatores inconscientes e caracteriza, assim, uma entidade que só pode ser descrita em parte e que, de outra parte, continua irreconhecível e indimensionável. Uma vez que, na prática, existem fenômenos da consciência e do inconsciente, o *si-mesmo* como totalidade psíquica tem aspecto consciente e inconsciente. (JUNG, 2009, § 902)

O *si-mesmo* é, para Jung (1986, p. 04), a totalidade psíquica que traz consigo o que está revelado ao Eu, “[...] que possui o *livre-arbítrio* — como se afirma —, mas

dentro dos limites da consciência”. Entretanto, o *si-mesmo* também carrega o que está oculto (inconsciência) e que pode vir à tona no decorrer da vida, além do que já está à luz. A ampliação do conhecimento de si, da forma como foi proposto no planejamento nas atividades formativas, utiliza as narrativas de histórias de vida como uma possibilidade de as pessoas pesquisadas fazerem uma reflexão de si e de seu entorno, ao ouvirem as histórias de vida dos velhos do Povoado do Maracujá. As histórias de vida atuam como um dispositivo que permite àquele que lembra e, conseqüentemente ao que ouve, se afastarem do presente, em uma anacronia de si, por ter vivido ou por se perceber pertencente e partícipe da história que está sendo contada. Aquele que narra tende a abrir verdadeiramente as portas do passado ao se colocar nele de saída. O que Bergson (2011, p. 48) quer dizer com a afirmação “colocamo-nos de saída no passado”? Entre tantas possibilidades de interpretação, acrescentando à compreensão anterior que já está atrelada à discussão deste texto, pode-se, imagino, considerar que é fato que toda lembrança se encontra, a princípio, em estado virtual. Quando essa lembrança é acessada, é como se as portas do passado fossem abertas, por aquele que narra ou por outra pessoa. Para se chegar àquela lembrança específica, aquele que lembra vai perpassando pelos cômodos até encontrar o momento que procura. Todo esse percurso é virtual, mas, quando a lembrança procurada é encontrada, ela só começa a se desenhar e tomar forma quando aquele que está lembrando se coloca de saída do passado. É preciso ter um pé no presente para as lembranças se materializarem novamente em sensações, em interpretações, em arrepios gélidos, em sorrisos, em tantas possibilidades que só o presente as torna contínuas. É preciso se colocar de saída do passado, para que as lembranças possam se atualizar no presente, que se faz compreensível justamente por contê-las. Ao burilar as entranhas da memória, encarar a poeira do tempo e, sorratamente, recolocar-se no que ficou do que viveu, o narrador, ao ordenar — pela estrutura da narrativa — as lembranças que se mostram quando este sopra a poeira do tempo, caminha para o que se é. É um caminhar para *si-mesmo* que se estende, pela experiência, àquele que ouve, pela heterobiografia²².

Quando a poeira do tempo se movimenta pelo sopro da evocação, o velho narrador, já sem pressa, por vezes senta-se e conta a(s) história(s) de sua vida sobrepondo interpretações às vivências que reaparecem em forma de lembranças.

²² Segundo Delory-Monberger (2008), a heterobiografia é a escrita de si pela narrativa do outro.

Noutras vezes, segue vagarosamente trabalhando enquanto lembra e narra, como afirmamos no segundo capítulo. Ações que se colocam como exemplos vivos da afirmação de Bergson (2011). Os velhos recordam, narram as lembranças do passado, e o trabalho nos lembra e lembra a eles próprios que têm ao menos um pé no presente. A interpretação de si e o que se pode interpretar nesse processo, ao ouvir atentamente a história, é o *si-mesmo* mostrando sua soberania ao *eu*, que, subordinado, está para o *si-mesmo* como “qualquer parte está para o todo” (JUNG, 1986, p. 04). Este é um percurso autoformativo e de formação, daí as narrativas de vida como dispositivo de formação. O eu é incapaz, segundo Jung (1986, p. 04), de “[...] qualquer coisa contra o *si-mesmo*, como também é assimilado e modificado, eventualmente, em grande proporção, pelas parcelas inconscientes da personalidade que se acham em vias de desenvolvimento”. De acordo com o autor (1986, p. 213, §350), “[...] já no século II o *eu* era entendido como expoente de uma totalidade abrangente, o *si-mesmo*”. Portanto, quando a pessoa — seja ela o narrador, seja o ouvinte — retorna a *si-mesma* pela narrativa de si e pela reflexão que envolve esse retorno, ela provoca e amplia o desenvolvimento da sua individualidade, que é inerente ao eu. Jung (1986, p. 04) complementa que “[...] o Eu é, até onde podemos saber, algo de individual e único, que permanece de algum modo idêntico a *si-mesmo*”. O autor completa ainda que esse caráter permanente “[...] é relativo, pois, em certos casos, podem ocorrer transformações na personalidade. Essas modificações nem sempre são de natureza patológica, mas determinadas também pela evolução, e por isso caem na esfera do normal”.

Narrador implica em narrativa. A narrativa traz a possibilidade da anacronia, que pode ser feita por analepse e prolepse. É a narrativa, que, por ser linguagem, permite àquele que lembra evocar o passado trazendo-o para o presente e, conseqüentemente, dando a este a possibilidade de projetar um futuro. Este é o processo mental que utiliza da analepse e da prolepse, que são recursos utilizados pelas teorias das narrativas literárias para harmonizar, na narrativa, o tempo da história e o tempo do discurso. A anacronia é um recurso narrativo que coopera para que a narrativa da história de vida ou de ficção tensione à verossimilhança do que foi vivido ou do mundo real, pois possibilita, no decorrer da narração, alterar a ordem dos eventos da história, quando da sua representação pelo discurso, uma vez que os acontecimentos cotidianos/reais não ocorrem ordenadamente, mas tudo acontece ao mesmo tempo e o tempo todo. A anacronia “constitui um dos domínios da

organização temporal da narrativa em que com mais nitidez se patenteia a capacidade do narrador para submeter o fluir do tempo diegético” (GENETTE, 1972, 80 **apud** REIS; LOPES, 1988, p.229). Pela prolepse, a anacronia pode ser observada, por exemplo, quando, no nível do discurso, o narrador antecipa uma informação, uma situação, descrição de um acontecimento que ainda está por vir, dando dicas do que está por acontecer à personagem. Como se o narrador adiantasse, por alguns segundos, o fluxo “acontecimental” do tempo da narrativa. Na analepse (*flashback*), que é a mais utilizada, a anacronia decorre geralmente da ativação da memória de uma personagem — uma ilustração/descrição do passado — no presente da ação narrativa.

Na narrativa de si, o narrador apropria-se do espaço e do tempo históricos de suas lembranças, pois, para se *tornar o que se é*, é preciso que se tenha um desejo de saber de si que transcenda as percepções que temos do estar no mundo, pertencendo a um tempo e espaço.

Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o *que é*. Desse ponto de vista, possuem sentido e valor próprios até os *desacertos* da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiamentos, as “modéstias”, a seriedade desperdiçada em tarefas que ficam além d’a tarefa. Nisto se manifesta uma grande prudência, até mesmo a mais alta prudência: quando o *nosce te ipsum* [conhece-te a ti mesmo] seria a fórmula para a destruição, esquecer-se, *mal entender-se*, empequenecer, estreitar, mediocrizar-se tornam-se a própria sensatez. (NIETZSCHE, 2008, p. 45)

O movimento do *tornar-se* é um mergulho na condição humana, mergulho carregado de tradição, porém aberto às possibilidades infinitas que se mostram aos olhos daquele que se permite olhar para si mesmo além do que sabe sobre o que se é. O *tornar-se o que se é*, para Nietzsche (2008), é um percorrer a si mesmo, é uma viagem de si que o entorno influencia, mas não pode definir o percurso. O *tornar-se o que se é* amplia e utiliza as infinitas possibilidades para um reinventar-se, por saber-se frágil, quebradiço, finito, por saber das alegrias e das intempéries do tempo, é um tornar-se mais rico, não de riquezas palpáveis, estas são superficiais, mas rico por saber-se nada e tudo. Esse mergulho se distancia do entendimento que tenho do “conhece-te a ti mesmo” de Sócrates, o qual parece um direcionamento a (re)afirmação de uma identidade. O *tornar-se o que se é* implica a liberdade de experimentar viver, de criar a si próprio, de (des)identificar-se para identificar-se em um eterno movimento de construção e desconstrução de si. Para esse autopercurso

experencial, “[...] não há um método que sirva para todos, porque o caminho não existe” (LARROSA, 2009, p. 17). Há os métodos, contudo cada um faz, cria, desbrava seu próprio caminho e vive sua própria travessia de formação.

Nesta pesquisa, utilizo o método biográfico, que, por meio das narrativas de histórias de vida, relata as experiências de vida dos velhos do Povoado do Maracujá. A narração de si mostra como a pessoa que está narrando vê o mundo e como compreende seu percurso de vida e as experiências que dele emergiram e emergem, não por dizer claramente, mas, sobretudo, pelo que se pode interpretar sobre o que se diz, pela forma como diz.

[...] a trama do relato de formação [aqui, das narrativas de histórias de vida dos velhos moradores do Povoado do Maracujá] é uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo. Por um lado, o “desprender-se de si”, esse “perder o rosto” que Foucault modulou de tantas maneiras. Por outro lado, a “experimentação” no sentido que essa palavra tem nas artes “experimentais”. (LARROSA, 2009, p. 57)

Recordar é um trabalho. Não é só isso. Recordar as lembranças do que se viu, sentiu, viveu e sonhou é abrir-se à experimentação de si mesmo, e a sua narrativa é um dar-se a conhecer, pelos Outros. Não só se recorda o vivido, mas, sobretudo, o que se torna experiência para si das vivências, mesmo que essas sejam experienciadas pela narrativa das lembranças do Outro, a heterobiografia. Recordar é um desbravar do/no próprio espírito. Necessita permitir-se ir de encontro com o que ainda não foi experienciado pelo *si-mesmo*. Um encontro que dialoga com o presente e que, por vezes, intervém nos modos de/do *ser no mundo*. É nessa perspectiva que discuto aqui sobre memória, com as minhas memórias e com as memórias das pessoas pesquisadas. A memória é que dá sentido e percepção ao nosso ser, estar e pertencer a um tempo e a um espaço. A memória se expressa pela língua/linguagem, uma vez que também se *torna* pela língua e, conseqüentemente, pelas linguagens ao apreender as vivências pelos sentidos.

Pela linguagem, a memória perpetua os saberes no tempo, ao tempo que nos permite ressignificá-los. “A memória [como interdiscurso] é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já dito [pelo já vivido], que possibilita todo dizer [e todo viver, sabendo que vive]”

(ORLANDI, 2010, p. 64). Somos memória e, graças a sua existência, não precisamos aprender as mesmas coisas todos os dias. Sempre nos resta algum conhecimento, apreendido na/pela memória, que nos impulsiona a ir de encontro com novas experiências. A memória nos permite (re)começar, despertar *para*, por já sabermos de algo, alguém ou alguma coisa. (Re)começar por já ter havido um começo, que não necessariamente tenha sido nosso, mas das gerações passadas, por exemplo, e nos despertar para novas vontades, novas contravontades.

A memória nos permite nos conhecer e nos reconhecer como humanos, por ser agente da tradição. Ricoeur (2007) afirma, embasado em Aristóteles, que a recordação é a busca pela lembrança que está na memória. A memória pressupõe a existência do tempo. Se a memória estabelece uma relação intrínseca com o tempo, pode se dizer que alguém só percebe o tempo porque tem memória de algo, alguém ou alguma coisa.

O tempo é para o relógio o que a mente é para o cérebro. O relógio, de alguma forma, contém o tempo. Ainda assim, o tempo se recusa a ser aprisionado como um gênio enfiado numa lâmpada. Quer flua como areia ou gire sobre rodas dentro de rodas, o tempo foge irrecuperável, enquanto estamos mesmo a observá-lo. Ainda quando as ampolas das ampulhetas se partem, quando a escuridão retém a sombra do relógio de sol, quando os ventos sopram tão forte que os ponteiros do relógio parecem parados, o tempo continua a passar. O máximo que podemos esperar de um relógio é que registre esse progresso. E como o tempo estabelece seu próprio compasso, como uma batida de coração ou uma maré vazante, os mecanismos para registrar o tempo, na verdade, nunca o dominam. Apenas o acompanham, se puderem. (SOBEL, 2008, p. 33)

O tempo e o movimento são duas palavras que existem de maneira dicotômica²³. Não consigo pensar na existência/significado do tempo sem o acompanhar do significado/existência do movimento, e vice-versa. Ricoeur (2007, p. 35) traz uma afirmação de Aristóteles que diz que “[...] é percebendo o movimento que percebemos o tempo; mas o tempo só é percebido como diferente do movimento quando nós o ‘determinamos (*horizomen*)’, (Física, IV, 11, 218 b 30)” e segue considerando que só se pode diferenciar o movimento do tempo “[...] quando podemos distinguir dois instantes, um como anterior, o outro como posterior”. O tempo nos é perceptível por a memória ser expressa pela língua e pelas linguagens, que possuem palavras e formas que nos permitem estabelecer, verbalmente ou não,

²³ Dicotomia é aqui empregada tendo como referência o conceito de Ferdinand de Saussure, que a descreve como “fenômeno linguístico [que] apresenta perpetuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra”. (SAUSSURE, 2006, p. 15)

a ideia do passado, por se perceber no presente, e a ideia de um futuro, por haver um passado. E, em contrapartida, pode-se afirmar “[...] que existe memória ‘quando o tempo passa’ (*when time has elapsed*) (449 b 26)”, segundo Ricoeur (2007, p. 35), ao citar novamente Aristóteles. Em outras palavras, o passado oferece a oportunidade àquele que vive de ter o que se lembrar do que viveu. Toda lembrança é um lapso de tempo que carrega um tempo e um espaço social, estes a acompanham, tornando-a possível de ser evocada e compreendida, por ter sido vivenciada em um contexto e, por fim, se configurar em uma história de si pela narrativa.

Tudo tem uma história²⁴ e é esse aprofundamento no tempo/espaço que contribui para dar sentido, dar referências à vida da pessoa, contribuindo, inclusive, para a construção da autoestima e da noção de cidadania na medida em que essa pessoa vai se compreendendo existencial e coletivamente como um ser histórico. (TOURINHO, 2004, p. 18)

Como minha infância foi toda vivenciada na roça, lembro-me de que o tempo sempre fora um fenômeno respeitado por meus pais, avós, bisavós, todos caipiras²⁵ moradores da zona rural da cidade de Itaporanga, interior do Estado de São Paulo. Mas não o tempo cronometrado pelo relógio, este que John Harrison inventou e hoje temos acesso, mas o tempo da natureza. Aquele que nos avisa que o dia começa quando os primeiros raios do sol cintilam no horizonte, ou que nos dá indícios de que o outono está chegando quando as folhas começam a secar e a voar com o vento. O tempo da natureza é percebido, pelo caipira, através do movimento do sol, dos ventos, das nuvens, das chuvas e das fases da lua — que, para ele, informam o dia (tempo) de plantar as sementes bem como o de colher os frutos. O caipira só se movimenta no compasso do tempo da natureza, pois, para ele, que vive da terra, é necessário respeitar/observar atentamente o movimento do tempo natural e só então agir. A terra/natureza tem um relógio próprio e um compasso que nenhum caipira

²⁴ “‘Tudo tem uma história’, como escreveu certa ocasião o cientista J.B.S. Haldane; ou seja, tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Daí a expressão ‘história total’, tão cara aos historiadores dos *Annales*”. (BURKE, 1992, p. 11 **apud** TOURINHO, 2004, p. 18)

²⁵ “Por mais que rebusque o ‘étimo’ de ‘caipira’, nada tenho deduzido com firmeza. Caipira seria o aldeão; neste caso encontramos o tupi-guarani ‘capiâbiguâra’. Caipirismo é acanhamento, gesto de ocultar o rosto: neste caso temos a raiz ‘cai’ que quer dizer: ‘gesto de macaco ocultando o rosto’. ‘Capipiara’, que quer dizer o que é do mato. Capiã, de dentro do mato: faz lembrar o ‘capiou’ mineiro. ‘Caapi’ – trabalhar na terra, lavrar a terra – ‘caapiára’, lavrador. E o caipira é sempre lavrador. Creio ser este último caso o mais aceitável, pois ‘caipira’ quer dizer ‘roceiro’, isto é, lavrador.” (PIRES, **apud** BRANDÃO, 1983, p. 11)

sabido desta. O tempo do relógio não é crucial na sua ecorrelação. Apesar da invenção de Harrison não ter muita serventia na roça, quando o caipira vai para a cidade — um espaço onde falta tempo — ele se serve do relógio para se situar no tempo-espaço urbano. Assim é o tempo da memória, não é o tempo do relógio nem o do calendário, mas é um tempo que se refere a estes por os conter. Que memórias os moradores do Povoado do Maracujá teriam para recordar? Haveria interesse desses moradores em rememorar ou buscar na memória dos velhos a história do Povoado? Eles saberiam histórias da sua própria história? Se não houvesse interesse em lembrá-las ou inventá-las, o que nós da equipe do Eixo Dois poderíamos fazer para mobilizá-los a implicar-se nos objetivos desta pesquisa e nos do Projeto Maracujá?

Para haver mobilização, como já dito, é necessário que haja movimento por meio das relações eu ↔ eu mesmo, eu ↔ Outro/mundo e entre eu ↔ natureza. Se eu não me mobilizo, a possibilidade de me colocar em movimento em direção ao encontro do Outro/mundo, da natureza e de mobilizá-los diminui. Contudo, antes eu tenho que ser incomodada para poder “me movimentar” (eu ↔ *si-mesmo*). Que memórias me movimentam? Que partes da minha história de vida me mobilizam e me movem de encontro ao Povoado do Maracujá? Estes são alguns dos questionamentos que me ajudaram a pensar sobre o que poderíamos utilizar como disparador de um diálogo que nos levasse a ter algum indício de respostas para essas questões anteriores e, posteriormente, encontrar, a depender do *feedback*²⁶ das pessoas que comparecessem ao encontro, o que poderia ser o ponto de partida da busca de suas memórias sobre a história do Povoado do Maracujá.

[...] a prioridade concedida ao lado metódico da busca [pelas memórias] (termo caro a todos os socráticos) explica a insistência na escolha de um ponto de partida para o percurso da recordação. Assim, a iniciativa da busca está na dependência de um “poder buscar” que é nosso. O ponto de partida fica em poder do explorador do passado [aquele que lembra], mesmo que o encadeamento que se segue dependa da necessidade ou do hábito. (RICOEUR, 2007, p. 38)

A partir dessa afirmação, optamos por levar o violão no dia do nosso primeiro encontro com as pessoas que aceitaram participar do Projeto Maracujá, na nossa **primeira entrada** em campo. A princípio, sabíamos que a música era uma

²⁶ *Feedback* é uma palavra inglesa que pode ser traduzida, nesse contexto, como retorno [Tradução nossa].

possibilidade de chamar a atenção dos maracujaenses. Tendo em vista que, no primeiro contato que tivemos com os moradores, pudemos perceber que eles gostavam de música sertaneja, samba, arrocha, entre outros ritmos musicais. Esta seria uma estratégia de mobilizá-los a se interessarem pelas nossas intenções de pesquisa ao tempo que também poderíamos utilizá-la como um ponto de partida, como afirma Ricoeur (2007), para descobrir ou instigar os participantes das atividades a evocar as memórias do Povoado. Dessa forma, em nosso planejamento decidimos levar para o primeiro encontro um trecho do show da cantora sertaneja Paula Fernandes²⁷ em que ela narra sobre a influência das músicas sertanejas de raiz que ouvia no rádio à pilha, na casa dos seus avós. A música é predominante nos planejamentos de quase todas as atividades que realizamos, pois tem mais capacidade de ativar o cérebro do que qualquer outro estímulo. A memória mais longínqua pode ser laçada pela música, como afirma o documentário *Alive Inside: A Story of Music and Memory*, que pode ser traduzido por “Vivo por dentro: uma História de Música e Memória”. O documentário, em suma, mostra que ter memória, lembrar do que e como se viveu, das pessoas com quem conviveu, das sensações e alegrias de datas marcantes, como nascimento dos filhos, casamento, festas é ter identidade. Para saber quem se é, é preciso não só ter memórias de si, que são memórias compartilhadas, na maioria das vezes, mas, sobretudo, lembrar-se delas: ter memória é ter identidade.

A música sertaneja e sertaneja de raiz foi a linguagem predominante na minha infância, e foi o desejo de aprender a escrever as letras das músicas e depois decorá-las para tocar e cantar que me levou a pedir à minha mãe que me ensinasse a escrever. Era meados de 1984. O violão e as cantorias no final do dia eram uma alegria não só para mim, mas para toda a minha família, que tinha nessa prática uma forma de acalmar o cansaço físico. A partir desse encantamento mútuo pela música e pelo violão, pensamos em provocar o acesso às memórias dos moradores do Maracujá pelos sentidos. Seria uma forma lúdica de nos aproximarmos das pessoas que viessem para o encontro, além de ser um disparador para falarmos sobre memória, para descobrirmos o que e se eles sabiam sobre a história do Povoado, sobre a sua própria história. Outra música que levamos em formato de

²⁷ DVD disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JT0qdb44OC0>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

videoclipe foi *Eu nasci há dez mil anos atrás*²⁸, composição de Raul Seixas e Paulo Coelho interpretada por Raul.

Além das músicas, para o primeiro dia também levamos fotos nossas, tiradas na nossa infância, no intuito de fazer com que as pessoas nos conhecessem e, assim, começassem a se interessar em nos conhecer e, quiçá, se dar a conhecer. Eu cresci na zona rural, junto com meus pais e meus irmãos: Edna e José Luís. Tínhamos algo em comum. Nossos pais nos levavam a cavalo até a plantação e, quando muito pequenos, nos deixavam nas sombras dos matagais que cercavam as lavouras de feijão, arroz e milho. Não tínhamos brinquedos, mas brincávamos! Corríamos dos mosquitos e de abelhas ferozes. E, quando começamos a ter força para segurar a enxada e os ferros de cortar arroz, passamos a ajudá-los. Pelas fotos, eu poderia contar sobre a minha infância, e essas recordações poderiam me aproximar deles, por, em alguns aspectos, eu saber como é viver no campo.

Para o segundo encontro, que aconteceu poucos dias após o primeiro, planejamos pedir aos participantes do primeiro encontro para levarem instrumentos de samba de roda que tivessem em suas casas ou nas casas dos seus tios e avós, pois, nas visitas ao Maracujá realizadas pelos bolsistas, os velhos que os receberam em suas casas mostraram pandeiros adornados que eles utilizavam em suas cantorias no samba de roda. Aos objetos, inculcam-se narrativas de vida porque eles atuam como partícipes das vivências e depois como caixa de lembranças, disparadoras de histórias porque são lugares de memórias, como afirma Pierre Nora (1981, p. 09): “[...] a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto”. Além dos instrumentos musicais, que também serviriam para incitar uma aproximação dessas pessoas com as histórias que os velhos pudessem vir a contar sobre o Povoado e suas trajetórias de vida, levamos o filme *Dona Cristina perdeu a memória*²⁹.

Tanto as músicas quanto o filme e as fotos foram escolhidos na intenção de apresentar a nossa infância e possibilitar aos participantes do encontro uma primeira aproximação das discussões sobre memória, com as nossas memórias e a partir das recordações suscitadas pelo conteúdo dos materiais apresentados. Combinamos que, no dia da atividade, levaríamos, cada um de nós da equipe, uma música que

²⁸ Música de Raul Seixas e Paulo Coelho. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/raul-seixas/eu-nasci-ha-dez-mil-anos-atras.html>>. Acesso em: 21 out. 2012.

²⁹ Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=dona_cristina_perdeu_a_memoria>. Acesso em: 28 nov. 2012.

remetesse a nossa infância para nos ajudar a falar sobre nossas memórias. Várias foram as questões que construímos para embasar as escolhas desses materiais didáticos, já que não sabíamos quem seriam as pessoas que iriam comparecer ao nosso encontro, se eram crianças, adultos, velhos, adolescentes ou jovens, uma vez que, nesta **primeira entrada** em campo, deixamos aberto para que todos os maracujaenses que se interessassem pelo Projeto Maracujá pudessem participar. Então, como fazer com que as pessoas se interessassem pelas suas e pelas memórias do Povoado? Ou essas memórias já apareciam nos diálogos cotidianos dos maracujaenses? Essas pessoas conheciam a história do Povoado do Maracujá? Gostavam de ouvir as histórias dos moradores mais velhos? E os velhos contavam histórias? Como seria possível construir os objetivos de minha pesquisa, que não intenciona um fim, ou seja, fazer emergir a história do Povoado, mas formar os participantes do Projeto Maracujá para buscar essas memórias e para que pudessem narrativizá-las no videodocumentário?

As escolhas dos materiais foram feitas a partir de nossas lembranças de infância. No meu caso, quanto às narrativas dos mais velhos, lembro-me de que a cozinha da minha casa era o lugar em que as histórias eram contadas por meu pai ou pelos vizinhos, que nos visitavam de vez em quando. Uma curiosidade é que minha mãe só ouvia, e, quando meu pai se esquecia de parte da história, ela o lembrava: ele era o narrador. E, dessa forma, conhecíamos as cidades, os carros, as outras pessoas, a televisão, o cinema e uns poucos filmes de Mazzaropi. O fogão à lenha era convidativo, tanto pelo calor quanto pela luz que ele oferecia. Todas as noites, principalmente nas de inverno, sentávamos na taipa³⁰ do fogão para ouvir histórias de vida dos nossos antepassados e outros causos que meu pai ouvia dos vizinhos que moravam pelas redondezas.

Aprendíamos muito com essas narrativas: como plantar e a época apropriada para o cultivo de cada tipo de semente que se plantava em nossa região; como agir perante as adversidades; como se comportar à mesa na casa dos outros, pois tínhamos uma maneira própria de nos comportar em família, talvez pela falta de convivência com outras pessoas; como nossos avós e bisavós haviam conseguido conquistar alguns poucos alqueires de terra; como usar ervas para preparar remédios e como imaginar e sonhar com outros lugares, outras belezas, outras

³⁰ Um tipo de banco de tijolo feito na própria estrutura do fogão de lenha que fica próximo da boca onde se acende o fogo.

cores, outros gostos e sons. Ouvíamos narrativas dos feitos admiráveis ou não de pessoas importantes ou nem tanto, histórias de assombração que também eram narradas como histórias reais e eram passadas de geração em geração pelos velhos da família, no intuito de precaver os mais jovens dos perigos das matas que rodeavam as casas. Além das histórias de vida, eu e meus irmãos tivemos o privilégio de aprender a ter prazer em ouvir e em conhecer a ficção por meio das façanhas de Pedro Malazartes e de outras histórias interpretadas por Mazzaropi. Meus pais foram ao cinema assistir a três ou quatro filmes de Mazzaropi, logo quando se casaram, pois, em Itaporanga (SP), tinha uma sala de cinema por volta de 1974 a 1978, mas logo fechou pela dificuldade de projetar os filmes sem interrupção, segundo meu pai. Essas poucas histórias nos foram contadas e recontadas, de tempos em tempos, e reinventadas sempre que lembradas, pelo que me lembro. E isso aconteceu até crescermos, o que reafirma que “[...] a arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral” (BOSI, 1994, p. 85).

Foi nesse movimento evocativo e de discussão teórica, que retoma a ideia do *zoom*, que esse planejamento foi construído. Aqui narro as minhas evocações, pois partiu de uma decisão coletiva da equipe do Eixo Dois de pensar o planejamento de todas as atividades a partir dos nossos próprios construtos (auto)biográficos. Da mesma forma, na análise desses dois primeiros encontros e dos demais, meus construtos (auto)biográficos serão sempre, como afirma Gadamer (1997), parte daquilo que buscamos entender. Só posso entender pela interpretação, que só me é possível pela conexão que estabeleço com a minha própria história.

3.4 JOGO JOGADO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Até o início do mês de novembro de 2012, dois meses após a apresentação do Projeto Maracujá à comunidade, ainda não tínhamos a definição de quais pessoas iriam participar do Projeto. Sabíamos que as crianças estavam interessadas em frequentar as atividades desde o nosso primeiro encontro com a comunidade; porém, nossa intenção era trabalhar com a faixa etária acima de 14 anos. Os bolsistas-pesquisadores do Projeto Maracujá convidaram vários adolescentes e jovens, durante os meses (setembro e outubro de 2012) de andanças pelos arredores da escola do Povoado, Emério Resedá, local em que faríamos os encontros do Projeto. Ainda nessas visitas, foi identificado que os adultos e os

velhos eram ativos em seus afazeres domésticos e no trabalho nas pequenas plantações. Os bolsistas tinham a atenção deles, mas trabalhavam enquanto conversavam e contavam suas histórias. Logo, previmos que estes não teriam interesse ou não poderiam deixar suas atividades para participar do Projeto, o que, de fato, aconteceu. Apesar dos convites, os jovens, velhos e adultos não compareceram às atividades iniciais.

Intercalado com o Eixo Três, iniciamos as atividades do Eixo Dois nos dias 19 e 21 de novembro de 2012, numa sala pequena e escura que funcionava como um depósito de livros didáticos usados, na Emério Resedá. Tivemos dificuldades com os equipamentos, ainda não tínhamos caixa de som nem projetor multimídia. Não tínhamos filmadora no primeiro dia para registrar a atividade, então anotamos o que aconteceu e o que não aconteceu em nossos diários de campo. Continuamos com as anotações no decorrer de todo o processo em campo. No primeiro dia de atividade, nos apresentamos aos participantes, em sua maioria crianças e poucos adolescentes. Falamos novamente, sobre a proposta e o objetivo do Projeto Maracujá e exibimos um trecho do DVD da cantora Paula Fernandes, no qual ela conta sobre a sua infância na casa da sua avó, quando ouvia música sertaneja de raiz. A cantora remete a sua escolha musical a essas vivências da infância. A memória perpetua a tradição, permitindo ressignificar o presente, que se pode notar na identidade musical da cantora. Um dos objetivos desse vídeo foi trazer a ideia de que, para ter identidade, é preciso ter memória, seja de si e dos outros, de lugares ou de coisas. Não basta ter memórias, para ter uma identidade é preciso lembrar-se delas e fazê-las presente em suas vivências.

Cada um de nós que estávamos à frente da atividade também levou uma música que remetesse às nossas lembranças de infância. A narrativa de si aconteceu de forma sincronizada entre os membros da equipe, e, quando fatos da vida de um eram similares aos da do outro, havia interação e cruzamento de acontecimentos entre as histórias, embora em contextos social, geográfico e cultural diferentes. Até esse momento, nossa equipe era composta por três pessoas, conforme já dito, depois ficamos eu e o bolsista-pesquisador Everlan. Exibimos um clipe da música *Eu nasci há dez mil anos atrás*, interpretada por Raul Seixas, para falar sobre como as memórias permanecem, constituem e se reconstituem no decorrer das gerações humanas por meio das narrativas. Assunto que já

pressupunha, assim como a narrativa de si feita por nós pesquisadores anteriormente, a utilização do método biográfico.

Para finalizar, mostramos a todos os participantes fotos de nossa infância para que essas pessoas pudessem nos ver no nosso contexto social, cultural e familiar. Uma tentativa de aproximação e, principalmente, de se dar a conhecer. Poucas são as lembranças palpáveis que se pode compartilhar com alguém, e a fotografia é uma dessas poucas. A fotografia, ao ser dada a conhecer a alguém, é uma ação que pressupõe afinidade ou o desejo de se tornar mais próximo do outro. A fotografia não é só uma memória, mas uma memória carregada de sentidos, afeições e vivências. É um símbolo do vivido por nele conter parte de quem somos. Não é preciso saber que a fotografia é simbólica para compreender que, quando alguém nos mostra sua vida pela narrativa oral dela ou por fotografias que a representem, esse alguém está disposto a *mover-se para* o encontro com o Outro. A proposta dessa atividade era falar de nós mesmos, para suscitar nas pessoas presentes o interesse pelas nossas histórias de vida, e dar-nos a conhecer. Isso talvez pudesse deixá-los mais receptivos e à vontade para perguntar e questionar a respeito das nossas histórias e, por conseguinte, sobre o Projeto Maracujá.

Durante esse encontro, notamos que as pessoas participantes ficaram animadas com o fato de termos levado violão e de estarmos ali, juntos. Por outro lado, mostraram-se um tanto acanhadas para falar sobre as músicas que faziam parte de seu cotidiano. O acanhamento perdurou por todo o tempo em que ficamos juntos, falando de nós mesmos por meio de nossas lembranças de infância, das contações de histórias que nossos familiares faziam em volta do fogão à lenha, no meu caso. Todos ficaram atentos aos vídeos e às músicas, colocando-se como aprendentes que não têm o que compartilhar. Pouco ou quase nada disseram sobre si e sobre o contexto em que vivem. Apesar de termos buscado nos colocar como/sendo pessoas, no sentido etimológico da palavra, tive a impressão que éramos vistos como pessoas “importantes”, aquelas que estavam ali para ensinar e eles, sem muito saber, para aprender. Era o primeiro encontro, estávamos no espaço da escola, que pressupõe, no imaginário social, o lugar que tem um professor para ensinar e alunos para aprender. O espaço estava agindo sobre e com nosso planejamento, que intentava, ao menos nesses primeiros encontros, buscar uma convivência horizontal, ao nos esquivarmos do “tom professoral” tanto em nossas falas quanto em nossa postura junto aos participantes das atividades. O que

foi se modificando no decorrer das atividades da nossa **segunda entrada** em campo, quando o “tom professoral” se tornou alternativa para o acontecer das atividades.

No segundo encontro do Eixo Dois, dia 21, exibimos o filme *Dona Cristina perdeu a memória*, um curta-metragem do gênero ficção. O filme narra sobre uma velha, D. Cristina, que fica parte do seu tempo no quintal da casa de repouso onde mora. Nesse lugar, ela fica a contar sobre as suas histórias para Antônio, um menino de aproximadamente seis anos que está do outro lado da cerca que separa o local onde ela está do quintal onde ele brinca. Todos os dias, ela desprega, com um martelo, e depois prega as tábuas da cerca que separa os quintais e pergunta ao menino qual é o seu nome, pois não se lembra, e, sempre que ele repete que é Antônio, ela se lembra de Santo Antônio e de outras memórias relacionadas ao Santo ou aos Antônio(s) da sua família. A cada dia, D. Cristina lembra ou inventa histórias relacionadas ao nome Antônio. Em certo encontro, Antônio, ao ser indagado por seu nome, afirma à D. Cristina que se chama Adalberto, por já entender que ela não lembra mesmo o nome dele, e D. Cristina diz uma história parecida com a que disse em encontros anteriores, apenas mudando os nomes de Antônio para Adalberto. Em outro dia, ao ser indagado, Antônio diz que se chama Frederico. Então, D. Cristina diz que não tem nenhum Frederico na família, mas tem o seu filho que se chama Francisco, que foi aviador e, um dia, voou longe e sumiu no céu. D. Cristina conclui: “Claro que essa história não é bem assim, mas é assim que eu guardo na minha memória para não ficar muito triste”. Em uma manhã em que estava construindo uma ponte de madeira para o menino brincar com a bicicleta em seu quintal, D. Cristina lembrou-se do nome dele, como Antônio. Mas ele já havia dito a ela que se chamava Antônio, Adalberto e Frederico. A história acaba com D. Cristina sentada no chão ao lado de Antônio e falando:

Sabe essa gente ali, onde eu moro [referindo-se à casa de acolhimento]? Estão dizendo que eu perdi a memória, mas não é verdade! Eu tenho tudo bem guardadinho. [D. Cristina começa a tirar objetos do bolso do velho casaco] Tá vendo esta conchinha aqui? Eu guardei quando eu tinha dois aninhos e fui à praia, levávamos dois dias de carroça para chegar à praia. Isso aqui [uma caixinha preta adornada com florezinhas delicadas], eu ganhei quando eu tinha quinze anos, foi o meu primeiro batom. Guarda pra mim? — indaga D. Cristina a Antônio, que vai pegando os objetos e colocando na sobra da barra de sua camiseta. Este aqui é um aviãozinho [mostra um aviãozinho amarelo de madeira] que eu dei para o Francisco [seu filho] quando ele tinha cinco anos, acho que é por isso que ele gostava tanto de voar! Guarda pra mim? E Antônio pega o aviãozinho sorrindo. Esse

pregador aqui [continua D. Cristina] eu ganhei do meu marido quando éramos namorados. Ele botou dentro de um ovo de chocolate, ele sabia que eu não gostava de chocolate... mas eu fui bater assim no ovo, ouvi um barulhinho lá dentro, abri e lá estava esse pregador dentro! Oh! Esse aqui é o Francisco [D. Cristina tira do bolso e dá a Antônio uma foto em um monóculo], eu quero que tu guarde tudo isso direitinho pra mim, porque, sabe, se alguém vier dizer que eu perdi a memória eu vou dizer que não! E Antônio responde: — Pode deixar: eu vou colocar num lugar bem guardadinho e, quando você quiser lembrar de alguma coisa, é só me pedir! E D. Cristina responde: — Guarda bem, viu?

Com a apresentação desse filme, a intenção era trazer novamente a discussão sobre memória. Uma das questões norteadoras desse encontro era saber que lembranças os participantes teriam para compartilhar conosco sobre as memórias do Povoado. Outra questão era descobrir se os velhos do Maracujá tinham o costume de contar suas histórias de vida e, entre um apontamento e outro, saber se essas pessoas gostavam de ouvi-los. Apesar de o filme remeter a essas questões, ele não discute somente sobre velhice, morte, abandono, memória e esquecimento, nem somente que o saber sobre quem se é implica lembrar-se do que viveu, ou seja, a memória como conhecimento de si. Há, nesse curta, a representação da implicação necessária àquele que busca encontrar-se com um outro, pela insistência dos dois personagens em construir, através da amorosidade, que imbrica, ao menos nessa história, em saber ouvir e ter paciência com aquele que narra. O verdadeiro encontro envolve a convergência das relações para uma mesma intencionalidade, e, nesse ínterim, acontece a troca do que se sabe sobre quem se é e das relações que se estabelecem pela interpretação. D. Cristina move-se em direção a Antônio, e este se movimenta em direção à D. Cristina ao tentar compreendê-la ao interpretar suas ações e falas. Assim, a mobilização acontece pelo jogo. Há o encontro quando D. Cristina constrói a ponte para que Antônio possa, na invenção de sua brincadeira, passar pelo abismo que separa um lado da estrada que construiu para passar com sua bicicleta do outro, que o remete à continuação da proposta da sua brincadeira. Há o encontro quando Antônio aceita guardar as relíquias de D. Cristina, que são representações claras das suas memórias, que, para ela, são provas de que ela viveu e se lembra disso, e que esqueceu, por vezes, intencionalmente, porque a invenção de si permeia quem é *sendo*. Houve a convergência das intenções dos dois personagens para um mesmo ponto, uma mesma intencionalidade, conhecer um ao outro, derrubar simbolicamente a cerca de madeira que os separava. Esta também foi a intenção

dessa segunda atividade, instigar a mobilização das pessoas participantes para as nossas intenções de pesquisa, para a identificação destas com a proposta do Projeto, pela identificação destas com quem nós somos, éramos, naquela ocasião.

Contudo, como o próprio filme sugere, para o encontro acontecer é preciso que os partícipes queiram fazer parte, de alguma forma, por algum interesse ou identificação: a mobilização. Não obtivemos sucesso, aparentemente. De acordo com os maracujaenses presentes na atividade, os velhos do Povoado não tinham o costume de contar suas histórias de vida às pessoas mais jovens e não gostavam muito de ouvir histórias. Quanto às nossas outras intenções, o diálogo não aconteceu, e decidimos terminar a atividade do dia. Havia crianças tímidas demais para falar qualquer coisa, outras que ficavam conversando entre si, gesticulando e rindo, brincando, o que é próprio das crianças. Os poucos adolescentes aparentavam não se importar com o que estávamos falando, ficavam mexendo no celular, procurando músicas. Apesar de serem instigados a falar, a interação sobre memórias não aconteceu durante a contação dos trechos das nossas histórias de vida nem a partir do filme. Somente no momento em que propúnhamos tocar e cantar alguma música é que os participantes ficaram atentos e interessados. Todavia, o interesse era somente pela ação cantar ou pela possibilidade de ouvir música.

Nesses primeiros encontros, apareceram poucos adolescentes e algumas crianças. Nem sempre eram as mesmas pessoas que vinham para a escola participar das atividades, e, com o passar das semanas, o número foi diminuindo, segundo as equipes dos outros Eixos. Somadas à falta de participantes, outras situações cotidianas do Povoado nos impossibilitaram de fazermos os encontros nos dias marcados, como, por exemplo, por ter jogo do Corinthians ou por causa da morte de um morador local. Não chegamos a um resultado desejado, os encontros não aconteceram como havíamos imaginado, o que é natural: uma coisa é o planejamento, outra é o que emerge dele. Nesse caso, o que ficou latente foi a necessidade de mudança no planejamento. Apesar de termos colocado em prática nossa proposta, esta não foi pensada para ser trabalhada com crianças. Aliado a essas dificuldades, foi necessário interrompermos as atividades em meados de dezembro de 2012. Os participantes estavam de férias escolares e nos disseram que iriam viajar para casa de parentes.

Então, combinamos que retornaríamos em fevereiro de 2013. Porém, houve atraso na liberação da verba do financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), o que nos impossibilitou o retorno ao Povoado nesse mês. Durante esse período, a equipe do Projeto Maracujá se reuniu para escolher o perfil dos participantes das atividades, pois a forma como havíamos previsto, ou seja, que as atividades fossem abertas inicialmente a quem quisesse participar, não estava funcionando, não havia implicação, e, para a nossa proposta, era necessária a permanência das mesmas pessoas em todas as atividades de todos os Eixos.

O campo estava sugerindo que mudássemos de estratégia, uma vez que a comunidade do Maracujá é composta, em sua maioria, por velhos, que ainda trabalham, e os adultos não têm tempo para participar. Os jovens saem para outras cidades em busca de uma vida e condições de trabalho melhores, e os que ainda moram no Povoado, na maior parte, trabalham na cidade, em Conceição do Coité, como já foi narrado. Decidimos, em reunião, que iríamos convidar os adolescentes que tinham um período do dia livre, antes do horário da escola, para participar do Projeto. Sendo assim, pedimos a professora da Emério Resedá, Eliene, que é do Povoado, que nos indicasse os nomes de adolescentes na faixa etária de 12 a 18 anos. Com a lista em mãos, parte da equipe do Projeto Maracujá visitou as famílias citadas na relação, convidando e explicando, para os adolescentes e para os seus pais, sobre as atividades, os objetivos de formação e o produto que iria ser feito a partir desses encontros, o videodocumentário. Recebemos resposta positiva em todas as casas e, então, solicitamos que os pais assinassem o termo de aceite de participação na pesquisa e autorização do uso de imagem, em nome dos seus filhos menores de idade. Dos treze adolescentes que aceitaram o convite, onze compareceram, e oito permaneceram no Projeto até o final. Ver o capítulo 2.

3.5 JOGO PLANEJADO: SEGUNDA ENTRADA EM CAMPO

Nesse ínterim, no retorno às aulas em 2013, os novos gestores municipais responsáveis pela escola do Povoado decidiram fazer modificações nos espaços da Emério Resedá. A princípio, cogitou-se a ideia da única sala multisseriada ser realocada no prédio que funcionava a creche, para que houvesse diminuição de gastos de manutenção de dois locais funcionando em uma mesma comunidade. Posteriormente, decidiu-se que a estrutura da creche seria transportada para a sala

que estávamos utilizando para fazer os encontros do Projeto Maracujá, na escola. Dessa forma, ficamos sem um local para (re)iniciarmos os encontros com os adolescentes. Todavia, depois de certo tempo, conseguimos um espaço na casa da professora Eliene, a qual estava desocupada. A casa fica distante da escola, em uma localidade que faz divisa geográfica com o Povoado e é chamada de Matinha por seus moradores.

Nosso cronograma já revisto objetivava retornar ao Maracujá em março de 2013, porém começou a chover no município de Conceição do Coité. As estradas de terra que nos levavam até o Povoado ficaram impossibilitadas de se trafegar. Íamos em um carro alugado da rodoviária de Conceição do Coité até a casa da professora Eliene, já que não tínhamos outra alternativa para chegar até a comunidade. A chuva, que, para os maracujaenses, é uma “bênção dos céus”, para nós foi o disparador da necessidade de revermos novamente o planejamento das atividades. Um planejamento que desse conta de abarcar todas as nossas intenções de pesquisa em um espaço de tempo mais curto. Nós da equipe do Eixo Dois morávamos distante de Conceição do Coité. Nesse período, a pesquisadora Ana Paula já havia se afastado do Projeto. Eu estava residindo em Vitória da Conquista (BA), a cerca de 520 quilômetros do Povoado. Já Everlan e Robélio, em Feira de Santana (BA), que fica a aproximadamente 120 quilômetros de distância do Maracujá. Robélio fazia parte do Eixo Um, mas acompanhou, assim como eu e Everlan, todas as atividades realizadas no Projeto Maracujá. Quando um encontro era marcado com os adolescentes, eu viajava de Vitória da Conquista até Feira de Santana, de ônibus, encontrava-me com os dois bolsistas pesquisadores na rodoviária dessa cidade e pegávamos outro ônibus até Conceição do Coité. Descíamos do ônibus próximo à Uneb, caminhávamos até essa universidade e aguardávamos o Seu Adelídio, motorista que nos levava de carro até o Povoado. Por várias vezes, marcamos os encontros com os adolescentes e, apesar de chegarmos até Conceição do Coité, não conseguíamos ir para o Povoado, porque havia chovido muito na noite anterior nesse município. Estávamos implicados nas nossas intenções de pesquisa. Continuamos insistindo. “Não podemos abolir o pensamento e a crença, porque a essência humana é finita. Porque, em sua essência, o homem é sempre compelido a pensar [e tentar] novamente” (HEIDEGGER, s/d, 2’47”-2’51”).

Em abril de 2013, com a liberação do financiamento, a equipe do Projeto Maracujá comprou os equipamentos necessários para as atividades, gravação e edição do videodocumentário. A pequena sala da casa da professora foi organizada com mesa, cadeiras e material básico, como caneta, lápis, cola, cadernos, papel A4, pranchetas e régua. Nós nos reunimos para pensar estrategicamente como promover as atividades de forma concentrada e que despertasse nesse grupo, agora fechado, com atividades restritas ao restante da comunidade, a implicação e o desejo em conhecer o Maracujá, sua história e em construir um videodocumentário sobre o lugar em que mora. Em outubro de 2012, fizemos o primeiro planejamento das atividades do Eixo Dois que aconteceram em novembro desse mesmo ano. Agora seria necessário refazer o planejamento, uma vez que as pessoas que iriam participar do Projeto Maracujá não haviam, em sua maioria, comparecido nas atividades iniciais. Nessas atividades, verificamos que as crianças e os adolescentes presentes desconheciam a história do Povoado, bem como afirmaram que os velhos moradores não tinham costume de contar histórias, e ainda explicitaram que não gostavam de ouvi-los. Contudo, essa afirmação contradiz o primeiro contato que tivemos com os velhos, quando Everlan conversou com Seu Rafael e Dona Edite, conforme já narrado. Então, como mobilizar as pessoas participantes a se interessarem em buscar a história do Povoado através das narrativas dos velhos? De que maneira conseguiríamos discutir sobre memória com eles? Decidimos entregar, a cada um deles, um caderno que serviria como diário, no qual poderiam fazer anotações relacionadas ao dia a dia das atividades, suas impressões e intenções, na perspectiva de diário de aula de Zabalza (1994). Esse autor teoriza a respeito da utilização de diários em sala de aula como forma de registro dos aspectos informativos e descritivos das atividades desenvolvidas em sala, como possibilidade de formação docente. Para Zabalza (2004, p.17), os diários “[...] permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto estão envolvidos nas ações cotidianas de trabalho”. Nesta pesquisa, o diário serviria para os adolescentes anotarem as histórias que eles fossem buscar, junto aos velhos do Povoado, a partir das nossas solicitações, bem como qualquer reflexão que fizessem a respeito do nosso cotidiano no Projeto Maracujá. Eu estava muito interessada em saber da receptividade das atividades e na possibilidade de identificar, nas suas escritas, vestígios de formação, principalmente os que

dissessem respeito às atividades formativas que iríamos propor, relacionadas às memórias e às narrativas de histórias de vida dos velhos do Maracujá.

Como anteriormente, nos relatos individuais, os adolescentes demonstraram interesse em aprender a manusear câmeras, a tirar fotos, a usar o computador e a fazer filme, optamos por iniciar novamente os encontros pela parte mais atrativa para eles. Reorganizamos a ordem do cronograma anterior, para começar com atividades focadas na tecnologia como linguagem no intuito de mobilizá-los ao ensiná-los sobre a importância da luz para a fotografia, profundidade de campo, obturador e diafragma. Essa oficina foi ministrada pela professora Carol, de Fotografia, da Uneb, Campus XIV. Em um encontro posterior, orientado por Robélio, a atividade com as câmeras foi dividida em duas etapas. Na primeira, os adolescentes em posse das câmeras seriam instigados pelos pesquisadores a fotografar o colega, a partir das seguintes perguntas: Quem é a pessoa fotografada? Do que ela gosta? Que elementos podem identificá-la pela fotografia? Como significar isso pela imagem, ou seja, fotografar o que representa cada pessoa participante daquele grupo de adolescentes tendo como cenário o Maracujá, lugar onde nasceram e permanecem morando? Na segunda etapa, aos adolescentes foi solicitado fotografar o Maracujá a partir da seguinte pergunta: Que cenário ao ser fotografado representa o Maracujá? A execução dessa atividade ficou sob responsabilidade do Eixo Três, sob orientação do bolsista Robélio Júnior, e foi acompanhada por mim, por Everlan, por Rosane e pelo bolsista pesquisador Leonardo Victor. Essas duas atividades do Eixo Três foram escolhidas para compor a análise deste trabalho por terem propiciado o movimento gerador de mobilização dos adolescentes na implicação no Projeto Maracujá. Esse será o objetivo único desse material na análise, pois não tenho pretensão de discutir fotografia e suas técnicas nem como se deu a formação dos adolescentes nessa atividade tendo essas teorias como fundamentação. Lapsos de formação técnica que aconteceram nessa atividade certamente poderão ser explicitados no *jogo jogado*. Porém, meu olhar será direcionado concomitantemente para o *como* e o *que* os adolescentes viram das pessoas e do cenário, no momento em que estavam fotografando. A pretensão é compreender como a mobilização aparece no *como* e no *que* eles viram pelas lentes das câmeras fotográficas, pelos diálogos e comentários que eles fizeram entre si ao fotografar. A implicação dos adolescentes aconteceu nesse momento, quando eles se interessaram pela linguagem fotográfica. Além do

interesse, foi possível perceber que eles começam a se dar conta do lugar e das particularidades das pessoas, nas diferenças e nas identificações. Ao contrário do que supúnhamos, o interesse pelas memórias do Povoado não era latente entre os adolescentes, até aquele momento.

Estávamos começando a nos conhecer, entretanto o pouco contato me impossibilitava de saber o que eu poderia levar como material de apoio para as discussões sobre memória e narrativas de histórias de vida. Sendo assim, planejamos a atividade do primeiro encontro do Eixo Dois na intenção de que os adolescentes comessem a buscar as narrativas de vida dos velhos do Maracujá. Nesse primeiro encontro com os adolescentes, decidi não levar nenhum material de apoio, como vídeo, HQ, música, pois gostaria de dialogar com eles sem intervenção de aparato tecnológico. Porém, no momento do encontro, a equipe sentiu necessidade de utilizar uma maneira de chamar a atenção dos adolescentes para iniciar a discussão sobre memória e narrativa de vida, já que eles estavam dispersos e a música seria uma alternativa para instigá-los. Rosane sugeriu a música de Luiz Gonzaga *A volta da Asa Branca*³¹, para trazer à tona a ideia de memória e narrativa.

A intenção era provocar os adolescentes a falar sobre o que eles sabiam da história do Povoado, de como surgiu, quem foram os primeiros moradores, além de falar sobre a importância dessas informações para a construção do videodocumentário. Foi nesse encontro que concluímos a entrega dos cadernos aos adolescentes para que pudessem utilizá-los como diários. Precisávamos não só das histórias, de moradores-narradores, mas, sobretudo, de termos a dimensão do contexto em que as pessoas pesquisadas iriam narrativizar no filme. Solicitamos que cada um trouxesse para nós, no próximo encontro, as fotografias antigas que eles encontrassem em suas casas, nas casas dos seus avós e tios. Além das fotografias, pedimos que perguntassem aos mais velhos sobre as suas histórias de vida e o que lembravam do início do Povoado e anotassem no diário. Começaríamos a evocar as memórias do Maracujá não só pelas imagens eternizadas em fotografias, mas também pelas primeiras narrativas de velhos.

Houve um encontro posterior a esse em que fizemos uma roda de conversa para sabermos se os adolescentes tinham procurado os velhos maracujaenses para interrogá-los sobre lembranças de suas vivências no Povoado, foi quando iniciamos

³¹ Disponível em: <<http://letras.mus.br/luiz-gonzaga/664045/>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

a Linha do Tempo. Planejamos essa atividade com a única história coletada pelos adolescentes, depois dos nossos primeiros encontros narrados acima. A partir da história de vida de Dona Maria Pixixinha, aos adolescentes foi solicitado que construíssem uma Linha do Tempo, ilustrando, com recortes e colagem de imagens e palavras de revistas impressas, dois paralelos simultâneos: em um, a cronologia das vivências de Dona Maria Pixixinha no Maracujá, considerando as fases que eles julgassem/imaginassem/inventassem como as mais significativas da vida dessa personagem, como, por exemplo, infância, adolescência, casamento, nascimento dos filhos; em outro, a correlação entre esses acontecimentos vivenciais e os históricos, aqueles que estavam acontecendo paralelamente no Povoado, em Coité, na Bahia, no Brasil e no mundo. Meu objetivo era trabalhar as categorias mobilização e memória, além da categoria narrativa, a qual será abordada no quarto capítulo, tendo as narrativas de histórias de vida dos velhos do Maracujá como dispositivo de formação pela pesquisa-formação heterobiográfica.

Pode-se imaginar que estávamos esperando um produto resultante da Linha do Tempo, como, por exemplo, um quadro em que fosse possível verificar a historicidade que permeia não só os acontecimentos ditos históricos, mas a história do Maracujá representada por meio da história de vida de Dona Maria Pixixinha. Todavia, essa não era a minha intenção, embora pudesse ser a dos meus parceiros de pesquisa, que tinham, ao mesmo tempo, seus próprios objetivos de pesquisa na mesma atividade. Eu intencionava mobilizá-los a buscar as memórias do Povoado ao tempo que burilava, através da organização em narrativa da história de Dona Maria Pixixinha. Foi também o início de uma discussão sobre narrativa como representação da realidade, considerando os seus elementos estruturantes utilizados na construção da narrativa de Dona Maria Pixixinha. Tudo isso através das narrativas de histórias de vida e das lembranças narrativizadas por Dona Maria e as que foram inventadas pelos adolescentes, como pode ser observado nos diálogos que aconteceram no decorrer da atividade:

Everlan: Vocês lembram o que pegaram do mundo para poder representar?
Mandacaru: A Copa do Mundo... guerra... ditadura militar... inovação tecnológica...
Mucunã: Acho que nós não acho nada da ditadura!
Everlan: Pode ser fotos de policiais...
Mandacaru: É... pode ser fotos de policiais...
Élica: Por que você vai contar da infância dela... de quando ela nasceu?
Mureré: Porque todo mundo começa do nascimento!
Mandacaru: Do nascimento dela até hoje!
Mandacaru: Começa com 1937... depois vem a

Segunda Guerra Mundial! **Everlan:** Como vocês vão representar a história da D. Maria? **Everlan:** Essa é a mãe da D. Maria? **Mureré:** Sim...

A narrativa de vida de Dona Maria Pixixinha estava a ensinar como se constrói uma história de vida, por meio de representações em forma de figura e texto recortados de revistas impressas. Houve momentos em que os adolescentes conseguiram estabelecer relação entre acontecimentos da vida de Maria Pixixinha e o contexto histórico, como, por exemplo, a Copa do Mundo de 1950, quando Pixixinha e a família supostamente teriam ouvido os jogos transmitidos pelo rádio, entre outros. Mureré decidiu recortar uma imagem de ambulância e colar no espaço da cartolina destinado a colagens de figuras que representassem momentos históricos para representar que, “no mundo”, havia ambulâncias, cuidado com a saúde, enquanto, paralelamente, Dona Maria estava sendo parida no mato.

Mureré: Olha antigamente não tinha médico. **Everlan:** Não tinha médico aqui? **Mureré:** Não. **Everlan:** Por que você acha que os médicos precisam ser representados dentro dessa linha do tempo? **Mureré:** Ham [sim]! Por que representa a esperança, o povo não tinha dinheiro, não tinha SUS... **Everlan:** Os médicos representam a melhora é isso? **Mureré:** É. Melhorou. Os partos eram feito tudo na “doida”. **Everlan:** Então os médicos vieram para ajudar nesse espaço com as parteiras aqui no Maracujá? **Mureré:** Foi. **Mureré:** Ambulância! Para representar a saúde... **Élica:** Por que você quer representar a saúde? **Mureré:** Porque aqui não tem saúde! **Élica:** Não tem saúde no Maracujá? **Mureré:** Não tem não! Os parto era feito na “doida” [se referindo aos partos das pessoas mais velhas que nasceram no Povoado]! **Élica:** Como assim feito na “doida”? **Mandacaru:** Paria no mato... até dentro de casa... **Mureré:** Pegava foice enferrujada e cortava (o umbigo)... não tinha higiene... era na “doida”!

Em outras vezes, mais evidentes, pareceu-me que a história, enquanto disciplina, era dotada de acontecimentos que eles demonstraram ter visto como conteúdo na escola, mas não tocavam o mundo e a vida de Dona Maria, e, conseqüentemente, nem o deles. Esta foi a compreensão mais evidente, quanto à interpretação que os adolescentes fazem de contexto histórico. Apesar disso, a mobilização dos adolescentes em descobrir/imaginar/inventar partes da história de Dona Pixixinha os insere no cenário, enquanto parte do Maracujá, possibilitando-os, pela heterobiografia, construir na/pela história de Dona Pixixinha seus próprios construtos biográficos.

A compreensão do outro mediante a leitura [e/ou a escuta] de sua narrativa não é, pois, um caso de empatia ou de altruísmo; as emoções, os sentimentos, as opiniões e os julgamentos que me transpassam nessa leitura são os meus, e não os do outro, e não posso jamais dizer com todo o

rigor que os *partilho* com ele, pois isso seria supor uma identidade ou uma equivalência inverificáveis. A figura do outro que eu construo é uma figura fictícia, o que não quer dizer uma figura “falsa” nem uma figura desprovida de realidade *para mim* ou *entre ele e mim*. [...] O nível de complexidade e de organização na compreensão de uma narrativa está, portanto, vinculado à diversidade das experiências e dos interesses de conhecimento que podem ser mobilizados no momento de sua recepção. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 61)

Sendo assim, os estudos sob a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação utilizam as narrativas de histórias de vida como dispositivo de formação na dimensão da narrativa de si. Nessa perspectiva, a pessoa traça, por meio da narrativa oral e posteriormente da escrita, ou vice-versa, a ordenação das suas memórias, geralmente as que dizem respeito ao seu trajeto de formação, que abrange o período escolar, por exemplo, mas que pode ser outro período, ou circunstância, a depender da proposta do pesquisador. Como objetivávamos que os adolescentes participantes do Projeto Maracujá buscassem as histórias de vida dos velhos moradores focando sua trajetória existencial do/no Povoado para construir um videodocumentário a partir e com essas narrativas, eu tinha a intenção, com as atividades propostas pelo Eixo Dois, de contribuir para a construção desse objetivo. Porém, para buscar responder ao problema desta pesquisa, eu não colheria as memórias dos adolescentes nem as memórias dos velhos, mas o que emergisse nas falas, nos vestígios de formação dos adolescentes, no decorrer das atividades, cujo objetivo era possibilitar a eles a sua própria historicidade. Assim, encontrei na heterobiografia de Delory-Momberger (2008) a possibilidade de, pela narrativa do Outro, os adolescentes construir a narrativa de si. Nesse ínterim entre ouvir os velhos e se deparar com sua própria história, poderia emergir falas, atitudes, vestígios, sintomas de formação dos/nos adolescentes e, assim, seria possível compreender como a narrativa de história de vida atua como dispositivo de formação humana. Ao colher narrativas de velhos, os adolescentes poderiam vir a compreender seus próprios construtos de si.

[...] Na narrativa do outro, eu me aproprio dos signos, isto é, torno próprios, faço meus os signos que se ajustam e que ajusto à minha construção biográfica. É a partir desses *indícios* que procedo ao estabelecimento das estruturas de significação da narrativa e que (re)construo a configuração de conjunto. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 61)

Faço, então, uma pesquisa-formação heterobiográfica, tendo como dispositivo de formação as narrativas de vida dos velhos do Povoado, que perpassam as

histórias de vida dos adolescentes pela tradição. Não são narrativas de si, e sim narrativas que, compreendidas ou mesmo não compreendidas, pertencem a si pela tradição, o que torna as narrativas dos velhos uma potência para o reconhecimento de si e as difere de outras narrativas de vida que não são pertencentes a parentes próximos, apesar destas também conter uma diversidade de experiências de vida que podem mobilizar o receptor (ouvinte/leitor) a depender do seu interesse em conhecer a história. O que construo nesta **segunda entrada** em campo, e nas atividades que se sucedem, é a junção dessas duas perspectivas pertencentes à abordagem biográfica: a pesquisa-formação e a heterobiografia. Início, então, uma pesquisa-formação heterobiográfica que se constrói e é construída por saber quem são as pessoas participantes do Projeto e, principalmente, por serem perspectivas de formação centradas, **a princípio**, nas relações que essas pessoas estabelecem, no percurso da pesquisa, com as memórias dos velhos do Povoado. A partir desse encontro dos adolescentes com as narrativas de vida dos velhos, as demais relações, discutidas anteriormente, entrariam no jogo: relação eu ↔ Outro/mundo, eu ↔ *si-mesmo*, eu ↔ natureza. Esse movimento formativo tendo como dispositivo as narrativas de vida dos velhos do Povoado se estende a uma intenção posterior: a de formar os adolescentes para construir uma narrativa fílmica no videodocumentário. Novamente, as narrativas de vida são utilizadas como dispositivos de formação ao nos apresentar possibilidades de se fazer inferências entre os seus elementos estruturantes e os elementos estruturantes das narrativas de ficção, mais precisamente os pertencentes às teorias da narrativa literária. Para ensinar os adolescentes a pensar nos elementos da narrativa fílmica que iriam construir, levei a eles a discussão dos principais elementos estruturantes da narrativa de ficção para traçar um percurso imaginário a fim de que pudessem pensar na construção do cenário e das personagens que iriam compor o argumento e o roteiro do videodocumentário, o que será narrado no próximo capítulo. Nesse sentido,

[...] se a abordagem biográfica é um meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, ao observar essa experiência das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras. (JOSSO, 2004, p. 39)

A aprendizagem experiencial, para Josso (2004), é vista e utilizada como uma capacidade para resolver problemas. “[...] Acompanhadas de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização” (JOSSO, 2004, p. 39), as narrativas dos velhos, colhidas pelos adolescentes, se constituiriam como uma possibilidade destes se apropriarem das mesmas. E, por meio dessa recepção de narrativas biográficas, tomarem para si o conjunto das experiências e dos saberes biográficos dos velhos do Povoado, o que Delory-Momberger (2008) chama de *bioteca* ou *biografemas*. A autora explica que *bioteca* advém da teoria da recepção literária e constitui-se como “[...] o conjunto das experiências e dos saberes biográficos, ou *biografemas*, do receptor” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 60). Essa teoria pressupõe que o receptor, que aqui são os adolescentes participantes do Projeto Maracujá, ao se propor ouvir as narrativas dos velhos, se coloca em movimento em uma atividade e em um processo, já que o discurso do Outro não pode ser abstraído das expectativas que esses adolescentes carregam em si. Esse horizonte de expectativas, que contém suas experiências de vida e os seus saberes biográficos, funde-se, pela construção de sentidos, com os *biografemas* daquele que narra.

Esses *biografemas* não consistem em fatos brutos, tirados diretamente do vivido pessoal e a partir dos quais a compreensão da narrativa se construiria por simples analogia: são categorias que procedem por abstração e generalização e têm a capacidade de constituir em *objetos significativos* os elementos do material biográfico. Essas categorias estão fortemente codificadas histórica, cultural e socialmente. Poder-se-ia falar aqui, numa alusão às categorias kantianas da percepção e do conhecimento, de categorias da experiência biográfica. É através do filtro desses saberes e dessas categorias biográficas que representamos para nós mesmos nossa própria vida, recebemos e compreendemos as narrativas da vida do outro. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 61-62)

Os *biografemas* não devem ser interpretados ou reduzidos a eventos factuais, uma vez que fazem parte e movimentam estratos variados da experiência de vida, como, por exemplo, o cotidiano, a intelectualidade e a afetividade. Embora só seja possível reconstruir o mundo da narrativa pela relação que estabeleço, enquanto ouvinte ou leitor, entre os acontecimentos narrados e as minhas experiências de vida, constituindo a narrativa do Outro na minha narrativa de si, não quer dizer que essa narrativa de si seja a mesma representação que constitui a narrativa do Outro. Essa relação entre ambas as narrativas pode se estabelecer pela nossa capacidade humana de partilhar sentimentos, emoções, pensamentos e memórias vividas por

um outro ser humano. Todavia, a empatia entre a narrativa de vida do Outro e a que se constrói ao ouvi-la ou lê-la, sozinha, não determina que haja compreensão.

A compreensão que desenvolvo da narrativa de alguém inscreve-se num jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas algo que está *em jogo* entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo. Somente posso (re)construir o *mundo de vida* da narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com os meus próprios construtos biográficos e compreendendo-o nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica. No ato de sua recepção, a narrativa do outro é também escrita de si, pela e na relação com o outro. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 59-60)

Se o método autobiográfico é a narrativa de si feita por si mesmo, o heterobiográfico é a “[...] a forma da escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa de outrem” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 60). A heterobiografia, ao ser trabalhada como dispositivo de formação aliada à pesquisa-formação, é utilizada nesta pesquisa no jogo das dimensões do planejamento e da interpretação do que emerge da convergência das minhas ações e intenções de pesquisa com as das pessoas pesquisadas, no Projeto Maracujá, nesta **segunda entrada** em campo. Na **primeira entrada** em campo, a perspectiva da pesquisa-formação foi utilizada como metodologia de pesquisa desassociada da heterobiografia, pois não sabíamos quem seriam os efetivos participantes do Projeto, uma vez que, nesse início, optamos por abrir as atividades formativas para todas as pessoas da comunidade do Maracujá. Porém, quando decidimos a faixa etária dos participantes que poderiam fazer parte do Projeto e optamos pelos adolescentes, considerando o que já foi narrado anteriormente sobre a indisponibilidade dos jovens e adultos, a heterobiografia tornou-se pertinente unida à pesquisa-formação.

De fato, a heterobiografia poderia ter sido aliada à pesquisa-formação desde o início da pesquisa. Então, o que justificaria ela aparecer somente aqui, nessa segunda tentativa de fazer a pesquisa acontecer? Seria o fato de os adolescentes supostamente não terem lembranças coletivas da história do Povoado? Se, desde o princípio, o objetivo era possibilitar aos participantes das atividades entrarem em contato com as memórias do Povoado do Maracujá, pelas narrativas de histórias de vida dos velhos do Povoado, então, independentemente de faixa etária, esses voluntários entrariam em contato com a narrativa/memória de outros maracujaenses. A heterobiografia não caberia da mesma forma, como metodologia a ser utilizada de

forma conjunta com a pesquisa-formação? A resposta para essas interrogações está no aprender fazendo. Fui aprendendo a trazer as teorias para o campo. O conceito da heterobiografia de Delory-Momberger (2008) fez real sentido para mim somente nesse retorno ao campo, quando os adolescentes começam a contar as histórias que foram colher dos velhos. A pesquisa foi *sendo* feita enquanto eu me fazia pesquisadora, um *Ser-sendo*. A metodologia e os seus sentidos foram *sendo* tecidos nesse movimento de *tornar-se o que se é* ao intentar formar o Outro, para ele ser o que ele é.

Ao concluirmos a Linha do Tempo, planejei um grupo focal para investigar se e o que havia ficado de todas as intenções incutidas no planejamento das atividades. “Qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajado às interações do grupo” (KITZINGER; BARBOUR 1999, p. 20 **apud** BARBOUR, 2009, p. 21). O grupo focal, como ferramenta de pesquisa, se apresenta como possibilidade de entendimento sobre o que aconteceu nas atividades, sob o olhar das pessoas pesquisadas. Gadamer (1997) afirma que o entendimento é sempre parte de um diálogo, pois entender é acomodar o Outro, é a “fusão de horizontes”. Segundo o mesmo autor, a verdade só pode emergir no/pelo diálogo, é na conversação que as intenções premeditadas se esvaem, assim como as táticas e estratégias se esvaem no acontecer do jogo, no *jogo jogado*. É nesse instante em que não há certezas sobre como e o que se vai falar, ou de quais textos vão entrar em jogo pela fala do Outro, que emerge a verdade, que é, em si, diálogo. É no diálogo genuíno que nasce a verdade, segundo Gadamer (1997). Sendo assim, no grupo focal poderia se realizar um diálogo em que os participantes, ao conversarem entre si, possibilitassem o entendimento do que aconteceu no decorrer das atividades. Entendimento para si mesmos e possibilidades de compreensão da formação para mim, como pesquisadora.

3.6 JOGO JOGADO: SEGUNDA ENTRADA EM CAMPO

A ação de planejar atividades que intencionam formar o Outro assemelha-se a um autor que busca traduzir sua obra em um título, às vezes somado a um subtítulo. O autor escreve nesse título o que para ele representa sua obra, em poucas palavras. Mas esse título significa, para ele, muito mais que isso. Essas

palavras que condensam em um enunciado a sua obra devem falar por si só e fazer com que aquele que por elas passar os olhos possa reconhecer-se em algum aspecto. Esse, imagino, é o desejo real e o sentido de um título, para um autor: fazê-lo encontrar-se com o leitor. Assim deveria acontecer a leitura de qualquer livro, pelo verdadeiro encontro, por o leitor desejá-lo, não por obrigação. Retomo a ideia da ação de planejar as atividades formativas no Projeto Maracujá, comparando-a à ação e às intenções de um autor ao escrever um título para sua obra. O autor nunca sabe se o que planejou e escreveu realmente representa suas intenções. Muito menos, apesar de ter direcionado o texto para isso, pode saber se os olhos curiosos dos possíveis leitores que passarem pelo título irão reconhecer-se, interessar-se em lê-lo em sua totalidade. Recupero a citação de Nietzsche:

[...] Não se tem ouvido para aquilo a que não se tem acesso a partir da experiência. Imaginemos um caos extremo: que um livro fale de experiências situadas completamente além da possibilidade de uma vivência frequente ou mesmo rara – que seja *primeira* linguagem para uma nova série de vivências. Neste caso simplesmente nada se ouvirá, com a ilusão acústica de que onde nada se ouve *nada* existe... (NIETZSCHE, 2008, p. 51)

As intenções e os desejos do autor implicados no título não bastam para que todo aquele que tiver acesso a ele possa perceber-se e sentir-se ali naquele texto. Ainda assim, o deslocar-se dele para o Outro, o leitor, é necessário, mas se enquadra nas infinitas possibilidades postas na concretude e virtualidade presentes no Outro, que é sendo. Sendo um *ser sendo* o leitor, pelo simples fato de existir e de percorrer seus olhos pelos enunciados do título, não se define que haja o encontro das intenções do autor com o que/quem ele é. O autor não deixa de *deslocar-se*, sendo esse seu ofício: pensar sobre/com a vida e escrever, descrevendo-se ao buscar o encontro *com*. Daí que o planejamento que fiz/fizemos para as atividades formativas ora tocava o universo de vida dos adolescentes, ora somente me/nos tocava. Representar no planejamento, enquanto título condensado de uma pretensa obra, todas minhas intenções de pesquisa-formação heterobiográfica nunca fora suficiente. Eu já sabia disso, todavia vivenciar esse processo no meu lugar de pesquisadora fazendo o exercício de me colocar no lugar dos adolescentes, enquanto pessoas pesquisadas, foi como me situar diante do enunciado do título que o autor escrevera, olhá-lo sabendo que este foi escrito intencionalmente,

carregado de desejos e sentidos. E, mesmo sabendo disso, meu olhar não se encontrar e, por vezes, nem se reconhecer nele.

Entretanto, com o passar dos meses em campo, fui me reconhecendo como percebora do próprio planejamento, reconhecendo-me nele, reconhecendo-me pesquisadora, encontrando-me ao viver a construção dos objetivos de pesquisa, encontrando-me ao encontrar os adolescentes por reviver, pela história deles, a minha própria história. Nesse percurso, muitas vezes modificamos o planejamento e as estratégias de cumprimento das atividades, ora por não haver o reconhecimento dos adolescentes para com as nossas propostas, ora por ter havido intervenção da natureza, como a chuva, ou das eventualidades cotidianas. E, ao me deslocar agora, nesse *jogo jogado*, para o que foi feito e aconteceu em campo — parafraseio e cito Compagnon (1996, p. 112-113) —, reconheço que o jogo do planejamento foi “capaz de despertar meu desejo” em *deslocar-me para*, por isso percorri-o, timidamente, sem muita expressão a princípio, “como a um atlas geográfico ou um prospecto de agência de viagem, atento ao eco que faz [fazia] vibrar em mim o nome de um lugar por onde passei”. Estar ali, no Maracujá, com minhas/nossas intenções incutidas nos planejamentos e no jogar, foi um encontro comigo mesma e é aqui, nesta análise interpretativa, “ocasião de uma reminiscência”.

[...] quem quiser compreender um texto [sendo aqui o cenário e as pessoas pesquisadas e o que aconteceu nos (des)encontros] deve estar pronto a deixar que ele lhe diga alguma coisa. Por isso, uma consciência educada hermeneuticamente deve ser preliminarmente sensível à alteridade do texto. Essa sensibilidade não pressupõe “neutralidade” objetiva nem esquecimento de si mesmo, mas implica numa precisa tomada de consciência das próprias pressuposições e dos próprios pré-juízos [...]. (GADAMER, 1997, p. 405)

Na dimensão do *jogo jogado*, “[...] avalio meu lugar no texto [tecido nos encontros com os adolescentes], o [des]conforto e o prazer que ele me reserva, pela afinidade que [experimentei e] experimento com sua paisagem anunciada” pelo *jogo planejado* (COMPAGNON, 1996, p, 113). E, como o autor acima mencionado, há aqui o meu desejo de explicitar minhas compreensões de duas atividades colocadas em jogo pelo Eixo Três, de duas atividades orientadas pelo Eixo Dois e de um grupo focal. Para isso, trago novamente a perspectiva do *zoom*³², que vai ser trabalhada nessa dimensão na construção do texto, representando também o que vi e

³² Ver p. 18 do segundo capítulo.

interpretei do que aconteceu nas atividades. Esse vai e vem do *zoom* permite, ao olhar e à construção do texto, não separar o que emerge entre uma atividade e outra, como também dá forma à representação das teias formativas que se formam no decorrer das atividades, não necessariamente nessas que foram escolhidas para serem analisadas. Isso considerando que o que emerge desses encontros, escolhidos para serem analisados, são contingências perpassadas por encontros anteriores a eles e que também podem perpassar os posteriores.

Esse segundo momento em que retornamos ao Maracujá sabendo quem seriam as pessoas participantes também se mostrou adverso e exigente comigo, com esses voluntários e com os demais pesquisadores que permaneceram até o final do Projeto. No meu caso, a exigência física se mostrou um obstáculo por a pesquisa ser um trabalho paralelo ao que eu realizava em sala de aula, além das orientações de Trabalho de Conclusão de Curso, na Universidade do Sudoeste da Bahia (Uesb), em Vitória da Conquista (BA). Tudo isso associado às várias horas que passava dentro do ônibus para chegar até o Povoado do Maracujá, em Conceição do Coité (BA). Além dessas, a exigência psicológica que envolve um processo como esse, que é, antes de tudo, autoformativo, desgasta excessivamente. Pesquisar, assim como escrever, é descrever-se. Logo, descrever-se é um trabalho psicológico por implicar a ação de revelar-se quem se é, pelas ações e intenções e resoluções que se projetam e acontecem nas relações com si mesmo, com o Outro/mundo e com a natureza. Descrever-se ao descrever o Outro é uma ação reveladora da potência que somos, a qual podemos nos tornar pela constante atualização de si pela narração e interpretação das ações em campo. Esse exercício formativo também leva à exaustão quem nele se coloca como um *ser jogado*: um mexer-se para um *tornar-se*, no movimento próprio do jogo da vida. Qualquer ação exige um mover-se *para*, e todo movimento exige energia e intencionalidade daquele que se move. Essa é a ação de viver que se constitui em vivência(s) pelas experiências encarnadas que são possíveis e se manifestam naquele que se coloca na travessia.

Os adolescentes que permaneceram até o final, e até mesmo as adolescentes que não continuaram frequentando as atividades, colocaram-se na travessia do Projeto Maracujá. Moveram-se para ele mobilizando-se para chegar à casa da professora Eliene para nos encontrar. Foi nesse segundo momento de retorno ao Maracujá que enfrentamos uma dificuldade inicial de não termos um

espaço para realizarmos as atividades, um espaço com estrutura mínima que pudesse nos acolher, acolher os adolescentes e transformar-se, pelas nossas ações e intenções, em um espaço de formação humana. Com a utilização da sala que usávamos na Emério Resedá pela creche do Povoado, buscamos encontrar um local alternativo para realizar as atividades. Apesar de o Projeto Maracujá não ter pretensão de se fazer um espaço formal de aprendizagem, por ter seus próprios objetivos de formação, (re)iniciar as atividades formativas no espaço da escola era importante para o Projeto, porque o estar na escola nos dava credibilidade, perante a comunidade do Maracujá, como uma ação séria, que teria um início e um fim. Havia, nos diálogos paralelos entre os moradores, no primeiro encontro com a comunidade em meados do ano de 2012, histórias de que vários pesquisadores já tinham ido até lá falar com eles, mas que nunca deram retorno. Retorno que interpretei como financeiro. Existia uma descredibilidade que pairava entre nós e os moradores. Foi quando verbalizamos que não tínhamos vínculos com nenhum partido político, éramos vinculados a uma faculdade particular e às universidades estadual e federal do Estado da Bahia. Enfatizamos que não tínhamos pretensão de dar qualquer retorno financeiro à comunidade, não era esse o nosso objetivo, mas, sim, possibilitar aos participantes voluntários conhecer algumas tecnologias e ter acesso a conhecimentos que viessem auxiliá-los a contar a história do Povoado, através de um videodocumentário. Esse primeiro encontro, como já narrativizado, aconteceu na única sala de aula da Emério Resedá, o que denota a importância da professora Eliene para a empatia dos moradores com o Projeto.

A escola, independentemente das formas de interpretá-la e criticá-la, carrega em si, pela tradição, a ideia de um espaço formal de aprendizagem em que há professores que ensinam e alunos que aprendem. Socialmente falando, a escola é vista como uma instituição capaz de promover a autonomia àqueles que por ela passam, o que, na maioria das vezes, é traduzido, por esta e por outras comunidades, como um lugar de “aprender para mudar de vida”. Essa “mudança de vida”, que pode ser compreendida por autonomia, é possível pelo conhecimento e pelas possibilidades de escolha que aquele que aprende a ler, escrever, entre tantas outras teias que tecem o estar e o pertencer a um espaço formativo, como a escola, pode acessar. É a autonomia que advém da heteronomia, que é a aprendizagem com um Outro, que aqui se coloca como uma ideia análoga à heterorrelação, que se constitui por coexistir com a auto e a ecorrelação. É o estar atento às relações que

se estabelecem *com* que torna visível, àquele que *é sendo*, a polissemia de horizontes que existem quando há compreensão de algo, alguém ou alguma coisa. Para Gadamer (1997), toda compreensão é interpretação, uma vez que a linguagem domina toda visão de mundo e tudo o que se pode interpretar desse mundo é linguagem.

[...] A consciência que compreende, liberada de sua dependência da transmissão oral, que traz ao presente as notícias do passado, porém voltada imediatamente para a tradição literária [e aqui incluo a tradição familiar, escolar e religiosa, próprias do Povoado do Maracujá], ganha com isso uma possibilidade autêntica de deslocar e ampliar seu horizonte e enriquecer assim seu próprio mundo com toda uma nova dimensão de profundidade. (GADAMER, 1997, p. 568)

Essa ampliação, fusão e enriquecimento de mundo que é possível acontecer ao se ter acesso a toda formação, e nesse momento específico direcionando à formação escolar, oferece ao que se apropria dessa imersão, dessa aventura do aprender, a liberdade de submergir em seu próprio mundo ao tempo que pode também se deslocar para outros mundos: do Outro, do texto, dos conteúdos, e se amplia para possibilidades de mundos inefáveis. Então, com a saída do Projeto da escola Emério Resedá, ficamos temerosos de, entre tantas coisas, os pais não autorizarem seus filhos adolescentes a participar das atividades em um outro espaço ou, até mesmo, não conseguirmos um local para dar continuidade ao Projeto. Foi quando a professora Eliene cedeu dois cômodos da casa dela, localizada na comunidade da Matinha, que faz divisa geográfica com o Povoado do Maracujá, para realizarmos as atividades formativas. A casa estava desocupada, o que facilitou o acordo. Essa mudança de espaço favoreceu alguns dos adolescentes que moravam próximos à casa da professora, na Matinha, desfavorecendo outros que residiam perto da Emério Resedá, no Maracujá.

Logo, os adolescentes que moravam no território do Maracujá e distante da casa da professora tinham que caminhar uma longa distância para participar das atividades. Esse deslocamento foi o motivo alegado pelas adolescentes que desistiram do Projeto. Elas teriam que fazer o mesmo percurso na vinda para a Matinha e na volta para casa depois da atividade e, após o almoço, tinham que retornar para a sede do Povoado do Maracujá, em frente à Emério Resedá, para poderem usar o transporte escolar que levava elas e os demais adolescentes maracujaenses para a escola do povoado vizinho, chamado Almas. Foi nessa escola

que filmamos algumas cenas do docudrama. Sendo assim, a mobilização, no sentido utilizado neste texto, aconteceu desde o primeiro encontro, pois houve um *mover-se para*, nosso e também dos adolescentes. A informação de que a antiga residência da professora Eliene está localizada no território da Matinha, que geograficamente faz divisa com o Povoado do Maracujá, advém das afirmações dos moradores do Maracujá, bem como dos adolescentes que participaram do Projeto. Essa foi outra questão que implicou na mudança de espaço da Escola Emério Resedá para a casa da professora Eliene. Estávamos pesquisando, juntamente com os adolescentes, as memórias dos velhos direcionadas para as lembranças relacionadas à história do Povoado, em um espaço que não era fincado em seu território. Soma-se a isso o fato de parte dos adolescentes voluntários residir na Matinha.

Não busquei saber a respeito da naturalidade de cada adolescente, pois julguei que essas informações não eram cruciais para a pesquisa, e sim a maneira como esses adolescentes se colocavam e se identificavam como maracujaenses. Pude observar, no primeiro encontro da equipe do Projeto com os adolescentes, nesta segunda entrada em campo, já na casa da professora Eliene, que todos os que residiam na Matinha se identificavam como pertencentes ao Povoado do Maracujá. Quando indagado “Quem é você e por que você está no Projeto Maracujá?”, Mureré³³, que reside na Matinha, responde diante de uma câmera filmadora:

Eu quero aqui aprender mais sobre o curso... me informar, né? Aprender coisas novas... Meu nome é Mureré, primeiramente... Tenho 13 anos, moro na comunidade da Matinha, aqui perto do Maracujá mesmo [...] Tô aqui no curso pra aprender mais sobre a comunidade, como é a história da nossa comunidade... A gente vamos pesquisar com pessoas mais velhas, para passar informações, para a gente... aperçofer [aperfeçoar] nosso conhecimento... e... aperçofer [aperfeçoar] nosso conhecimento e passar para toda a comunidade, né, aprender, fazer um filme. Eu tô aqui porque quero aprender, né? E que até o final a gente forme um negócio bonito, né? Excelente, então... aqui o nosso principal conceito foi aprender. Então eu acho que a gente participou do ano passado... e tem um pouco de experiência do ano passado que “nós começou” um pouco desse trabalho. E foi também interessante. Aprendi muito sobre filme... e quero esse ano terminar o que a gente começou no ano passado e fazer um filme legal. Porque Maracujá é uma comunidade simples e merece algo de bom, né? E a gente não pode ser chamado como fazenda, porque aqui não é fazenda, né? Vocês sabem... aqui é um povoado... que deve ser muito valorizado, o

³³ Os nomes dos adolescentes correspondem aos que mencionei no Capítulo 2. Já os pesquisadores e os velhos do Povoado são apresentados com seus nomes próprios.

Maracujá. É... Maracujá... Eu nasci em Maracujá mesmo, não fui pro Petê nascer... então gosto muito dessa comunidade, eu amo a comunidade [...] (Mureré).

Mureré é um dos adolescentes que reside na Matinha, mas se identifica com e como do Povoado. A casa da sua família fica ao lado da antiga residência da professora Eliene, onde estávamos. A fala de Mureré traz palavras que foram utilizadas durante a apresentação do Projeto, que aconteceu antes da gravação das respostas dos adolescentes às perguntas mencionadas anteriormente. É perceptível que essas palavras são novas no vocabulário de Mureré, que começa a utilizá-las ao responder às perguntas, mesmo sem compreender seus significados, como, por exemplo, aperfeiçoar, conceito, pesquisar. Mucunã, ao responder às questões sobre os motivos que o levaram até o Projeto, também utiliza palavras novas, sem saber o seu significado. Portanto, essas palavras ficam fora do contexto da intenção do discurso.

[...] Aprender o que significa, como surgiu, e... como começou... é... como foi encontrado... e... também só. Também, é... esse projeto vai me ajudar muito, né? Esse projeto vai me ajudar a ser mais expressivo... é... conceitual... e fica formado sobre as técnicas do povoado, e saber... e fica sabendo ainda o que ele significa. (Mucunã).

Essa percepção nos fez rever diversas vezes a nossa forma de conversar: ora buscávamos palavras mais cotidianas para expor as ideias, na tentativa de sermos compreendidos; ora explicávamos os significados para que eles pudessem agregar palavras novas em seu vocabulário e, quiçá, utilizá-las no contexto correto. Mureré, na sua fala, denota sua compreensão do que fora a apresentação enfatizando o que iria aprender participando do Projeto, o que retoma a ideia do Projeto como análoga à ideia de escola: um lugar para aprender. Via de mão dupla. O Projeto declaradamente se colocou como um espaço de formação, entretanto sem intenção de formar narradores, cineastas, atores. Mas que intencionou e os ensinou a contar sua própria história em um filme. Mariana, que também reside na Matinha, ao responder à mesma questão, declarou: “Tô nesse projeto para aprender mais e pretendo continuar até o final porque, no futuro, eu posso usar isso como minha profissão”. O foco dos adolescentes esteve, em todo o percurso da pesquisa, no *aprender para* “mudar de vida”, a mesma premissa que, muitas vezes, se imputa à escola. A formação, para os adolescentes, sempre apontou para um fim, uma serventia, em um *aprender para* conhecer um pouco mais sobre a história do

Povoado, *aprender para* mexer nas câmeras fotográficas e fílmicas, *aprender para* fazer um filme, entre tantas outras possibilidades. E, pensando nos planejamentos, posso dizer que, na maioria das vezes, estes também foram direcionados para um *ensinar para*, *discutir para*, um *formar para* os adolescentes partirem em busca das narrativas de vida dos velhos, *formar para* fazer um filme.

A formação se faz/torna pela intencionalidade — seja daquele que pretende ensinar alguém, seja daquele que intenciona aprender. A intencionalidade dá à transformação, enquanto potência, a possibilidade de concretude. Acrescento que, como já dito, pode haver formação sem a intencionalidade de ensinar ou de aprender, mas nunca é um fenômeno sem intencionalidade para algo ou alguma coisa: faz-se necessário um *deslocar-se para*. “[...] É que a formação concerne o aspecto teleológico da existência” (tradução nossa), segundo Honoré (1977, p. 12). Para esse autor, a formação se apresenta como um duplo processo: o de diferenciação e integração de todas as formas em uma nova forma, e o de transformação de energia vital física e psíquica em energia intencional. Se, para acontecer a formação, é preciso um *mover-se para*, ou seja, necessita que se estabeleça *relação(ões) com* algo, alguém ou alguma coisa, o *tornar-se o que se é* fica na intersecção desse movimento relacional. O *formar-se* é o próprio movimento da vida enquanto o *tornar-se o que se é* é o que se pode interpretar de onde se pode, ou se quer, chegar enquanto ser humano *sendo* humano.

Esse primeiro encontro de (re)apresentação do Projeto Maracujá e os demais que sucederam esse início das atividades na segunda entrada em campo foram entremeados com as dificuldades que tivemos de chegar ao Povoado. A primeira atividade do Eixo Três, que vamos analisar, estava prevista para iniciar em março e em meados de abril de 2013. Por causa da chuva, houve atraso no cronograma, não só no início das atividades, mas no decorrer delas. As estradas de terra do Povoado se tornaram barrentas e intransponíveis para carros comuns. Quando marcávamos com os adolescentes e não conseguíamos chegar ao Povoado, avisávamos por meio de mensagem SMS, ou através de ligação para os celulares deles. Inicialmente, como não tínhamos os contatos diretos deles, informávamos à professora Eliene, e ela transmitia o recado. Era difícil manter contato com os adolescentes porque os celulares ficavam incomunicáveis, a depender de onde eles estavam. O sinal de satélite não atingia todos os lugares do Povoado, por isso utilizávamos o SMS, pois a mensagem chegava a todos os adolescentes com mais

facilidade, evitando a locomoção desnecessária dos que moravam longe da casa onde realizávamos os encontros. A pesquisa-formação interfere no cotidiano, nas vivências, nos diálogos, por se fazer *com* o Outro, utilizando o que se sabe *sobre* o Outro para se chegar ao como se chegar *com*. O cuidado com o Outro, a amorosidade enquanto disposição para o amor, não o amor propriamente dito, mas a condição que nos permitia nos colocar no lugar das pessoas pesquisadas frente à ecorrelação foi uma das nossas ações que manteve a turma de adolescentes interessada em participar do Projeto. Mesmo com as adversidades advindas da ecorrelação, nos mantivemos atentos, interessados, implicados e desejosos por encontros e diálogos genuínos, com as pessoas e o cenário pesquisados. Ao nos *deslocar para*, indo até Conceição do Coité, mesmo não chegando até o Povoado, por causa da estrada cheia de lama, demonstrávamos nosso interesse em estar com eles. Interesse revelado nas ligações e/ou nas mensagens de texto que mandávamos via SMS.

Essa troca de intencionalidades foi importante para nossa permanência no Projeto e para a permanência do interesse dos adolescentes em participar do Projeto. Primeiro era para começar após as férias escolares do início do ano de 2013. Adiamos por falta de verba para a compra dos equipamentos e o transporte de Conceição do Coité para o Povoado. Em abril, a Fapesb liberou a verba, após aprovação do Projeto. Porém, fomos surpreendidos pelas mudanças que a Secretaria de Educação de Coité fez na Emério Resedá. Então, a professora Eliene nos cedeu a sua antiga residência para realizarmos os encontros. Em maio, aconteceu o encontro de apresentação do Projeto, conforme já narrado. Em junho, fizemos somente dois encontros, com a atividade do Eixo Três sobre fotografia. Depois, tivemos o recesso do São João e as férias escolares e retornamos na última semana de julho, com o início da atividade do Eixo Dois, a Linha do Tempo. Daí em diante, conseguimos cumprir o cronograma. Logo, compreendo que esse contato com os adolescentes, mesmo que a distância, os manteve mobilizados, interessados em continuar participando do Projeto. Penso que a relação que as pessoas que moram na zona rural estabelecem com o meio ambiente é de espera e paciência: a espera ansiosa pela chuva e a paciência em lidar com as situações que incidem a sua chegada.

Na minha infância, a nossa professora nem sempre conseguia chegar até a escola do bairro Narciso, que ficava a três quilômetros do sítio onde morávamos.

Quando chovia, Dona Vera nem sempre aparecia. A depender da intensidade da chuva, as estradas de terra ficavam impossíveis de se trafegar. Não tínhamos como saber se a professora conseguiria chegar. Ainda assim, eu e meus colegas íamos, pois independentemente de qualquer situação, nosso encontro com a Dona Vera estava marcado. Não existiam celulares nem telefones fixos para nos comunicarmos, e, mesmo que a professora não comparecesse, nós sabíamos que ela tinha a intenção de estar lá. Claro que este é um pensamento advindo de infinitas possibilidades que ressoam da ecorrelação, mas que revela a troca que se estabelece na relação homem/natureza com o meio ambiente. Talvez por entender o tempo da natureza e perceber que realmente queríamos estar no Maracujá, que estávamos dispostos a estabelecer relações *com*, os adolescentes se mantiveram atentos às nossas possibilidades de estar em campo. Este é um movimento formativo por se fazer presente a necessidade de se perceber as adversidades e os limites que as relações impõem. Por um lado, a ecorrelação, nesse momento da pesquisa, mostra que, por ser natureza, o homem, em algum momento, precisa perceber que o meio ambiente tem seu próprio tempo, em cada e em todo espaço. Por outro lado, tem-se a heterorrelação, que sustenta a mobilização do pesquisador e das pessoas pesquisadas e dá a possibilidade de existência do método biográfico e da metodologia da pesquisa-formação heterobiográfica. E, administrando ambas, tem-se a autorrelação, dispondo ou não de amorosidade, do movimentar, *deslocar-se para*. Ao tomar consciência de si pelo Outro, a autorrelação toma para si as demais relações. E o que emerge desse imbróglio pode tornar-se formação para a vida pelo movimento consciencial, que o transforma em experiência.

3.6.1 Atividade com/sobre fotografia

Nas atividades do Eixo Três sobre Fotografia, que precedem a de Apresentação do Projeto, os adolescentes puderam conhecer as funções básicas de uma máquina fotográfica nessa primeira oficina, com a professora Carol. Foi um encontro em que todos os adolescentes participaram com um interesse genuíno de aprender as técnicas de fotografia. Interesse demonstrado anteriormente e que direcionou o planejamento das atividades.

Meu nome é Pajeú. Estou aqui neste projeto para conhecer... como mexer com as câmeras, aprender a tirar fotos [...]. É... gosto de tirar fotos... filmar... é... gosto muito de tecnologias. Tenho nada pra dizer mais não. É... quero aprender sobre a história do Maracujá... é... aprender de outras comunidades, ver filmes... ficar por dentro, em tudo que é tecnologia. Quero conhecer gente nova... (Pajeú)

Oi, meu nome é Pavoã, tenho 13 anos, estudo na escola Evódio Ducas Resedá, sou oitavo ano e eu estou aqui no projeto para aprender coisas novas, aprender a usar a câmera, que eu não sei... e tô aqui para conhecer o projeto do Maracujá, que eu gostaria de conhecer, e eu vou ficar até o final. (Pavoã)

Por isso, a atividade com a linguagem das técnicas fotográficas foi antecipada para essa fase inicial. Se já havia certo comprometimento também da parte dos adolescentes — pelo contato que mantivemos mesmo com a impossibilidade de cumprirmos o cronograma, seja pela falta de verba, seja por causa da chuva —, era preciso instigá-los para que os objetivos do Projeto Maracujá fossem construídos. Planejamos encontros para ensiná-los a fotografar e a filmar com a mesma câmera e, assim, pudessem gravar o filme sozinhos, sob nossa orientação. Porém, com o andamento das atividades e a desistência de pesquisadores que estavam encarregados de trabalhar as técnicas de fotografia e vídeo com os adolescentes, decidimos que Robélio iria orientar mais uma atividade prática sobre fotografia. E, na fase de gravação, ele também faria a filmagem, e nós, os outros, auxiliaríamos com a produção, direção e o que mais fosse necessário para que o filme fosse gravado. Queríamos que os adolescentes pudessem gravar o filme sozinhos, sob nossa orientação, todavia, no *jogo jogado* as estratégias e táticas do planejamento ficam à mercê do que acontece no movimento do jogo.

O primado do jogo em relação aos jogadores que o exercitam, e onde se trata da subjetividade humana, que se comporta jogando, acaba sendo experimentado pelos próprios jogadores de uma forma especial. [...] Assim, por exemplo, costumamos dizer de alguém, que ele joga com possibilidades ou com planos. [...] É que esse alguém não está se fixando tanto em tais possibilidades, mas sim em metas sérias. Tem ainda a liberdade de decidir assim ou assado, por esta ou por aquela possibilidade. Por outro lado, essa liberdade não é sem risco. Antes, o próprio jogo é um risco para o jogador. Só se pode jogar com sérias possibilidades. (GADAMER, 1997, p. 180-181)

A *priori*, faríamos videodocumentários, ideia que culminou em um docudrama, devido à redução da equipe geral de pesquisadores e à falta de formação dos adolescentes quanto às técnicas de filmagem. A opção de fazer apenas um filme foi da equipe do Projeto, mas a escolha pelo gênero docudrama foi dos adolescentes:

metade da turma queria fazer um filme de ficção; e a outra, um documentário, com a participação dos velhos do Povoado, narrando as suas histórias. Então, juntamos as duas possibilidades!

A atividade prática de fotografia orientada por Robélio foi importante para os adolescentes retomarem o contato direto com as câmeras. Através das lentes, olharam para os colegas, na primeira etapa, e para o Maracujá, na segunda etapa. Um possível primeiro encontro com o Outro, representante do Maracujá. Um possível encontro com os elementos que compunham o cenário do Povoado. Um encontro com a possibilidade de representar alguém, alguma coisa, um lugar, uma história. Eram as lentes das câmeras mediando as relações: a heterorrelação e a ecorrelação. Um *mover-se para* o outro direcionado pelas perguntas: Quem é a pessoa fotografada? Do que ela gosta? Que elementos podem identificá-la pela fotografia? Foi um exercício de construção de representação do Outro ao enquadrar pelas lentes o que do Outro o representa. Não há falas propriamente ditas entre os que estão em posse das câmeras e os fotografados que possam ser utilizadas aqui, como citação, porém há, nas ações tímidas dos adolescentes, certa vergonha de olhar para o Outro e tirar dele aquilo que o representa. Há uma timidez mais escancarada naquele que fotografa frente à tentativa do fotografado de se apresentar da maneira que gostaria que aquele que olha enxergasse. A proposta da atividade pede o contrário, ou seja, que aquele que fotografa direcione o fotografado a fim de captar dele/nele o que o representa imgeticamente. Contudo, quando o adolescente se coloca atrás das lentes da câmera, há um receio velado de olhar para o Outro e captar dele o que nele é único e que pode fazê-lo ser reconhecido pelos demais participantes do Projeto. Todavia, não se pode generalizar. Houve também sagacidade em clicar e em deixar ser clicado, por alguns adolescentes.

Algumas fotos foram clicadas com direcionamento para o que aquele que estava atrás da câmera gostaria de mostrar do Outro. Essas atitudes expressas pelas ações de alguns adolescentes podem ser interpretadas como a autonomia daquele que sabe por que tomou para si o conhecimento necessário para ter liberdade para direcionar aquele que está sendo retratado a se colocar em algum ponto específico do cenário e mostrar uma atitude também específica: “fique sério”, “sorria agora!”, “olha pra cá!”, “deixe as mãos levantadas com sinal de ‘paz’”. Essa autonomia advém da percepção daquele que está atrás das lentes para a composição da imagem a ser fotografada, ou seja, que aquele a ser retratado faz

parte e está em um ambiente/cenário e que esse ambiente/cenário também conta sobre quem ele é. Por isso, direcionar o colega que vai ser fotografado é uma maneira de representá-lo em sua individualidade, enquanto ser coletivo, vivente em um tempo e em um espaço. Entre tantas possibilidades de compreensão do que aconteceu nessa parte da atividade, também percebi que alguns poucos adolescentes, apesar de terem participado do que foi proposto pelos pesquisadores-orientadores, não se deram conta do que estava acontecendo ali. Foram fotografados e fotografaram, mas sem nenhuma atitude hermenêutica para com o Outro. Nessa constatação, levo em consideração a “face visível da formação” (JOSSO, 2004, p. 223), que é o que se pode ver/interpretar do que acontece em uma pesquisa-formação.

Esse foi um exercício de se colocar frente ao Outro e estabelecer a heterorrelação: daquele que olha para aquele que é olhado; daquele que é olhado para com a representação fotográfica feita por aquele que olha. Ambas as situações, quando acontecem efetivamente, desembocam na autorrelação, no **como** aquele que é olhado gostaria de ser visto se deparando com o **como** é visto por aquele que fotografa. Talvez por isso, aquele que está atrás das lentes se mostra tímido, por o resultado do seu clique ser a imagem do seu olhar para o Outro, o que poderia até gerar (des)entendimentos ou, até mesmo, constrangimentos. É a heterorrelação por meio da autorrelação movimentando a possibilidade do *tornar-se o que se é*, pelo jogo de representações postas declaradamente, ora daquele que olha, ora daquele que é olhado e, fechando o ciclo, o **como** aquele que olha se vê frente ao seu retrato, que é a maneira como foi olhado. Nesse sentido, aquele que se coloca com autonomia frente aos questionamentos feitos pelo orientador da atividade fez esse processo relacional de forma fluída por já saber quem é.

Já a ecorrelação se fez mais perceptível na segunda fase da atividade. Na primeira, os adolescentes exploraram pouco o meio ambiente enquanto cenário que conta sobre o que representa o Outro. Então, orientados pelo questionamento “Que cenário, ao ser fotografado, representa o Maracujá?”, os adolescentes, em posse das câmeras fotográficas, caminharam pelas redondezas da casa da professora Eliene para fotografar o **que** poderia representar o Maracujá. Novamente, a ideia de que as lentes da câmera e o enquadramento dado a algo, alguém ou alguma coisa estavam a um clique do que algo, alguém ou alguma coisa representa, para si, para aquele que fotografa. A possibilidade de manipular os ângulos, o enquadramento, a

aproximação e/ou distanciamento pelo *zoom* estava ali posta. Novamente, o direcionamento do olhar pela pergunta se fez propulsor de descobertas, para os adolescentes e para nós, pesquisadores. Para mim, o que representa o Maracujá se entrelaça e se distingue do que os adolescentes viram, quando direcionados *para* ver o que estava ali, junto deles, e que poderia representar o Maracujá. Tudo o que estava ao redor da casa da professora e das casas vizinhas, compondo o cenário do Maracujá, era conhecido pelos adolescentes, até mesmo por aqueles que moravam distante dali. Ao interpretar esse processo, especificamente, notei que o novo se fez no estabelecer efetiva relação com a natureza do lugar, com as coisas que o compõem e o tornam único: a ecorrelação. O novo fez-se na compreensão dos adolescentes em observar e optar por retratar uma coisa e não outra, de se colocar no cenário junto com os pés de milho, por exemplo, e pedir para ser clicado, colocando-se no cenário, sendo cenário, sendo e se colocando como representação do Maracujá, se reconhecendo maracujaense.

[...] O conhecido alcança seu ser verdadeiro e mostra-se como o que ele é, apenas através do reconhecimento. Enquanto reconhecido, é aquilo que se mantém firme na sua essência, liberto da causalidade de seus aspectos. Isso vale totalmente para a espécie de reconhecimento que ocorre no jogo (espetáculo), face à representação. Uma tal representação deixa atrás de si tudo que seja causal e secundário, p. ex., o ser peculiar e especial do ator. Com relação ao conhecimento daquilo que ele representa, ele desaparece inteiramente. (GADAMER, 1997, p. 192-193)

Os adolescentes, em suas ações atrás e à frente das lentes, como olhadores e como seres olhados, e vice-versa, se reconheceram maracujaenses e ao se colocarem no cenário, quando direcionados pelo questionamento “Que cenário, ao ser fotografado, representa o Maracujá?”. E colocando-se, identificando-se, e conhecendo-se como parte do cenário, por este os conter, eles desaparecem enquanto indivíduos para representar o todo, como um conjunto que estabelece ecorrelações e heterorrelações que desembocam nas autorrelações, no reconhecimento de si como parte de um lugar, como lugar, enquanto lugar. É a mobilização acontecendo no jogar da linguagem fotográfica que torna perceptíveis aos adolescentes, pelos enquadramentos e pelas angulações, as pequenas peculiaridades que eles identificam como representantes do Maracujá. Ao saber que o galinheiro, os bancos de pau debaixo da sombra de uma árvore, como um lugar para “tomar uma fresca”, são o Maracujá, os adolescentes se colocam como

sabedores de quem são e o que e que histórias os fazem ser quem são. Eis alguns diálogos de uma dupla de adolescentes que saiu para fotografar representações do Povoado, juntamente com o pesquisador Everlan:

Mucunã: [vamos] Tirar foto de uma quixabeira! **Everlan:** Como é? **Mucunã:** Quixabeira!! Aquela planta ali! **Pajeú:** Um maracujá. [Pajeú emenda uma observação com outra, enquanto fotografam e caminham pelas redondezas da casa da professora Eliene.] **Everlan:** Aonde? **Pajeú:** Ali nesse pé... Tem um tanque,³⁴ ali também já morreu um homem. **Everlan:** Como é? **Pajeú:** Tem um tanque ali que já morreu um homem. **Everlan:** Morreu como? Caiu? **Pajeú:** Caiu dentro. **Everlan:** Tava seco, foi? **Pajeú:** Não. Tava cheio. **Everlan:** Ele morreu afogado? **Pajeú:** Foi. **Everlan:** E como foi isso? **Pajeú:** Quando ele caía, dava umas tremedeiras assim. Aí ele caiu dentro. **Everlan:** Ixe! Vocês conheciam ele? **Pajeú:** Não. Ele era novo ainda. "Nois" nem tinha nascido ainda.

Pajeú: Tira da fonte. **Everlan:** Achei legal essa fonte. Fica sempre cheia assim? **Mucunã:** Não. **Pajeú:** Não. Na seca, ela seca. **Everlan:** Seca mesmo assim total? **Pajeú:** O chão fica bem duro assim e puxa a água. **Everlan:** Como é? **Pajeú:** O chão fica duro e puxa a água todinha.

Everlan: Vocês vão tirar foto de onde? **Pajeú:** Do milho e do pé de Maracujá! **Everlan:** Do milho e do pé de Maracujá, por quê? **Pajeú:** Porque aqui é o Maracujá!

Everlan: Como é? Tirar foto da galinha? **Pajeú:** Malva?! Tira foto da galinha!

Mucunã: Tirar foto do carrinho de mão. **Everlan:** Mas por que do carrinho de mão? Faz parte do Maracujá? Mas de que forma ele faz parte? **Pajeú:** Quando tá na seca [para carregar água do açude para as casas], quando tava na seca aqui era ruim demais [se referindo aos meses anteriores e ao histórico de seca do lugar].

Everlan: Vai tirar foto do mandacaru? **Mucunã:** É. **Everlan:** Vamo lá então. Cê vai tirar foto de qual mandacarivis? **Mucunã:** Daquele de cá. **Everlan:** De lá? **Mucunã:** Humrum.

Mucunã: Não tem nada mais pra tirar foto. **Pajeú:** Não tem? **Everlan:** Será? **Pajeú:** Cisterna. **Everlan:** Tem muita cisterna por aqui? **Pajeú:** Tem. É contada as casa que não tem.

O que aparece nesse encontro das perguntas com as respostas em forma de representações fotográficas, clicadas pelos adolescentes, são apropriações de si mesmo. É o se dar conta que sabem sobre as relações que se estabelece com o Outro e com o meio ambiente que o cercam. Ao serem indagados por nós

³⁴ O tanque que Pajeú indica a Everlan é também conhecido como caixa seca ou açude, que nada mais é que um buraco redondo ou oval, côncavo, construído na terra e serve para aparar água da chuva.

pesquisadores, os adolescentes se dão conta de que têm conhecimento que nós não temos sobre o lugar a que pertencem. Essa inversão da ideia comum de que quem sabe é aquele que vem de fora, no caso nós, culmina na sensação de pertencimento que, às vezes, é revelada, em outras velada, mas que pode ser compreendida pelos gestos de afirmação, negação, de sorrisos, de cochichos ou até de apontamentos com o dedo indicador, em vez de palavras para se expressar. A mobilização vai sendo tecida no estar junto deles, ao percorrer o entorno das casas e de mostrarmos interesse em saber o que eles sabem. Interesse velado nos olhares atentos, nas perguntas simples que denotam o desejo de ouvi-los contar sobre o que sabem do lugar em que moram. Assim como no jogo, a mobilização acontece por existir jogadores e intencionalidades postas, que iniciam um movimento atento, medroso, observador, que busca compreender o que o Outro quer de fato. Ao estarmos ali interpretando cada fala, gesto, movimento e iniciativa dos adolescentes presentes, nos deparamos com as suas interpretações a nosso respeito, suas ações comedidas, bochichos, olhares desconfiados e observadores, iniciativas e posturas de liderança e, em cada um de nós, o desejo de seguir em frente, aprendendo *com*.

3.6.2 Primeira atividade do Eixo Dois, a Linha do Tempo, os diários e o grupo focal

Com um projetor multimídia, a equipe do Eixo Três exibiu as fotografias para os adolescentes e finalizaram a oficina dialogando com eles sobre as imagens que eles fizeram dos colegas e do Maracujá, de acordo com os seus objetivos. Essa foi a parte inicial do encontro. Fiquei encarregada de, na parte seguinte, começar a trabalhar com e sobre memória e narrativas de histórias de vida. Havia planejado começar com um diálogo, sem utilizar produtos multimídia. Estávamos começando a nos conhecer, então pensei que poderíamos iniciar o diálogo falando das minhas e solicitando as memórias deles, sobre a convivência com seus avós, tios, colegas de escola. A proposta era iniciar os trabalhos sobre memória através de narrativas de histórias de vida. Entretanto, quando a equipe anterior concluiu o trabalho, os adolescentes estavam agitados e animados comentando sobre as fotografias que tiraram, como fizeram e como poderiam ter feito diferente. Logo, iniciar uma

conversa sobre memória depois de observar o que fizeram na prática, com os equipamentos fotográficos que tinham interesse em conhecer, foi um corte bruto na empolgação deles. Então, colocamos a música *A volta da Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, para chamar a atenção dos adolescentes para o segundo momento do encontro. O intuito da música era também o de disparar o assunto sobre memória e narrativas, a partir da interpretação da sua letra. A letra faz alusão à saída da ave Asa Branca do sertão nordestino por causa da falta de chuva, mas, com a possibilidade de a chuva cair e dar nova vida à plantação, ela retorna ao sertão. A Asa Branca representa o nordestino que sai do sertão em busca de uma vida melhor, longe da seca, da falta de comida, situações ainda vivenciadas no Povoado, como, por exemplo, a saída dos maracujaenses para outras cidades em busca de emprego e de uma vida mais digna. A música também conta sobre a alegria do sertanejo com a chegada da chuva, que, para ele, é indício de prosperidade e possibilidade de realização de sonhos.

E foi buscando no que a música conta e que se assemelha ao cenário do Maracujá que começamos nossa conversa com os adolescentes. Nesse encontro, descobrimos que eles não tinham tido, até então, interesse em ouvir os velhos do Povoado a respeito da sua história. Descobrimos também que as atividades teriam de ser planejadas tendo alguma música, algum clipe ou depoimento em vídeo, enfim, um produto de mídia que servisse como disparador ou que abordasse a temática memória e narrativas de histórias de vida. Esses foram os dados que colhemos desse curto encontro, que, a princípio, pensei que não tinha gerado dado algum para a pesquisa. Compreender que o não acontecimento do que se planeja é um dado tão importante quanto o acontecimento é um movimento próprio do *tornar-se pesquisador*. Mesmo quando o jogo não acontece como antes planejado, ainda assim há a troca de saberes e de não saberes sobre o Outro, a pessoa pesquisada, ou sobre o Outro, o pesquisador. O jogo acontece, mesmo destoando completamente das intenções postas no planejamento, porque o jogo é independente do(s) jogador(es). Quando o jogo, por ser autônomo, se apodera dos jogadores e de suas intenções, ele desvela o que, para o Outro, é interessante, enigmático, importante. “[...] É o jogo que mantém o jogador a caminho, que o enreda no jogo e que o mantém em jogo” (GADAMER, 1997, p. 181). Sendo esse Outro ora o pesquisador, ora as pessoas pesquisadas, compreendo que é nesse momento — em que a autonomia do jogo se coloca acima e à frente das intenções

postas — que as pessoas se dão a conhecer. Quando o não saber e a inconstância se fazem latentes em um encontro é que se percebe quem o Outro é *sendo* naquele momento.

O jogo, ele mesmo, é de tal maneira uma transformação que para ninguém continua a existir a identidade daquele que joga “representa”. Todo mundo passa apenas a se perguntar o que vem a ser a ver isso? O que é que isso “quer dizer”? Os jogadores (atores) (ou o dramaturgo) não mais existem, mas tão somente o que é jogado (representado) por eles. (GADAMER, 1997, p. 189)

Gadamer (1997), quando discute jogo em *Verdade e Método*, traz a arte como objeto e como aquilo com que o homem joga e é jogado em vida, na vida. Aqui a interpretação dessa discussão de Gadamer embasa o jogo formativo a que me dispus participar e planejar juntamente com os demais pesquisadores do Projeto Maracujá. Compreendo que essa primeira atividade do Eixo Dois aconteceu por ter acontecido o jogo, não das intenções planejadas, mas das intenções veladas, nossas e das pessoas pesquisadas. Nosso pedido para que anotassem no diário tudo o que se lembrassem das atividades, seus pensamentos sobre o Projeto Maracujá, as narrativas dos velhos e o que mais desejassem também ficou explícito. Compreendi que, em todas as atividades, o planejamento teria de contar com um produto midiático (vídeos, clipes, HQs, revistas, filmes, fotografias) para disparar a conversa, pois os adolescentes estavam ali para “ver coisas novas”, que fugissem da rotina deles, como já mencionado. Queríamos saber histórias sobre o Povoado e o que os adolescentes sabiam sobre narrativa, sobre os velhos, que histórias contavam a respeito da criação do Povoado. Nossas intenções foram postas claramente aos participantes da atividade. E as intenções dos adolescentes, mesmo veladas nesse momento, se desvelaram quando mostraram interesse pela música, em tentar compreender seu enredo, seus personagens. As pessoas pesquisadas também perceberam que o orientador de uma atividade planeja, mas também tateia o que emerge do jogo. Elas percebem que o orientador busca brechas para interpretar os seus anseios e, pelas suas falas, joga o conteúdo, fazendo associações com o seu cotidiano no Povoado e com o que revelam saber sobre narrativas e memórias do lugar.

Assim concluímos esse primeiro encontro do Eixo Dois, no qual conversamos sobre memória e solicitamos aos adolescentes que procurassem seus avós e os velhos da vizinhança para perguntarem sobre a história do Maracujá. Levamos a

eles, com outras palavras, a premissa de que, para que a memória do Povoado possa ser (re)conhecida pelas próximas gerações, é preciso parar para ouvir o que os velhos têm para contar. E mais: para fazer um videodocumentário sobre o Maracujá, era preciso saber mais dele antes. Um lugar, uma pessoa sem memória são espaço e corpo desabitados. Desabitado de pensamentos, de árvores, de casas, de móveis, de lembranças que os fazem ser. “Sem memória, não somos nada além de um invólucro de carne que não reconhece a si mesmo” (BRUM, 2005, p. 02). Nesse sentido, a mobilização dos adolescentes continuava a ser importante para que pudessem não só se interessar pelas narrativas dos velhos a ponto de ir buscá-las, mas seria essencial para que, por meio da experiência de vida desses velhos, os adolescentes pudessem compreendê-las. “[...] Para a apropriação das narrativas, é necessário mais ou menos tempo em sintonia com as nossas capacidades momentâneas de descentração e de concentração” (JOSSO, 2004, p. 124). Conversamos com os adolescentes não só sobre a importância da memória do Povoado, mas deixamos claro que a narrativa dos velhos era essencial para fazer o filme. Combinamos que eles fariam anotações no diário do(s) nome(s) do(s) entrevistado(s) e de suas histórias. Marcamos a data do nosso retorno ao Povoado e enfatizamos que iríamos utilizar as histórias que eles trouxessem para organizar a próxima atividade.

Ao retornarmos ao Povoado, continuamos trabalhando com/sobre memória e buscando compreender como e em que momentos as narrativas de histórias de vida dos velhos poderiam atuar como dispositivo de formação. Iniciamos, então, a atividade que intitulamos Linha do Tempo. Nessa mesma atividade, trabalhei também os elementos estruturais da narrativa (de vida/ficção), que serão abordados no próximo capítulo. Os irmãos Mandacaru e Manacá, nesse dia, trouxeram algumas lembranças de sua avó, Dona Maria Pixinha. Como foram os únicos a trazerem histórias, perguntamos aos adolescentes o motivo de não terem colhido mais histórias. Então, Mandacaru, chateado, conta:

Mandacaru: Pra perguntar eles contavam a história pela metade. [os velhos diziam] “Deixa quieto menino, deixa quieto!” **Everlan:** As pessoas mais velhas te diziam isso? **Mandacaru:** O povo não sabia contar história, perguntar [perguntávamos e eles] não dizia nada ficava enrolando. **Élica:** Ah é?! Então vocês tiveram dificuldades pra conseguir as histórias? E por que vocês não mudaram de entrevistado? **Mandacaru:** Mudava, mas era tudo a mesma coisa, eles contavam tudo pela metade. **Malva:** Conta tudo a mesma coisa. **Mandacaru:** É, conta tudo a mesma coisa. O cara pergunta e

[os velhos dizem] “há é isso e aquilo e isso”. **Everlan:** O que vocês perguntaram pra eles? **Mandacaru:** Como eram as festas. [os velhos respondiam] “Ir pro samba, não sei o quê. Ir pro samba, não sei o quê”. Só falava isso.

Everlan: Eles falam as mesmas histórias. Mas que história é essa? Ele fala alguma coisa né? Ou ele fala pela metade? **Mandacaru:** Ele fala pela metade. O cara pergunta, aí ele “me deixa em paz” ou “Pera aí, calma aí”. Fica “tapiando” [os seus avós tentam prorrogar o começo da conversa]. **Everlan:** Fica tapiando. Mas ele fala? **Mandacaru:** Fala que ia pro santo. Não sei o quê, samba de roda não sei aonde... **Élica:** Mas isso é história! Também! **Mandacaru:** Pois é. Eu sabia ouvir. **Everlan:** Você já sabe? **Mandacaru:** Já.

Há, na busca pelas lembranças, o desafio de se colocar a trabalho. Trabalho de (re)viver, de sentir, sofrer, de se alegrar e de se angustiar novamente, de sentir saudade, remorso, de se afirmar ao reafirmar — pelo recordar — o que se fez do que se viveu e que ainda há vida. Lembrar é, de certa forma, dar sentido à existência, esse é um dos principais papéis da memória: aprisionar o passado para torná-lo presente no agora da vida e, assim, fazer-se detentor das ações do homem, no presente, ao se colocar como aquele que impulsiona o projeto do devir. Isso não deve ser visto de forma maniqueísta. Na verdade, isso é primordial para sermos *sendo*. Só podemos interpretar o que aconteceu, só podemos interpretar o passado. O tempo presente das vivências não pode ser capturado. Quando o capturo, ele já é passado, já é memória. Uma memória recente, mas memória. A narrativa de uma história de vida enfatiza a premissa de que o tempo presente é incapturável, enquanto a ideia de tempo futuro só nos é devir por sabermos da existência de um tempo passado, que nos dá a ideia de estarmos no entremeio, que é o presente. Mais do que isso, a narrativa de história de vida possibilita compreender uma vida ou parte dela, daí ser dispositivo de formação. A formação, nessa perspectiva, é interpretação, ou seja, compreensão do que e de quem se é, compreensão do que o Outro é, compreensão de/das coisas, interpretação da natureza. Formação, nessa perspectiva, é um caminhar para si, compreendendo-se dia a dia no emaranhado caleidoscópico das relações que fazem a vida humana ser o que ela é. E, entre uma conversa e outra, interlepei os demais...

Élica: E o Mucunã? Perguntou pra quem? **Mucunã:** Eu não perguntei não. **Élica:** Não? É mesmo? E aí, alguém mais perguntou? **Mureré:** Eu perguntei. **Élica:** E aí? **Mureré:** Falou que não sabia. **Élica:** Pra quem você perguntou? **Mureré:** Pra minha vó. **Élica:** Pra sua vó. Qual é o nome dela? **Mureré:** Lia. **Élica:** Lia. E Dona Lia, você sabe quantos anos Dona Lia tem? **Mureré:** Acho que uns oitenta. **Élica:** Oitenta anos. Hum...! Pavoã?

[referindo-se a outra adolescente]. **Pavoã:** Eu perguntei. **Élica:** Você foi a única que escreveu [no diário], não foi? Pra quem você perguntou? **Pavoã:** Eu perguntei pra minha vó. **Élica:** Qual o nome dela? **Pavoã:** Maria. **Élica:** Maria. E Dona Maria contou bastante histórias pra você? **Pavoã:** Não. **Élica:** Não??!! E agora, José? Como faremos um filme? Como faremos um filme do Maracujá sem histórias? **Malva:** Agora “nois” inventa. **Mucunã:** Fais o filme assim memo! Pergunta pra outras pessoa! **Élica:** Essa é uma boa ideia. Um bom (re)começo.

A ação de lembrar requer de quem lembra um parar para pensar, para (re)lembrar, e requer, principalmente, disposição para abrir verdadeiramente as portas do passado ao se colocar nele de saída, conforme afirma Bergson (2011). Daí a dureza e a labuta da travessia da busca por lembranças. Para o velho, colocar-se de saída pela porta do passado é uma ação desgastante, pois o auge da saúde e da vitalidade está no passado e nele todos os sonhos de um devir próspero, de aventuras, de amor, de amores... Colocar-se de saída do passado seria compreendê-lo no presente. Colocar-se no presente seria se dar conta de que o fim da vida está mais próximo e que os projetos de si parecem clamar por um agora, pela sensação de faltar tempo *para*. Colocar-se de saída na porta do passado, para o velho, é também perceber que aqueles que o viram fazendo peraltices na infância já não existem mais, ou restam poucos. Ao se lembrar de algo, alguém ou alguma coisa, “colocamo-nos no passado de saída” (BERGSON, 2011, p. 48). Percebemos morrendo todos os dias, não só por o dia vivido ser um dia a menos de vida. Morremos pelas palavras ditas e ouvidas.

Os projetos do indivíduo transcendem o intervalo físico de sua existência: ele nunca morre tendo explicitado todas as suas possibilidades. Antes, morre na véspera: e alguém deve realizar suas possibilidades que ficaram latentes, para que se complete o desenho de sua vida. (BOSI, 1994, p. 75)

Morremos quando fechamos os olhos pela última vez e, finalmente, morremos quando dizem nosso nome pela última vez, parafraseando um saber popular. Além de tantas possibilidades, imergir no passado verdadeiramente por estar nele de saída é compreender que somos *sendo*, e, por isso, a ação de *ser* presa pelo presente. Reconhecer as vivências passadas é reconhecer-se enquanto aquele que teve uma vida e que está a reconhecer, no presente, por ainda tê-la: são os tentáculos da vida a se posicionar no tempo e a possibilitar novas compreensões de si mesmo. É, ainda, reconhecer que, pelo vivenciar, o passado estabelece uma relação interna com a vida.

Algo se obtém, de fato, a cada vivência. Cada vivência é trazida para fora da continuidade da vida e está, ao mesmo tempo, relacionada com o todo da própria vida. Não apenas porque, enquanto vivência, somente há de continuar viva na medida em que ainda não esteja inteiramente elaborado, no contexto da própria consciência da vida. Também o modo como “é subsumido”, pela sua elaboração, no todo da consciência vital, é algo que vai fundamentalmente além de qualquer “significado”, do qual alguém propriamente pensa saber. Na medida em que a vivência fica integrada no todo da vida, este todo se torna também presente nela. (GADAMER, 1997, p. 130-131)

Somos *sendo*. O todo da vida reverbera pelos poros daquele que está a viver. (Re)lembrar implica em (re)viver de novo algo, alguém ou alguma coisa com possibilidades de novas interpretações e invenções. “O universo dura. Quanto mais nos aprofundamos na natureza do tempo, mais compreenderemos que duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo” (BERGSON, 2011, p. 08). Os adolescentes que, inicialmente, afirmaram não terem costume de parar para ouvir as histórias dos velhos, ou de perguntar a eles sobre as suas vivências, agora estavam se *movendo* em direção às lembranças dos velhos. Todavia, nesse ínterim, notamos que, entre os adolescentes, o tempo e a ideia de tempo enquanto passado distante, tempo histórico, não eram latentes. No lugar das fotos antigas, que solicitamos, eles trouxeram fotos de quando eram bebês. Afirmaram que aquelas eram as mais antigas que conheciam e que não havia registro dos seus avós. Não identificamos, a princípio, que tinham dimensão de/do tempo, o que reflete a maneira como esses adolescentes compreendem a vida. Eles ficavam atentos ao horário de término das atividades, para não perderem o ônibus coletivo que os levava à escola, no período vespertino. Ao contrário dos velhos, os adolescentes estão, cronologicamente falando, no início da vida, e o devir parece ser seu objetivo: “quando eu tiver 18 anos, vou tirar habilitação pra pilotar moto”; “quando terminar ‘o colégio’ [Ensino Médio]...”; “quero aprender a fotografar para ‘usar’ na minha profissão”; “quero ser atriz!”. Então, dentre tantas possibilidades postas, eis mais essa para acrescentar à dificuldade deles em chamar a atenção dos velhos, de fazê-los acreditar que realmente estavam interessados em ouvi-los e que, de fato, gostariam de saber o que eles viram da vida, no Maracujá.

Everlan: Quem é a pessoa mais velha aqui no Maracujá? **Mureré:** Vó [se referindo a vó dele]. **Élica:** Ela é uma boa personagem, uma boa entrevistada pra vocês. **Malva:** Ela dá muito “relacho”. **Everlan:** Explica pra gente o que é “relacho”. **Malva:** Ela xinga a gente. **Everlan:** É o esculacho. **Malva:** Dá “bensa” ela! [é difícil ela]. Ave Maria!

Os adolescentes tiveram dificuldades em iniciar o processo de coleta de lembranças dos velhos do Povoado. Mesmo direcionando o assunto para a história do povoado e os costumes, as comidas e a seca, alguns velhos inicialmente se mostraram na defensiva, enquanto outros tiveram dificuldades para se lembrar. Houve ainda os que “deram bronca” nos adolescentes “por querer saber demais”, como conta Malva sobre a avó de Mureré. Apesar de afirmarem que, até então, não tinham ouvido as histórias dos velhos do Povoado, o adolescente Mureré contou, nesse início da Linha do Tempo, que, há muitas histórias sobre o início da formação do Povoado.

Mureré: Tem um caso de história que veio três irmãos e se alojou aqui. E salvou a vida da família, meus parentes, parentes da minha família. Aí, foi o Maracujá e foi crescendo, crescendo até hoje. **Élica:** E isso quem te contou? **Mureré:** Eu sube né! A gente pesquisou quando a gente estudava na terceira série. Aí, tá lá. Aí depois veio morar na comunidade neto dela, neta aí até hoje [os netos dela estão no Maracujá até hoje, se referindo à Martinha].

Mureré sabia que as terras do Maracujá foram, a princípio, compradas pelos irmãos Souza... Ele se deu conta, nesse momento ao falar, que, apesar de ter afirmado o contrário, já sabia contar histórias sobre a formação do Povoado. Essa mesma história sobre a fundação do Povoado apareceu nas curtas narrativas que os adolescentes escreveram nos diários, quando foram atrás de mais histórias. Antes, demos dicas de como eles, a depender da situação posta, poderiam pedir aos velhos que contassem as histórias. Discutimos que as lembranças nem sempre aparecem quando são solicitadas, mas que, depois de um tempo, elas podem surgir. Então, nessa tarefa de colher histórias, era preciso saber lidar com o tempo, o tempo dos velhos e o tempo exigido pelo lembrar. Conversamos ainda, fazendo analogia com os repórteres de televisão, que são os mais conhecidos por eles, sobre como poderiam abordar as pessoas a serem entrevistadas. Pedi que, quando fossem fazer a entrevista, que anotassem o nome completo do entrevistado e a sua idade, caso eles quisessem informar. Por isso, quando os velhos aparecem neste texto, nem sempre informo a idade, pois esse dado ficou a critério deles disponibilizarem ou não. Falei ainda sobre a importância de ficarem de ouvidos atentos e, de fato, dando atenção aos narradores, pois ninguém se dá a conhecer alguém a quem se sabe que não lhe tem interesse. Se os velhos entrevistados, em sua maioria, são seus avós, já não são conhecidos? Porém, quando as lembranças são acessadas e narradas, aquele que ouve pode sentir e compreender coisas, situações, cheiros,

sabores, pessoas, lugares desconhecidos. E, ainda, aquele que ouve pode compreender e formar a si mesmo pela narrativa do Outro.

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de *contar* essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele se torna *ele mesmo* por meio de figurações com as quais representa sua existência. A primeira dessas *figurações*, a mais matricial e abrangente, aquela que de certa maneira enquadra a infinita multiplicação das histórias humanas, concerne ao desenrolar da vida. [...] O homem *escreve* no espaço a figura da sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 34)

O movimento heterobiográfico estava começando a acontecer. Então, buscamos potencializar as possibilidades de conseguir que os velhos traçassem o decurso de sua vida ao fazer a história do Maracujá, por meio das figurações tecidas em suas narrativas. Os adolescentes, ao serem questionados, disseram que iam procurar seus avós para perguntar-lhes sobre o Povoado e suas vivências nele. Demos sugestões de como poderiam se aproximar de seus avós, após sabermos de seus hábitos mais frequentes: como cuidar da casa, capinar a roça de milho, acordar de madrugada... O passado, por vezes, parece precioso para se dividir com quem não fará dele bom proveito, pois lembrar é um trabalho que o velho, na maioria das vezes, não nega a quem se coloca diante dele com o desejo de aprender sobre a vida. No decorrer dessa atividade da Linha do Tempo, que se estendeu por cinco encontros — em dias e semanas intercalados, como já explicitado —, mesmo trabalhando somente com a história de vida de Dona Maria Pixinha, avó de Mandacaru e Manacá, alguns adolescentes trouxeram novas histórias de outros velhos anotadas nos diários. Em algumas narrativas que escreveram nos diários, os adolescentes aparecem se posicionando como repórter, autor e aluno, enquanto outros não se colocam no texto. Aparece ainda a palavra personagem para indicar o nome do entrevistado. Dos oito adolescentes participantes do Projeto, seis se *moveram* ao encontro *com* as memórias dos velhos do Povoado. Seguem trechos de cada narrativa escrita...

Tudo comersou, quando uns compradores resolveu, compra um grande terreno na década de 20, nesta mesmo ano, comerso a surgir pessoas de todas as rasas. Foi ai que surgir o pai de Maria [a entrevistada], ela disse que o pai contava na epoca que quem foi [os fundadores do Povoado] três irmãos que comprou o terreno mas não sobe dizer o nome deles. [...] Nessa epoca eles passava muita fome. Os pais dela, e outros pais ia a pé para Serrinha [município vizinho de Conceição do Coité] em busca de comida, não tinha ropa usava ropa de sacco e o nome maracuja foi dado porque tinha

muito maracuja nesta época. Também ela disse que na década de 32 tiver uma seca terrível que abalou o mundo inteiro, morreu muitos animais como porco e galinha está foi a história de Maria Madalena. **Autora = Malva. Entrevistada = Maria Madalena**, ela tem 85 anos.

Três irmãos se juntaram e compraram 100 tarefas de terra e dividiram e começaram a trabalhar. Zé de Souza era meu avô, na seca de 32 ele viajou pra Maragujipi. E suas terras quem cultivou foi Calisto de Souza seu irmão e Sivirino de Souza seu irmão, que morreram e deixaram muitos filhos netos que trabalharam e venderam as terras pra outras pessoas e criando mais famílias [sobre a fundação do Povoado]. **Luiz** [filho de Zé de Souza] e **Maria Madalena** [os entrevistados]. **Mureré** [o autor].

Eram 4 irmãos [que fundaram o Povoado] Cilverino, Zé de Souza, Calisto de Souza, Grigore, foram os primeiros a chegar no maracujá, eles moravam na vazante, depois de um tempo vieram os 4 e compraram toda esta terra de maracujá. Depois colocaram o famoso nome maracujá. [...] Eles acordavam de manhã cedo, 5 horas já estava em pé e quase todos os vizinhos levavam porcos para vender e alguns levava esteira para o Coité, saía de manhã, só voltava pela noite. Sábado estavam muito cansadas da viagem. Pela entrevista eu entendi que a história do maracujá não é difícil de aprender!!! **Entrevistada – Maria Vitória** [Maria Pixinha]. **Manacá** [a autora]

[...] Eles para alimentar seus filhos torrava pipoca, cavava mandioca rancava da terra a raiz e espremia na mão e fazia o beiju no caco. Antigamente eles morava na casa de adobos e as madeiras eram rancadas no mato, os pães feito de incó e casuntiga. E a cama tinha corda enrola e as pernas inguais a de banco. **Personagem:** Jardimina. **Repórter:** Mucunã

Comprava saco de açúcar e fazia roupa, blusa, saia, pra mulher e camisa short para homem e fazia coberta também. Todas as mulheres trabalhavam no mato. Ia para Coité, levar esteira para vender, quando ia de pé, de jegue. Quem tinha jegue ia de jegue quem não tinha ia de pé. Aqui não tinha carro e a comida que eles mais comia era farinha, feijão, cuscuz e ela [a entrevistada] falou que ia para Coité 6 horas da manhã e voltava umas 6 ou 7 da noite porque Coité é muito longe. Ela [a entrevistada] contou uma coisa interessante disse que tinha um gato que pegava preá, um passarinho. Ele pegava e vinha comer dentro de casa ela disse que corria atrás e tomava o preá para comer e todo dia o gato trazia. [...]. **Entrevista** com Delfina. **Pavoã** [a autora]

Dona Maria Madalena mim contou que uns compradores comprou um grande terreno. Um dos compradores era o seu avô Casimiro e os outros ela não conhecia. Antes era um terreno só, mais depois o terreno foi partido e cada lugar ganhou seu nome. [...] Mulheres, homens e crianças sentavam em suas casas para fazer esteira para vender. O Maracujá não ia receber esse nome, o nome seria barriguda porque tinha uma árvore que parecia estar grávida. Dizem que essa árvore não pode ser cortada, pois nela estaria Maria e Jesus. **Mariana** [a autora]

Esses são alguns trechos das narrativas escritas pelos adolescentes nos diários sobre a origem do Povoado, as vivências dos velhos na seca e as comidas. A princípio, antes de ir a campo, eu acreditava que os adolescentes iriam escrever muito mais nos diários, não só as entrevistas, mas também suas percepções sobre

as atividades. Todos foram atrás de personagens para entrevistar, pelo que pudemos observar nos dias em que parávamos para conversar, antes ou depois de continuar a construção da narrativa da história de Dona Maria Pixixinha, na Linha do Tempo. Nos diários, estão escritas as narrativas dos velhos que foram por eles entrevistados. Cada adolescente conseguiu colher, ao menos, uma história, às vezes dos mesmos entrevistados, mas, nesse caso, é possível notar que há sempre lembranças novas, o que reafirma o que discutimos com eles: as lembranças têm seu próprio tempo para emergir em forma de narrativa. Todavia, nem todos escreveram as histórias no caderno. Dos oito adolescentes, seis escreveram no diário as narrativas das lembranças dos velhos que entrevistaram, e somente quatro relataram suas percepções e expectativas referentes às atividades e ao Projeto, de uma forma geral. O que apareceu mais nos diários foram as entrevistas com os velhos. Os adolescentes *moveram-se* em busca da sua própria história ao insistirem em conseguir os relatos dos velhos. Uma questão notória nas falas e nas escritas é a dificuldade ortográfica e gramatical quanto à utilização das normas cultas da Língua Portuguesa.

Essa questão remeteu à minha infância. Dona Vera, minha primeira professora, tinha dificuldades de ensinar a mim e aos meus colegas a escrever corretamente porque nosso linguajar caipira destoava quase que completamente das normas cultas da Língua Portuguesa, assim como o dos adolescentes do Maracujá. Dona Vera sempre dizia: “A gente fala de um jeito e escreve de outro” porque sabia que, mesmo que aprendêssemos pouco a pouco a escrita e a pronúncia correta das palavras, teríamos dificuldades de utilizá-las, pois nosso entorno, com seus costumes e linguajar próprio, era mais influente que as poucas horas em que passávamos na escola. Essa dificuldade com a Língua pode ter influenciado os adolescentes a não escrever mais nos diários, além da preguiça que declararam ter na hora de escrever. Todavia, ficou claro que eles não se dão conta de que têm dificuldades com ortografia e gramática. Apesar de todas as questões que dificultaram o acesso deles às lembranças dos velhos, seja por estes não quererem lembrar ou contar o que lembram, seja pela falta de costume de ouvir, de escrever, e todas as demais que não vi, houve mobilização. Foi perceptível o *mover-se para*: dos adolescentes em direção aos velhos e dos velhos em direção à nossa proposta de fazer um docudrama com suas narrativas, e até de alguns desses que acabaram dando um crédito aos adolescentes, contando-lhes suas vivências no

Maracujá. No grupo focal, os adolescentes mencionaram a dificuldade de colher histórias:

Élica: Falaram [referindo-se aos velhos] alguma coisa de Martinha? **Malva:** Falaram, mas só que eu não lembro muito, não. **Élica:** Lembra, Malva? **Mandacaru:** Falaram de Candomblé. **Pajeú:** Parece que Estanderlau foi marido de Martinha. **Mureré:** Não, é Manoel Tenda. **Mandacaru:** João Tenda, burro! **Malva:** É João! **Mandacaru:** João Tenda! **Élica:** É João ou Manoel? **Mureré:** É Manoel Tenda, eu tenho no livro. **Malva:** Sei lá. **Élica:** E deixa eu perguntar, vocês já tinham ouvido essas histórias do Povoado alguma vez? **Malva:** Não. **Mandacaru:** Só sei de história de Estanderlau. Só sei que eu não sei de nada! [paráfrase da frase atribuída a Sócrates: “só sei que nada sei”]. **Élica:** Então, do Maracujá, foi a primeira vez que vocês pararam pra ouvir uma coisa de alguém daqui contando? **Adolescentes:** Foi!!! **Élica:** É mesmo? Mas assim... **Mureré:** Só quando chega pessoa de fora que eles se abre [reclamando da dificuldade de conseguir que os velhos contem histórias do Povoado], pra nós não, eles se fecha. **Élica:** Mas eles se fecham pra vocês? **Adolescentes:** É. **Élica:** Mesmo que vocês perguntem? E aquele dia que vocês foram na casa deles para saber, para escrever no caderno, foi difícil eles contarem as coisas? **Adolescentes:** Foi. **Élica:** É mesmo? **Malva:** Eles não contaram muita coisa, não. **Élica:** E por que será? Vocês foram entrevistar também a Dona Nininha aquele dia? **Adolescentes:** Não. **Pavoã:** Ela tava em Coité esse dia. **Élica:** Ela tava em Coité aquela época, né? Mas por que será, gente? Vocês já pararam pra pensar por que que eles não contam? **Mureré:** Porque eles pensam que nós não entende de nada e nós fica de bobo. **Élica:** O que que você acha, Mucunã? Hein Mucunã, por que que você acha que eles não gostam de contar? **Mucunã:** Não sei, ainda. **Élica:** Ninguém tem nem ideia? **Mandacaru:** Tô sem ideia...

A pesquisa-formação heterobiográfica estava tomando forma pela interpretação de si e do entorno parte de histórias vivenciadas por um Outro. A narração “[...] não se consuma [como a informação], pois sua força está concentrada em limites como a da semente e se expandirá [possivelmente] por tempo indefinido” (BOSI, 1994, p. 87). No grupo focal, emergiu estas compreensões:

Élica: E assim, eu queria saber o que que vocês sentiram quando começaram a ouvir as histórias do lugar que vocês vivem? **Mureré:** Eu fiquei com pena. **Élica:** Pena do que? **Mureré:** Da vida deles, eles sofria. **Mandacaru:** Acordava de manhã cedo pra trabalhar, quando era na seca... **Mureré:** Passava fome. **Mandacaru:** Misericórdia! **Mureré:** Aí Dona Nininha falou assim “oxe, eu já tô acostumada a passar fome, passei muita fome!”. **Mandacaru:** Passou fome. Hoje não aguenta nem comer! **Malva:** Eu comia até pipocar. **Élica:** Hã? **Malva:** Eu comia até pipocar. **Pajeú:** Tem uma história que diz que meu avô não tinha roupa, não. Aí quando chegava gente ele corria pros mato. **Élica:** É mesmo? **Pajeú:** Ele disse “quando eu era pequeno não tinha uma roupa e que os menino de hoje em dia tem não sei quantas mudas de roupa!”. **Mandacaru:** Diz que um cara [...] quando a mãe do cara vai dar porrada o cara tem que ficar nu, porque só tinha uma [roupa] pra vestir [...], mainha tava contando, diz que... parece que o filho de dona Maria, pô, diz que quando era pequeno só tinha uma roupa e mãe que tinha que lavar a roupa dele e fez uma roupa de... **Pavoã:** ...saco! **Mandacaru:** ...sacola de açúcar pro cara vestir. **Mureré:** Sofrimento! **Élica:**

Não, é legal saber como é que foi, não é? Vocês não gostaram de saber como é a história? **Mureré:** Não, eu fiquei com muita pena. **Élica:** Mas não gostou de saber da história do Povoado? **Mureré:** Mas foi bom...

Não há reconhecimento de si no presente pelo presente. Não há reconhecimento de si sem interpretação do que se passa consigo, interpretação que já é passado, pela própria estrutura do pensamento que carece ser organizado em forma de narrativa, antes de se dar a interpretação. Só é possível narrar a história do que se viveu. “A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana” (BOSI, 1994, p. 75). E as narrativas de ficção e as dos projetos de si? Estas são outra história, outra discussão, que, apesar de estarem enraizadas na vida e no tempo da vida, utilizam elementos que estruturam o discurso em uma narrativa, sendo esta qualquer narrativa, e que dão possibilidades àquele que narra de viajar no tempo pelo discurso. Essas possibilidades também são utilizadas nas narrativas de histórias de vida, porém estas pretendem ser a representação de uma vida vivida. Mesmo que, nessa contação, haja invenções do autor, ainda assim elas estão arraigadas nas verdades construídas pelas autocompreensões que se estendem circundando o fio da vida.

As realidades narrativizadas, eu suspeito, são demasiadamente onipresentes, sua construção é demasiadamente habitual ou automática para ser acessível à fácil inspeção. Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade — longe disso —, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é atingir uma consciência do que fazemos facilmente de forma tão automática [...]. (BRUNER, 2001, p. 140)

Compreendi que a ação da pesquisa-formação heterobiográfica forma no e pelo reconhecimento: reconhecimento das vivências do Outro como parte das suas próprias vivências; no reconhecimento de si como partícipe da vivência do Outro, por meio de sua narrativa; pelo reconhecimento de si pela compreensão da experiência de vida do Outro, quando partilhada por este ou mesmo quando somente observada; pelo reconhecimento de si como coautor da história do Outro pelas relações que se estabelecem no movimento de um ir ao encontro do outro, ou até mesmo as que se estabelecem no movimento do acaso. Ao nos contar ou narrar no diário as lembranças desses velhos, eles se percebem imersos em uma mesma cultura. Segundo Geertz (2008), a cultura é um movimento contínuo da diversidade de tudo

o que a constitui, ela não é estática e nem se propõe a ser externalizada, é um contexto no qual podem ser interpretados poderes, comportamentos sociais, instituições e demais processos, a partir da teia de significados que a desenha. Enquanto Mureré conta o que ouviu dos velhos sobre como se alimentavam e o que davam de comer aos filhos no tempo de seca, afirma que nunca comeu “fufu”...

Mureré: É... fufu... dizem que fufu era bom! **Malva:** Oiii, eu quero fufu!
Élica: Fufu... o que é que é mesmo? **Malva:** É... milho de galinha... a pessoa assa e pisa. **Élica:** Mas ele é verde ou seco? **Mureré e Mandacaru:** Seco! Seco! **Mandacaru:** Eles torrava, pisava, botava a farinha e açúcar...
Mureré: Milho de galinha! **Malva:** Não! Mas eles não botava açúcar não, porque não tinha açúcar esta época! Só tinha os rico, eles botava era sal! Sal é ruim! **Mureré:** Ah! O que tivesse eles botava pra dentro! E tem uns que fazia cuscuz com fufu! Tem uns que botava no feijão! Não gostava! Eita porra! Que sofrimento! Para dizer que era farinha!

Já Malva, que entra ouriçada na conversa por desejar muito comer “fufú”, também compartilha do mesmo conhecimento que Mureré sobre a comida que os maracujaenses comiam há mais de 70 anos. Ele sabe do que é feita a comida, ela sabe como é feita e como é saborosa.

É a essência da cultura que atinge a criança através da fidelidade da memória. Ao lado da história escrita, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desaparecem na aparência. E que podem reviver numa rua, numa sala, em certas pessoas, como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, falar, [comer], que são resquícios de outras épocas. Há maneiras de preparar um alimento que obedecem fielmente aos ditames de outrora. (BOSI, 1994, p. 75)

A afirmação de Bosi pode ser observada em um dos momentos em que sentamos todos no chão da sala da casa da professora Eliene para saber o que mais os adolescentes haviam descoberto sobre o Maracujá. Não porque não tínhamos cadeiras, mas porque, sempre que sentávamos todos no chão, o diálogo adquiria uma fluidez que só se vê e sente quando há pessoas implicadas e interessadas profundamente em discutir um assunto em comum. Eis então que surgem algumas histórias que também me eram contadas na infância por meu pai, um grande contador de causos, na taipa do fogão de lenha, onde sentávamos para nos aquecer no inverno. Os velhos lhes contaram, e eles dizem também que já vivenciaram esses fatos!

Malva: Tem umas histórias pra contar... **Élica:** Ah é? Então conte... temos tempo! **Malva:** Como é o nome do negócio mesmo? **Mariana:** [Mariana é

irmã de Malva e a ajuda a lembrar da história] Caipora? **Malva:** Caipora é um bicho desgraçado! (risos) A pessoa fica andando no mato mesmo que conheça o local... já viu isso? [ela pergunta para Élica] **Élica:** Mesmo que conheça o local? **Malva:** Humrum... **Élica:** Já ouvi, mas quem disse isso para você? **Malva:** Eu já me perdi também! **Élica:** Então é comum isso por aqui? **Mureré:** É... é... já me pegou! **Malva:** Já me pegou, rapaz... a pessoa fica zonzinha assim... oia po lado e é tudo igual... é tudo igual assim! **Mureré:** O bicho é miserável! Eu me perdi em Almas [povoado em que estudam]! **Malva:** Ô! E eu me perdi quando tava tirando foto aquele dia [se referindo à atividade que fizemos e foi narrada anteriormente]! **Pavoã:** Mureré ia pra creche do Maracujá, pertinho, e se perdeu! **Malva:** É... mesmo que conheça... se solta ela... fica ó doidinho! Nunca viu o lugar! **Mureré:** É estranho! **Mandacaru:** Eu tava caçando... bateu bateu até que não achei o lugar! **Mureré:** É memo... indo pra casa era branca... **Mandacaru:** Eu tava caçando... achei a casa branca, doído pra vir embora... noi rodo rodo vei... saimo de casa nove hora e as onze e tantas... rodemo rodemo pra procurar o caminho e quando a gente chegou lá em cima vimo as casa branca do Maracujá e nois sobe o caminho! Quase que nois se perdemo entrando nos mato! Ô meu Deus do céu! **Mandacaru:** Lá em cima rapaz... eu vou morrê eu vou morrê! Mesmo que o cara [o lugar em que se encontra perdido] conheça o cara se perde! Não tem como não... o cara caiu aí, já era!

Os adolescentes acreditam nas histórias e, sérios, contam que também foram “pegos” pela Caipora, personagem do folclore brasileiro. Ainda no decorrer da conversa, Mureré diz:

Mureré: Era pra eu perguntar uma coisa “véi”. **Élica:** Pergunte. **Mureré:** Se eles tinha muitos filhos, se eles eram pobre e não podia se sustentar. **Everlan:** Boa pergunta. Ainda dá tempo. **Élica:** A gente vai buscar histórias, cada vez mais histórias, viu gente. **Everlan:** Se vocês quiserem saber alguma coisa pode perguntar pra eles.

Em outro dia, quando novamente sentamos para prosear sobre as outras histórias que eles haviam ouvido dos velhos, Mandacaru conta:

Élica: E conta aí Mandacaru... o que disseram para você sobre a quantidade de filhos! **Mandacaru:** Eles disse que o povo no tempo antigo não tinha prevenção... exagerava na dose... tinham muitos filhos e na hora de criar... tinha que botar os fios pra trabaia cedo no “distoca sisal” e eles tamém ia ajudano... trabaiano... **Élica:** Pra quem você perguntou? **Mandacaru:** Perguntei pra minha vó! **Élica:** O nome dela é Maria do que mesmo? **Mandacaru:** Maria de Souza Santos. **Mureré:** Eu perguntei e não tinha como se protegê... **Mandacaru:** E exagerava... o povo era muito namorado! **Mureré:** Era memo... **Mandacaru:** Gostava da coisa... **Mureré:** Não tinha limite... ia criando mais fio mais fio mais fio e botava pra trabaia... **Mureré:** E escola... **Mandacaru:** Escola não tinha... era pago. **Élica:** Era pago, né? **Mureré:** Eles falo que se fosse agora não tinha esse tanto de fio!

História puxa histórias... E, pelas narrativas dos velhos que chegavam pela inscrição e implicação dos adolescentes a nos narrar as histórias que tinham conseguido colher dos seus avós e outros velhos maracujaenses, a memória

coletiva do Povoado começa emergir e a tomar forma, pelas lembranças acessadas por um grupo afetivo — os adolescentes do/no Projeto —, que buscou lembranças de outro grupo afetivo do qual também fazem parte, os velhos moradores. Eles são seus parentes próximos ou distantes, por a comunidade do Maracujá ser constituída de relações afetivas e familiares entre consanguíneos. E uma narrativa vai puxando outra, e as histórias vão sendo inscritas, no construto de si, pela heterobiografia.

Mureré: Eles disse também que a roupa não era justa, nem era esses “toquinho” que as mulher veste hoje. **Élica:** Ah! As roupas eram que tipo? **Mureré:** Grande e de saco. **Élica:** Eram compridas e de saco. **Malva:** Eram de saco. **Élica:** Eram de saco. **Mureré:** A roupa vinha aqui ó! **Everlan:** Como assim de saco? **Malva:** Eu acho que era saco de liagem. **Mandacaru:** Era calamaço. Aqueles sacos de calhamaço. **Mandacaru:** De saco de açúcar, minha bisavó fazia muito pro meu tio. **Élica:** De saco de açúcar? **Mandacaru:** De saco de açúcar. **Élica:** É branco, né? **Mandacaru:** Eles tirava, lavava tudo e cortava. **Mureré:** Ela me deu também o nome da costureira dela. **Élica:** Qual é o nome? Você lembra? **Mureré:** Não. **Élica:** Depois você anota. É bacana. Tudo isso é história e tudo isso é tempo. Por que, por exemplo, hoje a gente já não usa as roupas de saco. Então, qual foi a época... Tentar situar. Dona Maria, a senhora lembra mais ou menos que ano que a gente usava a roupa de saco... as pessoas do Maracujá? Será que ela fazia roupa pro pessoal? Que ano era? Você lembra? **Malva:** Ela disse que era na década de 20. **Élica:** Década de 20. **Everlan:** Por exemplo, mais velho mesmo. Eles marcaram a seca de 32, mas talvez não necessariamente estejam pensando no ano de 32. A seca de 32, por exemplo, ela durou mais ou menos de dois a três anos. Então, não tem como ter sido só 32. De 32 até mais ou menos 35. **Mandacaru:** Nessa época teve a seca de sessenta... **Everlan:** É isso. E assim eles podem não lembrar qual o ano exato, mas eles situam o que estava acontecendo naquele período. E aí a gente consegue localizar que tempo é aquele. **Élica:** E que não foi só aqui no Maracujá essa seca. **Everlan:** Uma seca que atingiu o Brasil todo. **Élica:** Atingiu o Brasil todo. Então é o espaço, o espaço não foi só aqui. Ela influenciou outros espaços do Brasil. **Mureré:** Ela falou que o avô dela foi pro Magarugipe e nunca mais “vortô”. Aí o povo tomou conta das terras. **Élica:** Aqui? **Mureré:** Humrum!

Gadamer (1997) afirma ser um diálogo genuíno quando os jogadores — aqui aqueles que contam as histórias — não têm como dimensionar o que vai ser dito depois pelo Outro, e que, por isso e nesse ínterim, no bate e volta das histórias, a verdade surge em forma de compreensão. Compreensão que faz o movimento circular de interpretar o que se sabe a partir do que o Outro conta. Compreensão que faz com que aquele que interpreta possa interpelar seus próprios saberes, tendo os do Outro como possibilidade de verdade, frente às suas próprias. No primeiro encontro do grupo focal, quando as atividades formativas do Projeto já haviam sido realizadas e estávamos gravando o docudrama, passamos um tempo conversando:

Élica: Ah, uma pergunta: vocês se identificaram com as histórias que eles contaram? **Mureré:** Não, eu não me identifiquei, não. **Outros adolescentes, em coro:** Sim!!! **Malva:** E a seca também... nós estamos na seca. **Mureré:** Dona Merquida ia longe buscar água no lajedo. **Élica:** E aí hoje ela falou que é como? **Pajeú:** Dona Merquida nasceu na seca de 32. **Élica:** Merquida nasceu na seca de 32? **Macunã:** Na Segunda Guerra Mundial.

Mandacaru: Antes morria de velhice agora de acidente. **Malva:** Mas agora que nós estamos muito modernos, morre é de acidente. **Mandacaru:** Tem muitas mortes. **Élica:** Mas é acidente de quê? De moto? **Adolescentes:** É! **Malva:** E bebendo. **Élica:** Bebendo e andando de moto...

Élica: Mas eles chegaram a falar assim: hoje é diferente? **Mandacaru:** Falaram. **Élica:** Falaram isso? **Mandacaru:** Mudou a criação dos filhos. **Élica:** A criação dos filhos mudou? **Mureré:** Os pais dá liberdade, fica em casa, engordando. **Élica:** Como assim? **Mureré:** Como assim, os pais dá liberdade, não dá trabalho, só comida, ir pra escola... **Élica:** Ah, tá! **Mandacaru:** Naquele tempo não tinha escola, por isso os cara trabalhava. Agora tem escola, os cara não trabalha. Naquele tempo não tinha escola e o povo falava "vai pra roça", hoje o cara faz um bocodo de coisa, o cara tem como estudar, a escola já paga [se referindo ao Bolsa Família, que possibilita que eles estudem]. **Pajeú:** Lá em casa se tu dorme até sete o povo fala "Dorme até meio-dia? Levanta!" **Mandacaru:** "Tu é rico?" **Pajeú:** É!!!! **Élica:** Hoje ainda é assim? **Pajeú:** É. **Élica:** Então vocês levantam cedo? **Pajeú:** É, eu levanto. **Malva:** Eu não. **Mandacaru:** "Miserávi" só me acorda quando eu tô tendo um sonho bom, quando o sonho é bom pra mim!

Élica: Ah, eles falaram o que que eles faziam? **Mureré:** Nós perguntou tanta coisa!! **Élica:** Agora assim, em algum momento vocês se viram como eles? **Malva:** A gente não trabalha, a gente não faz nada da vida, só estudar! **Élica:** Em algum momento vocês se sentiram parte daquela história que eles estavam contando? **Malva:** Só da seca. **Élica:** Só da seca? Por que só da seca? **Malva:** Aqui tem vez que tem seca e é braba. **Élica:** É? E quando tem seca aqui brava, falta água na cisterna? **Malva:** Falta, aqui nós tudo usa água da cisterna. **Mureré:** Eu não, eu pego na fonte. **Pajeú:** É porque eu não pego água na fonte, o médico me recomendou sombra e água fresca, aí meu pescoço dói se eu pegar água na cabeça, por isso que eu não vou na fonte! **Mandacaru:** Eu já fiz a experiência, um corpo em repouso tende a ficar em repouso... **Pajeú:** Sombra, água fresca e aula.

Compreensão que abre as possibilidades de se construir e desconstruir os saberes que se tem sobre si e sobre as coisas/mundo, pelas relações que se estabelecem no momento do diálogo: a ecorrelação, que se constitui no espaço em que se habita no instante do diálogo; a heterorrelação, que sofre interferência incondicional da ecorrelação, enquanto esta se modifica pela sua própria natureza de ser natureza/mundo e, em decorrência da heterorrelação, ou seja, de como aqueles que estão em diálogo se portam frente e com a natureza/mundo, sendo natureza. Para haver diálogo, é necessário estar em relação com um Outro, mesmo que seja o *si-mesmo*. E todas as relações, embora hermeneuticamente cíclicas, convergem para a autorrelação, quando aquele que interpreta chega a uma verdade

— com e a partir do diálogo — e a toma pra si, até quiçá, haver outros diálogos. É nessa perspectiva que aconteceram os dois encontros configurados como grupos focais, dos quais um deles será considerado aqui.

Duas semanas após o término da atividade da Linha do Tempo, fizemos o primeiro grupo focal, do qual emergiram diálogos que já foram mencionados anteriormente neste capítulo. O grupo focal, como técnica de investigação, foi escolhido por me dar a possibilidade de trabalhar com a perspectiva da memória coletiva que discuti anteriormente, sob o pano de fundo das teorizações de Halbwachs (1990). Para tentar identificar as “faces visíveis” de formação nos adolescentes, também utilizei o acesso às suas memórias, voltadas para as lembranças que colheram dos velhos. Halbwachs (1990) afirma que a memória, quando acessada por um grupo de pessoas que estabelecem relações afetivas, pode emergir também coletivamente: as lembranças de um vão se completando com as lembranças dos outros, e a história vai se construindo como de fato aconteceu. Podia se ver que o pequeno grupo de adolescentes voluntários se tornaram amigos pelo convívio conosco, no Projeto, com algumas exceções daqueles que já eram amigos pela convivência escolar e no futebol nos finais de semana. As meninas também têm time de futebol com camisetas personalizadas na cor *pink* e disputam, com outros times mistos, pequenos torneios organizados por elas mesmas, no campo de várzea do Povoado. Segue um trecho do nosso diálogo:

Élica: Quero que contem pra mim como é que foi ouvir os entrevistados, os mais velhos. **Mandacaru:** Os mais velhos, eles contou um bocado de história véa. História de... como é?? Vinte “fio”, tá toda metralhada, coitada. **Mureré:** Só ficou quatro. **Élica:** Quem que foram entrevistados para o docudrama? Quais velhos que foram entrevistados? **Mandacaru:** Merquida. **Élica:** Merquida e quem mais? **Mandacaru:** E Nininha. **Élica:** E Nininha, e quem mais? **Pajeú:** Albertino. **Élica:** Albertino? **Élica:** E assim, eu quero saber o que que vocês ouviram do que eles contaram. **Mureré:** Histórias. **Élica:** Mas quais histórias? **Mureré:** Que a mulher bateu na outra que roubava o marido. **Mandacaru:** Que o marido foi pra guerra e a mulher ficava cantando “não sei que, não sei que lá”. **Mandacaru:** Ave Maria! Tem mais de quinze dias, minha cabeça tá doendo, minha cabeça está em outro lugar. **Mureré:** Elas brigavam por causa de marido. **Élica:** Ah... **Malva:** E também teve aquela história lá que ela tava grávida, ela sentiu uma dor aí quando ela foi pra... **Mandacaru:** Apartar as vacas... **Pavoã:** É isso, foi. Aí ela perdeu o filho. Aí ela pariu sozinha na mata, aí ela enterrou o menino. **Élica:** Ela enterrou o menino na mata? **Malva:** Aham. **Élica:** Sozinha? **Malva:** Aí disse que... foi o irmão dela?? Que falou assim “cadê tua barriga?” e ela falou “deixei lá na mata”! **Mureré:** Foi, “deixei lá no mato”... “que brincadeira é essa, menina?” **Mandacaru:** Eu não lembro mais de nada [...], eu estou com síndrome de esquecimento. **Élica:** E o que mais?

Vamos lembrando. E você, Manacá, o que que você lembra? **Manacá:** Lembro de nada. **Élica:** Quem foi o primeiro entrevistado? **Mandacaru:** Rapaz, foi Dona Nininha. **Élica:** Dona Nininha? **Malva:** Não foi não, foi aquela outra, né? **Élica:** Foi Nininha mesmo? **Mandacaru:** Foi. **Élica:** E que histórias ela contou? **Mandacaru:** Rapaz, foi um bando. De um rei que foi roubado e não sei o que lá. **Mucunã:** Foi, ela falou do rei e do samba. **Élica:** Ela falou sobre o reisado? **Mandacaru:** Falou e falou que era muito bom. **Mandacaru:** Disse que tinha a seca de [...]. **Malva:** Tinha matança. **Mandacaru:** Que não teve nenhum “fio”, que as “mulé” mais fraca dava pra ela cuidar, as mulheres que não tinha condição. Ela teve um bocado de filho. **Malva:** Não teve nenhum. **Élica:** Dela não teve nenhum?! **Mandacaru:** Foi... a seca tava ruim ainda. **Élica:** Mas ela criou vários... os filhos dos outros. E do reisado o que que ela falou? **Pajeú:** Ela cantou uns negócio lá. **Malva:** Ela cantou umas músicas lá só que eu não lembro mais. E também ela disse que tinha muita matança. **Mandacaru:** Matança. **Élica:** Matança quer dizer o que? Comer? **Malva:** É matar os bichos pra comer. **Mandacaru:** Hein, teve uma seca que [...] um bocado de gente... Que ela trabalhava no canal e veio buscar ela pra levar lá, se não ia morrer de e fome e agora tem setenta e tantos ano. **Élica:** Então ela não queria sair daqui do Maracujá? **Malva:** Acho que não, depois ela voltou. **Élica:** Ou ela foi e voltou? **Mandacaru:** Ela foi e voltou. Se ela ficasse aqui, ela ia morrer de sede e fome. O negócio aqui tava brabo. **Malva:** E disse que no caminho ela pedia alimento. **Mandacaru:** Tava pior do que calango nu.

No diálogo, compreendi que os adolescentes estavam se sentindo em meio a um mar de histórias e em compreensões que foram se construindo pela interpretação das relações que foram estabelecendo com o passado narrado pelos velhos e as suas experiências no presente. “[...] A narrativa não é apenas o meio, mas o lugar: a história de vida acontece na narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56). As questões lançadas para os adolescentes tiveram o propósito de fazê-los narrar o que vivenciaram nesse processo...

Élica: Como essas histórias que vocês ouviram que Dona Nininha contou, que Dona Merquida contou, como é que essas histórias fazem parte do dia a dia de vocês? **Malva:** Das brigas de roubar maridos que é comum. **Élica:** É comum? **Malva:** Aqui é comum, não é nem marido, namorado. **Pajeú:** Sempre acontece. **Mandacaru:** Sempre acontece, o pessoal aqui briga por causa de nada. **Élica:** Como, Mariana? Fala. Você nunca viu? **Mariana:** Comigo nunca. **Malva:** Né com tu não... **Mandacaru:** Pois eu já vi.

Élica: E o que mais? O que mais que Dona Nininha e Dona Merquida contou e que ainda faz parte do dia a dia de vocês, assim do cotidiano, as comidas o Reisado? As... eu não sei se ela falou sobre oração, reza ou alguma coisa assim. **Malva:** Falou em reza, diz que tinha em setembro. **Pajeú:** Disse que tinha chá pra doença. **Élica:** Chás pra as doenças? **Mandacaru:** Candomblé. **Élica:** E hoje vocês ainda usam os chás para sarar? **Mandacaru:** Eu só uso pra beber, pra passar a dor, só isso. Mas disse que não faz bem, não. **Pajeú:** Ela disse que as pessoas modernas usa é remédio. **Mandacaru:** Meu médico disse que chá dá problemas nos rins, nós bebe água e passa pelos rins, e chá é quente e queima os rins. **Élica:** Quem falou isso? **Mandacaru:** Eu aprendi, velho, na escola.

Malva: Eles andava muito de jegue! **Élica:** Eles andavam de jegue? **Pavoã:** É. **Malva:** Na burrinha. Quem tinha era rico. **Élica:** Quem era rico? Quem andava de jegue? **Mureré:** Não, tinha um pouquinho de dinheiro. **Malva:** E os pobres não tinha nada pra andar. **Élica:** Ainda nada de jegue por aqui? De burro, de cavalo? E hoje quem tem um pouquinho de dinheiro anda como? **Adolescentes:** De moto, de carro. **Élica:** E deixa eu perguntar, eles falaram da chegada da energia elétrica aqui? **Mandacaru:** Eu lembro que quando eu nasci não tinha energia, não. **Pajeú:** Era no candeeiro. **Mandacaru:** Lampião. **Élica:** E ainda tem lugar aqui que não tem energia? **Mandacaru:** Aqui no Maracujá? **Élica:** É. **Adolescentes:** Não. **Élica:** Todas as casas têm energia? **Adolescentes:** É. **Malva:** Só aqueles não pagam que corta. **Mandacaru:** Veacos!! **Élica:** E as comidas que eles falaram são as mesmas ainda? **Mandacaru:** Rapaz, não. Hoje eu como macarrão toda hora. **Mureré:** Presunto vinte e quatro horas. **Malva:** Tem as coisas gostosas de agora. **Élica:** E quais são as coisas gostosas de agora que não tinham antigamente? **Malva:** Bolo, hambúrguer, *hot dog*. **Élica:** Bolo? **Mandacaru:** Bolo de chocolate que não tinha antigamente, bolo de [...] **Élica:** Bolo de quê? **Mandacaru:** Bolo doce!!! **Mureré:** Hambúrguer com mortadela.

Élica: E ela falou como que era esse Reisado? Se tinha dança, se era só... **Malva:** Tinha dança. **Mandacaru:** Ia de manhã cedinho até de noite. **Élica:** E o que é Boi Roubado mesmo? Eu lembro que, em nossas conversas anteriores, vocês contaram do “raspa suvaco” e “Boi Roubado” foi falado aqui, não foi? Vocês lembram disso? **Mandacaru:** Perdi meu caderno [diário], me roubaram. Tão me jogando muitas coisas esses dias. **Élica:** Hein, vocês lembram o que que era o Boi Roubado? **Mandacaru:** Não. **Malva:** Eu acho que levantava de manhã cedo pra roubar os bois. **Mandacaru:** Disse que levantava de manhã cedo pra ir pra roça, depois pegava ia pra casa comia, e ficava até de noite rodando... **Pajeú:** Fazia uma festa... **Élica:** Ah... **Mandacaru:** Tinha uma bandeira, parece. **Élica:** Então era... **Malva:** Ah, agora eu tô lembrando, que a mulher disse que a mulher ia com a bandeira... **Mandacaru:** ...branca e o homem com uma vermelha. **Pajeú:** E o homem chegava em casa com a vermelha. **Mandacaru:** Vermelho sangue. **Pajeú:** E vinha cantando... **Malva:** E vinha cantando... **Élica:** Isso é o Reisado ou o Boi??! **Pajeú:** Boi Roubado. **Élica:** Boi Roubado!! **Mureré:** Tinha que zoar pro povo acordar!! **Mandacaru:** O povo roubar. **Mureré:** Aí quando era mais ou menos onze horas, dava comida pro povo, café, depois eles ficavam sambado até... **Mandacaru:** Dançando, namorando à vontade... **Mureré:** Começava!!! **Élica:** Mas começava o quê? Eles se juntavam pra matar o boi e depois pra trabalhar? **Pajeú:** Não, o dono da casa que matava. **Mandacaru:** De manhã cedinho chamava, perturbava o povo pra fazer isso, ia pra roça e ficava até de noite até não sei que horas.

Élica: O que os velhos contaram e que ainda hoje a gente consegue ver no nosso dia a dia, no Maracujá? **Mandacaru:** Nenhuma. **Pajeú:** No passado. **Mureré:** Acabou. **Élica:** Será que acabou? **Mureré:** Acabou, poucos Reisados existe, poucos. **Malva:** Só em setembro e tem vez. **Élica:** E quando tem, quem é que movimenta? **Malva:** É... como é o nome dela? Esqueci agora, Anália? **Élica:** Anália. **Malva:** E aquela outra? **Pavoã:** Odete? Não... **Mandacaru:** Celeia? **Pavoã:** É, Celeia. **Malva:** Tem aquela da Chapada. **Mandacaru:** Titi. **Élica:** Titi? E são essas pessoas que movimentam o Reisado? **Pajeú:** É, eles fazem caruru!! **Mandacaru:** Pra nós comer e encher a pança!! **Élica:** Faz caruru? Mas o Reisado é junto com o caruru? **Adolescentes:** Sim!!! **Mandacaru:** O de quem? **Mureré:** O de Titi.

Nesse processo de rememoração, ficou evidente que foi o momento que os adolescentes se deram conta da existência do tempo ao perceberem as realidades distanciadas das experiências de vida dos velhos no Povoado, das suas experiências de vida, no mesmo lugar, em um outro tempo, o presente. Eles tiveram dificuldades, como já dito, em colher histórias dos velhos, ainda assim, conseguiram muitas, além dos trechos escolhidos para serem parte deste texto. Contudo, esse grupo focal foi realizado após a gravação dos depoimentos de vida — para o docudrama — de Seu Albertino, Seu Faé, Dona Nininha e Dona Merquida, maneira como Dona Edite é conhecida no Povoado. A Dona Edite que nos fala no início deste trabalho. Nesse momento de gravação, os velhos realmente pararam para contar suas histórias, pois era comum continuarem seus afazeres enquanto contavam algumas de suas lembranças para os adolescentes. Agora era diferente, eles iam contar suas lembranças também para “pessoas de fora”, a equipe do Projeto, para uma câmera filmadora.

[...] Se nos deslocamos, por exemplo, à situação de um outro homem, então vamos compreendê-lo, isto é, tornar-nos-emos conscientes de sua alteridade, e até da sua individualidade irreduzível, precisamente por nos deslocarmos à sua situação. (GADAMER, 1997, p. 455-456)

Foi nesse momento que os adolescentes iniciaram o processo de compreensão da linha do tempo que perpassa sua vida e estabelece conexão entre passado, presente e futuro. Os velhos estavam abertos ao diálogo porque, como os adolescentes disseram, havia “gente de fora”, então eles iriam parar para contar sobre o que viram da vida. O parar dos velhos e a possibilidade de ficar detrás das lentes das câmeras filmadoras, gravando os depoimentos para fazer um filme, os fizeram parar para pensar sobre o tempo em que se situam as narrativas dos velhos, um tempo ao qual não mais pertencem nem mesmo os velhos.

Élica: Vocês pararam pra pensar na diferença que é e que foi o tempo em que eles viveram e que vocês vivem hoje? **Mureré:** É grande. **Élica:** E quais são as diferenças? **Mandacaru:** O povo passava fome demais, e hoje ninguém passa fome. **Mureré:** Roupa, nós tem boa marcas, todos nós. **Élica:** Água! **Mandacaru:** Antigamente o cara só tomava um banho por semana. **Élica:** É mesmo? **Mureré:** Comida, roupa, alimentação, violência também. **Mandacaru:** Violência também. A violência agora é mais, antigamente não tinha tanta violência. **Mureré:** O bom é [era] isso! **Mandacaru:** O povo era tudo amigo. O povo saía daqui, como se fosse daqui até... Deixa eu falar, porra [referindo-se aos colegas]!. O povo saía como daqui lá na casa da porra e não via nada, só via assombração essas coisas aí de lobisomem. **Pajeú:** la pra Coité de pé. **Élica:** Como? **Pajeú:** la

pra Coité de pé. **Élica:** Ia de pé. E você, Mureré? **Mureré:** [...] As crianças de antigamente era tudo quietinha... **Mandacaru:** ...tudo educada. **Mureré:** Educada, cuspi no chão, se não chegasse naquela hora... **Mandacaru:** Mandava o recado e cuspi no chão, se secasse quando chegar, coro [...]. Hoje se a mãe mandar um recado o cara vai, demora jogando bola...

Os adolescentes se deslocaram até as lembranças dos velhos, que as apresentaram por meio de suas narrativas de vida e compreenderam-se a si mesmos como pertencentes a uma mesma história, por partilharem de signos comuns, enquanto refletiam sobre sua própria vida, o que e o quanto mudou em comparação a dos velhos moradores do lugar: uma “forma de escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa de outrem”, que Delory-Momberger (2008, p. 60) chama de heterobiografia.

Élica: Vocês acham que quanto mais pessoas contam as mesmas histórias, essas histórias parecem mais verdadeiras? **Adolescentes:** Não. **Malva:** A gente pergunta a mesma coisa, e eles falam a mesma coisa. **Élica:** E quando alguém fala uma coisa, outro fala outra coisa? **Mucunã:** Aí fica melhor. **Mandacaru:** Aí fica gostoso. **Pavoã:** Vai dizer que é mentira! **Élica:** Como? **Pavoã:** Vai dizer que é mentira [quando um velho conta uma história e outro velho outra, sobre um mesmo fato]. **Élica:** É isso o que eu pensei... **Mandacaru:** Aí depende, e se o cara for juntando e juntando metade da história com um pedaço da outra, aí o cara vai juntando os pedaços, junta um mais dois e aí dá certo!

Mandacaru, quase no final do encontro desse primeiro grupo focal, faz a síntese do que eles fizeram no decorrer das atividades formativas. Esse deslocamento dos adolescentes para as lembranças narrativizadas dos velhos culminou na compreensão da sua tradição, ao menos em alguns aspectos, os quais se fizeram vagantes na “face visível da formação” (JOSSO, 2004, p. 223) e aparentes nas suas falas. Ao olhar mais detidamente para a situação, posso dizer que, ao terem acesso às suas memórias, enquanto tradição, pelas narrativas dos velhos, os adolescentes, em algum aspecto, interpretaram o lugar ao qual pertencem. Se compreender é interpretar e compreender é compreender-se, é possível dizer que eles se compreenderam enquanto/como pertencentes e fazedores de histórias, no decorrer desse processo formativo.

Ser histórico quer dizer não se esgotar nunca no *saber-se*. Todo *saber-se* procede de um dado histórico prévio, que chamamos, com Hegel, “substância”, porque suporta toda opinião e comportamento subjetivo e, com isso, prefigura e delimita toda possibilidade de compreender uma tradição em sua alteridade histórica. (GADAMER, 1997, p. 451)

Ao compreender-se como seres históricos e pertencentes a uma tradição, aos adolescentes foi dada, pela mobilização da equipe do Projeto Maracujá que se *deslocou* para eles, a possibilidade de terem horizontes, por também terem se deslocado à nossa situação. Para Gadamer (1997, p. 452), “[...] horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto”. O autor complementa que, ao aplicar essa afirmação à consciência pensante, pode-se dizer que há a possibilidade de ampliar o horizonte, que há horizontes limitados; enfim, que há possibilidade “da abertura de novos horizontes”.

[...] ter horizontes significa não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver além disso. Aquele que tem horizontes sabe valorizar corretamente o significado de todas as coisas que caem dentro deles, segundo os padrões do próximo e distante, do grande e do pequeno. (GADAMER, 1997, p. 452)

E, nesse jogo do *estar junto*, vivenciamos o encontro de acontecimentos, expectativas, de não acontecimentos, de troca de saberes e não saberes, um jogo que nos mostrou as possibilidades de horizontes existentes e que podemos ampliar, buscar e nos tornar o que somos. É o que fica da travessia, especialmente, dessas atividades trazidas aqui, em forma de compreensões, no *jogo jogado*.

4 NARRATIVAS E FORMAÇÃO: UM ENCONTRO PARA FAZER UM FILME

Na construção da Linha do Tempo, tendo a história de vida de Dona Maria Pixixinha como inspiração para se pensar em memórias de acontecimentos ocorridos no Povoado e também em uma escala mais ampla (regional, nacional e mundial) desde a década de 1930 até os dias atuais, trabalhamos as categorias mobilização e memória, além das narrativa e formação. Contudo, é aqui, neste quarto capítulo, que estas últimas serão evidenciadas. Com as lembranças de outros velhos que foram sendo trazidas pelos adolescentes no decorrer dessa atividade, fomos utilizando os momentos de rememoração do que eles tinham ouvido — do que os velhos haviam contado — para ir explicando sobre enredo, narrador, personagem, os tipos de tempo e espaço que podem permear uma narrativa. Como embasamento teórico para se trabalhar esses elementos, utilizei as teorizações sobre narrativas literárias de Aguiar e Silva (1974), Gérard Genette (2009), Beth Brait (1985), Antônio Cândido (2009), entre outros.

Para os adolescentes poderem participar e construir o argumento e o roteiro do docudrama, eles necessitavam ter acesso a esse conhecimento sobre os principais elementos da narrativa. Então, como os elementos estruturais da narrativa literária, que neste texto vou nomear somente como de ficção, são os mesmos utilizados na construção das narrativas de histórias de vida, fiz a intersecção entre narrativas de ficção e narrativas de histórias de vida, tanto no jogo do planejamento quanto no *jogo jogado*. Quanto à categoria formação, embora ela esteja evidenciada aqui, se fez presente no decorrer de toda esta escrita. As intenções formativas perpassaram alinhavando cada pensamento posto no jogo planejado e em cada interpretação que fiz do *jogo jogado*, ou seja, do que aconteceu ou deixou de acontecer em campo. Além dos pontos específicos sobre narrativas e formação, trabalhados na atividade da Linha do Tempo, este capítulo trará uma atividade do Eixo Dois na qual só se discutiu sobre os elementos estruturais da narrativa de ficção e o último grupo focal que realizei com os adolescentes, depois de termos concluído as gravações do docudrama.

4.1 JOGO PLANEJADO: NARRATIVAS E FORMAÇÃO

Gérard Genette (2009), um dos principais teóricos da análise estrutural da narrativa, em um de seus ensaios, intitulado *Fronteiras da Narrativa*, ressalta toda a complexidade que envolve as formas de se representar algo, alguém ou alguma coisa. Genette (2009) diz que:

Caso se aceite, por convenção, permanecer no domínio da expressão literária, definir-se-á sem dificuldade a narrativa como a representação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios, por meio da linguagem e, mais particularmente, da linguagem escrita. (GENETTE, 2009, p. 265)

Se essa definição positiva não fechasse o campo das possibilidades de conceitos e compreensões acerca da narrativa, ela seria a ideal, porque parte de um princípio simples e evidente: “de que nada é mais natural do que contar uma história ou arrumar um conjunto de ações em um mito, um conto, uma epopeia, um romance” (GENETTE, 2009, p. 265). Porém, segundo Genette (2009), a evolução da literatura e a consciência literária, entre outras consequências, vão de encontro com essa definição positiva. Daí tantos estudos serem realizados tendo a narrativa como objeto e, muitas vezes tendo a contestação do propósito narrativo como problema, desde Platão e Aristóteles. Esses filósofos reconhecem os limites da narrativa, que, de certo modo, são negativos, e buscam compreender *que representação se constitui narrativa* face às diversas formas não narrativas. De uma maneira bastante simplificada, explicito que, na *Poética* (1984), Aristóteles, também de uma forma aligeirada, afirma que a *diegesis* (narrativa) é uma das duas formas de *mimesis* (imitação poética), a outra é a representação ou imitação direta dos acontecimentos, por atores bradando e atuando perante um público. De acordo com Genette (2009, p. 266), Platão, anteriormente a Aristóteles, divide “o domínio daquilo que ele chama *lexis* (ou maneira de dizer, por oposição a *logos*, que designa o que é dito)” em “imitação propriamente dita (*mimesis*) e simples narrativa (*diegesis*)”. Para Platão, *diegesis*, traduzindo, *diegese*, é qualquer narrativa de um poeta que, falando por si mesmo, não pretende representar um Outro, antes sua própria interpretação sobre si ou sobre qualquer outra coisa. Nesse caso, Platão está querendo dizer que o poeta fala com suas palavras a partir de sua compreensão do que ouviu de Outros e não intenta falar precisamente o que foi dito por esses Outros, citando suas falas. Já

quando o poeta narra utilizando as falas de um Outro, fingindo ser o Outro a falar, Platão considera como *mimesis*, ou traduzindo, mimese, uma não narrativa. Então, se o poeta (aqui enquanto narrador) diz as falas de um Outro, ele está imitando e não narrando. Para Genette (2009):

A diferença entre as classificações de Platão e Aristóteles reduz-se assim a uma simples variante de termos: essas duas classificações concordam bem sobre o essencial, quer dizer, a oposição do dramático e do narrativo, o primeiro sendo considerado pelos dois filósofos como mais plenamente imitativo que o segundo: acordo sobre o fato, de qualquer modo sublinhado pelo desacordo sobre os valores, pois Platão condena os poetas enquanto imitadores, a começar pelos dramaturgos, e sem exceção de Homero, julgado ainda demasiado mimético para um poeta narrativo, só admitindo na cidade um poeta ideal cuja dicção austera seria tão pouco mimética quanto possível; enquanto que Aristóteles, simetricamente, coloca a tragédia acima da comédia, e louva em Homero tudo o que aproxima sua escritura da dicção dramática. (GENETTE, 2009, p. 269)

Tanto o sistema de Platão quanto o de Aristóteles são idênticos, ou seja, concluem, por fim, que a narrativa “é um modo enfraquecido, atenuado da representação literária” (GENETTE, 2009, p. 269). Para Genette (2009):

A representação literária, a *mimesis* dos antigos, não é portanto a narrativa mais os “discursos”: é a narrativa, e somente a narrativa. Platão oporia *mimesis* a *diegesis* como uma imitação perfeita a uma imitação imperfeita; mas a imitação perfeita não é mais uma imitação, é a coisa mesmo, e finalmente a única imitação é a imperfeita. *Mimesis* é *diegesis*. (GENETTE, 2009, p. 271-272)

Nesta citação, o autor explica que na perspectiva do mundo das ideias de Platão, no qual a narrativa seria a imitação da imitação, e imitação imperfeita, porque o perfeito já é e está no mundo das ideias, a imitação é sempre imperfeita. Como já dito, Platão faz distinção entre o ato de **representação mental** (a *lexis*) e o ato de **representação verbal** (o *logos*), porém Genette (2009) complementa que, apesar de distintas, se complementam. Negar essa complementaridade significaria contestar a própria teoria da imitação (“que concebe a ficção poética como um simulacro da realidade”), uma vez que é no ato da representação verbal que a representação mental se configura.

Posso aqui estabelecer uma relação — dessa complementaridade entre o *logos* e a *lexis* — com o signo linguístico de Saussure (2006), já tratado anteriormente, ou o signo de Peirce (2005) para mais facilmente compreender essa questão. Vou considerar o que Peirce (2005) afirma ser um signo: tudo que

representa algo ou alguma coisa para alguém, está no lugar de algo ou de alguma coisa para alguém, em um determinado aspecto. Ao parafrasear Peirce (2005), o conceito de signo linguístico de Saussure (2006) também é contemplado; porém, com uma ressalva: a de que o signo linguístico se refere à língua, como o próprio nome já esclarece, enquanto o conceito de signo de Peirce (2005) é universal: tudo o que alguém conhece e pode chegar a conhecer, experimentar, é signo. Partindo desses pressupostos, pode-se dizer que a *lexis* (a representação mental de algo, alguém ou alguma coisa) é constituída de signos, o que quer dizer que as coisas do mundo são representadas por palavras que só podem ser representações mentais de algo, alguém ou alguma coisa se aquele que está a representar mentalmente junta o conceito (significado) e a imagem acústica (significante) da palavra. Logo, a representação mental se constitui de palavras que representam coisas, pessoas, cheiros, sabores, objetos... O que distingue ou opõe, como prefere Platão, a *lexis* do *logos* é que a representação verbal (*logos*) de uma representação mental (*lexis*) é uma organização estruturada, pensada e personificada em palavras ditas, escritas, desenhadas ou de um composto de palavras ordenadas em forma de frases, períodos, parágrafos... narrativas... dissertações, para dar sentido à(s) representação(ões) mental(ais) que está(ão) sendo expressada(s).

Então, questionar a distinção entre *logos* e *lexis*, para Genette (2009), significa ir de encontro com a teoria da imitação, que considera a ficção poética como representação da realidade, isso quer dizer que, até quando estamos narrando algo que consideramos real, como, por exemplo, a narrativa da nossa vida, estamos tecendo representações, assim como se estivéssemos narrando uma história de ficção: as coisas, elas mesmas, ficam onde estão no mundo. O que remete à compreensão explicitada nos capítulos anteriores, que o fato de nos reconhecermos como pessoas perpassa pela representação. A representação mental só é compreendida como simulacro porque aquele que está a produzir representações mentais é uma pessoa dotada de signos (linguísticos ou não). Signos que, por si só, apenas podem representar a si mesmos, por meio de palavras ordenadas em forma de discurso ou narrativa, por exemplo. Os signos que permeiam as representações mentais (*lexis*) fazem parte do campo das possibilidades, presente no lado social da língua. Já as representações verbais (*logos*) estão no âmbito individual da língua, o que quer dizer que aquele que narra pode, além de escolher entre todas as possibilidades de palavras qual ou quais

deseja usar para figurar a representação mental e ainda, se desejar ou se fazer necessário, pode escolher as palavras e a maneira de organizar sistematicamente a sucessão, para fazer a representação ou as representações mentais passíveis de serem compreendidas ao serem comunicadas. Apesar de se chegar a essas compreensões, fica a seguinte questão: a própria *lexis* já é interpretação, porque, para eu supor ou considerar que ela existe seja enquanto potência ou mais precisamente como representação mental de algo ou alguma coisa, isso já é interpretação.

Assim, antes mesmo de o *logos*, enquanto representação verbal da representação mental (*lexis*), supostamente “entrar em ação” e traduzi-la por meio da linguagem, para assim ser compreendida, a representação mental (*lexis*) já havia sido representada e compreendida para, então, tornar possível a representação e interpretação pelo *logos*. Então, a narrativa seria a representação (I) da representação (II) da representação (III)? Se sim, a narrativa de ficção (I) é uma representação verbal (*logos*) que tem a linguagem como *medium*, que é representação (II) da *lexis* (enquanto representação mental da narrativa) que, por sua vez, antes é representação (III) sígnica por ser o reconhecimento do signo que torna a representação mental passível de existir. Então, **como** a narrativa de histórias de vida pode levar aquele que narra ou aquele que (se) confronta com a narrativa de outrem — a heterobiografia — a uma interpretação de si? Se trouxermos o questionamento anterior para as narrativas de histórias de vida, seria possível concluir que as narrativas de histórias de vida (I) são representações verbais (*logos*) de lembranças, como representações mentais (II), que só são passíveis de serem acessadas pelo reconhecimento — por aquele que narra ou confronta — dos signos que representam e compõem sua memória. E **como** a compreensão de si emerge nessas ou a partir dessas representações?

Considerando as discussões de Genette (1997), que traz as construções teóricas de Platão e Aristóteles em uma abordagem epistemológica que se vê estruturalista, e que foi utilizada como embasamento para as discussões sobre os elementos estruturais da narrativa, os quais serão abordados já nos próximos parágrafos, quero explicitar que essa sistematização estrutural tão necessária a toda e qualquer narrativa não se choca com a abordagem epistemológica das hermenêuticas filosóficas de Gadamer, teorizadas em *Verdade e Método*, que perpassa toda a construção dos objetivos desta pesquisa e que também direciona o

meu olhar para as compreensões do que emerge no campo. Em uma abordagem epistemológica que transcende o pensamento estruturalista de Genette, e certamente dos demais autores que trarei para falar de/com narrativa, Gadamer (1997) reafirma os problemas da expressão linguística. Todavia, Gadamer (1997, p. 559) está a falar da *linguagem como medium da experiência hermenêutica*, na terceira parte de *Verdade e Método*, trazendo à tona a discussão sobre a tradução como um objeto que permite pensar sobre o processo linguístico enquanto processo hermenêutico. E no que esse emaranhado de pensamentos encerra nessa pesquisa? Na sua problemática, que pergunta: Como a formação acontece tendo as narrativas de histórias de vida e a memória como dispositivos de formação? De que forma identificar o *como* no que emergiu na “face visível da formação” (JOSSO, 2004) dos adolescentes do Maracujá ao fazer uma pesquisa-formação heterobiográfica?

Retomo a pergunta que fiz antes destas últimas, referindo-se à formação pelas narrativas de histórias de vida: Como a compreensão de si emerge nessas ou a partir dessas representações? Considerando o processo que mencionei acima, que, de certa forma, sugere que a narrativa em si seria o resultado de um longo, porém muito rápido, processamento de sucessivas interpretações. Levando em conta que compreender é interpretar, pode-se chegar a um pressuposto: o ato de representar ou da representação, seja mental, seja verbal, seja sonora ou imagética, é um ato de interpretação/compreensão.

Já na análise da hermenêutica romântica tivemos a ocasião de ver que a compreensão não se baseia em um deslocar-se para o interior do outro, em uma participação imediata de um no outro. Compreender o que alguém diz é, como já vimos, pôr-se de acordo sobre a coisa, não deslocar-se para dentro do outro e reproduzir suas vivências. Já destacamos que a experiência de sentido, que ocorre desse modo na compreensão, encerra sempre um momento de aplicação. (GADAMER, 1997, p. 559)

Daí o que Gadamer (1997) afirma que tudo o que pode ser compreendido é linguagem. Toda compreensão advém das possibilidades que tenho de representar, seja verbalmente ou não, mesmo que para mim mesma, as minhas próprias representações mentais, que advêm da fusão de horizontes das relações que estabeleço *com, sendo no mundo*. Delory-Momberger (2008) não foge, em seu estudo sobre heterobiografia, dessa perspectiva de Gadamer (1997), como pode ser observado no que fui trançando a esse respeito, no terceiro capítulo. Formar-se pela

heterobiografia é um processo linguístico no qual se sucedem infinitas possibilidades de representações, ou interpretações de si, não por compreender-se vivendo a vida do Outro, mas por colocar-se *de acordo* com algum aspecto da narrativa do Outro. “A linguagem é o meio em que se realiza o *acordo* dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa” (GADAMER, 1997, p. 560). Então, a formação humana pela heterobiografia é a compreensão de si pela interpretação que o Outro faz de sua vida, em forma de narrativa, como afirma Delory-Momberger (2008). E, somando-se a isso, há formação pela heterobiografia, por haver a possibilidade daquele que está a ouvir — emprestando de Gadamer (1997) — pôr-se *de acordo*, em algum aspecto, com o *curso da vida* desse Outro, que está a narrar. Essa relação que se estabelece entre o que se narra e o que se ouve é um problema hermenêutico, não por haver falta de domínio na utilização da linguagem narrativa, mas por ser necessário haver um acordo correto sobre o que se narra, como em uma conversação.

A conversação é um processo pelo qual se procura chegar a um acordo. Faz parte de toda verdadeira conversação o atender realmente o outro, deixar valer seus pontos de vista e pôr-se em seu lugar, e talvez não no sentido de que se queira entendê-lo como esta individualidade, mas sim no de que se procura entender o que diz. O que importa que se acolha é o direito de sua opinião, pautado na coisa [o curso da vida], através da qual podemos ambos chegar a nos pôr de acordo com relação à coisa. (GADAMER, 1997, p. 561)

Nessa continuidade, é no experimentar os sentidos das experiências de vida, denotadas em forma de interpretação da compreensão de si de um Outro, na narrativa do curso de sua vida, que as experiências de sentidos possíveis de serem experienciadas por aquele que ouve, e que emergem nesse processo linguístico, se formam. Então, é possível dizer que é com e nesse processo linguístico que a compreensão de si acontece, pela heterobiografia.

Élica: E eles [os velhos] falaram assim alguma coisa de comida? **Mureré:** Nós não perguntou não. **Mandacaru:** Disse que chegava café, aí tinha que pisar, o café não vinha feito não, tinha que pisar pra fazer, tinha que pisar o bicho. **Mureré:** Disse que pisava o milho pra poder fazer o cuscuz. **Mandacaru:** O fufu, o diacho a quatro lá, fazia pipoca com milho de galinha. **Élica:** E o fufu, vocês já sabem o que é? **Malva:** Oxe, é uma delícia isso, mas antigamente comia era com sal. **Élica:** Ah, tenho vontade de comer fufu. **Pajeú:** [...] fufu de licuri. **Malva:** Tem de licuri e tem de milho. **Pajeú:** Eu nunca vi de milho não. **Malva:** De milho é melhor!!! **Mandacaru:** [...] quando passava fome. **Élica:** É?! **Mureré:** Tem que pisar no pé. [Trecho do primeiro grupo focal].

Malva: Eles andava muito de jegue! **Élica:** Eles andavam de jegue? **Pavoã:** É. **Malva:** Na burrinha. Quem tinha era rico. **Élica:** Quem era rico? Quem andava de jegue? **Mureré:** Não, tinha um pouquinho de dinheiro. **Malva:** E os pobres não tinha nada pra andar. **Élica:** Ainda se anda de jegue por aqui? De burro, de cavalo? E hoje quem tem um pouquinho de dinheiro anda como? **Adolescentes:** De moto, de carro. **Élica:** E deixa eu perguntar, eles falaram da chegada da energia elétrica aqui? **Mandacaru:** Eu lembro que, quando eu nasci, não tinha energia, não. **Pajeú:** Era no candeeiro. **Mandacaru:** Lampião. **Élica:** E ainda tem lugar aqui que não tem energia? **Mandacaru:** Aqui no Maracujá? **Élica:** É. **Adolescentes:** Não. **Élica:** Todas as casas têm energia? **Adolescentes:** É. **Malva:** Só aqueles não pagam que corta. **Mandacaru:** Veacos!! **Élica:** E as comidas que eles falaram são as mesmas ainda? **Mandacaru:** Rapaz, não. Hoje eu como macarrão toda hora. **Mureré:** Presunto vinte e quatro horas. **Malva:** Tem as coisas gostosas de agora. **Élica:** E quais são as coisas gostosas de agora que não tinham antigamente? **Malva:** Bolo, hambúrguer, *hot dog*. **Élica:** Bolo? **Mandacaru:** Bolo de chocolate, que não tinha antigamente, bolo de [...] **Élica:** Bolo de quê? **Mandacaru:** Bolo doce!!! **Mureré:** Hambúrguer com mortadela. [Trecho do primeiro grupo focal, já citado no capítulo anterior.]

Há formação específica, por exemplo, que é intencionalmente direcionada *para*, como a que realizamos no Povoado do Maracujá. Todavia, há também formação em e a cada interpretação feita, enquanto reconhecimento sógnico (*lexis*) que pode ser representado pelo *logos*, que é novamente interpretado, por haver reconhecimento sógnico... por produzir, nesse círculo hermenêutico, sentidos que vão se ressignificando, mudando, reafirmando, que vão se construindo e desconstruindo até o fim da existência, seja qual for. Então, compreendo que a formação é compreensão pelas relações que se experimenta, que se estabelece. Essa compreensão é interpretação pelo reconhecimento de si, do mundo, da natureza, do Outro e suas relações *com*, pela linguagem (leia-se aqui pelas narrativas de histórias de vida) e pelo colocar-se de acordo *com*.

Essa perspectiva de formação fora da sala de aula, a que, em algum aspecto, aconteceu para/com os adolescentes do Povoado do Maracujá, através da nossa intervenção em seu cotidiano, carrega o conhecimento acadêmico, mas preza pelo *sensus communis*, na perspectiva que Vico dá a ele. Segundo Gadamer (1997), Vico chega a um consenso para o *sensus communis* que se direciona contra a ciência moderna. Gadamer (1997) explicita que, para Vico,

[...] o *sensus communis* é um sentido para a justiça e o bem comum, que vive em todos os homens, e até, mais do que isso, um sentido que é adquirido através da vida em comum, e determinado pelas ordenações e fins. (GADAMER, 1997, p. 65)

Formar a si mesmo pelas narrativas de histórias de vida de um Outro é abrir-se à possibilidade de que o testemunho de uma vida é também história, não uma história que tem sua verdade forjada nos pressupostos da razão teórica. Mas, antes, uma história que tem uma verdade que difere disso: é uma verdade que emerge da narrativa do que se viu da vida. Não pretendo trazer a questão sobre o que vem a ser a história enquanto disciplina nem os prismas de compreensões existentes a respeito, mas, antes, situar o olhar que foi lançado sobre e com esse estudo que tem as narrativas de histórias de vida como dispositivo de formação. Gadamer (1997) cita D'Alembert, que explicita esse olhar:

A probabilidade dá-se principalmente nos fatos históricos, e em geral em todos os acontecimentos passados, presentes e futuros, que nós atribuímos a uma espécie de acaso, porque nós não lhes inferimos as causas. A parte desse conhecimento, que tem por objeto o presente e o passado, apesar de estar fundamentada apenas sobre o simples testemunho, produz em nós, muitas vezes, uma persuasão tão forte como a que nasce dos axiomas. (D'ALEMBERT **apud** GADAMER, 1997, p. 66)

Essa maneira de olhar para os saberes e os não saberes das vivências no mundo, pelas narrativas de vida, vê que a compreensão de ser *sendo*, na vida, não é passível de ser interpretada e regida somente pela razão. A compreensão, nesse sentido, não se detém à clareza dos conceitos gerados, pois a vida em si não se atém a eles, são eles que se atêm à vida.

4.1.1 Os principais elementos estruturais da narrativa

Apesar de termos trabalhado com as narrativas de história de vida e de termos utilizado também na atividade da Linha do Tempo uma linguagem específica das teorias das narrativas literárias, como, por exemplo, as palavras: narrador, narrativa, personagem, cenário, tempo físico, tempo psicológico, tempo social, espaço físico, espaço psicológico e espaço social, com a escolha de fazer um docudrama fez-se necessário planejar um encontro específico do Eixo Dois para falar sobre a construção da personagem de ficção, considerando outros elementos constitutivos de uma narrativa. Esse encontro aconteceu na sequência da construção da Linha do Tempo. Nós nos reunimos para falar sobre composição da narrativa e de seus elementos principais — narrador, espaço (espaço físico e psicológico) ou cenário, tempo (histórico, social, cronológico e psicológico) — e

sobre construção da personagem. O foco foi delimitado pela seguinte pergunta: Como o cenário contribui para a construção da(s) personagem(ns) em uma narrativa? Como já mencionado anteriormente, utilizamos a teoria da narrativa literária para fundamentar a discussão. Usamos as histórias dos próprios velhos do Povoado, narradas pelos adolescentes, para exemplificar a construção de atores sociais por meio do cenário, no documentário, e personagens de ficção para tratar de narrativas de ficção, no caso o drama que iriam construir para fazer o filme.

Para trabalhar esses elementos, parti dos estudos dos elementos estruturais da narrativa de ficção, especificamente os literários, como já afirmado. Então, a partir da questão “Como o cenário contribui para a construção da(s) personagem(ns) em uma narrativa?”, iniciamos a atividade, considerando que é através da construção dos personagens que se dá o processo de desencadeamento do enredo, pois são as causas decorrentes das ações desses personagens, descritas pela narração, que caracterizam o enredo. Muir (s/d, p. XI) esclarece essa questão citando E. M. Forster: “Definiríamos a estória como uma narrativa de acontecimentos dispostos em uma sequência no tempo. Um enredo é também uma narrativa, cuja ênfase recai sobre a causalidade”. Em um romance dramático, por exemplo, o enredo é composto por uma sequência de fatos fictícios que contam, através de um narrador, a história de um grupo de personagens pertencentes a um determinado patamar social. Dispõe também de um cenário que está focalizado em um espaço e em um tempo também determinados. Essa limitação a um círculo, a um complexo de vida, produzindo naturalmente uma intensificação da ação, é outra característica do romance dramático, como esclarece Muir (s/d).

A narrativa (*récit*) seria, então, o significante, o enunciado e a história (ou diegese), o significado do conteúdo narrativo. Já a narração, Aguiar e Silva (1974, p. 42) descreve como “o ato narrativo produtor e, por extensão, o conjunto da situação real ou fictícia na qual se situa”. Presume-se, portanto, que narração e descrição caminham juntas em uma narrativa, embora ambas tenham diferenças de conteúdo. Enquanto a narração se prende a ações e acontecimentos em um processo que se desenvolve tanto no aspecto temporal como no dramático da narrativa, a descrição — ao contrário —, uma vez que se demora sobre objetos, ambientes, lembranças, personagens em sua simultaneidade, encara os processos como espetáculos, parece suspender o curso do tempo, contribuindo para espalhar a narrativa no

espaço textual. Essa representação dos acontecimentos da história é feita por um narrador. Aguiar e Silva (1974) explica que

O narrador constitui a instância produtora do discurso narrativo, não devendo ser confundido, na sua natureza e na sua função, com o autor, pois o narrador é uma criatura fictícia como qualquer outra personagem. (AGUIAR E SILVA, 1974, p. 26)

Como se sabe, todo discurso, para ser designado minimamente eficiente, necessita de um emissor/locutor e de um receptor/auditor. No romance, não é diferente: o narrador faz o papel do emissor/locutor, aquele que atua como contador da história; e o narratário, “o receptor do texto narrativo, aquela criatura ficcional a quem se dirige o emissor/narrador” (AGUIAR E SILVA, 1997, p. 28). Entretanto, cabe aqui salientar que este não é o único receptor do texto narrativo — pondera Aguiar e Silva (2002):

Em muitos textos narrativos, existe um destinatário intratextual do discurso narrativo e, portanto, da história narrada. É a esta instância à qual o narrador conta a história, ou parte da história, que daremos o nome de **narratário**. O narratário não deve ser identificado, ou confundido, com o **leitor implícito**, com o **leitor visado** e com o **leitor ideal** — e muito menos com o **leitor empírico** —, embora a sua função no texto narrativo tenha sempre correlações importantes com o leitor implícito e com o leitor empírico — o narratário representa uma das articulações mediadoras da transmissão da narrativa — e possa apresentar também correlações diversas com o leitor visado e com o leitor ideal. (AGUIAR E SILVA, 2002, p. 257)

Ressalta-se também que o narrador não se identifica com o autor empírico nem mesmo com o autor textual. O narrador representa,

[...] enquanto instância autonomizada que produz intratextualmente o discurso narrativo, uma construção, uma criatura fictícia do autor textual, constituindo este último, por sua vez, uma construção do autor empírico. (AGUIAR E SILVA, 2002, p. 253).

O modo como o narrador conta a história possui algumas denominações: instância narrativa, foco narrativo, focalização e ainda “ponto de vista”. Neste trabalho, não há uma delimitação quanto à utilização de quaisquer dos termos notificados, já que há vários teóricos que evidenciaram estudos acerca da estrutura da narrativa e, apesar de chegarem a conclusões similares, não estabeleceram as mesmas denominações para o mesmo problema. Entretanto, o que se pretende aqui é observar com mais ênfase as determinações do teórico Aguiar e Silva (2002). O

foco narrativo “compreende as relações que o narrador mantém com o universo diegético e também com o leitor (implícito, ideal e empírico), o que equivale a dizer que representa um fator de relevância primordial na constituição do texto narrativo” (AGUIAR E SILVA, 2002, p. 293-294). Pode-se, a princípio, ser descrito e reduzido a uma forma tríade de se contar uma história: na primeira pessoa, quando o narrador é uma personagem e faz parte da história (focalização interna); na terceira pessoa, quando o narrador só conta a história, não faz parte do elenco (focalização externa); e o narrador onisciente (e onipresente), que é aquele que tudo sabe, até as concatenações psicológicas das personagens. Nessa perspectiva, o narrador onisciente do romance estabelece relação com aquele que narra sua autobiografia, pois narra o que viveu e disso ele bem sabe. Agora, aquele que narra a história da sua própria vida narra em primeira pessoa, mas como soberano das suas vivências, por isso faço essa analogia e trago o enfoque da discussão teórica para o narrador onisciente.

[...] o narrador tem autonomia de resumir ou distender o tempo diegético, suprimir lapsos cronológicos mais ou menos longos, operar retrospectivas, etc. Por outro lado, as possibilidades seletivas da focalização onisciente implicam uma vertente subjetiva; selecionando o que deve relatar, o narrador explícita ou implicitamente interpreta, do mesmo modo que formula juízos valorativos [...]. Essa manifestação corresponde muitas vezes à ocorrência da intrusão do narrador em discurso abstrato, a manipulações e reduções do tempo da história, nos domínios da frequência, da ordem temporal e da velocidade, a descrições de dimensão panorâmica, etc. (REIS; LOPES, 1988, p. 256-257)

Além de contar a história como alguém que tudo sabe, esse narrador utiliza-se do tempo do discurso, que compreende três áreas de codificação: a ordem, a velocidade e a frequência; nelas, inserem-se signos (analepse, prolepse, cena dialogada, pausa descritiva, etc.) cuja articulação incute no relato a peculiaridade temporal que o caracteriza, além do espaço físico e social em que vivem os personagens. O tempo e o espaço são elementos considerados cruciais na composição de uma narrativa. O espaço em uma narrativa é um elemento estrutural base, pois de que adiantaria haver um narrador que tudo sabe, no caso do romance (ou de um narrador que tudo sabe de si), e personagens construídos tais como seres humanos, sem um contexto histórico para inseri-los e um tempo apropriado para estes vivenciarem a sua história? Para embasar esse questionamento, Aguiar e Silva lembra as afirmações de Maurice-Jean Lefebvre.

O romance, como toda narrativa, evoca “um mundo concebido como real, material e espiritual, situado num espaço determinado, num tempo determinado, refletido na maioria das vezes num espírito determinado que, diferentemente da poesia, tanto pode ser o de uma ou de várias personagens como o do narrador”. Nesse tempo e nesse espaço, em estreita conexão com o modo de ser das personagens, com as relações que estas mantêm entre si e com o meio, são figurados acontecimentos dispostos numa certa ordem seqüencial e apresentados segundo narrativas muito variáveis. (LEFEBVE *apud* AGUIAR E SILVA, 1974, p. 41)

O mundo imaginativo do romance dramático está no tempo, enquanto o espaço é descrito de uma forma intensa, pois é este que caracteriza o modo de ser e as ações dos seres de papel, as personagens. Por meio das descrições, é possível notar tanto o espaço físico quanto o espaço social em que os personagens vivem. Quanto ao tempo, este pode ser dissimilar em diferentes romances dramáticos; a capacidade de levá-lo ao fim para o qual ele se movimenta também pode ser definida e indefinida; o ritmo da ação pode ser mais lento ou mais rápido, o que sugere que a sensação de tempo esgotando-se dá a verdadeira margem à emoção dramática. “No romance dramático, pois, como em toda a literatura dramática, o tempo se move e, portanto, vai mover-se para seu fim e destruir-se” (AGUIAR E SILVA, 1974, p. 46). Considera-se aqui o tempo do discurso, que pode ser entendido como consequência da representação narrativa do tempo da história e o tempo do discurso ou diegese, propriamente dito.

O problema da apresentação do tempo na narrativa impõe-se por causa de uma dissemelhança entre a temporalidade da história [ou diegese – grifo nosso] e a do discurso. O tempo do discurso é, em um certo sentido, um tempo linear, enquanto o tempo da história é pluridimensional. Na história, muitos acontecimentos podem-se desenrolar ao mesmo tempo; mas o discurso deve obrigatoriamente colocá-los um em seguida do outro; uma figura complexa encontra-se projetada sobre uma linha reta. (DEFINA, 1975, p. 62)

A diegese, como uma sucessão de eventos inconcebíveis fora do fluxo do tempo, pode ser limitada e caracterizada por indicadores cronológicos, como, por exemplo, as horas, os dias, as noites, os meses e as suas estações e os anos do calendário civil. Enquanto o tempo do discurso narrativo julga-se de difícil medição, pois ainda há interferências dos tempos da escritura, que seriam o tempo da enunciação e o tempo da leitura, ou seja, o tempo da percepção.

A coincidência perfeita entre o desenvolvimento cronológico da diegese e a sucessão, no discurso, dos acontecimentos diegéticos, não se encontra possivelmente em nenhum romance [e em nenhuma outra narrativa]. Aos

desencontros entre a ordem dos acontecimentos no plano da diegese e a ordem por que aparecem narrados no discurso, daremos a designação de anacronia. (AGUIAR E SILVA, 2002, p. 286)

A possibilidade de se utilizar o tempo para compor uma obra literária faz com que a ficção passe a adquirir verossimilhança com a realidade, possibilitando ao leitor uma identificação com a história narrada, com o espaço/ambiente em que vivem os personagens. O tempo proporciona a construção verossímil da vida e do drama vivido por esses seres de papel, o que pode determinar o sucesso ou não de uma determinada obra. Já o tempo do discurso é equilibrado pela narração e pela descrição. Se narrar é desdobrar ações temporalmente, descrever é situar objetos, seres e circunstâncias no espaço. Dentro da narrativa, a descrição é o repouso da ação.

Objetivamente, a ação continuará acontecendo dentro dos episódios e incidentes da narração, e a ação será, deverá ser, sempre dinâmica. Mas da ação enquanto surge e perpassa pelo ambiente em que é vivida e que lhe oferece cenário, pano de fundo. A descrição é uma parada, estância para reconhecimento de lugar, do clima, do ambiente e é estática em relação à narração. Realizada com arte, umas vezes, a descrição serve como descanso ao leitor e momentos de lirismo dentro do conflituoso. Outras vezes pressiona mais o drama, indo até o trágico. (GENETTE *apud* DEFINA, 1975, p. 52)

A descrição em um romance (ou em uma outra narrativa) é o lugar em se constrói no imaginário do leitor os espaços, os ambientes, os objetos, os cheiros, os trejeitos e as manias das personagens, as cores das ruas, as sensações, os desejos, os medos, os gostos e tudo mais que faz com que o universo fictício possa ser interpretado enquanto um lugar possível de existir. O processo de decodificação da construção dos personagens é possível quando estes são apresentados ao leitor por meio da descrição, o que, na narrativa, provoca as consequências das ações de cada um, influenciando nos acontecimentos da diegese, intensificando as dificuldades vividas por essas criaturas (ação), o que, mais adiante, em circunstâncias diferentes, acaba se dissolvendo na sequência da narrativa, de acordo com os pressupostos teóricos. Segundo Aguiar e Silva (1974):

A personagem constitui um elemento estrutural indispensável da narrativa romanesca [e em qualquer outra narrativa]. Sem personagem, não existe verdadeiramente narrativa, pois a função e o significado das ações ocorrentes numa sintagmática narrativa dependem primordialmente da atribuição ou referência dessas ações a uma personagem ou agente. (AGUIAR E SILVA, 1974, p. 24)

As personagens habitam um tempo histórico, um tempo cronológico e espaços físico e social dispostos em uma realidade ficcional, análoga, porém, “diferente da matéria e do espaço dos seres humanos” (BRAIT, 1985, p. 11). Considerando esse espaço ficcional onde vivem no romance, nota-se que elas, assim como os seres humanos, possuem imaginário, ou seja,

[...] um reservatório/motor. Reservatório, agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo. [...] o imaginário [que] emana do real, estrutura-se como ideal e retorna ao real como elemento propulsor. (SILVA, 2012, p. 11-12)

As personagens são denominadas criaturas de papel, agem umas sobre as outras e se revelam umas pelas outras, e, assim, propagam direta ou indiretamente suas ideologias, através de suas próprias personalidades. Como reproduções do ser humano, possuem uma forma já idealizada pela maioria dos leitores/receptores, a qual faz parte do processo de identificação destes com os personagens, criando, assim, um processo de identificação entre ambos, o que pode ou não caracterizar o sucesso da obra. Na construção tanto de uma personagem literária quanto de uma personagem de um filme, por exemplo, buscam-se elementos que a caracterizem como uma possibilidade de existência humana. É o retrato descritivo, feito pelo narrador, acerca do personagem, que o caracteriza como um ser fictício com seu estado físico e psicológico-moral, o qual geralmente é completado quando o narrador apresenta ao leitor a sua história genealógica, que ele “ganha” vida e pode vivenciar as ações narradas. “Ação é personagem; uma pessoa é o que faz, não o que diz. [...] O que compõe um bom personagem? Quatro elementos: necessidade dramática, ponto de vista, mudança e atitude” (FIELD, 2001, p. 45).

Segundo Antonio Candido (2009, p. 53), “geralmente, da leitura de um romance fica a impressão duma série de fatos, organizados em enredo, e de personagens que vivem esses fatos”. O autor comenta que é praticamente impossível pensar o enredo separadamente dos personagens e vice-versa. “A personagem vive o enredo e as ideias, e os tornam vivos” (CANDIDO, 2009, p. 54). Quando se leva em conta a vida que levam, os problemas que se desenrolam no decorrer da narrativa, também se considera a linha do seu destino, traçada em um espaço e em um tempo determinados dentro do romance.

O enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo. Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuídos do romance, a visão da vida que decorre dela, os significados e valores que o animam. (CANDIDO, 2009, p. 54)

E é por meio do narrador que o autor traça o roteiro da criação de um personagem através de uma situação para construir a história. Para Field (2001), diferentemente do roteiro de um filme, que conta uma história por meio de imagens, com detalhes externos usando a atuação dos personagens, o romance, geralmente, lida com a vida interior, mais profunda de alguém, “e os pensamentos, sentimentos, emoções e memórias do personagem acontecem no universo mental da ação dramática. Um romance geralmente acontece dentro da cabeça do personagem” (FIELD, 2001, p. 15). Então, o ponto de vista do personagem é o que causa os conflitos no decorrer da diegese. Conflitos estes estritamente necessários para que haja a ação e, conseqüentemente, o desenrolar da narrativa. Esse elemento que compõe o personagem das obras literárias também está presente nos personagens fílmicos e televisivos, pois, assim como no romance, o “personagem dramatiza um ponto de vista forte, bem definido [...] e vai agir a partir de seu ponto de vista, e não simplesmente reagir” (FIELD, 2001, p. 48). De acordo com Howard & Mabley (1996):

[...] o personagem precisa tentar fazer alguma coisa: tentar não fazer alguma ou tentar impedir que algo aconteça também significa fazer algo. [...] mas é preciso haver obstáculos que impeçam tal personagem de atingir facilmente o que quer. Se for fácil salvar a pessoa, ganhar a corrida ou pintar o quadro, o público dirá: E daí? O desinteresse do público é resultado da falta de dificuldade na circunstância. (HOWARD & MABLEY, 1996, p. 50)

A convivência dos personagens vem confirmar, segundo Candido (2009), que a verossimilhança depende da possibilidade de se poder comparar o mundo inventado com o mundo real, no qual ele foi inspirado. Forster, ao ser citado por Ferreira (1975), complementa as considerações precedentes, mencionando que a personagem deve lembrar um ser vivo, encarando a verossimilhança mais em termos de coerência, pois

[...] as personagens são reais, não por serem como nós (embora possam sê-lo), mas porque são convincentes. Elas nos devem dar a sensação de que, embora não tenham sido explicadas, são explicáveis; aí reside a sua sensação do real. (FORSTER, s/d **apud** FERREIRA, 1975, p. 22)

Para que seja possível a criação de uma narrativa dramática, seja ela televisual, cinematográfica ou mesmo a literária, é necessário que haja conflitos.

Esses conflitos são gerados por um problema escolhido pelo autor, o qual também escolhe como se dará esse desenvolvimento e, posteriormente, traça a sua solução, pelo desfecho. Segundo Muir (s/d),

O final de qualquer romance dramático será uma solução do problema que põe os eventos em movimento; a ação específica terá se completado, produzindo um equilíbrio ou resultando em alguma catástrofe que não pode ter prosseguimento por mais tempo. Equilíbrio ou morte, estes são os dois finais em direção aos quais se move o romance dramático. O primeiro, por várias razões, em geral toma a forma de um casamento conveniente. (MUIR, s/d, p. 31-32)

A partir dessa premissa, é possível constatar que os personagens vão sendo construídos no decorrer da narrativa de ficção, através do lugar em que vivem, dos seus pensamentos, do seu modo de vestir, dos seus sonhos, do seu modo de agir, da maneira como enfrentam os problemas relativos à vida diária, da mesma forma com que é diagnosticada a personalidade humana, por suas ações. Comparato (1996 cita Tzvetan Todorov, o qual afirma que

[...] a literatura não é uma linguagem que possa ou deva ser falsa, mas é uma linguagem que não se deixa submeter à prova da verdade [...], isto é o que lhe define o próprio estatuto de ficção. (TODOROV apud COMPARATO, 1996, p. 75)

E foi partindo dessas teorizações que planejei a atividade formativa sobre os principais elementos da narrativa de ficção para tratar da construção dos cenários e das personagens tanto na narrativa de ficção, ou seja, a parte do docudrama que seria inventada e encenada, quanto na composição da filmagem dos trechos documentais compostos pelas narrativas dos velhos do Maracujá.

4.2 JOGO JOGADO: DA VIDA À FICÇÃO, OU VICE-VERSA, OU AS DUAS COISAS

Na atividade da Linha do Tempo, como já mencionado no capítulo anterior, trabalhamos paralelamente a construção da narrativa de história de vida de Dona Maria Pixinha, avó de Mandacaru e Manacá, e a contextualização de fatos históricos que aconteceram no decorrer da vida da personagem, no período de tempo em que os adolescentes escolheram para construir a representação da personagem com recorte e colagem de objetos, fotografias, imagens e palavras retiradas de revistas impressas. Em uma série de cartolinas coladas formando um

tapete comprido, as duas equipes desenharam, cada uma com/no seu “tapete”, uma linha que separava as cartolinas em duas partes. De um lado, afirmaram que iriam contar e também inventar a história da personagem e, do outro, iriam colar figuras representativas de acontecimentos históricos.

Everlan: O que é aquela foto ali embaixo? Representa o quê? **Mariana:** Isso aqui? **Everlan:** Hanran... **Mariana:** A guerra mundial... **Everlan:** Então, quando Dona Maria nasceu, estava acontecendo a Segunda Guerra Mundial... Aqui no Brasil, estava estourando um cara que é muito famoso no Nordeste! Esse cara aí está representando quem? Colocaram as mulheres lamentando... tá vendo? **Everlan:** O filho nascendo também representando Dona Maria... Qual foi a próxima que vocês botaram de Dona Maria? **Manacá:** A televisão... **Everlan:** Isso, a televisão... quando a TV chegou no Brasil, Dona Maria devia ter mais ou menos uns 15 anos... Vocês botaram a imagem da TV com a imagem de Dona Maria, que deveria estar com uns 13, 14 anos. **Everlan:** Qual foi o próximo período que vocês botaram? Não lembram? **Everlan:** Este recorte com estas duas mulheres representa o quê? **Manacá:** Qual? **Malva:** Esqueci... **Everlan:** Ela é irmã (de Dona Pixixinha)? **Malva:** É... ela é irmã! **Manacá:** Acho que irmã da mãe... **Everlan:** Da mãe, né? **Malva:** É... mas aí ela... é para ela parecer só de 25! **Everlan:** E isso aqui foi para representar alguma coisa... Eu lembro que você falou sobre reisado. **Malva:** É as festa que tinha! **Everlan:** Samba de roda, né? **Everlan:** E o que mais que botou aqui? Óh, tem um... Isso aqui é o quê? **Malva:** É a guerra tamém! **Everlan:** Guerra ou Ditadura Militar? **Malva:** É! Ditadura Militar! Sei lá o que é isso!

Então, entre uma conversa e outra, as figuras iam sendo recortadas, e as datas por eles consideradas como as mais significativas da vida de Dona Maria Pixixinha começavam a tomar forma ao serem coladas nas cartolinas. A invenção permeou a maior parte dessa atividade, pois, apesar de os adolescentes saberem as histórias que a personagem havia contado sobre a sua vida e de a conhecerem por morarem próximos da sua casa, havia lapsos de lembranças que consideraram necessárias para contar a história de Pixixinha, como, por exemplo, como foi sua infância, sua adolescência, seu casamento e o nascimento dos seus filhos. Então, entre uma lembrança e outra contada pela personagem, os adolescentes foram enxertando suas suposições sobre o que havia acontecido e, assim, foram alinhavando o curso da vida de Dona Maria Pixixinha.

Élica: Então, você pode recortar se você quiser [indicando uma figura de uma velha senhora, em uma revista impressa]. Ela pode representar o agora. Como que vocês vão representar a Dona Maria? **Mandacaru:** Ela faz esteira, chapéu. **Élica:** Qual o ambiente que ela vive? Qual o espaço que ela vive? **Mandacaru:** Uma casa. **Élica:** Uma casa. Qual figura poderia representar a casa da Dona Maria? Achou? Já tem aí? Ah! Legal! Quais eram ou quais são as atividades de Dona Maria? **Mandacaru:** Buscar água, trabalhar na roça. **Élica:** Vocês conseguiram figuras que representem esse espaço que ela trabalhava? E quem são as outras pessoas que moram com

ela? **Mureré:** O avô dele. **Mandacaru:** Meu avô. **Élica:** Hein?! Mandacaru, e você já tem figuras pra representar seu avô? **Mandacaru:** Não. Mas eu vou achar. **Élica:** E ela [Dona Maria Pixixinha] tem muitos filhos? **Mandacaru:** Não. Só tem dois. **Élica:** Só tem dois. E o que mais você ouviu de história? Conte aí pra gente. **Mandacaru:** Ela falou do samba. **Élica:** Rá! E cadê o samba aí nas figuras? Não achou nada pra representar o samba? E além do samba, Mandacaru?

Mureré: Fazia esteira, chapeira. É uma maneira de sobreviver também, fazendo esteira. **Everlan:** E vendia aonde? Aqui na feira do Maracujá? **Mureré:** Acho que na chapada. Vendia ovo. **Pajeú:** E pra ir pra chapada ia um “bucado” de gente. **Mandacaru:** Minha vó contava que acordava de manhã cedinho, ia pro Coité em cima do jegue. **Élica:** Em cima do jegue? **Mandacaru:** É, ia um “bucado” de gente. **Élica:** Olha aí, gente, ele falando dos transportes. **Mandacaru:** Ia pro Coité, saía sexta-feira de manhã cedinho e chegava sexta-feira de noite andando. Às vezes, quando tinha festa, ia um “bando” de gente do Maracujá, a juventude toda ia pra festa no Maracujá tudo de pé. Não tinha transporte, ia tudo de pé.

E, entre uma narração e uma pitadinha de invenção, fomos mostrando, no decorrer da Linha do Tempo, como os elementos da narrativa são necessários para se contar uma história, seja de vida, seja de ficção.

Élica: Ontem o que vimos mesmo? Vamos lembrar? Rememorar? **Mandacaru:** A música! **Élica:** A gente viu a música e comentou o quê? **Mandacaru:** A linha do tempo... **Élica:** Falamos sobre narrativa... **Everlan:** O que é que tem numa narrativa? **Élica:** Pra existir narrativa, o que é que tem que ter? **Mureré:** História! **Élica:** Para ter história, o que tem que ter? **Manacá:** Pessoas... **Mucunã:** Personagens! **Élica:** Pessoas! Muito bom! **Everlan:** E os personagens estão flutuando? Onde é que eles ficam? **Everlan:** Quem está contando a história? **Mureré:** O narrador! **Élica:** E quem é ele? **Mureré:** Eu!

Mureré: A Maria de ontem, né? **Élica:** Isso. A Maria de ontem. **Everlan:** Dona Maria, Seu Manuel. **Élica:** Seu Manuel... **Mureré:** E Luís também. **Élica:** A outra Maria, Maria Madalena e o Luís. Então assim... Nós temos histórias porque temos outras pessoas que contam sobre nós. Compreendem? **Mureré:** Compreendi no mato. **Élica:** Hã? **Pajeú:** Ele nasceu no mato [se referindo ao Luís]. **Élica:** Então ele tem história porque alguém conta a história dele, entende? Então, assim, sempre há personagens que compõem essa narrativa. Pra eu falar de Mariana, eu pergunto também pra Malva. Pra eu falar da história de Mandacaru, eu pergunto pra Mureré. Pra falar da história de Malva, eu pergunto pra quem? **Malva:** Pra Manacá! **Élica:** Pra Manacá! Pra Mariana, tá certo! Eu pergunto pra Pajeú, entenderam? E por isso... assim, se a gente quer descobrir a história do Povoado, a gente tá perguntando pras pessoas que viveram mais em tempos mais antigos aqui no Povoado. Compreenderam a lógica da gente buscar a história dos velhos?

Como a atividade da Linha do Tempo aconteceu em quatro encontros, fomos procurando oportunidades de ir trançando as histórias novas que eles iam trazendo, de outros velhos, para indicar o tempo cronológico, o tempo histórico que compunha

o espaço em que as personagens estavam alocadas, que eles poderiam também fazer analogia com o cenário.

Everlan: Lembrem dos elementos da narrativa... Se vocês forem contar, por exemplo, a história do Maracujá... o que que vai acontecer? Do que vocês vão precisar para contar? **Mariana:** Personagem! **Mucunã:** A história!! **Everlan:** Como é que a história acontece? Ela tem um tempo? Um espaço? Como é que essa narrativa acontece? **Mureré:** Tem o espaço! **Mucunã:** Tem o tempo! **Mureré:** E as cenas! **Everlan:** As cenas... isso é o jeito de como você retrata a história! **Leonardo:** Cena é a ação dos personagens... é tudo junto... personagem... tempo... espaço... **Élica:** A cena é o retrato de um momento...

Élica: A gente falou também do tempo cronológico, o tempo que a narrativa... ela faz com que a história seja organizada, faz com que a história seja organizada, ela possibilita a organização da história... A gente viu que quando a gente vai falar com a Maria Madalena, com a Celestina, que é a avó de Erika, vai falar com a Maria Vitória... Maria Pixixinha... que a gente estava trabalhando antes com ela... cada uma vai contar um pedacinho da história e aí pode ter tempos diferentes e somos nós que vamos organizando, digamos assim, as narrativas organizam todas essas histórias de todas essas Marias. Foi basicamente isso que vimos ontem, né? O tempo histórico que, por exemplo, a Maria Madalena está contando a história de que ela vivia aqui no Maracujá e digamos que, em 1950, ela estava aqui... fazendo determinada atividade... mas, em 1950, no Rio de Janeiro estavam acontecendo as primeiras apresentações, veiculações na TV, no televisor! **Mandacaru:** E a TV era à bateria... **Élica:** Era à bateria... e não pegava os canais direito... **Mandacaru:** Os cara pega a bateria do carro para colocar na televisão... **Élica:** Lá em casa, a gente botava na bateria do trator... **Mandacaru:** Tirava a bateria do carro para botar a televisão e ficava tudo preto assim! **Élica:** Então, com o tempo histórico, dá a ideia de que coisas estão acontecendo ao mesmo tempo em outros lugares. Aí a ideia é, por exemplo, nós estamos aqui, mas está tendo manifestação lá no Rio de Janeiro... nós estamos aqui, e o Papa está lá no Rio de Janeiro... que está passando na televisão! Então, assim, as coisas acontecem ao mesmo tempo, e a narrativa pode contextualizar... esses espaços diferentes que nós estamos... dos quais nós estamos vivenciando... ou trabalhando... ou filmando...

O tempo histórico foi um dos elementos que pouco apareceu. Embora tenhamos comentado sobre alguns fatos que consideramos históricos — como a Segunda Guerra Mundial, a ditadura militar, as Copas do Mundo, a chegada da TV e do rádio no Brasil e os movimentos culturais — no intuito de lembrá-los, pois imaginávamos que já tinham visto enquanto conteúdo escolar, poucos foram os que fizeram, por si mesmos, o paralelo entre o que estava acontecendo com Dona Maria, no Maracujá, e o que estava acontecendo ao mesmo tempo em uma escala mais alargada. Parte dos adolescentes não se deu conta que Dona Maria estava também a participar e a fazer história, vivendo no Maracujá. Todavia, houve compreensão de que a personagem tem uma história de vida, mas que poucos desses

acontecimentos históricos que mencionamos ou que foram reavivados, por eles mesmos, tiveram lugar nas suas vivências: os fatos históricos pareceram distantes demais da vida de Pixixinha e, conseqüentemente, da vida dos adolescentes. A autointerpretação da vida aparece, em uma outra escala, em uma escala mais aproximada de quem se é, em um horizonte mais estreito, mas com possibilidade de ampliação.

[...] compreender uma tradição requer, sem dúvida, um horizonte histórico. Mas o que não é verdade é que se ganhe esse horizonte deslocando-nos a uma situação histórica. Pelo contrário, temos de ter sempre um horizonte para podermos nos deslocar a uma situação qualquer. Pois o que significa deslocar-se? Evidentemente que não será algo tão simples como “apartar os olhos de si mesmo”. Evidentemente que também isso é necessário na medida em que se procura dirigir a vista realmente a uma situação diferente. Mas nós temos que levar a nós mesmos até essa outra situação. (GADAMER. 1997, p. 455)

Houve um *deslocar-se para*, nesses momentos de construção da Linha do Tempo. Alguns adolescentes deslocaram-se para o curso da vida de Pixixinha, no Povoado. Outros, com tranquilidade, conseguiram se deslocar e, em um movimento de *zoom*, se afastar da realidade de Pixixinha, no Maracujá, sem sair do Maracujá e da realidade narrada por ela, se pondo em direção à realidade do mundo, paralela às vivências de Dona Maria. Compreendi que esses adolescentes que ampliaram seus horizontes históricos para além do Povoado, pelo apoderamento de certos conhecimentos históricos, em um movimento de distanciamento e retorno à realidade vivida por Pixixinha, fizeram uma compreensão contextualizada das ressonâncias do *ser no mundo* dessa personagem. O mundo é o que se compreende dele, e, se tudo o que pode ser compreendido é linguagem, como afirma Gadamer (1997), então o acesso ao conhecimento, seja qual for e especialmente das novas linguagens, participa do alargamento ou da ampliação dos horizontes de alguém.

Nesse ínterim, após o término dessa atividade, planejamos outra a partir da pergunta: Como pensar o cenário para construir as personagens no docudrama? Então, estávamos oferecendo a possibilidade de os adolescentes se apoderarem ou de terem acesso à linguagem específica da composição da narrativa de vida e a de ficção. Enfim, a produção do filme estava mais próxima. Os elementos da estrutura da narrativa, teorizados acima, foram a base para falarmos sobre o que/no que a construção do cenário implica na construção das personagens que eles iriam

inventar e dar vida na parte do filme destinada ao drama e também em como construir as personagens reais a partir das escolhas, por exemplo, do cenário em que eles iriam pedir para Dona Nininha se sentar para contar suas lembranças frente às câmeras, na parte documental do filme. Pensar na representação das personagens era um dos pontos fundamentais para a criação do argumento e do roteiro e, posteriormente, na produção, direção, estendendo-se à edição do filme. E, para trazer à tona como os personagens são construídos em uma narrativa de ficção, exibimos o clipe da música *Você pode ir na janela*, da Banda Gram³⁵. O clipe não representa a música tal qual sua narrativa, mas representa de uma maneira abstrata. Então, não discutimos essa transcodificação. Focamos a história que estava sendo representada no clipe, que é uma animação que utiliza a linguagem das histórias em quadrinhos (HQs) para contar, em preto e branco, o drama de um personagem, que é um gatinho que traz o número 7 desenhado em seu peito e que está posicionado em cima de um prédio alto pensando (pensamento representado por uma nuvem contendo a imagem do rosto de uma gatinha) se pula ou não, porque a vida já não tem sentido longe do seu amor. Ele não pula e resolve gastar uma de suas 7 vidas soltando um vaso de flor na própria cabeça, em frente à casa da gatinha e de frente a ela, como uma prova de amor. Ela se apaixona por ele, e eles se casam. Na lua de mel, ele descobre que, no peito dela, está desenhado o número 1. Desesperado por ela ter somente uma vida, ele sai para o trabalho e entra em um quintal de um cachorro bravo, de onde sai quando lhe resta somente uma vida. Feliz, ele retorna para casa; quando chega, se depara com a gatinha namorando um pato. Desiludido por ter dado suas vidas por amor a quem não merecia, ele retorna para o alto do prédio e fica a se lamentar pelas suas outras seis vidas perdidas.

A linguagem sequencial dos quadrinhos, que se apresenta ora estática, ora animada, serviu para imaginar sobre as cenas do filme que íamos fazer, que são sequenciais e também devem ser pensadas uma a uma, pois, separadamente, constroem significações que são parte e participam da ideia geral do filme e, quando são juntadas na edição, formam um todo. E, ao interpretarmos o clipe juntos, fomos trabalhando os elementos da narrativa de ficção e entrelaçando-os com as narrativas de histórias de vida.

³⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E0MF8jA16lo>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

Élica: Qual é a ideia da história do gatinho? **Mureré:** Representar ele... tem o número 7, que tem 7 vidas, 7 vezes... ele se apaixonou pela gatinha... descobriu que ela tinha só uma vida e ficou desesperado... e ele fez uma loucura de amor e foi perder as outras vidas... **Everlan:** E o que acontece quando se tem uma vida? **Pajeú:** Tem que preservar... **Mandacaru:** O gato é o principal da história... fica pensando na gata! **Élica:** Quando a gente descobre que o gatinho está apaixonado? **Mandacaru:** Quando o coração sobe na cabeça... **Élica:** Quando a gente descobre que ele ficou triste? **Pajeú:** Quando ele descobre o pato lá... **Élica:** Quando a gente descobre que o gatinho está apaixonado? A gente descobre porque, quando ele pensa na gata, sempre tem um coração por perto. A gata é um personagem secundário... acompanha um personagem principal. O personagem principal só existe porque existem outros personagens à volta dele que dizem de alguma forma que ele está apaixonado. Como que a gente faz para mostrar que alguém existe? A gente busca pessoas que falem sobre ela! **Pavoã:** Para representar. **Élica:** A ideia de que a personagem se desvela, se mostra a partir de outra. Vocês lembram quando ele se casou e descobriu que a gatinha, sua esposa pela qual ele estava apaixonado, só tinha uma vida, o que ele fez? **Mureré e Pajeú:** Perdeu as vidas... que, se ela morresse, ele morreria também. Eu vou atrás... **Élica:** Isso demonstra o quê? **Mureré:** Que ele era louco de amor... **Élica:** O gatinho, que é o personagem principal, precisou da gatinha com o número de uma vida para que nós percebêssemos o quanto ele é apaixonado, corajoso... Vocês entenderam que a gente, espectadores, que nós só compreendemos que o gato está apaixonado porque existe a gatinha e ela tem o número 1 e dá 5 vidas por ela. Tem o personagem principal e tem os personagens secundários... São os secundários que mostram as situações do personagem principal. Vocês conseguiram perceber o espaço? **Mureré:** Cidade... **Élica:** Por causa dos edifícios que **Mandacaru** já falou... **Élica:** E o tempo? **Mureré:** Cronológico ...histórico... deve ser um ano... porque, para casar, demora...

Everlan: Quando ele [o personagem do gatinho] volta do trabalho... **Élica:** Presta atenção agora, Mandacaru! Os cenários na ficção são totalmente criados. Exemplo: eu boto este celular aqui para representar que Everlan, que é o personagem principal da nossa ficção, ele é um cara superatualizado, com um celular bacana... **Mandacaru:** Digital... **Élica:** Digital... é um celular que é mais voltado para quem gosta de... **Mandacaru:** Tecnologia... **Everlan:** Música... **Élica:** Música... de assistir filme... vídeo... então, olha, eu vou colocar, na ficção, este celular aqui e vou organizar esta mesa de forma que represente que Everlan é um cara jovem que gosta de tecnologia...

Élica: Cenário... é composto por tudo o que o autor quer mostrar... **Mureré:** O tempo e o espaço! **Élica:** O tempo, o espaço, os detalhes... Qual o cenário deste vídeo que a gente está trabalhando com vocês? São vários cenários... **Mureré:** A cidade... **Élica:** O cenário maior é a cidade... **Mandacaru:** A casa da gata... **Élica:** A casa da gata é um outro cenário dentro do cenário maior... **Mandacaru:** O quarto... **Élica:** O quarto é um cenário também... **Everlan:** A festa de casamento... **Mandacaru:** A festa de casamento...

Élica: Lembra que, desde o início, a gente vem pedindo... olha... procurem ouvir as histórias do Maracujá. Hoje acho que deu para vocês entenderem a importância disso, de irem a campo. **Everlan:** Isso é para vocês também, meninas... Como eu vou inventar as personagens? **Élica:** O cenário é composto pelo tempo e pelo espaço... além de muitas outras coisas. Tem uma coisa que a gente chama de indumentária. O que é indumentária? **Élica:** Este filme que a gente está assistindo é ficção, mas no documentário,

se vocês quiserem, também podem usar trilha sonora, se vocês quiserem. **Jan:** Luz! Composição de luz! **Everlan:** Isso está um pouquinho mais pra frente, mas a gente vai falar! **Élica:** A luz, se é dia, se é noite, a luz diz sobre o tempo. Tanto no documentário quanto na ficção, vocês podem usar trilha sonora se quiserem. Qual a importância da trilha sonora numa novela ou num filme? **Mureré:** Se nevando... **Mandacaru:** Dá mais animação [ao filme]! **Pajeú:** Mais atração... **Everlan:** Imaginem este vídeo sem música! **Mandacaru:** O gato andando... **Everlan:** Iria prender a atenção de vocês? **Coro:** Não...(dizendo que, sem música, o vídeo não teria graça...)

Élica: Vocês podem escolher a trilha sonora, meninas, para vocês se inspirarem para construírem a história ou vocês podem construir a história antes e depois escolher a trilha sonora, se vocês quiserem acrescentar... **Everlan:** Senão fica só com o off... **Élica:** Senão fica só com o áudio... entendeu? E o que é o áudio? **Mureré:** Som! **Élica:** Entendeu, Mandacaru? Vocês podem utilizar trilha sonora se quiserem! **Mandacaru:** Se quiser! **Élica:** Vocês podem utilizar a trilha sonora como inspiração para vocês organizarem estas histórias dos velhos, ou organizar as histórias dos velhos e depois colocar a trilha sonora! Vocês decidem!

Élica: Tudo está entrelaçado, né? A indumentária diz do tempo e do espaço, e o espaço e o tempo influenciam na indumentária... **Everlan:** No vídeo, tudo o que aparece comunica.

Élica: E no documentário meninos? Hein, Mureré (que estava fazendo gracinhas)? No documentário, você não vai organizar o cenário porque são pessoas reais que vivem naquelas casas, agora... assim, vocês podem escolher! Eu vou pedir para meu entrevistado, para Dona Maria Pixixinha sentar na porta da casa para pegar... **Everlan:** O entorno... **Élica:** Esse contexto...esse cenário todo... vocês, meninos, não podem montar o cenário... mas vocês podem escolher o cenário! Vocês têm que pensar se a sala de Dona Pixixinha vai representar melhor a sua história... ou se na porta da casa onde vai aparecer mais o cenário do Maracujá... o terreiro... se ele é bem cuidado... se não é bem cuidado... se ela ainda tece esteira... **Mandacaru:** Esteira... pindoba... também! **Mureré:** Chapéu... **Élica:** Pra eu não precisar dizer que ela tece esteira, eu posso filmá-la no lugar que ela está trabalhando... aí quem vai assistir já pode entender que ela é uma artesã! Compreenderam?

Élica: Então, a gente consegue imaginar o tempo na história, não consegue? **Mandacaru:** Documentário é melhor porque mostra a realidade [justificando a escolha dos meninos em fazer um documentário, enquanto as meninas escolheram ficção]. **Élica:** Por que as meninas escolheram ficção? **Malva:** Inventar é melhor! **Élica:** Os meninos documentário... as meninas ficção. Então se a gente pensar... na ficção — você sabe o que o personagem vai falar. Por que, na ficção, você sabe que o personagem vai falar? Tanto no documentário quanto na ficção, temos personagens, vocês foram buscar pessoas reais as quais vocês anotaram em seus cadernos. Na ficção, você sabe o que o personagem vai falar [as meninas dizem humrum humrum, concordando]. **Everlan:** No documentário, os personagens são chamados de atores sociais... já que eles existem, eles atuam na sociedade. **Jan:** E quem não quiser participar (no sentido de gravar)? **Everlan:** Então, a gente não grava com eles. A gente só pode gravar com quem quiser falar! Na ficção, você sabe o que o personagem vai falar... **Mandacaru:** Porque é tudo planejado, tem roteiro, tudo. O documentário também tem, mas é real, você vai lá, filma, as pessoas falam e pronto, é melhor assim. **Everlan:** No doc, a gente não sabe o que o personagem vai dizer. A gente só entrevista gravando, a gente faz uma

entrevista antes, porque o documentário também tem roteiro. Porque aí a gente imagina mais ou menos o que ele vai falar no documentário, a partir do que ele disser na entrevista a gente faz o roteiro do documentário. **Mandacaru:** É não sabe... ele [o personagem] vai contar história...

Élica: Então o cenário existe tanto no documentário quanto na ficção... na ficção as meninas organizam o cenário e no documentário vocês, meninos, escolhem o que já está pronto. Vamos para a trilha sonora... **Everlan:** Vamos passar o outro vídeo para eles verem a indumentária? **Élica:** O que é indumentária? Já ouviram essa palavra? **Mandacaru:** grega! **Élica:** Antes dizia...em vez de “eu vou colocar uma roupa” dizia-se “eu vou colocar uma indumentária”! **Mandacaru:** Vou me indumentar! **Élica:** (risos) Indumentária é a roupa que o personagem utiliza para representar algo, isso na ficção. Isso vai ser uma preocupação das meninas na ficção. Já os meninos não vão poder dizer para a D. Maria... “Ah! D. Maria bota aquele vestido de florzinha pra eu poder te filmar!” **Coro:** Não!! [Os meninos sorrindo afirmam com a cabeça que não...não podem dizer isso à D. Maria...] **Élica:** Porque a D. Maria vai escolher a sua própria indumentária para usar no dia que vocês forem gravar com ela...ou ela vai gravar sem pensar nisso também! **Élica:** Já as meninas vão pensar mais nisso porque a indumentária vai representar algo. Algo antigo...ou moderno...ou *fashion*...não sei! Determinados tipos de roupa representam profissões...o espaço que se frequenta... Vocês vão pensar sobre isso...aí o bacana é pensar que a roupa representa alguma coisa...

E, para falarmos mais sobre indumentária e continuarmos pensando sobre a representação sequencial do filme, exibimos, para finalizar a atividade, uma HQ em formato de tirinha que conta um episódio em que Zé Lelé — um personagem da turma do Chico Bento, criado por Mauricio de Sousa³⁶, que representa um menino caipira, primo e companheiro de aventuras de Chico Bento, um personagem criado a partir do estereótipo do famoso Jeca Tatu, de Monteiro Lobato (2010, p. 101) — se atrapalha ao interpretar errado o pedido da sua mãe para que fosse ajudar o Padre Lino, como coroinha. O Padre Lino é um personagem que é o pároco da Igreja Matriz da Vila Abobrinha, onde Zé Lelé e a turma do Chico Bento moram próximos. Quando chega o dia, Zé Lelé aparece na igreja vestido com roupas de adulto, com bigodes postiços e se apoiando em uma bengala. Padre Lino pergunta a Zé Lelé o que está acontecendo, e ele diz que, se o Padre estava precisando de um coroinha, já tinha! Ele estava ali para ajudá-lo! Zé Lelé havia associado o significado da palavra *coroa*³⁷ enquanto pessoa que está em trânsito da fase adulta para a velhice com a palavra *coroinha*, que também tem outros significados, mas que, na história,

³⁶Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

³⁷ A palavra *coroa* tem vários significados e pode ser empregada em diversas circunstâncias. Os seus vários significados estão disponíveis em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1AVNC_enBR582BR582&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=coroa%20significado>. Acesso em: 09 set. 2015.

representava o nome que se dá à pessoa que auxilia o padre no ritual da missa. Ao ler a tirinha para os adolescentes, perguntei...

Élica: Entenderam? **Coro:** Não!!! **Élica:** O que é um coroa? A gente diz: Ah! Aquele ali é um coroa! **Pajeú:** Um velhinho! **Élica:** Isso... um cara mais velho. E aí Zé Lelé entendeu o quê? **Everlan:** E o que é o coroinha da missa? **Mureré:** O que ajuda, né? O que dá hóstia... **Everlan:** Geralmente, são crianças ou adolescentes que fazem isso... **Élica:** Então Zé Lelé, em vez de ir na missa para ajudar o padre... **Everlan:** Ele criou um personagem! **Élica:** Ele arrumou uma bengala... botou um bigode... hein, meninas? **Coro:** (Risos!!!) **Élica:** Então, aqui [na tirinha] você tem o espaço... **Mandacaru:** Cenário... **Everlan:** Onde? **Pajeú:** Na roça! **Élica:** Por que você imagina que é na roça? **Mandacaru:** A linguagem... **Mureré:** O chão... terra... ele está descalço... **Pajeú:** A roupa... **Mureré:** Percata feia da mãe... **Pavoã:** O chão... **Élica:** E o que mais? **Mureré:** A porteirinha... **Pajeú:** Não tem calçamento... **Mandacaru:** O chapéu dele... **Élica:** A mãe de Zé Lelé está de vestido... na cidade, também se usa vestido... Qual a diferença? **Mandacaru:** Ela tá de avental... **Élica:** Na cidade, também se usa avental... **Pajeú:** O cabelo... o cabelo... o pano amarrado! **Élica:** O lenço na cabeça... **Mandacaru:** O chapéu na cabeça do Zé Lelé! **Élica:** Isso! O chapéu! **Everlan:** Na cidade, dá para ver o céu desse jeito?

E, entre uma representação sígnica e outra, os adolescentes foram descobrindo o que a história queria dizer e como o autor fez para torná-la compreensível para seu leitor. Compreender que as imagens, as pessoas e os objetos que compõem um cenário são carregados de significados que dão sentido à história e contribuem para a construção das personagens foi uma das “faces visíveis” da formação que foi emergindo no decorrer dessa atividade.

Élica: E aqui? Que cenário é esse [se referindo ao segundo quadro da tirinha]? O que que a gente identifica? Que cenário é este aqui? **Mureré:** A porta da igreja... **Mandacaru:** E ali é a casa do Zé Lelé. **Malva:** Porque tem a rua!!! **Pajeú:** Tem a rua... **Mureré:** O altar! **Everlan perguntando à Élica:** As janelas? Não são típicas das igrejas? **Élica:** Nas igrejas maiores, a gente vê que há vitrais... aqueles vidros coloridos... desenhados... **Mandacaru:** Que tem a Santa Maria...

Élica: E por que a gente identifica que este é o padre? **Mandacaru:** O roupão e... e a cabeça...[se referindo ao corte de cabelo dos padres franciscanos...] **Élica:** O cabelo cortado! E esse cabelo representa o quê? **Jan:** Parece que tem um santo aí... **Pajeú:** Um santo! **Élica:** Então... identificamos o cenário... identificamos os espaços... e o tempo? **Mureré:** É de manhã! **Élica:** Por que é de manhã? **Mureré:** Ali... a claridade... **Élica:** E o dia da semana dá para saber? **Mureré:** Dá... **Pajeú:** Porque é domingo... dia de missa...

Élica: Então assim... quando a gente pensa numa história... quando a gente pensa em construir uma história, a gente tem que pensar nestas coisas também! **Mureré:** Nos detalhes! **Élica:** Nesses detalhes! Detalhes que representam o que a gente quer que a história conte! Dia, dia de domingo, a roupa para representar o padre... a roupa para representar que a mãe de Zé

Lelé é uma dona de casa... e a postura pra representar o coroa que não é o coroinha...

Nesses trechos, com as discussões que aconteceram nas atividades, é possível interpretar as compreensões dos adolescentes sobre espaço, tempo cronológico, enredo, personagens e construção de sentidos por meio das representações sógnicas imagéticas, quando trabalhada a tirinha. Especificamente nesse momento, notei a apreensão e utilização dos elementos da narrativa que foram trabalhados nos quatro encontros anteriores em que discutimos memória e pelas lembranças colhidas dos velhos, em especial as de Dona Maria Pixixinha, enquanto representações de cenários reais, de vivências no Povoado, na Linha do Tempo.

Inicialmente, não pretendíamos usar o tom professoral, mas, no acontecer dos encontros, mudamos de estratégia. Foi a primeira vez que pesquisei pessoas, e pessoas na fase da adolescência. Os adolescentes pesquisados tinham certas posturas que me remetiam à minha infância na escola. Eu e meus colegas tínhamos muito respeito e afeto por nossos professores e íamos para a escola, na maioria das vezes, interessados em aprender alguma coisa. Mas também brincávamos e conversávamos em horário inapropriado, necessitando que a professora nos chamasse a atenção para retomarmos as atividades. Então, apesar de eles também virem para o Projeto interessados em aprender a mexer em computadores e em máquinas fotográficas/filmadoras e a fazer um filme, a desatenção, as brincadeiras e as risadas descontextualizadas eram constantes. E era natural que acontecessem mesmo. Logo, se fez necessário, de vez em quando, chamá-los de volta à discussão.

Quando realizei os grupos focais, também foi necessário, algumas vezes, pedir para voltarem a atenção de volta ao propósito de estarmos ali reunidos. No primeiro grupo focal, objetivei estimular os adolescentes a falarem sobre a experiência de terem ouvido a narrativa dos mais velhos do Povoado do Maracujá — durante a filmagem do curta que estava sendo produzido por eles próprios e pela equipe do Projeto. Já no segundo grupo focal, que aconteceu em meados de 2014, busquei interpretar as faces visíveis da formação ao questioná-los. Eles estavam alvoroçados porque, em vez de eu ir para o Povoado, o motorista que nos transportou durante todo o desenrolar do Projeto, o Seu Adelídio, foi buscá-los no Povoado, e nosso encontro aconteceu em uma sala de aula na Universidade

Estadual da Bahia (Uneb). Esse encontro ocorreu após o término das atividades do Projeto, mas o filme ainda não estava editado. E, entre um sorriso e outro, começamos a conversar.

Élica: Por que que vocês foram buscar as memórias dos velhos? **Mucunã:** Porque a gente queria saber a história do Maracujá. **Malva:** Porque a gente colocou a história da seca, da fome, da [...], da guerra e etc. **Élica:** E o que que mudou pra vocês depois que vocês foram atrás de... mudou alguma coisa do jeito de vocês pensarem ou não fez diferença saber um pouco da história do Povoado? **Malva:** Mudou... **Mandacaru:** Mudou a valorização de nossa comunidade. **Élica:** E o que que significa essa valorização da comunidade? **Mandacaru:** [...] que não é mais ruim ser preto! **Élica:** E é ruim ser preto? **Mandacaru:** Não. **Malva:** Não. **Pajeú:** O preto é discriminado. **Mariana:** É normal. **Mucunã:** Pra mim, não mudou nada! **Élica:** Como? Como, Mureré? O que que Mucunã falou? Pode compartilhar? **Malva:** Ele disse que, na vida dele, não mudou nada. Na minha, mudou. **Élica:** O que que mudou? **Malva:** Não tem mais seca.

Na construção do roteiro do filme, apareceu o sentimento de desvalorização do lugar em que moram, por eles mesmos e pelos colegas da escola e de pessoas de outras comunidades vizinhas. O conflito do drama é justamente esse — as pessoas de fora do Maracujá, segundo os adolescentes, dizem: “Olha lá! Um neguinho do Maracujá”. Nas interpretações acima, aparece um lapso de mudança na maneira de pensar sobre a própria comunidade e de compreensão sobre quem se é. Essa mudança na autoestima dos adolescentes também pôde ser presenciada no dia em que fomos gravar algumas cenas do docudrama na escola deles, no Povoado de Almas. Quando chegamos, as adolescentes estavam meio apreensivas. Eu e Everlan cuidamos de uma parte da produção do filme. Então, decidíamos as roupas que os adolescentes iriam usar para interpretar as personagens, e eu fazia a maquiagem nas meninas. Nesse dia de gravação, ao nos recolher no banheiro da escola para começar a fazer a maquiagem, algumas adolescentes que não eram do Maracujá vieram até nós e tiveram um enfrentamento verbal com as do Maracujá. Ao saírem, as adolescentes de fora gargalharam em uma atitude de rejeição, o que não configura, necessariamente, como afirmação do que os adolescentes alegaram durante as atividades: que são rejeitados por serem do Maracujá. No decorrer da gravação, foi necessário pedirmos a colaboração de uma turma de estudantes para voluntariamente participarem do filme como figurantes. As filmagens se prolongaram por todo o dia, e foi bastante perceptível a postura de apoderamento dos adolescentes por serem do Povoado do Maracujá. Afinal, naquele dia

especialmente, eles eram os personagens principais da escola. E, voltando à conversa que aconteceu no segundo e último grupo focal, perguntei:

Élica: O que é o Maracujá? **Malva:** É uma comunidade como todas as outras. **Mureré:** Só que diferente. **Pajeú:** É bem diferente das outras, a outras é calçada, a nossa parece roça [...] com as canelas cheia de terra. **Pajeú:** Nós não sabia quando começou o Maracujá, agora nós já tem uma ideia. **Pajeú:** É. Quem inventou... [se referindo aos nomes dos fundadores do Povoado, segundo os velhos] **Pajeú:** Como o povo de antigamente era, não tinha comida, ia pra outro lugar quando era seca. **Élica:** E agora vocês continuam lá mesmo quando é tempo de seca! **Malva:** Mudou assim, que antigamente só era fonte, e era o único poço de água que a pessoa tinha pra beber, quando secava não tinha, e agora tem as fontes, as cisternas, e quando seca tem a cisterna ainda pra nós. Mudou um bocado de coisa assim.

Élica: E vocês sabiam que aqueles velhos eram todos parentes de vocês? **Mandacaru:** Não. **Malva:** Eu acho que sim, porque quase todos nomes são iguais.

Mariana: Ou então parece. **Malva:** É... Souza. **Mandacaru:** Souza, Silva... **Malva:** Nossa mãe é Souza, e meu pai é Silva, então somos parentes. **Élica:** São parentes. É tudo primo? **Mandacaru:** Tudo prima mesmo.

Élica: E vocês procuraram, alguém de vocês procurou um velho pra conversar de novo? **Malva:** Não, só Maria Madalena, que ela contou um bocado de história lá, que o... **Élica:** Qual o nome? Maria Madalena? **Malva:** Foi, que ela disse que era o povo da família dela começou... que encontrou o Maracujá, o Povoado, né? Aí, feito assim a comunidade cresceu, veio um bocado de pessoas pra comunidade, até hoje, né? Chega um bocado e vai. **Élica:** Chega e vai embora? **Malva:** É. Tem vez que vai pra São Paulo... **Mandacaru:** Trabalhar. **Malva:** É... trabalhar pra sustentar e assim vai crescendo. **Pajeú:** Quando a gente foi na casa desse vei aí, não achou nenhum filho novo em casa, tudo em São Paulo, trabalhando. **Malva:** Só fica os velhos, lá. **Élica:** E por que que vocês [...]. **Malva:** Porque nós quer o futuro melhor. **Élica:** E o que é um futuro melhor pra vocês? **Malva:** É ganhar dinheiro pra poder comprar suas coisinhas...

E, perante esse acontecimento, desse grupo focal e do anterior, das atividades que orientei em parceria com Everlan e de todas as outras realizadas pelo Eixo Três, dos bastidores da gravação do docudrama e que não foram trazidas para este texto, de toda essa travessia, qual é a face visível da formação, em que momento ou lugar ela veio à luz? Dentre cada acontecimento relatado pelos grandes trechos de diálogos que permeiam o *jogo jogado* dessa narrativa, é possível interpretar momentos formativos que interpretei no decorrer do processo. Contudo, foi nos momentos em que não tínhamos nenhuma intenção de formar e de coletar dados que vimos essas faces, nos detalhes, como, por exemplo, um adolescente pedindo ao outro que trocasse a indumentária, porque íamos gravar a próxima cena,

ou que se posicionasse de uma forma X, e não de uma Y, quando fosse interpretar a sua personagem. A formação é compreensão, pelas relações que se estabelecem *sendo*, “[...] o que é verdade é que todo compreender acaba sendo um compreender-se” (GADAMER, 1997, p. 394).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta narrativa, encontra-se o que me propus fazer neste tempo e espaço do meu doutoramento. Encontra-se também o esforço para narrativizar o que intencionei realizar e o que interpretei do que aconteceu nas atividades escolhidas para serem analisadas. Um movimento formativo e, por isso, exigente com o jogador. Como cada um arranca sentido da forma que pode para ter força para seguir em frente, intentei me fazer cotidianamente contrária à afirmação da personagem Renée do livro *A Elegância do Ouriço*, de Muriel Barbery:

[...] Certas pessoas são incapazes de captar no que contemplam o que dá a essas coisas a vida e o sopro intrínsecos e passam o tempo a discorrer sobre os homens como se se tratasse de autômatos e sobre as coisas como se não tivessem alma e se resumissem ao que pode ser dito sobre elas, ao sabor das inspirações subjetivas. (BARBERY, 2008, p. 32-33)

O Projeto Maracujá me possibilitou chegar ao sertão baiano, me tornar uma parte dele, fazer pesquisa nesse cenário e, em algum aspecto, poder contribuir para a formação dos adolescentes do Povoado do Maracujá. Vivenciei, nesse percurso, meu *projeto de si*, que Josso (2004) teoriza como uma intenção consciente de fazer acontecer um caminhar para si. Caminhei pelo semiárido para me encontrar um pouco mais nas relações. Outra afirmação da personagem Paloma, do mesmo livro de Barbery, que me acompanhou nessa travessia foi a seguinte

[...] O que faz a força do soldado não é a energia que ele concentra ao intimidar o outro, enviando-lhe um monte de sinais, mas é a força que ele é capaz de concentrar em si mesmo, ficando centrado em si mesmo. (BARBERY, 2008, p. 40).

Ao olhar para os adolescentes e me enxergar em um contexto social parecido, com sonhos que se aproximavam dos meus quando tinha a idade deles, revivi, em muitos momentos da pesquisa, a minha história de vida, como afirma Delory-Momberger (2008, p. 62):

A narrativa do outro é, de certo modo, um laboratório das operações de *biografização* que realizamos sobre nossa própria vida, nas condições de nossas inscrições sociohistóricas e de nossos pertencimentos culturais.

Ao retornar a mim mesma, pelas narrativas dos adolescentes e pela observação participante, muitas foram as vezes em que fiquei centrada em mim para depois ir ao encontro com o Outro.

Compreendo que esse retorno a si mesmo aconteceu também com os adolescentes, no momento da escolha de quem do grupo iria interpretar cada personagem do docudrama. Eles perceberam que JP, o personagem do filme, não iria ser representado por um adolescente loiro de olhos azuis, como haviam descrito na construção do argumento, mas por algum adolescente da turma. Que os amigos de JP eram os mesmos amigos que estavam a participar do Projeto. E que estavam frente à câmera, com o roteiro impresso nas mãos, decorando texto, para disputar um personagem para representar. As compreensões de que a história que iriam representar atuando no filme era sua própria história, e que estavam representando ali não somente a história inventada e a narrada pelos velhos, mas que estavam fazendo história, no próprio movimento constitutivo da história que se faz de pessoas comuns no dia a dia, todos os dias, foram um retorno a si mesmo.

O objetivo principal da minha pesquisa foi construído paulatinamente, assim como a mobilização dos adolescentes. Eles chegaram, implicados, até o final do Projeto Maracujá. A mobilização aconteceu não só pelo interesse em aprender sobre e com as tecnologias de informação e comunicação, mas também pela amorosidade. “Assim, assisti ao jogo com atenção [e também participei], procurando sempre a mesma coisa: momentos compactos em que um jogador se tornava seu próprio movimento sem precisar se fragmentar ao se dirigir *para*” (BARBERY, 2008, p. 41). Intentei, intentamos trazer à tona a memória do Maracujá, pelas narrativas dos velhos que perpassaram as narrativas dos adolescentes. Não tive a intenção de narrá-las, mas de torná-las conhecidas pelos adolescentes.

[...] minha humanidade *não* consiste em sentir com o homem como ele é, mas em *suportar* que o sinta... Minha humanidade é uma contínua superação de mim mesmo. – Mas tenho necessidade de solidão, quer dizer, recuperação, retorno a mim, respiração de ar livre, leve, alegre... (NIETZSCHE, 2008, p. 31)

O processo de tornar-me pesquisadora, de me saber e me sentir pesquisadora transpassou essa fala de Nietzsche. Esta foi minha primeira experiência em campo, fazendo pesquisa-ação do tipo etnográfico (JESUS, 2012a) pelo Projeto Maracujá e pesquisa-formação heterobiográfica nesta pesquisa. É um

processo que exige habilidades, posicionamentos e enfrentamentos práticos, é um tornar-se pesquisadora com/no (o) processo em si. O som formado pela junção “com/no (o)... processo” não é muito agradável, porém se faz necessário aqui para pontuar minha exposição no processo e todas as implicações que o significado dessa palavra traz para quem opta por torná-la ação. Uma vez que o *se tornar* é desequilíbrio constante, sem certezas, é uma busca pelo desvelamento que intenta ser pautado pelas metodologias que vivenciei, escolhi, juntei e inventei no processo de pesquisa. Mesmo que as opacidades tenham, muitas vezes, encoberto e velado o que aconteceu em e com o campo, o que é propenso a ocorrer, busquei compreender e interpretar as situações que envolveram as intenções do planejamento e o que aconteceu nas atividades. O que emergiu desse movimento e análise é próprio do que ou daquele que se forma junto e com o processo, daquele que joga o jogo, como afirma Gadamer (1997).

A implicação dispensada ao jogar dá sentido a uma ação engajada, ou traduz essa situação. Implicação³⁸ contempla o prefixo *in* somado ao *plicare*, do latim, que significa dobrar, e acrescenta-se à terminação *ação*, que, em si, é um movimento *para* muito mais do que um estado. Na implicação, cabe o ser caminhante, errante, cabe o experimento do experienciar, de se tornar experiência para um Outro. Na implicação, cabe o jogo, que também é movimento constitutivo do *tornar-se o que se é*, que esclarece que o estar implicado é uma busca do *tornar-se* atento a algo, alguém ou alguma coisa, uma tentativa de estar inteiramente presente e vivenciar as experiências possíveis nas relações *com*. É nesse movimento de estar em relação consigo mesmo, com o Outro e o mundo e com a natureza que há a mobilização do implicar-se, do estar disposto a algo ou alguma coisa, e surge a possibilidade de acontecer a formação humana.

Meu processo autoformativo com intenção de formar o Outro emerge no planejamento das atividades que aconteceram em um espaço não formal, que é tratado e construído como um espaço de aprendizagem na convivência entre pesquisadores e pessoas pesquisadas e nas intenções postas declaradamente por cada um, a cada encontro. Nessa perspectiva, a minha busca foi interpretar o meu olhar para o campo, o meu olhar a partir do que emerge do *jogo jogado* e como as práticas ordinárias norteariam e nortearam o *jogo planejado* e vice-versa. Logo, esta

³⁸ Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/implicar/>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

pesquisa buscou formar esses adolescentes para se interessarem pelas narrativas e pelas memórias que eles possuem, de um lugar, de pessoas que são e inventam a história do Povoado do Maracujá, que, nesse caso, se constitui em uma história de si. Ao mesmo tempo, esta pesquisa foi uma intensa autoformação, forjada nas astúcias das práticas, do fazer e mais claramente do não saber-fazer. O que aparece, certamente, não é algo inovador, mas uma atenção ao meu modo de ver as pessoas pesquisadas, o Projeto Maracujá, o cenário posto, os inventados, o trajeto implicado e o desejo de despertar a implicação dos adolescentes para a proposta das atividades, para as memórias do Povoado, para as suas histórias, pois “[...] da vida só sabe quem a vive. Do final da vida também” (BRUM, 2015, p. 06).

A vida é um jogo, assim como a formação, que também é um jogo que joga com a vida, sendo a vida. Assim como o jogo, a formação é autônoma em relação àquele que vive (joga), pois o jogo acontece independentemente das estratégias e táticas do jogador. A formação, da mesma forma, acontece independentemente se a pessoa quer ou não aprender porque o jogo da formação é um jogar com o Ser sendo, por o ser humano estar no jogo, no movimento constante que é a vida. Passamos a vida buscando a formação, possibilitando formação pelas relações que estabelecemos *com* e estrategicamente tentando formar o outro, mas a formação, por ser independente de todas as intenções externas ao Ser, acomoda-se de forma velada e, às vezes, desvelada na vivência de todo ser humano, por fazer parte de sua natureza.

Busquei, nesta pesquisa, deslocar-me em direção a mim mesma e em direção aos maracujaenses. Primeiro, em direção àqueles que participaram das atividades da nossa primeira entrada em campo. Depois, desloquei-me colocando-me em um movimento implicado em direção à construção dos objetivos desta pesquisa. Levei-me até os adolescentes que permaneceram conosco até o final do Projeto Maracujá. Mobilizei-me ao mobilizá-los em direção a si mesmos, direção que fez esse caminho de retorno a si por antes terem se deslocado em busca das memórias do Povoado. Fui errante, sabendo que era, como ser vacante à procura de encontrar a mim mesma construindo sentidos para o estar ali, aqui, na pesquisa. Pesquisar o Outro foi a grande experiência de me entranhar em mim mesma, formação dura, arranhada. Vi que pesquisar é um encarnar no que se é e, por vezes, saber disso. Meu processo de pesquisa foi autoformativo, esta é minha única certeza. Lembrome de Saramago em seu *Ensaio sobre a cegueira*. A gente pensa que vê o cenário

e tudo o que ele contém, que sabe dos propósitos das atividades que planeja e que sabe das contingências que as intercalam, e ainda, que vê, que sabe o que pretende fazer em campo, o que intenciona analisar e qual(is) método(s) utilizar ou inventar. Quando meus monstros (medos, inseguranças, certezas demasiadas, cansaço, preguiça intelectual...) psicológicos resolveram sair do escuro, percebi que não vi/via o que estava lá, no campo, na interação com as pessoas pesquisadas, na vivência com os parceiros de pesquisa. Então, ao saber disso, chega o tempo do desespero, ao perceber o caos que eu era e em que estava. O reinventar se aproxima devagarzinho, como uma possibilidade de voltar a ver na escuridão. O escuro do não saber direito o que se está fazendo ou do como fazer, escrever, ler, dizer desequilibra, desespera, dá medo. Esse desassossego é uma desconstrução, uma cegueira generalizada que escurece os olhos por já ter cegado as certezas. Essas incertezas implicam em se questionar sobre quem se é e do que e do como vê.

Esse processo na pesquisa me deu, no mínimo, duas possibilidades: me debater, tentar e desistir por ser doloroso se reinventar na escuridão ou se debater em pessoas, coisas, pensamentos e perceber, pelo tato e pela audição, que, nessa escuridão, há tanto a ver quanto na luz. Nessa intencionalidade de olhar com os olhos da linguagem, perceber e sentir o que não se via antes da cegueira é o propósito da formação, propósito que, apesar de finito, por ser uma busca humana, intenta sempre um fim, mesmo que em si mesma e para si mesma. Olho para mim mesma e vejo que voltei à luz por ter me reinventado, me reconstruído e sobrevivido a esse processo.

Portanto, posso dizer que foi uma travessia autoformativa, certamente, para os Outros, que, assim como eu, de diferentes formas, viveram esta pesquisa. Este texto foi o meu *kairós*. Embora tenha tentado atender e seguir o *chronos*, o texto ditou seu próprio compasso, mostrando-se como ser supremo perante o espaço e o tempo cronológico. Nem minha intencionalidade, meu desejo, minha persistência fizeram-no sincronizar com o prazo dado para sua conclusão. Por fim, chego a uma autocompreensão de que a formação acontece no tempo oportuno de cada um, o *Kairós*, naquele acerto fugaz entre o *chronos* e os espaços das vivências que possibilitam o retorno a si mesmo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão e tradução de novos textos por Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR e SILVA, Vitor Manuel. **A estrutura do romance**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

_____. **Teoria e metodologia literárias**. 1ª ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. (org.). **História e Histórias de Vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15 ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

APAEB. Disponível em: <<http://www.apaebsisal.com.br/index.html>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, comentário e índice analítico e onomástico de Eudoro de Souza; edição de Victor Civita. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BARBERY, Muriel. **A elegância do ouriço**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição por Leandro Miletto Tonetto. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. 2 ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Memória e Vida: textos escolhidos por Gilles Deleuze**. Tradução de Claudia Berliner; revisão técnica e de tradução por Bento Prado Neto. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavalée; revisão científica de Maria da Conceição Passeggi, Márcio Venício Barbosa. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

Bolsa Família: definição, Lei e Regulamento. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os caipiras de São Paulo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

BRUM, Eliane. **O que lembraremos antes de esquecer? O Alzheimer como doença irreduzível aos heróis e às ilusões que a modernidade nos legou**. El País, 25 abr. 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/27/opinion/1430135661_736719.html>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRUNER, Jerome. **A interpretação narrativa da realidade**. In: _____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDIDO, Antonio. [et al.]. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud; revisão técnica de Luis Roberto Salinas Torres. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Antonio Sérgio; CAVALCANTE, Arnóbio. **Flores da caatinga: caatinga flowers**. Campina Grande: Instituto Nacional do Semiárido, 2010. Disponível em: <<http://www.insa.gov.br/~webdir/salomao/livros/flores.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephrain Ferreira Alves. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____; GIARD, Luce; Mayol, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Tradução de Ephrain Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CODES SISAL. **Plano territorial de desenvolvimento sustentável do território do Sisal**. Valente-BA: Codes Sisal, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

Coroa: significados. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1AVNC_enBR582BR582&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=coroa%20significado>. Acesso em: 09 set. 2015.

DEFINA, Gilberto. **Teoria e Prática de Análise Literária: síntese de princípios de análise literária aplicados ao romance Grande Sertão: Veredas**, de João Guimarães Rosa. São Paulo: Pioneira, 1975.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Prefácio Pierre Dominicé; Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

Dona Cristina perdeu a memória. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=dona_cristina_perdeu_a_memoria>. Acesso em: 28 out. 2012.

FALCÃO, Adriana. **Palavras**. In:_____. **O doido da garrafa**. 2ª ed. São Paulo: Planeta, 2003.

FERNANDES, Paula. Multishow ao vivo: **Paula Fernandes – Um ser amor**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=JT0qdb44OC0>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

FERREIRA, Edda Arzúa. **Integração de perspectivas**: contribuição para uma análise de personagens de ficção. Rio de Janeiro: Cátedra, 1975.

FIELD, Syd. **Os exercícios do roteirista**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FORSTER, Edward M. **Aspectos do romance**. 2 ed. São Paulo: Globo, 1998.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **Tecnologia social da memória**: para comunidades, movimentos sociais e instituições registrarem suas histórias. 2009. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/public/editor/livro_tecnologia_social_da_memoria.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **O problema da consciência histórica.** Org. Pierre Fruchon. Trad. Paulo César Duque Estrada. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história.** 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Ed. Porto, 1999.

GEERTZ, CLIFFORD. **A interpretação das culturas.** 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GENETTE, Gérard. **Nouveau discours du récit.** Paris: Seuil, 1983.

_____. Fronteiras da Narrativa. In: BARTHES, Roland (et al.) **Análise estrutural da narrativa.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONZAGA, Luiz. **A volta da Asa Branca.** Disponível em: <<http://letras.mus.br/luiz-gonzaga/664045/>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

GRAM, Banda. **Você pode ir na janela.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E0MF8jA16lo>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica.** Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HOWARD, David; MABLEY, Edward. **Teoria e prática do roteiro.** São Paulo: Globo, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 2 ed. Tradução revisada e apresentação de Marcia Sá Cavalcante Schuback; posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007.

_____. **Entrevista ao monge tailandês Bhikku Maha Mani**.

Disponível em: <<http://filosofiaemvideo.com.br/entrevista-martin-heidegger-e-o-monge-tailandes-bhikku-maha-mani-legendas-em-portugues/>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

HONORÉ, Bernard. **Pour une théorie de la formation**: dynamique de la formativité. Paris: Payot, 1997.

Implicação: significado. Disponível em:

<<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/implicar/>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. **Comunicação da Experiência Fílmica e Experiência Pedagógica da Comunicação**. 2012. 134 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2012a. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11140>>. Acesso em: 08 out. 2012.

_____. **O a-com-tecer da experiência videográfica**:

memórias e trajetos culturais no Território do Sisal/ Tecnologia Social da Memória e Experiência Videográfica no Povoado do Maracujá. Salvador-BA: Fundação de Amparo de Ensino e Pesquisa da Bahia, 2012b.

JOHNSON, Steven. **Emergência**: a dinâmica de rede em formigas, cérebros, cidades e softwares. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias; revisão técnica de Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Prefácio de António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira de Cecília Warschauer; tradução de José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira de Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JUNG, C. G. **Aion**: estudos sobre o simbolismo do si-mesmo. 2 ed. Tradução de Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha, O.S.B.; revisão literária de Dora M. Ferreira da Silva; revisão técnica de Jette Bonaventure. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

_____. **Presente e Futuro**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante; revisão de literária Orlando dos Reis; revisão técnica de Jette Bonaventure. Petrópolis-RJ: Vozes, 1988.

_____. **Tipos psicológicos**. Petrópolis: Vozes, 2009.

KENNY, Anthony. **História concisa da Filosofia Ocidental**. Tradução de Desidério Murcho, Fernando Martinho, Maria José Figueiredo, Pedro Santos e Rui Cabral. Lisboa: Temas e Debates Atividades Editoriais, 1999.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. **Historias de conceptos: estudios sobre semântica y pragmática del lenguaje político y social**. Madrid: Editora Trotta, 2012.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Tradução Marie-Agnès Chauvel; prefácio Maria Isaura Pereira Queirós. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n.19, jan./fev./mar./abr., 2002.

_____. **Nietzsche e a Educação**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas:SP: Editora Unicamp, 1990.

Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003: dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm>. Acesso em: 02 jul. 2014.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha; tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LOBATO, Monteiro. Jeca Tatu. In: LOBATO, Monteiro. **Problema vital, Jeca Tatu e outros textos**. São Paulo: Globo, 2010.

Mandacaru: definição. Disponível em: <<http://www.cerratinga.org.br/mandacaru/>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de Filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Mobilização: etimologia. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/mobilizacao/>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOSCARIELLO, Ângelo. **Como ver um filme**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

MUIR, Edwin. **A estrutura do romance**. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo, s/d.

MUSSAK, Eugênio. Amorosidade. **Revista Vida Simples**. São Paulo, Jul. 2010, nº 94. Disponível em: <<http://eugeniomussak.com.br/amorosidade/>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

_____. **Ecce Homo**: como alguém se torna o que é. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. In: **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História e do Departamento de História da PUC-SP. (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo (SP), Brasil, 1981.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ORLANDI, Eni P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre [et al.] **Papel da Memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. 3 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

Palma: definição. Disponível em: <<http://belezadacaatinga.blogspot.com.br/2011/03/palma-opuntia-ficus-indica.html>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

PARCERO, Lúcia Maria de Jesus. **Fazenda Maracujá**. 2007. 192 f. Tese (Doutorado), Instituto de Letras, Universidade de Campinas, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000431742>>. Acesso em: 05 maio 2014.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PENA, Jacques de Oliveira; MELLO, Clailton José. Tecnologia social: a experiência da Fundação Banco do Brasil na disseminação e reaplicação de soluções sociais efetivas. In: **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na Formação**: rumo a novos sinalizadores. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

_____ ; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. Conferência transcrita e traduzida por Monique Augras; edição de Dora Rocha. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 86 ed. Rio, São Paulo: Record, 2002.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução de Alan França [et al.]. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Escritos e conferências I: em torno da psicanálise**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **O si-mesmo como outro**. 1 ed. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ROSA, Guimarães. A terceira margem do rio. In: **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SÁ, Maria Roseli G. B. **Hermenêutica de um currículo: o curso de Pedagogia da UFBA**. 2004. 248 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10596>>. Acesso em: 15-06-2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó, RS: Argos, 2012.

SANTOS, Alexandre Tadeu dos. **Afinal, o que é docudrama?: um estudo do gênero a partir da telenovela brasileira**. São Paulo: Annablume, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira de Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEIXAS, RAUL. **Eu nasci há dez mil anos atrás**. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/raul-seixas/eu-nasci-ha-dez-mil-anos-atras.html>>. Acesso em: 21 out. 2012.

SILVA, Juremir Machado. **As Tecnologias do imaginário**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SOBEL, Dava. **Longitude: a verdadeira história do gênio solitário que resolveu o maior problema científico do século XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SORREL, Tom. **Descartes**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOUSA, Mauricio. **Turma do Chico Bento**. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução de Luciane Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TÁVOLA, Artur. **Encontros e desencontros**. Disponível em: <<http://aldaalvesbarbosa.com/2012/05/09/encontros-e-desencontros/>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. Perspectiva, 2013.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O ensino de história: inventos e contratempos**. 2004. 319 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10171>>. Acesso em: 05 mai. 2014.

VALLADARES, Lícia. **Os dez mandamentos da observação participante**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 22, n. 63. São Paulo, 2007.

Velho: etimologia. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/velho/>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Zoom: significado. Disponível em: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2013, <<http://www.priberam.pt/dlpo/zoom>>. Acesso em: 17 jun. 2014.