

**Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia**

*Guardiãs da memória:
tecendo significações de si,
suas fotografias e seus objetos*

Juliana Eugênia Caixeta

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia

*Guardiãs da memória:
tecendo significações de si,
suas fotografias e seus objetos*

Juliana Eugênia Caixeta

Tese apresentada ao
Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília
como parte dos requisitos
para a obtenção do título de
Doutora em Psicologia.

Orientadora: Professora Doutora Silviane Bonaccorsi
Barbato

Brasília/DF, 2006
Colcha de retalhos

Autoria desconhecida

*Não sei o que é
poesia,
apenas a imensa
colcha de retalhos,
em um emaranhado
pulsante de
sentimentos,
pessoas e rostos,
cujo laço crio, outros
desafio,
umas linhas de tecido
mais fortes,
em outras mais
delicadas,
fios finos e fios
grossos,
por entre eles alguns
remendos,
em outros lindos
bordados,
a cada novo laço,
um novo começo,
diariamente a
trabalhar,
desejando não
desatar nenhum dos
fios,
prender cada retalho,
misturar esses
sentimentos,
preservar cada novo
e antigo momento,
amigos,
ricos bordados, ou
em fios gastos,
cheios de carinho,*

*lembranças que
tanto estimo.*

*vida, que de tão louca e
imensa, faz-me cantar
versos de Lobão e Bernardo
Vilhena: “vida louca vida,
vida breve. Se eu não posso
te levar, quero que você me
leve” e me lembrar do filme
Olga: “sou tão grata à vida,
por ter me levado a
encontrar imensidões em
pessoas tão especiais ...*

Agradecimentos

*Agradecer é recordar.
'Re-cordis':
tornar a passar pelo
coração.
José Carlos Monteiro da
Glória*

Neste momento de muita alegria, curvo-me para agradecer...

a **Deus**, pela imensidão; a **vida** pela intensidade e a **amor** por nos fazer vibrar!;

a minha família: **papai, mamãe, Lu, Adê e Pretinha**, por estarem comigo SEMPRE E SEMPRE: nas horas de dor, de risos, de apertos, de estresse, de medo, de solidão, de cansaço, de festejos, de desafios. Eu amo vocês, **COMPLETAMENTE!** “Família, família, cachorro, gato, galinha. Família, família, vive junto todo dia, nunca perde essa mania.” (Titãs). É bom estar junto todo o dia! Vocês me revelam, obrigada!;

o meu **amor, Márcio**, por estar vencendo a leucemia com toda força de seu corpo e de sua alma: “Eu sei e você sabe, já que a vida quis assim, que nada nesse mundo, levará você de mim. Eu sei e você sabe a distância não existe e um grande amor só é bem grande se for triste. Por isso, meu amor, não tenha medo de sofrer, pois todos os meus caminhos me encaminham pra você!” (Eu não existo sem você, Tom Jobim e Vinícius de Moraes);

a minha orientadora, **linda, linda**, Silviane, mulher maravilhosa: intelectual, **generosa**, meiga, risonha, iluminada: obrigada! A você, minha maior **admiração**: “feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”, Cora Coralina;

as **guardiãs da memória**, que, num momento de completo egoísmo, chamo de minhas guardiãs, que compartilharam seu saber para eu construir o meu. Elisa, Ana, Júlia, Ruth e Olga para sempre estarão entre os meus guardados mais especiais. Obrigada pela **generosidade infinita** de me confiar seus guardados, suas histórias, suas memórias. Como dizia Carlos Drummond de Andrade, vocês têm “apenas duas mãos e o sentimento do mundo”, obrigada!;

as **mediadoras** deste trabalho, senhoras A., D. e M., sem vocês, não teria conseguido chegar até as minhas guardiãs, por isso, MUITO OBRIGADA!;

a minha família extensa, especialmente, a Dindinha e a Rosana, por estar sempre por perto, **torcendo** por mim, mesmo não entendendo para que estudar tanto. A vida é assim mesmo, não dá pra entender tudo, não é mesmo?

Apesar de não entenderem as minhas escolhas, obrigada por as compartilharem comigo, torcendo pelo sucesso. Ao falar disso, lembro-me dos versos de Carlos Drummond de Andrade, em seu poema A torcida: “Mesmo com toda essa torcida, pode ser que você ainda não tenha conquistado algumas coisas. Mas muita gente ainda torce por você!” E torcem mesmo: obrigada!;

as minhas **grandes amigas da vida**, minhas irmãzinhas, Dani, Lud e Zenith. Meninas, eu as amo demais! Juntas, vivemos o que o Prof. José Carlos chama de “sacramento da comunhão: vidas lembradas, vidas ‘compartilhadas’, mundos ‘re-criados’”;

Abelzinho, nunca me esquecerei daquele **abraço**! Obrigada por tanto afeto! Com certeza, você é um grande amigo da vida! Te amo! (com todo o respeito, Lud);

as minhas amigas tão **especiais** Rosália e Márcia. Obrigada pelo incentivo constante, pela **poesia** de nossos encontros, pelo encantamento que sempre construímos juntas;

Julinha, Fabrícia, Ana Paula, Lorena, Paulo, amigos de doutorado e mestrado, amigos de **lágrimas e risos**... e do self-dialógico.. hehehehehe... é isso aí, aos poucos, estamos indo em frente nesse interessante desafio de sistematizar o conhecimento cotidiano. Boa sorte para nós!;

Susane, historiadora, feminista, batalhadora por novos caminhos de atuação para a mulher. **Amiga**, colega de trabalho e de reflexões .. que bom que juntas começamos esse doutorado e juntas estamos terminando;

os **coordenadores** dos cursos de Pedagogia, Profa. Antônia Rodrigues e de Jornalismo, prof. Gustavo Valadão e Profa. Verenilde Pereira, por me dispensarem de algumas atividades em virtude do meu doutoramento e, principalmente, da doença do Márcio;

os meus alunos e alunas da Faculdade Brasília e do UnICESP, como agradecê-los pelas **doações** inúmeras que me fizeram e cotidianamente continuam fazendo? Não há como agradecer tanto amor! Mesmo assim, agradeço vocês por estarem comigo sempre, por cuidarem de mim e por me ajudarem a ser uma pessoa melhor e uma profissional mais humana;

o designer, Aleixo Carpentier, por ter ouvido minhas histórias e por ter me ajudado na construção dos mapas, empenhando-se para que eles fossem maravilhosos. Obrigada, amigo, que sua **arte** se multiplique mundo a fora!;

o produtor Marcus Aurelius, pelo carinho, paciência e **disponibilidade** em trabalhar com as imagens das guardiãs;

as minhas colegas-amigas, Antônia, Rose e Denise, pelo **companheirismo** de todo dia. Parafrazeando Elisa Lucinda, é na poeira do cotidiano que a mulher extrai filosofando, costurando...

as minhas alunas Landa, Zilene, Inês, pela **presença** forte e iluminada na defesa: obrigada!;

a minha sempre **mediadora**, Verônica, por ter me possibilitado pensar e sentir importantes e contraditórias idéias e sentimentos. Obrigada por ser tão bela, tão intensa, tão sábia;

o Prof. José Carlos (*in-memorian*), colega de poucos encontros e de muito **ensinamento**. Obrigada, amigo, por ser um historiador-poeta e por ter me ajudado a pensar o espaço nas suas múltiplas dimensões;

os meus professores, especialmente o Prof. Gerson Janczura, colegas e demais funcionários, especialmente, Edna, Osvaldo e Basílio, da Universidade de Brasília por estarem sempre ajudando, construindo e contribuindo para minha **formação**: obrigada!;

os professores da banca que tão **gentilmente** aceitaram o convite de participar dessa construção, obrigada Ana Lúcia Galinkin, Ângela Branco, José Valter, Nancy Magalhães e Lia Scholze;

a professora Isolda, obrigada pelo carinho, pelo abraço e aconchego nos momentos mais decisivos de minha vida acadêmica: obrigada! A pequenez aparente não esconde a **grande mulher** que é: linda e profundamente meiga!

a **todos** que, apesar de não terem sido mencionados aqui, se fizeram presentes na minha história, ajudando-me das mais diferentes maneiras para me tornar o que sou: um *continuum* sendo...Muito obrigada!

“Valeu a pena, valeu a pena,
sou pescador de ilusões”
O Rappa

Guardiãs da memória: tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos

Juliana Eugênia Caixeta

Resumo

Os guardiões da memória se constroem - e aceitam ser posicionados - como narradores privilegiados das histórias da família. Suas práticas narrativas são acompanhadas, transformadas e reforçadas pela coleção de objetos: cachinhos de cabelo, fotografias, cartas, cartões postais etc. Assim, objetivo deste estudo foi identificar os significados que orientaram a identificação de mulheres guardiãs da memória, entendendo que o self é formado pelo conjunto de posicionamentos, ou seja, pelas identificações que o EU assume no espaço interativo. Para tanto, realizamos entrevistas, individuais, narrativas e episódicas com cinco mulheres guardiãs da memória, com idade entre 38 e 70 anos, em quatro encontros. No primeiro, ouvimos as histórias de vida; no segundo, as entrevistas episódicas foram gravadas; na terceira, trabalhamos com os guardados e gravamos os comentários sobre eles e, no quarto encontro, ouvimos as histórias de cada fotografia selecionadas por elas. Os dados totalizaram 15 horas e 43 minutos de gravação em áudio que foram totalmente transcritos. Os dados foram submetidos a uma leitura intensiva e a uma análise temática dialógica que resultou na construção de um mapa de significados da história de vida de cada guardiã. As fotografias e os objetos foram analisados e quantificados e, finalmente, um mapa comum as cinco guardiãs foi construído. Os resultados indicaram que: a) as histórias de vida de mulheres guardiãs da memória estavam fortemente ligadas às histórias de sua família e a diferentes noções de tempo e espaço; b) as mulheres se tornam guardiãs em momentos de mudança da sua história, mudanças que individual e coletivamente são importantes e repercutem não só para a pessoa em si, mas também para o grupo familiar e c) estas mulheres se posicionam como guardiãs a partir de suas práticas de colecionar objetos. Os objetos são a concretização da memória. Portanto, podemos dizer que as identificações como guardiãs da memória foram construídas pela atividade que elas desenvolviam em suas famílias e pelas consequências do seu posicionamento como guardiãs. Finalmente, podemos afirmar que para falar de si, essas mulheres costuraram o tempo-espaço para trazerem personagens da família para compor suas histórias, além de evidenciar o processo dialógico da identificação. Falar sobre si envolve um processo dialógico e, por isso, uma prática polifônica que requer a participação de diferentes personagens posicionados em muitos contextos que ajudam o EU, como self-dialógico, a se posicionar na história.

Palavras-chave: mulheres guardiãs da memória, significados, história de vida, posições-EU, identificação, coleção de objetos, Psicologia Cultural.

Abstract

Memory guardians build themselves - and accept to be - positioned as their family's histories privileged narrators. Their narrative practices are followed by, transformed in and strengthened by a collection of objects – hair curls, photographs, letters, postcards and so on. This study aimed at identifying the meanings that oriented women identifications as memory guardians. Self is formed by a set of positions, that is, by the identification the I assume in the interaction space. Five 38 to 70 years old women guardians of memory participated in four sessions of individual narrative and episodic interviews. In the first session we listen to their life histories. In the second the episodic interviews were tape recorded. In the third meeting we worked with their kept safe objects and recorded their commentaries about them. In a fourth meeting we listen to each ones history about the photographs they had selected. Data totalized 15h43m of tape recording which were thoroughly transcribed. Data were then submitted to intensive reading and to a dialogical thematic analysis which resulted in the building of a life history meanings map to each guardian. Photographs and objects were then analyzed and quantified and finally a unified map common to the five guardians was constructed. Results indicated that: a) the guardian women's life histories were strongly linked to their families' histories and to a different notion of time and space; b) women became guardians in a transitional moment of their histories, those changes had personal and collective importance and were reflected in the person and the family group; and c) those women positioned themselves as guardians through their object collecting practices. Objects are then the concretization of memory therefore we may assert that the women's identifications as guardians of memory were built in the activity they developed in their families and by the consequences of their positioning as guardians. Finally, we may state that in order to talk about themselves, those women wove time and space to bring in family characters that compose their histories to evidence the dialogical process of identification. Talk about oneself is a dialogical and, therefore, a polyphonic practice that requires the participation of different characters placed in many contexts that support the I - as a dialogical self - to position herself in history.

Key words: women guardians of memory; meanings, life histories, I-positions, identification, kept safe objects, Cultural Psychology

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
	vi
	viii
	1
	1
1.1 – Psicologia Cultural	1
1.1.1. – Psicologia Cultural e narrativas: a produção de conhecimento	4
1.2 - O si-mesmo	6
1.3 – O self dialógico e a identidade	7
1.4 – Relatos de vida: as narrativas sobre si-mesmo/a	11
1.5 – Memória	22
1.5.1 – Memória: um processo cognitivo	23
1.5.2 – Memória: um processo histórico	29
1.5.3. – Memória: como processo mental superior	34
1.6 – Memória, imagem e álbuns de família	36
1.6.1 – Imagens fotográficas: uma pequena historização	38
1.6.2 – Imagens fotográficas nas ciências sociais e na psicologia	39
1.6.3 – Os retratos de família	45
II - OBJETIVO	52
	53
	58
3.1.1 – Os relatos de vida	61
3.2 – Entrevista Episódica (EE)	63
Estudo Empírico	66
3.3 – Participantes	66
3.4 – Instrumentos e materiais	67
3.5 – Procedimentos	68
3.5.1 – Procedimentos de construção dos dados	68
3.5.2 – Procedimentos de análise	70
	74
4.1 – Momento 1: Guardiãs – os relatos de cada uma	74
4.1.1 – Elisa	75
4.1.2. – Ana	88
4.1.3 – Júlia	103
4.1.4 – Ruth	106

4.1.5 – Olga	119
4.2 – Costurando as histórias: a apresentação da colcha de retalhos	136
4.3 – Ser guardiãs...	145
a) o que guardam	146
b) a guardiã começou quando...	152
c) critérios das escolhas dos objetos	156
d) o compartilhar dos guardados	163
e) quem continuará	166
4.4 – Fotografia: um guardado especial	169
• Elisa	169
• Ana	172
• Júlia	175
• Ruth	176
• Olga	180
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
VII – ANEXOS	204

Apresentação

Falta-me uma alma poetisa para tecer o encantamento que tenho por este trabalho, por isto, tomei as palavras do poema anterior para afirmar que esta tese é uma “imensa colcha de retalhos, em um emaranhado pulsante de sentimentos, pessoas e rostos” costurados em histórias que engendram memória.

Estudar guardiãs da memória é estudar, também, um pouquinho de mim e de algumas mulheres e homens que conviveram comigo. Sendo guardiã, como as mulheres que aqui apresento, sinto-me honrada por ter sido posicionada neste lugar especial dentro da família, assumindo, para mim, a tarefa de guardar um pouco sobre a história da minha família e a minha própria, afinal, tenho entendido, tanto pessoal quanto teoricamente, que a memória

feminina confunde-se com a memória familiar e que, juntas, elas vão se compondo e se transformando no ritmo descontínuo da vida cotidiana.

Ser guardiã da memória é aceitar e construir o posicionamento de ser narradora privilegiada das histórias da família, onde a prática de narrar é acompanhada, transformada e reforçada pela coleção de objetos múltiplos que, neste estudo, vão desde pequenos objetos: chaveiros, canetas, lenços até uma casa, com móveis, passando por fotografias variadas, que datam, até mesmo, do século XIX.

Com isto posto, o objetivo desta tese de doutorado foi estudar histórias de vida de mulheres guardiãs da memória, por meio da oralidade, imagens e de objetos guardados, e o processo de construção desta identidade, partindo da compreensão de que a memória é um processo ativo de construção de lembranças sobre si e sobre o grupo e que o processo de identificação é construído nas relações sociais, onde o EU vai ocupando posicionamentos diversos a cada encontro social. Nas palavras de Gonzaguinha:

“E aprendi que se depende de tanta diferente gente... toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de tantas outras pessoas”.

I – Introdução

1.1 – Psicologia Cultural

A Psicologia Cultural, como representante do interacionismo, compreende que os processos psicológicos são adquiridos no processo de mediação eu-outro, eu-mundo, propiciados pela cultura. Nesse sentido, a cultura não é um fator externo ao ser humano senão sua própria essência. Nas palavras de Geertz (1978):

Na tentativa de lançar tal integração do lado antropológico e alcançar, assim, uma imagem mais exata do homem, quero propor duas idéias. A primeira delas é que a cultura é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos – como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam de “programas”) – para governar o comportamento. A segunda idéia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento (p.48).

Ao ter como objetivo o estudo dos fenômenos socialmente construídos, especialmente dos significados e de sua construção, a psicologia não deve e não pode ser segregada de outras áreas do conhecimento que estudam a vida social. Neste sentido, psicólogos/as culturais devem consultar as pesquisas sociológicas, antropológicas e históricas para melhor compreenderem as relações entre os fatos culturais e os fenômenos psicológicos (Bruner, 1997; Gergen, 2001; Ratner, 2002).

A psicologia cultural nasceu da necessidade de se recuperar a cultura como elemento essencial para o desenvolvimento humano e, portanto, para o estudo dos processos mentais superiores. O paradoxo que envolve a revolução cognitiva passa pelo seu próprio desenvolvimento enquanto ciência. Segundo Bruner (1997), Best (1995) e Evans (1999), o cognitivismo nasceu como resposta à compreensão reducionista do ser humano, proposta pelo behaviorismo. No seu início, a revolução cognitiva lutava por colocar o estudo do significado como central para a psicologia, exigindo uma abertura da mesma

para a influência de outras áreas do conhecimento. Porém, o crescente desenvolvimento da ciência da computação e a fragmentação do movimento acabou mudando o foco do significado para o processamento da informação, onde foi enfatizada a analogia do homem-máquina. A mente foi comparada à máquina e seu funcionamento passou a ser inferido por analogia ao funcionamento do computador, viabilizando a construção de modelos computacionais que explicassem fenômenos mentais. A crítica que Bruner (1997) traz sobre essa questão, refere-se, mais uma vez, à psicologia estar reduzindo a mente a *inputs* e *outputs*, afastando-se do interesse inicial de estudar a produção de significados do ser humano sobre si e sobre o mundo, afinal os significados já eram pré-estabelecidos no processamento das informações uma vez que dependiam de dados bem definidos e da linguagem do sistema operacional. Além disso, o processamento da informação não conseguia dar conta da variabilidade humana na construção de sentidos.

Retomando a psicologia cultural, Sheweder (1991) a define como o estudo dos modos subjetivos do ser humano, como o estudo das tradições culturais e práticas sociais que regulam, expressam e transformam a psique humana. Em síntese, valemo-nos das palavras de Cole (1998, p. 292): “cultura é a mente exteriorizada; mente é a cultura interiorizada”.

Baseadas em Bruner (1997), Caixeta (2001), Caixeta e Barbato (2004), Cole (1998), Ratner (2000) e Scheweder (1991), formulamos alguns princípios da psicologia cultural que subsidiam nossa pesquisa:

- a) os fenômenos psicológicos são culturais, ou seja, são artefatos sociais na medida em que seus conteúdos, modos de operação e relações dinâmicas são criados e partilhados socialmente por um número de indivíduos, integrados com outros artefatos sociais;
- b) a explicação do desenvolvimento humano passa pela compreensão de como os sujeitos humanos produzem significados por meio de múltiplas vozes, que se encontram imersas em contextos interacionais variados;
- c) três fatores culturais organizam a psicologia: 1) os artefatos, constituintes da cultura, são, simultaneamente, material e simbólico: materializados na forma de objetos, palavras, rituais e outras práticas que mediam a vida humana; e simbólicos, porque são ferramentas

que também apresentam significados prévios para nosso uso cotidiano, inclusive, na resolução de problemas; 2) as atividades: evidenciam a forma como os sujeitos interagem com o mundo dos objetos, outras pessoas e consigo mesmo. Bruner (1997) define atividade como aquela “ação embasada em crença, desejo e comprometimento moral” (p.21). Já Caixeta (2001) define atividade como modo de execução de papéis sociais, ou seja, como as pessoas atuam nos posicionamentos que assumem/constroem nas relações sociais e quais conseqüências tais posicionamentos trazem para elas e 3) os conceitos.

- d) a mediação cultural é um processo que acontece através do tempo, que se divide em quatro: filogênese (história da nossa espécie), histórico-cultural (história do grupo cultural no qual nascemos), ontogênese (história do sujeito individual) e microgênese (tempo das interações aqui-agora);
- e) princípio da polifonia: toda forma de interação humana contém em si muitas vozes, arranjadas de formas múltiplas, inclusive, não harmoniosas entre si;
- f) a herança biológica coloca restrições às atividades humanas que podem ser alteradas pelos contextos interacionais e ferramentas mediacionais;
- g) é a cultura, enquanto produto humano e produtora do humano, que molda a vida e a mente humanas e confere significados à ação. Rubinstein (1965) enfatiza que os fenômenos psicológicos surgem e existem no processo de interação constante que se estabelece entre o indivíduo e o mundo.

Bruner (1997) destaca, ainda, uma característica da psicologia cultural, que é muito pertinente a este trabalho, a saber: a psicologia popular. Para ele, a psicologia popular é organizada por narrativas que, por sua vez, organizam as experiências humanas. Ou, em suas palavras, a psicologia popular é: “um sistema pelo qual as pessoas organizam sua experiência no mundo social, seu conhecimento sobre ele e as trocas que com ele mantêm” (p.41).

1.1.1 – Psicologia Cultural e narrativas: a produção de conhecimento

Um homem é sempre um contador de histórias, ele vive rodeado por suas próprias histórias e de outras pessoas, ele vê tudo que acontece com ele em termos daquelas histórias e tenta viver sua vida como se ele as estivesse recontando.

Jean Paul Sartre (1985, Náusea)

O ser humano é um animal narrador e toda cultura é tecida pelo contar histórias. A possibilidade de contar histórias fascina o ser humano há muito tempo, talvez, desde a aquisição da linguagem, tanto visual, oral quanto escrita, haja vista os desenhos nas cavernas/potes/materiais diversos, hieróglifos, ícones, contos folclóricos e as fábulas, as histórias permitem a comunicação, emoções, idéias e lógicas de pensar (Brockmeier & Harré, 1997; 2003; Jovchelovitch & Bauer, 2003, Por Ti América, 2006).

A narrativa é um tipo especial de discurso porque pode ser contada e recontada, interpretada e re-interpretada (Bejamin, 1983). Ela teve origem no gênero da epopéia grega e trata-se de um tipo discursivo caracterizado pela organização dos fatos encadeados numa seqüência temporal: início, meio e fim, porém, essa ordem não é rígida, podendo ser alterada pela vontade do autor em sua relação com o interlocutor-ouvinte ou a audiência (Bakhtin, 1992; Faraco & Moura, 1995). As características que mais qualificam o discurso narrativo, segundo Brockmeier & Harré (1997), são os personagens e um cenário no tempo. Bruner (1997) concorda, destacando além da seqüencialidade e da narrativa ser um espaço para a negociação de significados, a indiferença factual (ela pode ser real ou fictícia) e a canonicidade. Por canonicidade, entende-se a característica de as narrativas focarem o comum, usual, o mais freqüente e aceitável na cultura.

Lingüisticamente, a narrativa é um tipo discursivo preponderante do conto, da novela, do romance, da epopéia, da fábula, da autobiografia, da história de vida, da crônica, da história em quadrinho etc. Assim, seus personagens podem ser: reais ou fictícios; animados ou inanimados. As histórias podem ainda ser narradas em primeira ou terceira pessoa, como fala de narrador, de personagem, ou mesmo, de observador, onisciente ou não,

utilizando descrição e comentários sobre os fatos, além das vozes do EU e dos outros em discurso direto, indireto e indireto livre (Bakhtin, 1992; Brockmeier & Harré, 2003; Cunha, 2004; Faraco & Moura, 1995).

Brockmeier & Harré (1997) são autores que ampliam a definição de narrativa de tipo para gênero, por trazerem o contexto social, histórico e cultural de sua produção. Para eles, as narrativas são um conjunto de estruturas lingüísticas e psicológicas, transmitidas e transformadas, pela cultura, construídas pelo nível de conhecimento do indivíduo e suas características pessoais. A cultura constrói a narrativa e vice-versa.

Brockmeier & Harré (2003) complementam a definição acima, afirmando que:

as narrativas são formas inerentes em nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos. Em outras palavras, a ordem discursiva através da qual nós tecemos nosso universo de experiências emerge apenas como um *modus operandi* do próprio processo narrativo (p. 10)

Apesar de os autores tentarem apresentar uma definição estruturada sobre o que é uma narrativa, eles e outros (Amatuzzi, Bonito, Echeverria, Brisola & Neubern, 1994; Brioschi & Trigo, 1987; Bruner, 1997; Queiroz, 1987) apontam, por outro lado, a dificuldade de defini-la. As dificuldades dizem respeito à:

- variabilidade de estilos e discursos nas narrativas;
- variabilidade de estrutura e formas de apresentação;
- dificuldade em estabelecer a autoria, como diz Bakhtin (1981), toda história é multivocal, assim, a narrativa também não é fruto de uma única voz;
- o gênero narrativo é escolhido e ensinado para nós, pela cultura, desde pequenos como uma forma privilegiada de organizar a existência do pensar e do agir (Bruner, 1997; Geertz, 1978, 1998).

Considerando as narrativas, interessam, neste estudo, as narrativas de si-mesmo ou relatos de vida, pois, como comentam Brockmeier e Harré (2003) e Gergen (2001), as narrativas são modelos de mundo e *self*.

1.2 – O si mesmo

Neste estudo, o si-mesmo será compreendido na perspectiva do *self* dialógico, ou seja, como um conjunto dinâmico de posições que o EU assume no espaço de interlocução (Bakhtin, 1992; Bruner, 2002; Gergen, 2001; Hermans, Kempen & Van Loon, 1992; Hermans, 1996; Valsiner, 2002). Neste sentido, o si-mesmo pode ser estudado por meio das narrativas, que é uma forma privilegiada de organização do mundo (Brockmeier & Harré, 2003; Bruner, 1986). Portanto, estamos lidando com um *self* narrador, que apresenta múltiplas vozes, ou seja, idéias, resultantes de uma multiplicidade de encontros sociais. Hermans (1996) chega a dizer que o *self* tem natureza narrativa, onde o EU é o autor e o MIM é o protagonista das histórias.

Valsiner (2000; 2002) aponta que é no espaço social que o *self* dialógico se constitui. Para ele, dois processos dialógicos estão envolvidos na construção do *self*: o heterodiálogo: o diálogo com o outro, podendo esse outro ser imaginário, e o autodiálogo: o diálogo consigo mesmo. É importante colocar que estes processos acontecem simultaneamente: “uma pessoa que tenta estabelecer algo para um ouvinte está simultaneamente ouvindo (ou lendo) seu próprio relato, que é parte do processo autodialógico, independente de qualquer resposta do ouvinte” (p.252). Sobre isto, Hermans (1996) explica, ainda, que cada posição é como uma outra pessoa no *self*, com sua própria voz. Stryker e Burke (1968) chegam a afirmar que a pessoa terá tantos *selves* quanto grupos de pessoas com as quais interagirem. Assim, as diferentes posições no *self* dialógico possibilitam a convivência de diferentes visões, desafios, motivos, sentimentos e memórias, incluindo a contradição entre eles, que é grande fonte de mudanças, a saber:

O *self* dialógico é continuamente desafiado e incomodado por questões, desacordos, conflitos e confrontos porque outras pessoas estão representadas no *self* na forma de posições vocais funcionando como centros de iniciativa, cada qual com seu potencial de construção. (...) o *self* tem a capacidade de posicionamento múltiplo com a possibilidade da emergência de um novo conhecimento como um resultado de trocas dialógicas (p.20).

Ainda sobre a questão das posições, temos que elas podem: ser mais passageiras ou permanentes, ser mais ou menos influenciadas por tradições institucionais (Ex: pai, mãe), ser mais ou menos imaginária, diferir na influência que uma posição tem sobre a outra. Com isto, defendemos o dinamismo dos posicionamentos, ou seja, cada posição é influenciada por fatores específicos em cada contexto interativo. Por exemplo, ao assumir o posicionamento de mãe, a forma como certa mãe foi mãe, pode ser um fator que influencie a forma de sua filha ser mãe. Nas considerações de Pinto (2000):

Por serem múltiplas [posições], umas podem permanecer atuando por longos períodos, outras fenecem, umas sucedem às outras ou coexistem pacificamente. Este modo de estruturação permite a suposição de que existem modos, estratégias pessoais para a produção da identidade, e que talvez possa haver a predominância de uma certa personagem sobre outra (p.11).

É importante enfatizar que o *self* dialógico e narrativo é uma forma de comunicação que pode mostrar variações e desenvolvimento significativo, dependendo do contexto comunicativo no qual a história é contada e recontada. Além disso, o *self* passado ou *self* futuro podem ser significativos para o *self* aqui-agora. Nas palavras de Ciampa (1987):

quando afirmamos que, como ser histórico, como ser social, o homem é um horizonte de possibilidade, estamos pensando em todas as dimensões do tempo. Mesmo um fato ocorrido, que é definitivamente irrecorrível, tem desdobramentos e significados imprevisíveis, bem como transformações infundáveis. De um lado, o homem é ser-posto; de outro, é vir-a-ser (p.200).

1.3 – O *self* dialógico e a identidade

O conceito identidade tem sido usado há muitos séculos, podemos dizer que desde a Antiguidade Clássica este conceito se fez presente seja para designar igualdade, origem etimológica do termo (mesma entidade), seja para designar unicidade ou multiplicidade, nos dias atuais (Ciampa, 1987; Pinto, 2000; Lopes, 2002).

Amatuzzi e cols. (1994) explicam que a identidade tem sido objeto de estudo de diferentes áreas, sendo que, na psicologia, Rivlin (1992) aponta que

tais estudos se concentram nas áreas da psicologia clínica, social e do desenvolvimento. Para Stryker e Burke (1968), o conceito identidade tem sido utilizado, pela psicologia, de três formas distintas, a saber: a) para designar etnicidade; b) para designar uma categoria social e c) para designar componentes do self, nosso interesse neste estudo.

No século XIX, as ciências psicossociais, que ainda estavam se consolidando como áreas do saber científico, vinculavam o conceito de identidade à idéia predominante de algo próprio do indivíduo: “inicialmente, o conceito de identidade estava restrito em descrever o indivíduo ou algo ligado a ele” (Pinto, 2000, p.7). Na psicologia, este movimento foi fortificado pela psicanálise, que defendia a identidade individual e sua construção na infância. Havia, neste momento, a idéia de uma identidade imutável ou que, no máximo, era alvo de conflitos durante a adolescência (Erickson, 1972; Pinto, 2000; Rivlin, 1992).

Autores como Ciampa (1987) e Lopes (2002) explicam que tal compreensão da identidade corresponde ao momento histórico e social de construção e consolidação do sistema capitalista como modo de produção nos séculos XVIII e XIX, que viabilizava e incentivava a construção da idéia do privado e do individual. Além de estar ligada ao indivíduo, os estudos iniciais concebiam que a identidade era um fenômeno imutável ao longo da vida.

Atualmente, a perspectiva dos estudos psicológicos interacionistas sobre identidade se diferenciam no sentido de que a identidade é entendida como um fenômeno social que se transforma ao longo da vida. Pinto (2000) explica que a construção da identidade acontece em três níveis: aquisição da identidade humana, identidade social e identidade pessoal, nas quais fica evidente o jogo entre o individual e o social na sua construção. Assim que nascemos, a identidade parece dada (você é Fulano; filho de Sicrano; da família Tal etc), no sentido de que a identidade é representada pela nomeação (Ciampa, 1987), que se transforma, gradativamente, na medida em que o sujeito vai se relacionando com os outros sociais, que, inicialmente, é bem provável que sejam: pai, mãe, irmãos, avós, amigos próximos etc. Nestas trocas, o sujeito está construindo sua identidade social (reconhecendo-se no grupo) e, ao mesmo tempo, individual (reconhecendo-se como si e para si).

É importante ressaltar que a identidade pessoal e social se transformam na medida em que as características pessoais se desenvolvem bem como o contexto social e o grupo (Davies & Harré, 2001; Piaget, 2002; Mey, 2000; Valsiner, 1994; Vigotski, 1999; 2002; Wallon, 1989). Nas palavras de Pinto (2000):

Esta multiplicidade de dimensões implica que uma identidade nunca se afirma isoladamente.(...). São os posicionamentos nas estruturas sociais, por um lado, os determinantes para o desenvolvimento dos processos sociais envolvidos na formação e manutenção da identidade, e as percepções e atuações do indivíduo pelo outro (p.12).

A mudança de concepção da identidade de uma ênfase em algo próprio do indivíduo para algo relacional foi acontecendo pouco a pouco, não só na psicologia, mas também nas ciências sociais, como resultado de um processo histórico no qual o papel do outro social foi sendo gradualmente integrado à noção de identidade com o desenvolvimento das sociedades humanas (Hall, 1999).

No Iluminismo, o sujeito era visto como uma pessoa invariante, previsível e sem rupturas. Nascia com uma identidade que o acompanhava por toda a vida (Geertz, 1978). Com a maior complexidade do mundo moderno (por volta da primeira metade do século XX), houve a necessidade de flexibilizar essa noção, portanto, o espírito da época passava a possibilitar uma concepção interativa da identidade, isto é, como sendo formada na interação com os outros sociais, mediadores dos significados da cultura onde a pessoa estava imersa. Atualmente, há uma ênfase na constituição do sujeito pós-moderno, aquele que apresenta uma multiplicidade de identificações (Hall, 1999; Woodward, 2000). Nesta forma de pensar, não há espaço para identidades fixas e permanentes. Por isso, é mais adequado usar o termo identificação que identidade: o primeiro termo indica a idéia de processo e movimento enquanto o segundo, de estabilidade.

O processo de identificação, então, deixa de significar apenas igualdade, para também contemplar a diferença; deixa de ser unicidade, para contemplar a multiplicidade. É importante considerar que as múltiplas identificações estão relacionadas às posições sociais que o sujeito ocupa nos vários contextos sociais que participa. Assim, podemos dizer que o *self* é composto pelas

múltiplas identificações (Davies e Harré, 2001; Stryker, 1968; Hoog, Terry e White, 1995; Stryker e Burke, 1968; Valsiner, 2000) que são construídas nas interações sociais, nas quais acontecem o reconhecimento do *tu és* e *eu sou* naquele contexto (Bakhtin, 1992; Bruner, 2002; Gergen, 2001).

Davies e Harré (2001), Stryker (1968) e Stryker e Burke (1968) defendem, assim como Hermans (1996) e Valsiner (2000; 2002), que o *self* é dinâmico, multifacetado e media a relação entre a estrutura social e o individual, ou seja, é na interação social que ele se constitui. Além disso, os primeiros autores vão além, afirmando que o *self* apresenta uma organização hierarquizada das identificações, o que significa dizer que em determinados contextos, determinadas identificações se ressaltam sobre as demais, tais identificações foram traduzidas, por Pinto (2000), como identidades preponderantes. Por exemplo, uma pessoa que é mãe e professora. Em casa, a identificação preponderante, provavelmente, será a de mãe; mas, na escola, será a de professora. A preponderância tem a ver com valores. Para Stryker e Burke (1968), as identificações criam valores que podem aumentar o nível de comprometimento da pessoa com o grupo, aumentando a probabilidade de que uma identificação seja preponderante sobre as demais num determinado contexto. Para os mesmos autores, o comprometimento reflete a densidade de laços sociais, ou, em outras palavras, é uma característica da estrutura social na qual o sujeito está inserido.

Comparando a organização das identificações com uma pirâmide, Pinto (2000) clarifica as idéias de Stryker (1968) e Stryker e Burke (1968), explicando que as identificações mais relevantes, em um contexto interacional específico, ocupariam posições mais altas na pirâmide, tendo maior probabilidade de serem evocadas em determinados contextos que outras. Stryker (1968) define evocação como “a percepção de uma identidade como relevante para uma interação particular” (p.560).

Com isto, concluímos que a organização das identificações é bastante dinâmica, de forma que, utilizando a metáfora, a pirâmide seria diferente nos diversos encontros sociais, pois os posicionamentos que o EU ocupa neles são diferentes e construídos e negociados no momento da interação sócio-comunicativa, afinal, como afirmam Davies e Harré (2001), os posicionamentos

têm a ver com o lugar que o EU ocupa na interação e que é reconhecido pelo outro.

A linguagem nos estudos da identificação e do *self* ganha destaque, porque media as interações sociais e constrói posicionamentos e, conseqüentemente, o *self*. Nos estudos sobre estes fenômenos, merecem destaque os relatos de vida, que costuram as várias identificações numa rede coerente (no sentido de integridade e de sensação de continuidade ao longo do tempo) e dinâmica de significados (Pollak, 1992; Scholze, 2005).

Nas palavras de Ciampa (1987):

por ora, queremos apenas apontar o fato de que uma identidade nos aparece como a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída por, uma história pessoal. Identidade é história. Isto nos permite afirmar que não há personagens fora de uma história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens (p.156-157).

Ou nas palavras de Gergen (2001), “usamos histórias para nos definir para os outros e para nós mesmos (...) contamos nossas vidas como histórias” (p.247). A seguinte seção tem o objetivo de explorar mais os relatos de vida e suas relações com a identidade e o si-mesmo.

1.4 – Relatos de vida: as narrativas de si-mesmo/a

As narrativas de si-mesmo são antigas e universais. Na Psicologia, como também na História, Sociologia e Antropologia, esse tipo de narrativa tem uma posição privilegiada sobre as demais porque elas estão intimamente ligadas à noção de identificação (Bruner, 1987; 1997; 2002; Pollak, 1989; 1992). Além disso, o estudo das narrativas pretende dar conta das maneiras pelas quais as pessoas dão sentido as suas vidas (Brockmeier & Harré, 2003; Scholze, 2005).

Pensando na ontogênese, facilmente, observa-se que o comportamento de contar histórias sobre nós mesmos inicia-se em tenra idade. Para Brockmeier e Harré (2003), a educação narrativa começa antes mesmo de a criança contar histórias, mas já no fato de ouvi-las. Desde então, a criança está aprendendo uma forma possível de expressar seu ponto de vista.

Freud (1905/1972), ao falar sobre o desejo de saber, explica que as crianças querem tecer uma teoria a partir de duas perguntas básicas: de onde viemos e para onde vamos. Apesar de o autor não ter se referido, naquele momento, às narrativas de si-mesmo propriamente ditas, não parece absurdo pensar que a resposta destas perguntas perpassa a história de vida dessa pessoa e do seu grupo, inclusive, Belloc, Dupuy e Pérez (1999) afirmam que a principal ferramenta de trabalho da psicanálise é o relato de vida, onde a pessoa apresenta a construção simbólica do vivido.

Outros autores, de outras perspectivas, discutem mais abertamente as histórias de vida, enfatizando sua importância para a constituição do EU, por exemplo, Bruner e Weisser (1991) colocaram: “a teoria mais importante de todas é a que diz respeito ao próprio ser” (p.159). Anderson e Goolishian (1998) complementam:

entre as muitas narrativas derivadas socialmente que operam na organização do comportamento, as mais importantes são aquelas que contêm em si os elementos articulados como autodescrições, ou narrativas em primeira pessoa (p.41).

Autobiografia, narrativa auto-descritiva, história de vida, muitas são as denominações para a atividade de falar de si e, apesar de alguns dos autores citados neste trabalho não fazerem a distinção entre histórias de vida e autobiografia, optamos por fazê-la, porque, segundo Reese (2002), elas dizem respeito a diferentes processos de memória. Explicando melhor, autobiografia é o que fazem as crianças, quando usam suas experiências pessoais para falar de si. Para a autora, os processos de memória das crianças ainda são elementares e os processos superiores ainda estão em construção. Já o termo história de vida, para ela, é mais adequado para adultos e adolescentes, porque engloba os processos de identificação, as histórias pessoais e coletivas também. Portanto, para nós, as histórias de vida envolvem processos psicológicos complexos, resultantes de fatores individuais e sociais.

Para Pollak (1989), a memória da vida não apresenta apenas uma seletividade, como também é resultado de um processo de negociação entre a memória do(s) grupo(s) ao(s) qual(ais) a pessoa pertence e as suas próprias memórias. Para ele, o relato da vida precisa ter pontos comuns com a história grupal para que a pessoa possa se beneficiar dela.

Barbato (2001) qualifica a atividade narrativa como uma resolução de problemas, onde o lembrar e interpretar é realizado tendo o outro-social como referência. Complementando, Bruner (2002) e Pollak (1989) lembram que os relatos de vida, apesar de apresentarem numerosas versões, devido aos contextos (Ver Linell, 1998), são limitados pelo grupo e pela própria pessoa, para garantir coerência e assegurar identidade:

(...) ao contarmos nossa vida, em geral, tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (...), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo, o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros (Pollak, 1989, p. 12-13).

Brockmeier e Harré (2003); Bruner (1987; 1997), Bruner e Feldman (1995/1999), Bruner e Weisser (1997), Pollak (1992), Portelli (1996; 1997) e Scholzer (2005) explicam que falar sobre si-mesmo não é falar sobre a realidade dos fatos, mas sim, sobre como eles foram e são interpretados e re-interpretados pelo indivíduo no seu contexto sócio-cultural, ou seja, falar sobre si-mesmo é um ato de interpretação que implica em tomada de decisões: o que vou falar, para quem e como. Essas decisões ocorrem tanto em nível lingüístico quanto de conteúdo, perpassando o contexto social no qual a narração está ocorrendo e a relação de construção de significados entre narrador e ouvinte (Anderson & Goolishian, 1998; Bakhtin, 1982 ; Benjamin, 1983; Brockmeier, 1999; Brockmeier e Harré, 1997, 2003; Bruner, 1987; 1997; 2002; Bruner & Feldman, 1995/1999; Bruner & Weisser 1997; Goolishian & Anderson, 1996; Pollak, 1989; Schmidt, 1999; Scholze, 2005). Devido a essas escolhas, possibilitadas pelo contexto sócio-comunicativo, Pollak (1992) sugere a investigação dos estilos da narrativa (não previamente determinados, mas construídos no momento da análise) e dos pronomes pessoais. Por exemplo, ao estudar mulheres deportadas, Pollak (1992) conseguiu qualificar as narrativas delas em três estilos: a) cronológico: a narrativa sobre si era marcada por uma sequência de acontecimentos, onde havia início e fim. Este tipo de narrativa foi encontrada, especialmente, em mulheres com o “mínimo grau de escolarização e formação política” (p.213); b) temático: corresponde a narrativas de mulheres com grau bem elevado de escolarização, que contavam suas histórias, por meio dos eventos importantes para si, relacionando-os com

outros, de acordo com o tema da narrativa. Por exemplo: “diz (...) que a infância não teve importância, mas depois fala no tempo da escola, não em termos de uma seqüência escolar, mas para lembrar que o importante era a matemática” (p.213). Este tipo de narrativa foi identificada em mulheres profissionais liberais; e c) factual: correspondia ao estilo usado por mulheres de baixa escolaridade, cuja narração apresentava-se desordenada, com os temas misturados. Quanto aos pronomes, Pollak (1992) identificou que o uso do EU, NÓS, ELES, TU ganhava significados diferentes, de forma que para falar de si, as mulheres usavam tanto EU, quanto o NÓS, que apareceu com dois significados distintos: o nós doméstico, da família ou, por outro lado, o nós político.

Retomando o debate sobre a vida real e a vida narrada, Brockmeier (1999) apresenta uma discussão que perpassa a compreensão que temos da realidade: de forma contínua ou descontínua. No primeiro caso, predomina uma visão positivista do mundo, onde a realidade é externa à vida do sujeito-narrador. Portanto, ele é um observador e relator da sua experiência passada, que existe por si só.

Por outro lado, na tese da descontinuidade, a realidade é uma co-construção permanente, onde os sentidos são construídos na interação social. Conseqüentemente, contar a história de vida é falar dos significados construídos intersubjetivamente por vários protagonistas. Brockmeier (1999) levanta três características importantes dos relatos de vida:

- 1) não existe uma única narrativa sobre si-mesmo. Isto porque a vida sempre incluirá mais significados do que a memória e a linguagem conseguirão abarcar numa única narração. Além do mais, por entender as histórias de vida como uma construção feita com o outro social, cada contexto permitirá uma construção específica àquele momento específico: “uma estória de vida geralmente envolve diversas estórias de vida que, além disso, se modificam ao longo do curso de vida” (Brockmeier & Harré, 2003, p.8).
- 2) as narrativas são obras polifônicas, abertas e inesgotáveis;
- 3) viver e narrar utilizam os mesmos processos cognitivos: compreensão e tomada de decisões: “viver é atribuir significado a uma vida; na verdade, o processo de construção de significado pode ser visto como o centro da vida humana” (Brockmeier & Harré, 2003, p.8).

Explicando melhor, podemos dizer que há várias narrativas possíveis, porém tais versões são finitas, uma vez que a própria quantidade de informações sobre si-mesmo é limitada pelos momentos vividos. As versões múltiplas são explicadas no sentido de que, dependendo do contexto, escolhemos focar umas informações e não outras. Nas palavras de Bruner (2002), “nenhuma autobiografia é completada, apenas terminada” (p.74). A escolha sobre o que será dito passa pela relevância do tema naquele momento do narrar a história. Além disso, como já abordado anteriormente, depende do(s) locutor(es) ouvinte(s).

Sobre esta questão dos interlocutores, Scholze (2005) chama atenção para as relações de poder que existem entre eles. Para tanto, a autora defende a idéia de que o falar de si também é limitado e/ou possibilitado pelo lugar social que cada locutor ocupa em seu grupo e este na sociedade como um todo. Nas suas palavras, “neste jogo, aprende-se que não se pode falar tudo o que se quer e que nossa fala está determinada pela circunstância e pelo lugar de sujeito que ocupamos nas relações sociais” (p.22) Continuando, a autora conclui que alguns detêm o poder de falar e serem ouvidos; enquanto outros precisam lutar pelo “lugar da fala”, porque são consideradas vozes de menor importância no contexto social, como é o caso dos loucos, mulheres, índios, crianças, entre outras minorias de poder.

As considerações acima nos levam a crer que narrar a própria vida é um processo dialógico, que passa pelo outro social que ouve essa história e, mais que isso, depende dele. A narrativa da própria vida é construída no espaço de possibilidades entre EU e TU. Esse espaço, chamado semiosfera apresenta a multiplicidade de histórias, os recursos lingüísticos, o conhecimento que cada um possui sobre o outro e sobre a cultura, além de conter as relações de poder entre os grupos (Lotman, 1990; Rommetveit, 1992).

Nas palavras de Hermans (1996), temos que:

quando há um contador de história, há sempre um ouvinte real ou imaginário presente que influencia o que é dito e o modo como é dito. Contar uma história é contá-la para alguém. Em outras palavras, contar história é um processo dialético e, de fato, uma co-construção entre contador e ouvinte (p.12).

Narrar a própria história depende, também, do conhecimento que o outro possui sobre o EU ou que o EU acha que o outro possui, Vigotski (1999) e

Wertsch (1991) contribuem nesse aspecto quando tratam a predicatividade da fala interna, que é a internalização da linguagem. Para eles, esta característica permite a omissão de algumas informações sobre a história, porque elas já foram compartilhadas em outro momento pelos locutores da comunicação. Por exemplo, se o locutor-ouvinte já sabe que seu interlocutor é radialista e veio do sul, provavelmente, estas informações não se farão presentes no momento da narrativa. Sobre esta questão, Rommetveit (1992) trata o entendimento mútuo, afirmando que o estado diático é estabelecido quando os participantes do diálogo compartilham o foco trazido por um deles e, a partir daí, vão se ajustando reciprocamente tendo em vista o “entendimento do entendimento do outro” (p.23).

Enfatizando, para Bakhtin (1992; 1981) e Voloshinov (1992), a produção lingüística, incluindo a narração da própria história, é essencialmente dialógica, formada na interação social. O sujeito bakhtiniano é interativo, está em constante relação com o outro social. Por isso, o termo dialogismo é compreendido como o espaço interacional entre o EU e o TU ou entre o EU e o OUTRO.

Nesta perspectiva, a comunicação e, portanto, o contar história é um fenômeno social, isto é, está sempre dirigida a um outro, podendo esse outro ser um eu ideal (Bakhtin, 1992; 1981; Davies e Harré, 2001; Hermans, Kempen, Van Loon, 1992; Lotman, 1990; Markovà, 1990, 1992; Valsiner, 2002; Voloshinov, 1992; Werstch, 1991). Assim, uma característica desta perspectiva é a polifonia, ou seja, a comunicação é um encontro de diferentes vozes que se alternam numa relação de poder, mas que definem juntas e, ao mesmo tempo, um contexto social e subjetivo. Nesse momento, há o estabelecimento do eu sou, tu és e o nós somos (Barbato-Bloch, 1995; 1997).

Sobre a assimetria no processo comunicativo, Hermans (1996) reforça que o diálogo é estruturado tanto na horizontal, movendo as situações comunicativas daqui para ali e vice-versa, como na vertical, movendo posições de poder de cima para baixo e vice-versa. Ele ainda lembra que as vozes têm autonomia, uma pode dominar a outra e vice-versa. Estabelece-se um jogo de poder social na construção do diálogo, que é a síntese de vozes individuais, grupais e institucionais.

Com isto, o dialogismo vem mudar a visão de um processo comunicativo univocal, com o ouvinte-passivo e falante-ativo, tanto ouvinte quanto falante são chamados de locutores. Esta não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura, mas de postura já que o ouvinte apresenta uma reação diante daquilo que lhe é falado, tornando-se, portanto, locutor também:

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (...); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (Bakhtin, 1992, p.290).

E nesse jogo de diferentes vozes e poder, os locutores vão definindo suas realidades sociais e verificando suas idéias sobre quem são e sobre como o mundo é. Mas para que isto ocorra, vale lembrar que os locutores estão num contexto onde cada um tem conhecimento sobre a cultura e as possíveis perspectivas assumidas no processo comunicativo. Em outras palavras, os locutores participam e constroem uma semiosfera (Lotman, 1990), ou seja, um espaço de significação que compõe a cultura onde eles estão e que é compartilhado por ambos, no caso do diálogo, ou por todos numa conversação mais ampla. Assim, a semiosfera é um espaço gerador de informações, inclusive, no sentido de apontar o que é adequado ou não para aquela cultura (Barbato-Bloch, 1995).

A semiosfera é um espaço que contém “o conjunto de todas as línguas, discursos e seus respectivos registros (...), que formam uma cultura” (Barbato-Bloch, 1995, p. 63). É organizada em núcleo e periferia. O núcleo contém aquelas linguagens mais conhecidas pelo grupo (artística, científica, cotidiana, escolar, familiar, musical etc) ou pelo indivíduo e, por sua vez, a periferia contém aqueles conhecimentos menos sedimentados. É importante dizer que quanto mais na periferia nos encontramos, mais flexibilidade existe para alterar os significados da linguagem e nosso próprio conhecimento. Por isso,

as periferias, muitas vezes, seriam os espaços onde o outro é permitido adentrar, seriam, portanto, espaços ainda mais dinâmicos e as suas fronteiras marcariam o limite da forma em primeira pessoa (do eu), delimitando, assim, os espaços semióticos de diferentes sujeitos (Barbato-Bloch, 1995, p. 64)

Mais uma vez, o dialogismo entende que muitas vozes estão influenciando a comunicação, polifonia. Brait (1994) define vozes como diferentes pontos de vistas, vindos de diferentes lugares sociais que se misturam na produção de conhecimento. Na verdade, essas vozes não são apenas aquelas físicas, concretas, presentes no momento da conversação, mas todas aquelas imaginárias e vindas do(s) grupo(s) ao(s) qual(ais) pertencemos. Nesse sentido, a geração de novos significados perpassa os planos inter e intramental, ou seja, a mensagem enviada e recebida não tem um sentido único, pelo contrário, é fruto da negociação na interação entre locutores e entre indivíduo-coletividade (Wertsch, 1991). Bakhtin (1992) se vale da física para explicar que quando a linguagem é usada duas forças entram em ação: a centrípeta e a centrífuga. Enquanto a primeira tende para o centro, ou seja, para a manutenção do conhecimento tal como ele está; a centrífuga tende para a transformação, a mudança de sentido. A este embate de diferentes vozes e cultura, Bakhtin chama de intertextualidade.

Como Linell (1998) enfatiza, os contextos são fenômenos semióticos, repletos de significados construídos nas relações sociais dos indivíduos e seus grupos. Ainda para este autor, não cabe falar em contexto e sim em contextos na medida em que este é um conceito multifacetado composto por aspectos perceptivos (espaço físico) e abstratos (conhecimento prévio sobre o assunto do diálogo; sobre as pessoas envolvidas; tipo de encontro e atividade; e conhecimento geral sobre o mundo, incluindo o senso comum).

Quando a pessoa fala sobre si está, ao mesmo tempo, produzindo cultura, se reconhecendo e se separando dela. É assim que a identidade, enquanto um fenômeno psicossocial, se estrutura: no jogo social que indica o que é semelhante e diferente entre o Eu e o grupo (Almeida, 1999).

Na psicologia cultural, a identificação é um processo narrativo, é uma obra aberta, que se desenvolve no percurso de nossa vida no contato com os outros:

o si-mesmo não é uma identidade estável e duradoura, mas uma autobiografia que escrevemos e reescrevemos de forma constante, ao participar das práticas sociais que descrevemos em nossas sempre cambiantes narrações (Goolishian & Anderson, 1996, p. 195).

Esta noção de identidade múltipla traz contribuições importantes para o estudo do ser humano porque permite que ele seja compreendido como uma síntese que contém pluralidades e contradições. Ao narrar sua história de vida, o indivíduo constrói, com os outros - co-autores, uma “narrativa do eu”, coerente, que está constantemente sendo construída e re-construída:

(...) os seres humanos sempre contaram coisas entre si e escutaram o que os demais lhes contavam; e sempre compreendemos o que somos e quem somos a partir das narrações que nos relatamos mutuamente. Na melhor das hipóteses, não somos mais que co-autores de uma narração em permanente mudança que se transforma em nosso si-mesmo. E como co-autores dessas narrações de identidade estivemos imersos desde sempre na história de nosso passado narrado e nos múltiplos contextos de nossas construções narrativas (Goolishian & Anderson, 1996 p. 193).

Os autores estudados neste trabalho vêem nas histórias de vida uma forma de rever paradigmas e metodologias da ciência em geral e conhecer construções coletivas e singulares. Nota-se que em todas as áreas da ciência humana atual há uma corrida à valorização do conhecimento das pessoas sobre si-mesmas e seus grupos. Assim, desde a medicina até o direito, passando pelas ciências sociais, vê-se o grande interesse em reconhecer essa sabedoria individual e popular como uma riqueza de dados que podem ajudar a ciência a compreender esse animal complexo chamado ser humano (Benjamin, 1983; Belloc & cols., 1999; Bruner, 1987, 1997; Brockmeier & Harré, 2003; Burke, 2000; Eckert e Rocha, 1999; Geertz, 1978; Lima, 1990).

Esta mudança se deve à crise nos grandes paradigmas sociais que não mais conseguiam dar conta dos novos e complexos fenômenos sociais. Nas palavras de Sudbrack (1992, p.51):

não estamos mais no tempo em que os fenômenos imutáveis prendiam a atenção. Não são mais as situações estáveis e as permanências que nos interessam, mas, as evoluções, as crises e as instabilidades. Já não queremos estudar apenas o que permanece, mas também o que se transforma (...).

A primeira consequência desta crise foi a valorização da singularidade do ser humano e de seu grupo, possibilitando novos temas de estudo até então excluídos da ciência, como: a mulher, o idoso, o migrante etc. e novas metodologias, como a de história oral e os relatos de vida (Pollak, 1992).

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial", no caso, a memória nacional. (Pollak, 1989, p.4).

A partir, principalmente da segunda metade do século passado, os cientistas passaram a compreender que os relatos de vida podiam dar conta dos fenômenos sociais por gerarem informações relevantes sobre eles na ótica de quem os vivia e produzia. Neste novo contexto, a interdisciplinaridade ganhou nova importância na compreensão desse mundo polifônico. Cada vez mais, ocorre a valorização de leituras múltiplas do mesmo fenômeno (Belloc e cols., 1999; Bruner, 1997; Cole, 1998; Ratner, 2002; Shweder, 1991).

Ouvir as histórias de vida é reconhecer que aquela pessoa sabe peculiaridades sobre si e sua cultura que interessam à ciência. Oliveira (1996) chama atenção para o ouvir como recurso central para a construção de dados uma vez que a partir do ouvir, pesquisador e participantes podem, juntos, gerar significados sobre o que está sendo estudado. Nas palavras de Maluf (1999):

o objetivo é buscar os sentidos, os significados da narrativa e da situação narrativa (interpretar não somente o que foi dito, mas o que foi dito nesta situação precisa), buscando inseri-los no contexto mais amplo de itinerários pessoais e coletivos (p. 75).

Com isto posto, vê-se que a antropologia, sociologia, história, lingüística e psicologia se complementam fortemente nos estudos da história de vida, especialmente porque se entende que o desenvolvimento se dá numa relação dialética constante entre o eu e o não-eu; o nós e o não-nós, ou seja, é construído numa polifonia de vozes, que, juntas, formam a pessoa, uma unidade que contém a contradição.

Os psicólogos culturais estão tentando superar as contradições social-individual, eu-nós, até porque compreendem que existe uma relação dialética entre estes pares, de forma que um se constitui no e pelo outro, conforme colocado anteriormente (Bakhtin, 1992; Brockmeier & Harré, 2003; Bruner, 1987; 1997; Geertz, 1978; Lima, 1990; Langdon, 1999). O estudo da história de vida pretende compreender como as pessoas narram, significam e situam suas histórias de vida no momento presente como uma forma de integrar passado-presente-futuro, promover auto-reflexão e produção de significação sobre as

práticas culturais e o dinamismo da identidade grupal e individual. Para tanto, tal como sugere Bruner & Feldman (1995/1999), os pesquisadores das histórias de vida devem compreender sua estrutura narrativa, pois ela indicará como a narrativa foi construída e como poderá interpretá-la. Brockmeier & Harré (2003) insistem de que não há uma estrutura narrativa a priori, mas que esta é construída na interação com o(s) outro(s) social(ais) da conversação.

Como a psicologia, as ciências sociais compreendem que narrar a história de vida é uma atividade interpretativa e multivocal, produzida na interação com o outro. É uma narrativa aberta e incompleta no sentido de que está em constante produção (Díaz, 1999; Maluf, 1999; Schmidt, 1999). Além disso, e até por pretenderem estudar o coletivo pelo singular, os antropólogos, sociólogos e historiadores citados neste trabalho também crêem que no momento de narrar, a pessoa está se reconhecendo enquanto indivíduo e membro do grupo:

falar de si, de suas experiências pessoais singulares e íntimas em uma esfera coletiva constitui, com efeito um aspecto essencial da afirmação de si e da demarcação simbólica de uma identidade individual e coletiva (Maluf, 1999, p. 75).

Bruner (1997) reforça esta questão quando reconhece que o relato de vida é recordar o passado, numa perspectiva dialógica, onde a história narrada é sempre a história de alguém contada para alguém. Nesse sentido, o interlocutor também faz lembrar:

[A narrativa] intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível e mantém afastado o que é estranho, salvo quando o estranho é necessário como um tropo.(...) Ela pode até mesmo ensinar, conservar a memória, ou alterar o passado (p.52).

Com relação à atividade de lembrança, Bruner (1997) e Wertsch (1991) explicam que a narrativa busca informações na memória, da mesma forma que a memória é formada por narrativas.

1.5 – Memória

Memória tem a ver com tempo e com conhecimento. Para Vigotski (1999, 2002), memória é um processo mental superior, quando aculturada. Isto significa afirmar que ela está ligada à linguagem e ao processo de aculturação humano, ou seja, de transformação (Giugliano, 2002). Assim, a memória é um fenômeno social e cognitivo.

Muitos são os teóricos que estudam/ram memória Atkinson & Schiffrin (1968), Bergson (1990), Halbwachs (1990), Le Goff (1994), Slobin (1980), Neisser (2000a; 2000b), Pollak (1989; 1992); Tulving (1972) e Vigotski (1999, 2002), para citar alguns. No Brasil, também encontramos nomes como: Barros (1987, 1989), Bosi (1973/1999), Chauí (1999), Gomes (1996), Pereira (2003; 2004), Smolka (2000), além de grupos de estudo, como NECOIM - Núcleo de Estudos da Cultura, Oralidade, Imagem e Memória do Centro-Oeste, da Universidade de Brasília.

Chauí (1999) classifica a memória em seis tipos que abarcam os trabalhos dos autores acima citados: a) memória de reconhecimento; b) memória de hábito (treino, repetição); c) memória pessoal; d) memória social; e) memória biológica e f) memória artificial.

Utilizando tal classificação, diríamos que a memória que estamos estudando é aquela das letras c e d, ou seja, estamos buscando compreender uma memória que é fruto da relação do sujeito com o seu meio sócio-histórico-cultural. Uma memória ativa que se transforma com o tempo e com as relações humanas. Por isso, discordamos de Chauí (1999), quando ela trata a memória como uma evocação do passado. Entendemos a memória, tal como Gomes (1996):

como atividade, ela refaz o passado segundo os imperativos do presente de quem rememora, resignificando noções de tempo e espaço e selecionando o que vai e o que não vai ser “dito”. (...) Quem aceita fazer o trabalho da memória, o faz por alguma ordem de razões importantes (...), de forma a que os resultados sejam enriquecedores do ponto de vista individual e coletivo. A rememoração pode ser um difícil processo de negociação entre o individual e o social, pelo qual identidades estejam permanentemente sendo construídas e reconstruídas, garantindo-se uma certa coesão à personalidade e ao grupo, concomitantemente (p.6).

Da mesma forma que Gomes (1996), outros autores defendem esta compreensão da memória como atividade de trabalho, por exemplo, Portelli (1996), Antsiferova (1997), Barbato (2001), Pollak (1992) e Rubinstein (1965).

O interesse dos seres humanos pela memória, no pensamento ocidental, está registrada na Antiguidade Clássica, o que se justifica porque a memória está ligada ao saber, ao conhecer a si e ao grupo. Historicamente, na Antiguidade Clássica, a deusa Mnemosyne, mãe das Musas, conferia aos humanos a chance de voltar ao passado, disponibilizando-o para a coletividade (Chauí, 1999; Smolka, 2000). Neste momento histórico, a oralidade tinha a importante função de manter e transmitir as tradições e feitos dos grupos. A memorização era partilhada pelas atividades em grupo: dança, música, coro, poesia etc (Brandão, 1992; Havelock, 1996; Chauí, 1999; Smolka, 2000). O uso da memória, enquanto fenômeno social, logo ganhou um aspecto de processo cognitivo quando os romanos começaram a tratar de uma memória que é artificial e natural. Enquanto a memória natural nascia e se revelava espontaneamente; a artificial, exigia treino e técnica. A idéia de dividir a memória entre atividade de lembrança e processo cognitivo é tratada por autores desde a Antiguidade Clássica (Brandão, 1992; Smolka, 2000).

1.5.1 - Memória: um processo cognitivo

Segundo Best (1995), memória é um conjunto de estruturas e processos que dizem respeito à retenção de informações através do tempo, utilizando-se de mecanismos de armazenamento, evocação e codificação. Apesar de estarmos interessadas na memória como processo de construção de significados que acontecem na interação, achamos importante apresentar a abordagem da psicologia cognitiva como uma opção de estudo para a memória.

Enquanto estrutura, a psicologia cognitiva estuda a memória tendo em vista a sua organização. Pretende responder à questão: quantos sistemas existem na memória?

O estudo clássico dessa área é de Atkinson e Schiffrin (1968), que dividem a memória em três sistemas: memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo.

Segundo esses autores, tais sistemas se diferenciariam pelo:

- a) formato do código cognitivo: é a modalidade específica do código. Pode ser: visual, auditiva, tátil, ou ainda, conter significado ou não;
- b) intervalo de retenção: refere-se ao tempo de retenção da informação;
- c) capacidade de armazenamento: refere-se à quantidade de informação que o sistema de memória é capaz de reter;
- d) causas do esquecimento: refere-se às causas da perda da informação.

O quadro 1 sintetiza as principais características de cada um deles. (Ver Quadro 1).

Quadro 1: síntese das principais características do sistema de memória (elaborado por Atkinson e Schiffin, 1968).

Sistema de memória	Código Cognitivo	Intervalo de Retenção	Capacidade de Armazenamento	Causas do esquecimento	Função	Acessibilidade de à consciência
Memória Sensorial – MS	Pré-categorico (sem significado)	Brevíssimo: códigos icônicos 250 a 300 ms e ecóicos, até 4 segundos.	Muito grande. Todo padrão sensorial cai aqui.	Breve tempo de exposição ao estímulo e chegada de nova informação	Persistência perceptual	Inacessível à consciência
Memória de curto prazo – MCP	Código fonético e acústico	+/- 18 segundos sem manutenção da informação	7 +/- 2 unidades organizadas de informação. Quanto mais sabemos, mais fácil de organizar as informações e melhor capacidade de armazenamento possuímos.	Interferência de novas informações pela similaridade. Ausência de treino e de elaboração de relações entre as informações.	Memória de trabalho. Contém as informações que precisamos no momento	Consciente
Memória de longo prazo-MLP	Todos os códigos: verbal, imagético, proposicional etc.	Muito grande. Os cientistas ainda não sabem precisar o intervalo de retenção da MLP.	Muito grande	Interferência pela similaridade de informações.	Manter nosso conhecimento e disponibilizá-lo para uso. Armazena todo nosso conhecimento.	Consciente

Enquanto processo, os estudiosos da Psicologia cognitiva pesquisam sobre as transformações do código cognitivo através dos sistemas. Existem três tipos de processamento:

- a) Codificação: transforma o estímulo físico em código cognitivo. Alguns fatores influenciam a codificação, a saber:

- 1) níveis de processamento do estímulo: pode ser superficial ou elaborado. Por exemplo, quando se usa rima, estamos usando um nível superficial de processamento porque estamos nos valendo de características físicas do estímulo. Por outro lado, quando usamos significados, por exemplo, antônimos ou sinônimos, fazemos um processamento mais aprofundado, logo, a informação é mais fácil de ser evocada;
- 2) atenção: foca nas informações mais interessantes;
- 3) organização: informações organizadas em categorias são mais fáceis de serem lembradas porque reduzem a carga informacional, aumentam a capacidade da memória e é permitido a lembrança de grandes categorias;
- 4) tempo de exposição: quanto mais tempo, mais chance de treino;
- 5) número de apresentações: a repetição só é benéfica até certo ponto, depois há uma fadiga do sistema cognitivo, reduzindo a atenção e a memorização;
- 6) distribuição das apresentações do estímulo: o espaçamento facilita a evocação porque há mais chances de elaboração do estímulo.

b) evocação: processo que torna acessível a informação da MLP para uso.

Alguns fatores também interferem na evocação:

- 1) tipo de teste utilizado: direto ou indireto. O teste direto é aquele que se remete ao que deve ser lembrado. Existe associação entre o momento da aprendizagem e da testagem. É beneficiado por processos conscientes. Por exemplo: conte-me o que aconteceu ontem?, conte-me como foi a sua vida? (recuperação livre); prova de múltiplas escolhas (reconhecimento). Sobre a recuperação livre é importante ressaltar que, como ela envolve dois processos: geração da informação e tomada de decisão, ela apresenta mais possibilidade de erros do que o reconhecimento, onde as informações estão disponíveis, cabendo ao indivíduo decidir qual é a correta.

Por outro lado, o teste indireto é aquele que não se remete ao que deve ser lembrado. É verificado a partir da execução de uma tarefa. Beneficia-se com processos automáticos. Por exemplo, pacientes amnésicos, que após jogarem várias vezes Torre de Hanoi, conseguem, no momento do teste, um excelente desempenho, demonstrando aprendizado. Testes indiretos têm

mostrado que idosos podem ser tão bons ou melhores que jovens em testes de memória, dependendo do tipo do teste (Richardson-Klavehn & Bejork, 1988).

2) especificidade da evocação: quando as condições de memorização são iguais às de evocação, a lembrança é facilitada porque o contexto se torna pista para o conteúdo da mesma;

3) estado emocional: se o estado emocional é o mesmo durante a memorização e a evocação, aumenta-se a possibilidade de lembrança (Tulving, 1966).

c) armazenamento: operação que transfere a informação de um sistema para o outro. No armazenamento, três questões são as mais estudadas pelos cognitivistas:

1) Onde armazenamos nossas memórias? Segundo Tulving (1972), a MLP é um sistema organizado mono-hierarquicamente, com três memórias: procedural, semântica e episódica. Num esquema gráfico, teríamos três círculos concêntricos (Ver figura 1). Além disso, nossa memória seria organizada pelo conteúdo: a) na memória procedural, encontram-se nossas habilidades; na semântica, todo o nosso conhecimento sobre o mundo e, por fim, a episódica contém as experiências que nós tivemos, nossa autobiografia. Hermans (1996) faz um paralelo entre as duas memórias, que optamos por apresentar em forma de quadro:

Quadro 2: mostra uma comparação entre as memórias semântica e episódica.

Memória semântica	Memória episódica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contém o conhecimento do mundo, independente da identidade da pessoa e de seu passado; ✓ apresenta uma organização conceitual (proposicional); ✓ refere-se ao universo; ✓ é verificada pela concordância social; ✓ unidades da memória semântica consistem de fatos e conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contém informações sobre feitos e acontecimentos pessoais; ✓ apresenta uma organização temporal (narrativa); ✓ refere-se ao self; ✓ é verificada por crenças pessoais; ✓ unidades da memória episódica consistem de eventos e episódios.

2) Por que algumas informações são armazenadas e outras, não? Algumas variáveis ajudam a responder esta pergunta: a) possibilidade de treino; b) possibilidade de usar conhecimentos anteriores; c) atenção concentrada (o

armazenamento também acontece sem atenção - processamento automático).

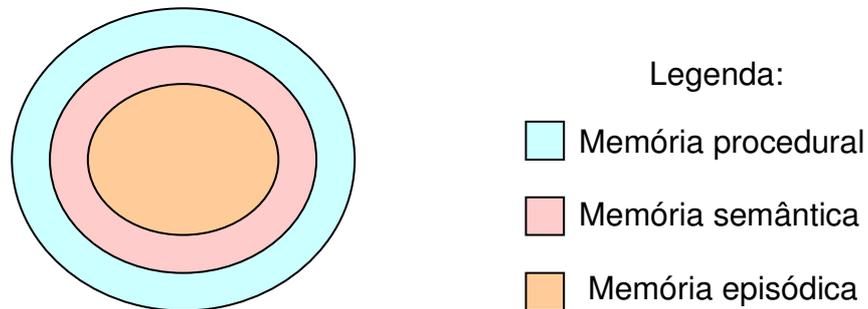


Figura 1: contém a representação gráfica da proposta de Tulving (1972) sobre o armazenamento da memória de longo prazo.

3) Quais são as causas do esquecimento? Interferência de informações, falhas na codificação e/ou evocação e repressão são alguns itens que têm provocado estudos dentro da Psicologia Cognitiva.

Relacionando as teorias às memórias autobiográficas, temos que elas se localizariam na memória de longo prazo, na teoria de Atkinson e Schiffrin (1968) e na memória episódica, na teoria de Tulving (1972).

Diferentemente da abordagem sócio-histórica, a psicologia cognitiva ligada ao processamento da informação pretende estudar a memória enquanto um processo básico, pressupondo que tais processos não sofreriam interferência da cultura. Explicando melhor, tal interferência seria no conteúdo da memória, mas não no processo cognitivo em si.

Neisser (2000a) faz uma crítica a esta abordagem de estudo da cognição, levantando a seguinte questão: "o que é, de fato, o estudo da cognição?" (p.7). Para este autor, os estudos de memória feitos pela abordagem do processamento da informação estão apresentando evidências óbvias. Ele afirma que é preciso estudos sobre memória que sejam relevantes para a memória diária. Neste sentido, defende estudos em ambientes naturais, já que os laboratórios apresentam condições tão especiais de testagem que se tornam distantes da vida diária das pessoas. Sua preocupação é saber: como as pessoas usam suas próprias experiências no encontro com o passado/futuro?; o que acontece onde as pessoas vivem?; que funções da memória utilizamos no dia-a-dia?

Por se tratarem de estudos com características artificiais, Neisser (2000a; 2000b) questiona se o estudo de Tulving (1966) sobre memorização de lista de palavras, ou ainda, os estudos de McGeoch (1942) e Postman e Underwood (1973) sobre interferência como causa do esquecimento são, realmente, estudos da memória.

Por outro lado, Banaji e Crowder (2000) respondem a crítica de Neisser (2000a), colocando que seu julgamento é precipitado e defendendo os estudos empíricos de memória. Por exemplo, ao tratarem da crítica sobre o estudo de Tulving (1966), eles dizem que a hipótese dos alunos não concorda com os dados empíricos encontrados em pesquisas sobre memorização de lista de palavras. Segundo esses autores, o método experimental é valioso no sentido de elaborar um conjunto de conhecimento que permite separar mito de fatos. Nesse sentido, eles trazem as idéias de que as pessoas comuns têm visões ingênuas sobre a memória e seu funcionamento, tais como: alunos lentos esquecem menos que alunos rápidos, ou ainda, decorar aumenta a recordação.

Além disso, eles acreditam que as mesmas leis que regem a memória evocada no laboratório, regem no cotidiano, sendo que a memória sobre si pode ser explicada por princípios simples de memória.

Este debate evidencia diferentes posturas sobre a natureza do ser humano, diferentes concepções de ciência e metodologia. Discordamos de Banaji e Crowder (2000) quando afirmam que o ambiente natural não é lugar adequado para se fazer ciência, especialmente, estudar memória. Acreditamos, ao contrário, que o espaço onde as pessoas vivem e se relacionam é um lugar privilegiado para o estudo que pretendemos realizar: a memória enquanto atividade de lembrança (Bruner, 1987; 1997; Fernandes, 2002; Neisser, 2000a; 2000b; Portelli, 1996; 1997; Sudbrack, 1992). Nas palavras de Pollak (1989, p.14): "o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida".

Bruner (1997) defende estudos em ambientes naturais, sem desconsiderar aqueles feitos em laboratório. Para ele, a psicologia deve privilegiar os significados que as pessoas constroem e dizem sobre como são elas mesmas, seus mundos e sobre o que fizeram. Traz, ainda, uma crítica pertinente a essa discussão, trata-se da maior importância dada, por cientistas não-mentalistas, ao fazer que ao dizer, como se o real fosse algo dado

naturalmente e não, construído nas relações que os seres humanos estabelecem entre si cotidianamente. Nas suas palavras:

há uma deformação curiosa na acusação de que “o que as pessoas dizem não é necessariamente o que elas fazem”. Ela implica que o que as pessoas *fazem* é mais importante, mais “real”, do que o que elas *dizem*, ou que esta última categoria é importante apenas pelo que pode revelar a respeito da primeira. É como se o psicólogo desejasse lavar suas mãos totalmente dos estados mentais e de sua organização, como que afirmando que “dizer”, afinal, trata apenas do que nós pensamos, sentimos, acreditamos, experimentamos (p.26).

1.5.2 – Memória: um processo histórico

No sentido de entender a memória enquanto um fenômeno psicológico de caráter cultural, cujos conteúdos, modos de operação e relações dinâmicas são criados e partilhados socialmente, recorremos a autores que trabalham com este tema, tais como: Bosi (1973/1999); Barros (1987; 1989) e Halbwachs (1990). Para eles, tratar de memória é tratar de um conceito complexo permeado por três outros conceitos de memória, a saber: memória individual, memória coletiva e memória histórica, que se relacionam dialeticamente. Por exemplo, a memória coletiva contém memórias individuais, mas não se confunde com elas já que a primeira interessa ao(s) grupo(s) ao(s) qual(ais) pertencemos e não a indivíduos isolados (Barros, 1987; 1989; Bruner & Feldman, 1995/1999; Halbwachs, 1990). Neste sentido, também podemos pensar em memórias coletivas, já que pertencemos a vários grupos ao mesmo tempo: “cada homem está mergulhado ao mesmo tempo ou sucessivamente em vários grupos” (Halbwachs, 1990, p. 79).

As memórias nacional e individual se relacionam de tal forma que, ao narrar a própria história de vida, o indivíduo a insere na história geral (Cappelletto, 2003), por exemplo, quando referencia a datas ou eventos históricos (regionais, nacionais) que foram significados como relevantes para si e/ou seu grupo: “toda história de nossa vida faz parte da história em geral” (Halbwachs, 1990, p.55).

Sobre as memórias coletiva e histórica, temos que a primeira é bem mais dinâmica que a segunda. Isto porque a memória histórica contém fatos

importantes para todos os cidadãos, e deseja distinguir diferentes períodos históricos. O tempo é dividido e classificado pelos historiadores e os fatos são ordenados (Barros, 1987; 1989). Já a memória coletiva, conteria lembranças de grupos mais próximos às pessoas, afetando mais diretamente suas vidas. Na leitura de Barros (1989), a memória coletiva de Halbwachs é equiparada à história vivida, sendo que as lembranças estão em mudança permanente, seja aumentando, diminuindo, seja se modificando qualitativamente:

os grupos, no seio dos quais outrora se elaboraram concepções e um espírito que reinava algum tempo sobre toda sociedade, recuam logo e deixam lugar para outros, que seguram, por sua vez, durante certo período, o cetro dos costumes e que modificam a opinião segundo novos modelos (Halbwachs, 1990, p. 67).

Cappelletto (2003), ao nosso ver, complementa Barros, indicando que a memória é um conhecimento intersubjetivo e que a memória coletiva “é uma forma de consciência do passado que o interpreta à luz de interesses presentes” (p.241), por isso, as narrativas são eventos que costuram memórias individuais e grupais numa interessante rede dialógica de conhecimentos.

Devido ao caráter ativo da memória, o ser humano é compreendido como produto e produtor da cultura (Geertz, 1978; Langdon, 1999; Lima, 1990). Porém, é importante ressaltar que apesar de tantas modificações, as memórias coletivas ainda guardam certas marcas de cada geração que a constituiu, fato é que existem traços da cultura que permanecem ao longo do tempo. Para Pollak (1989; 1992), esse fenômeno aparece nos relatos de vida através das repetições de acontecimentos, ou seja, apesar de serem possíveis várias narrações, existem núcleos que resistem e aparecem em todas elas, são os chamados fios condutores, cujo objetivo é ser instrumento de reconstrução da identidade. Bruner (1997) também trata dessas repetições, denominando-as cânones da cultura.

Pollak (1992) aprofunda esta idéia da transformação/manutenção da memória, explicando que a memória individual e coletiva é composta por três elementos: os acontecimentos, os personagens e os lugares. Os acontecimentos podem ser divididos em: a) vividos pessoalmente e b) acontecimentos “vividos por tabela” (p.201), acontecimentos que não foram

vividos pela pessoa, mas que fazem parte das suas memórias, pois têm grande relevância para o grupo. Pollak (1992) chega a afirmar, e Cappelletto (2003) concorda, que tais acontecimentos são internalizados de tal forma que a pessoa não sabe se, de fato, viveu-os ou não. É uma memória “quase herdada” (p.201).

Os personagens são as pessoas que fazem parte das memórias. Assim como os acontecimentos vividos “por tabela”. Também poderão existir, nas narrativas, personagens que pertencem ao imaginário do grupo, mas que são tão relevantes que se tornam personagens importantes da memória individual. Como exemplo, Pollak (1992) recorre ao General De Gaulle, na França. Por fim, o autor trata os lugares, que podem estar ligados à memória pública (ex: Esplanada dos Ministérios) ou privada (ex: lugar de férias na infância).

É interessante notar que os elementos constitutivos da memória, segundo Pollak (1992), coincidem com os elementos da narrativa já descritos anteriormente (Brockmeier e Harré, 1997; Bruner, 1997). O que parece concordar com a idéia de que a memória é organizada narrativamente.

Outra diferença entre as memórias coletiva e histórica é que a última começa quando o passado se faz longínquo e há a necessidade de recuperá-lo para não se perder a noção de continuidade entre o passado e o presente. Por outro lado, a memória coletiva trata de um pensamento que contém o que ainda está vivo na consciência do grupo. Essa noção de tempo fluido carrega a identidade do grupo, ou seja, é como se naquele período de tempo, o grupo tivesse permanecido o mesmo. A memória coletiva é capaz, no seu dinamismo, de manter o grupo com uma memória comum, sem eliminar a idéia de transformação dela. Nas palavras de Pollak (1992):

podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiv[o], na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (p.204)

Cabe ressaltar que essa noção de tempo fluido não acontece por acaso. Existem pessoas no grupo responsáveis por serem o elo entre as gerações. São os mediadores, aqueles responsáveis por transmitir a história e as “marcas” do passado vivido. Neste aspecto, a família tem posição privilegiada. Barros (1989) trata o grupo familiar como “referência fundamental para a

reconstrução do passado” (p.33) porque ele é, ao mesmo tempo, objeto e espaço para recordações. No grupo familiar, a autora destaca a figura do guardião ou guardiã, aquela pessoa escolhida para cuidar e transmitir a memória familiar e do grupo. Geralmente, este papel é assumido pelos idosos da família, especialmente, os avós, que são o elo vivo entre as gerações e os significados que eles "guardam" são constituídos ao longo de sua historicidade no convívio com os outros.

Halbwachs (1990) chama atenção para os “museus de família”, que são, de fato, marcas do passado, ou seja, não são apenas elementos que evocam lembranças, mas, além disso, são a própria lembrança. Em tais museus, posse do/a guardião/ã da memória, pode-se encontrar objetos valiosos, pois são símbolos da família. Nas palavras de Barros (1989, p.35):

não são apenas os retratos antigos dos avós, tios, primos, pais e irmãos que têm a função de lembrar a união familiar, mas também móveis e objetos: a cama de madeira trabalhada e a cômoda da sala, a imagem de um santo, o diário da avó que não se conheceu e que hoje se encontra nas mãos da neta.

Definindo a função do guardião da memória, Gomes (1996) coloca:

(...) é ser um ‘narrador privilegiado’ da história do grupo a que pertence e sobre o qual está autorizado a falar. Ele guarda/possui as ‘marcas’ do passado sobre o qual se remete, tanto porque se torna um ponto de convergência de histórias vividas por muitos outros do grupo (vivos e mortos), quanto porque é o ‘coleccionador’ dos objetos materiais que encerram aquela memória (p. 7).

Pereira (2004) complementa, expondo:

durante todas as suas vidas [essas mulheres guardiãs] selecionaram e guardaram fotografias, cartões, felicitações, bilhetes, cartões-postais, cartas e bilhetes, convites de batizado, lembranças de aniversários, “santinhos” de missa de 7^º dia, broches, relógios, bibelôs, moedas e algumas cédulas, cachinhos de cabelos amarrados por fitas, medalhinhas de santos, enfim, pequenos objetos de memória que foram sendo depositados em caixas, as quais denominei caixinhas de lembranças (p.5).

Barros (1989) considera que ser guardião/ã da memória familiar é uma carreira a ser construída no seio da família e aponta as seguintes motivações para iniciá-la: a vivência da solidão na adolescência, perda do marido pela esposa, morte da mãe, o casamento e o nascimento do/a primeiro/a filho/a.

Segundo ela: “todos esses momentos têm significados subjetivos bastante relevantes para desencadear um processo de busca e mesmo de pesquisa da memória familiar” (p.38).

Ao compreender a família como “um sistema estruturado de relações interpessoais mantido à base de certos pressupostos (geralmente, não declarados)” (p.13), Thompson (1993) também está colocando a família como um grupo muito especial dentro daqueles com os quais convivemos. Bruner e Feldman (1995/1999) corroboram esta idéia quando afirmam que as histórias da família provêm “kits culturais” que direcionam, de alguma maneira, a forma como seus membros interpretam e simbolizam suas vidas.

Vale lembrar que, ao adotar uma abordagem interacionista do mundo, compreendemos que o ser humano é ativo na construção de sua história, da sua família e do seu grupo. Então, a transmissão da memória familiar não acontece de forma linear, ou seja, inalterada ao longo das gerações. Mas, pelo contrário, elas vão sendo modificadas de forma que cada membro do grupo possa dar sua contribuição às histórias narradas, sem, com isso, deixar de se identificar com aquelas memórias. Existe, então, algo nessa transmissão que não é modificado e que acaba se transformando em traços característicos daquela família, por exemplo: solidariedade, bom-humor.

Thompson (1993) ainda critica a falta de estudos sobre histórias de famílias. Para ele, conhecer as histórias de vida das pessoas e suas famílias é o meio de documentar, não só a mobilidade social, incluindo aí a geográfica, como também influências intergeracionais sobre o papel do homem e da mulher naqueles grupos.

Na leitura de Barros (1989):

para Halbwachs transmitir uma história, sobretudo a história familiar, é transmitir uma mensagem, referida, ao mesmo tempo, à individualidade da memória afetiva de cada família e à memória da sociedade mais ampla, expressando a importância e permanência do valor da instituição familiar (p. 33).

Em suma, defendemos que, ao construir lembranças pessoais, estamos construindo nosso passado a partir do presente com a intervenção das memórias coletivas, familiares, histórica, que são organizadas e interpretadas de acordo com as possibilidades do funcionamento cognitivo humano, com a ajuda dos outros significativos. Narrar a vida é um ato interpretativo porque

traz eventos que foram significados como importantes no momento vivido e, neste, da narração.

1.5.3 - Memória como processo mental superior

Partindo da abordagem sócio-histórica, que compreende o sujeito humano como um ser ativo, histórico, fruto das suas relações dialéticas com o mundo natural e social, entendemos a memória como um processo mental superior. Mas, para entender o que isto significa é importante trazer as idéias de Vigotski (1999, 2002).

Vigotski foi um psicólogo russo que se interessou pelo estudo dos fenômenos mentais superiores. Influenciado pela teoria marxista, ele compreendia que a relação dos seres humanos com o mundo era sempre mediada, ou seja, uma relação indireta, onde utilizávamos instrumentos para romper limitações biológicas, sociais e mentais. Assim, Vigotski, ao estudar a história da humanidade, pensa em duas formas de mediação que foram construídas pelos grupos humanos através do tempo:

- a) instrumental: aquela em que o indivíduo usa ferramentas para lidar com suas limitações biológicas, ex: óculos, caneta etc;
- b) simbólica: aquela em que o indivíduo usa símbolos, representações do mundo real, como ferramentas psicológicas, que ampliam as possibilidades de o ser humano lidar com o espaço e o tempo.

Das duas formas de mediação, Vigotski estudou a mediação simbólica, através de reflexões sobre os fenômenos mentais superiores: linguagem, pensamento, relação pensamento-linguagem, memória, atenção, entre outros. Nesta perspectiva, os processos mentais inferiores ou naturais, aqueles com os quais nascemos: atenção e percepção difusas, memória curta, linguagem e pensamento puros, são transformados em processos superiores por meio da cultura. Ratner (2002) trata a cultura como um conjunto de fenômenos psicológicos partilhados que estão fundamentados na vida social organizada. Cultura é o sistema de atividades culturais (escola, igreja etc), artefatos, conceitos e fenômenos psicológicos.

A cultura é a essência do humano no sentido de que ela nos humaniza e possibilita a transformação dos nossos processos mentais, porque é construída

nas relações sociais e é re-construída no espaço intrapessoal, ou seja, dentro de mim (Geertz, 1978; Giugliano, 2002; Lima, 1990; Vigotski, 1999; 2002). Primeiro, o conhecimento é partilhado socialmente para, num segundo momento, ele ser internalizado e fazer parte de mim.

Quando internalizamos a cultura, a linguagem passa a transformar o nosso pensamento e, conseqüentemente, todos os demais processos cognitivos (Halliday, 1987; Leontiev, 1997; Vigotski, 1999; 2002). A linguagem internalizada possibilita a organização da memória por conceitos que vão se tornando cada vez mais complexos também nas relações sociais que estabelecemos com o mundo.

Para Antsiferova (1997), Barbato (2001) e Rubinstein (1965), a memória, enquanto atividade de lembrança, constitui-se numa resolução de problemas que tem um objetivo a ser alcançado e que inclui atividades intelectuais complexas, como: agrupar o material por sentido, estabelecimento de uma relação lógica entre suas partes e o material recordado, conhecimentos prévios e estabelecimento de um plano. Assim, diz-se que a memória é uma atividade narrativa interpretativa, porque o contexto da evocação e os outros sociais que estão participando deste momento são indicadores do que deve ou não ser dito, o que vai ou não ser lembrado e enunciado. Em outras palavras, o resultado da atividade de lembrar cria possibilidades para novas ações. Afinal, como defende Rubinstein (1965), a recordação, como fenômeno psicológico, é uma atividade psicológica e social.

Construindo o conceito de memória, Pollak (1992) defendia a memória como produto social: “a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes” (p.201). Na mesma direção, Portelli (1997) define memória como “um processo ativo de construção de significados” (p.33).

Com base nas definições acima e nas teorias que nos guiam neste trabalho, acreditamos que a memória seja organizada numa rede de significados complexos que se mobilizam numa dinâmica organizacional flexível de acordo com a situação comunicativa. A memória como processo narrativo é composta por significados que se organizam em conceitos. É como se tais conceitos pudessem ser organizados e re-organizados, de acordo com

o contexto, com a demanda, com o conhecimento prévio, tendo em vista que os próprios conceitos apresentam flexibilidade, ou seja, podem ser desconstruídos, reconstruídos ou completamente transformados pelas relações que são estabelecidas no momento da narração, quando a pessoa tem que se lembrar de algo e pelas relações que foram estabelecidas no passado e que poderão ser estabelecidas no futuro. A memória que pretendemos estudar é uma memória ativa, dinâmica, que se transforma com a transformação do sujeito humano e da sociedade onde ele vive e compartilha suas idéias e experiências. Além disso, as memórias me dizem quem eu sou, de onde venho e, muitas vezes, para onde estou indo. Nossa idéia para o fenômeno mental memória, é que ela é constituída por significações, resultantes do encontro de diferentes conceitos complexos, construídos, inclusive, pela prática de colecionar objetos, incluindo, fotografias.

1.6 – Memória, imagem e álbuns de família

As imagens fazem parte dessa tese porque, como bem explica Mauad (1996, p.5): “apreciamos fotografias, as colecionamos, organizamos álbuns fotográficos, onde narrativas engendram memórias”. Como um dos critérios de identificação de pessoas, nesse caso, mulheres, guardiãs de memória pode ser a coleção de fotografias, pensamos ser útil uma explanação teórica sobre o tema.

As imagens sempre fizeram parte do dia-a-dia da humanidade. Através delas, grupos humanos transmitiram e transmitem idéias, valores, crenças, práticas culturais, enfim, transmitem conhecimentos sobre si, seu grupo e sua época.

Com o advento da escrita, a imagem assume um novo papel atrelado à formação de significados verbais, a partir das relações estabelecidas entre as imagens gráficas e os objetos e as imagens sonoras da oralidade aos quais passou a representar nos vários sistemas de escrita (grafema-palavra/objeto, grafema-sílaba, grafema-fonema) (Barbato, 2004a). Se o advento da escrita, num primeiro momento, parece ter atribuído à imagem uma posição de inferioridade; num segundo, compreende-se que as imagens sempre foram formas de expressão importantes, variando suas funções em cada momento

histórico da humanidade. Nas culturas de tradição oral antigas, por exemplo, onde a produção imagética se dava num ritual onde o xamã/sacerdote, revestido de poder pelo grupo por se relacionar com as forças sobrenaturais, fazia as pinturas nas câmaras mais profundas da caverna, enquanto os membros da tribo lançavam flechas sobre as imagens, acreditando ferir a alma do animal, a função da imagem, freqüentemente, estava relacionada à representação da natureza num contexto místico. Nestas culturas, existem registros, ainda, de pinturas feitas em tecidos, objetos de barros e materiais que lembram papel. É importante lembrar que tais imagens representavam a natureza, rituais de oferenda e, também, situações de dominação (Por Ti América, 2006).

Na Idade Média, por outro lado, elas eram usadas para catequizar a grande população de analfabetos. Os vitrais, mosaicos e ícones (imagens produzidas no período gótico, representando o rosto dos santos) mostravam a contradição entre o céu, o inferno e o purgatório e narravam a vida dos santos. Neste período, a produção de imagens seguia regras rígidas de construção porque pretendiam copiar com perfeição os santos e as cenas bíblicas (Gombrich, 1993; Nascimento, 2001; Toledo, 2003).

Já no Renascimento, as imagens revelam o espírito da época de (re) valorização do humano e das ciências. Os artistas, então, usavam os conhecimentos da matemática e da geometria para dominarem a perspectiva e fazer com que o humano e a natureza fossem representados com exatidão.

A partir do século XIX, com a chegada da fotografia, as imagens ganham duas funções. Se de um lado, a imagem produzida mecanicamente tem a função de copiar fielmente a realidade; de outro, nas Artes, ela ganha um novo significado. A fotografia liberta os artistas da missão de representar a realidade tal como ela é. A função da imagem artística passa a ser mostrar como os artistas interpretam a realidade (Toledo, 2003).

No século XX, com o desenvolvimento tecnológico de produção de imagens, incluindo a computação gráfica, e o crescente questionamento filosófico sobre o modernismo e sua visão única da realidade, as imagens passam a ser vistas com mais flexibilidade, dado o reconhecimento da realidade como uma construção sócio-cultural e histórica. A partir disso, as

imagens passam a ter leituras múltiplas, onde imagem e discurso formam um par inseparável para a compreensão da mesma (Nascimento, 2001).

Para Almeida (1994) e Gruhan (1995), as imagens serão uma linguagem muito significativa no século XXI, haja vista o desenvolvimento crescente da indústria: cinematográfica, fotográfica e de computação gráfica, juntamente com as demandas sociais dos setores de divulgação de informações. Toledo (2003) reafirma esta idéia apontando o ser humano do ocidente como predominantemente visual. O autor reforça, ainda, que o predomínio da visão foi sendo construído por duas características do mundo moderno: 1) a rapidez da informação e 2) a utilização da divulgação pela mídia, por imagens.

1.6.1 – Imagens fotográficas: uma pequena historização

A fotografia não tem um único inventor, já que ela é resultado dos avanços científicos e tecnológicos de várias áreas do conhecimento: física, química, filosofia, artes, matemática, astronomia, entre outros, desde o século V a.C. A primeira descoberta importante para o processo fotográfico foi a câmara escura. Um dos seus modelos mais conhecidos e ensinados nas escolas consiste numa caixa escura com um pequeno orifício. Em poucas palavras, quando um objeto é colocado entre a fonte de luz e a câmara escura, os feixes de luz refletidos no interior da caixa formam uma imagem invertida do objeto em questão. Esse procedimento ótico começou a ser descrito no século XVI. Mas, foi no século XIX que, de fato, aconteceu o processo fotográfico.

Longe dos seus contemporâneos europeus, Hércules Florence, desenhista francês, erradicado no Brasil, com ajuda de um farmacêutico paulista e sabendo das propriedades de fixação do nitrato de prata, descobriu um processo fotográfico ao qual denominou *photographie*, para nomear o fenômeno de impressão pela luz (Leite, E., 2000). Sobre isto, Lima (1988) explica que a origem do termo fotografia é controverso. A origem francesa vem do grego: foto= luz e grafia = escrita, significando, então, a impressão pela luz. Já a origem japonesa, sha-shin significa reflexo da realidade.

Como neste período histórico, o Brasil era um país rural e escravocrata, longe do círculo intelectual e tecnológico da época, a invenção de Hércules Florence se restringiu à Campinas, cidade onde morava, a alguns paulistas e

cariocas. Leite E. (2000) descreve que os brasileiros da época não conheceram o processo fotográfico desenvolvido em solo nacional, mas conheceram e importaram os daguerreótipos vindos da Europa a partir de 1839. Hoje, já se reconhece a descoberta de Florence, porém, a patente da fotografia foi dada ao também francês J.M. Daguerre por estar no circuito científico e intelectual da época.

A fotografia nasceu na época áurea da concepção positivista de mundo. Este fato trouxe implicações importantes para as Artes, especialmente, para a pintura. Pensava-se que a fotografia era capaz de retirar a subjetividade do ser humano e mostrar a realidade tal como ela é, portanto, num espírito de época que privilegiava a objetividade, nada mais claro que substituir a pintura pela fotografia (Benjamin, 1977; Mauad, 1996). No entanto, como mencionado, se num primeiro momento, a pintura sentiu-se morta; num segundo, os artistas compreenderam que a fotografia livrara-os do julgo de copiar o real. A partir de então, eles poderiam pintar suas interpretações de mundo. Da mesma forma, com o desenvolvimento da fotografia, os próprios fotógrafos insistiram que a fotografia também era uma arte em si mesma e começaram a se denominar “fotógrafos da arte” e passaram a trabalhar suas fotografias imprimindo suas subjetividades seja na escolha do tema, seja na própria produção (desfocar a imagem, sobrepor negativos etc) (Mauad, 1996; Strickland e Boswell, 1999; Toledo, 2003).

1.6.2 – Imagens fotográficas nas ciências sociais e na psicologia

A entrada da fotografia nas ciências sociais é bastante recente. Benjamin (1977) descreve um trabalho de 1929 do fotógrafo alemão Sander sobre classes sociais e fotografias de rostos. Porém, o principal marco aconteceu no trabalho dos antropólogos Margaret Mead e Gregory Bateson sobre o Caráter Balinês em 1942 (Samain, 1995; Gruhan, 1995). Este trabalho também marca o nascimento da antropologia visual, tanto que Samain (1995) chega a colocar a fotografia como a mãe dessa nova ciência.

Antes deste período, os antropólogos já usavam fotografias, contudo, com uma intenção muito mais ilustrativa que enunciativa. O trabalho de Mead e Bateson (1942) mostrou uma nova forma de utilizar a fotografia – como

instrumento mediador entre a mensagem visual e a textual. Assim, as imagens passaram a ser fontes de descrição e discussão sobre o objeto de estudo, um meio para produção de conhecimento.

Atualmente, o uso que os antropólogos fazem da fotografia nos seus estudos etnográficos é bastante peculiar, sendo resumidos por Godolphim (1995):

- a) a fotografia como uma técnica a mais para registrar dados e,
- b) “como elemento de interação na devolução do material fotográfico, estimulando a relação com o grupo estudado e abrindo um campo de diálogo, de expressão da memória e das reflexões dos informantes sobre as imagens devolvidas” (p.130).

Por ter essas duas abordagens de trabalho, a grande discussão contemporânea da antropologia é sobre o texto visual e verbal (Feldman-Bianco, 1995; Godolphin, 1995; Gruhan, 1995; Koury, 1999; Leite M., 1998a; 1998b; 2000; Magni, 1995; Peixoto, 1995; Rial, 1995; Samain, 1995; Santaella & Nöth, 1999).

Aqueles que crêem num discurso da imagem, entendem que o texto visual é autônomo. Portanto, as imagens falam por si só e revelam o real tal como ele é. Esta crença presentifica o contexto histórico do nascimento da fotografia e é expressa até hoje, especialmente no jornalismo, propaganda e marketing (Godolphim, 1995; Gruhan, 1995; Koury, 1999; Santaella e Nöth, 1999). Nesta perspectiva, o texto verbal não tem influência sobre o visual, afinal, a informação e o contexto não são vistos como elementos que podem alterar o significado da imagem.

Por outro lado, existem pesquisadores, que vêem na imagem uma polifonia de recortes e símbolos. Ao contrário dos defensores do texto visual, acreditamos que a informação e o contexto transformam o significado da imagem, afinal ele é construído na relação texto verbal e visual, na interação da imagem fotográfica e, portanto, sujeitos e contextos. Essa compreensão da imagem foi muito bem trabalhada por Koury (1999): “a imagem, então, não possui discurso, mas permite discursos nela, sobre ela e através dela. Discursos que se revelam em choques ou em fusões de olhares múltiplos” (p.65).

Neste estudo, pretendemos trabalhar as duas dimensões da fotografia: enquanto matéria e imatéria ou enquanto denotação e conotação (definições adiante). Entendemos que o enquadramento e a forma como a fotografia foi composta apresenta significados tanto quanto seu conteúdo. Mauad (1996) e Toledo (2003) explicam, inclusive, que a forma de se fotografar apresenta a forma de se representar o mundo numa época. Nesse sentido, pretende-se utilizar análises de imagens que compreendam a imagem por si mesma e a imagem acompanhada da linguagem oral/escrita.

Pensando, especificamente na fotografia, encontramos especificidades tais como a ausência de som e do movimento, o uso marcante do sentido da visão, por outro lado, a fotografia é capaz de presentificar o passado e fazê-lo especial na medida em que foi escolhido e enfatizado pelo enquadramento do fotógrafo. Todo esse processo de “tirar fotos” já é repleto de significados para aquele que detém o instrumento. Neste sentido, não cabe falar em objetividade da imagem fotográfica.

Cada imagem contém um contexto e sentidos próprios que poderão ser atingidos, ou melhor, construídos por uma análise complexa da mesma. Por isso, imagem e narrativa formam um par harmonioso, que juntas construirão significados: “(...) não olhamos apenas para uma foto, sempre olhamos para a relação entre nós e ela” (Leite M., 2000, p.130) e os outros sociais que nos rodeiam, acrescentaríamos, porém, não se pode esquecer da foto em si.

Neste estudo, entendemos que a fotografia produz imagens que não retratam apenas uma realidade em si, mas que são permeadas de subjetividade e significados co-construídos socialmente: “a foto não é uma réplica simples da realidade em questão, mas sim uma transformação visual que deve ser novamente interpretada pelo observador (...)” (Santaella & Nöth, 1999, p.41), podendo ser o próprio fotógrafo. Dessa forma, entendemos que a imagem tem dois domínios: material - signos que representam o nosso meio ambiente visual e imaterial - imagens na nossa mente (representações, imaginações, sentidos) (Santaella & Nöth, 1999) e enquanto pesquisadores da imagem, precisamos contemplar os dois níveis.

A leitura da fotografia não é uma leitura da realidade, ao contrário, ela é uma leitura mediada por um conhecimento prévio sobre o mundo, permeada

por crenças, valores, estereótipos e modelos culturais (Barthes, 1984; Gruhan, 1995; Leite M., 1998a; 1998b; 2000).

Tendo em vista a complexidade da fotografia, Lima (1988) divide a leitura fotográfica em três fases: 1) percepção: é um processo ótico, de percepção visual; 2) identificação: é um processo ótico e mental, diz respeito à identificação do conteúdo da imagem e 3) a interpretação, que é um processo mental, no qual a polissemia da imagem se presentifica.

Nesse sentido, Penn (2003) propõe uma análise da imagem parada que leva em conta as fases apontadas por Lima (1988), dividindo-a em quatro aspectos: a) a denotação, que é a imagem por si mesma (o que aparece na imagem, cores, objetos, pessoas etc); b) sintagma, que são as relações entre os elementos que aparecem na imagem, proporções entre eles, equivalências etc (objetos, pessoas etc); c) conotação são os significados das imagens. Acreditamos que seja nesse momento da análise que as falas devam ser associadas às imagens e, por fim, d) conhecimento cultural, que é o conhecimento disponível na cultura e que permite uma leitura mais coletiva da imagem, também, acreditamos, viabilizada pela associação da linguagem oral e/ou escrita à visual.

Barthes (1984) explica esse fenômeno fotográfico muito bem quando trata as mensagens denotativa e conotativa da fotografia. Assim, a fotografia é uma linguagem denotativa, mas sua interpretação tem uma dimensão conotativa. A dimensão denotativa é a foto por si mesma, o real que a foto pretende imitar e a dimensão conotativa é a interpretação dela, de acordo com o sujeito, seu grupo, seu ambiente sócio-cultural e as informações presentes no contexto. As duas dimensões se relacionam dialeticamente entre si:

graças ao seu código de conotação, a leitura da fotografia é, portanto, sempre histórica; ela depende do 'saber' do leitor, exatamente como se tratasse de uma língua verdadeira, inteligível somente se aprendemos os seus signos (Barthes, 1969, p.311).

As imagens, em geral e a fotografia, neste contexto, podem contribuir em muito para a psicologia do desenvolvimento. Como as fotografias são instrumentos capazes de gerar significados, que são obtidos/construídos na cultura e pela cultura, na/pela conversação com o outro; elas se encaixam no mundo mediado proposto por Vigotski (1999, 2002). Para ele, existem dois

tipos de mediação que se relacionam constantemente entre si: a instrumental e a simbólica. Então, a fotografia, enquanto matéria, é uma forma de lidar com o mundo (mediação instrumental) e, enquanto imatéria, é capaz de gerar narrativas que contêm significados preciosos sobre como as pessoas pensam e agem no mundo (mediação simbólica). Por outro lado, podemos pensar que a imagem em si também é uma mediação simbólica se entendermos que a imagem é resultado de escolhas, é uma representação: “há que se considerar a fotografia como determinada escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis, guardando esta atitude uma relação estreita entre a visão de mundo daquele que aperta o botão e faz ‘clic’” (Mauad, 1996, p. 4).

Na psicologia, devido aos poucos trabalhos envolvendo imagem e narrativa, é importante que o/a profissional: a) enquanto pesquisador/a, interprete a interpretação, ou seja, compreenda os significados construídos a partir do contexto onde se encontram os envolvidos na pesquisa, uma vez que falar de imagens pode trazer a fala sobre si e seu grupo, resgatando as memórias individual e grupal; b) trabalha como facilitador/a a partir do momento em que abre espaço para a construção de conhecimento, através de narrativas sobre essas imagens e, por fim, c) sistematize esse conhecimento de modo a torná-lo público e produtor de mudanças sociais.

Neiva-Silva e Koller (2002) concordam que o principal objetivo das imagens fotográficas para a psicologia seja a “atribuição de significados à imagem” (p.237). Explicam, ainda, que as imagens fotográficas têm quatro funções na pesquisa psicológica, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3: apresenta as quatro funções da imagem no estudo em psicologia.

Função das imagens fotográficas para a psicologia	Significado e uso da imagem	Análise da imagem
Função de registro	A fotografia serve para documentar determinada ocorrência: pessoa, objeto, evento etc. Interessa apenas o conteúdo da imagem e não quem a produziu e nem quem vai observá-la.	É feita pelo/a próprio/a pesquisador/a
Função de modelo	A fotografia é usada como estímulo, portanto, as fotos são previamente escolhidas pelo/a pesquisador/a e estão ligadas ao objeto de estudo da pesquisa. Não interessa os produtores das imagens.	A análise não é da imagem em si. Ao/À pesquisador/a interessa a leitura do/a participante sobre a imagem: suas reações e falas.

Função autofotográfica	Nestes estudos, cada participante recebe uma máquina fotográfica e treinamento. Em seguida, solicita-se que cada participante faça determinado número de fotografias sobre um tema específico, do interesse do/a pesquisador/a. Nesta abordagem, quem produziu a imagem é importante para o processo de pesquisa.	A análise é feita levando em conta: o conteúdo da imagem, através da técnica de análise de conteúdo, o que resulta em categorias que classificam as imagens; o autor das fotografias, grupos sociais aos quais pertencem e a percepção dos autores sobre suas próprias fotografias. Para levantar as percepções, pode-se solicitar que a pessoa: ordene suas fotografias por importância, escolha a que mais gostou, escreva um parágrafo ou legenda para cada fotografia ou para o conjunto delas. Outra técnica é o uso de entrevistas abertas ou semi-estruturadas sobre as imagens. Resumindo, existem duas formas de obter informações pela função autofotográfica, a saber: a) análise qualitativa, no qual se leva em conta a unidade fala + imagens e b) análise estatística refere-se à análise quantitativa das categorias temáticas apresentadas nas fotografias.
Função de feedback	Usualmente, as pessoas são avaliadas antecipadamente, por exemplo, quanto a sua personalidade. Em seguida, elas são fotografadas por terceiros e o conjunto de imagens produzidas é mostrado a elas. Em seguida, é realizada uma nova avaliação para verificar possíveis mudanças no critério avaliado.	A análise feita é do impacto das imagens sobre os participantes. Nesse caso, não se avalia os produtores das fotografias. De todos os estilos de pesquisa, este foi o menos desenvolvido, devido às limitações de temas de pesquisa.

O primeiro uso da fotografia na psicologia aconteceu em 1890 por Donaldson, coincidindo, praticamente, com o nascimento da psicologia como ciência e com o advento da fotografia. Com este primeiro trabalho, outros se seguiram, sendo que, nas primeiras décadas do século passado, havia a predominância de estudos usando a fotografia com as funções de registro e modelo; já nas últimas décadas, parece haver uma preferência pela função autofotográfica, especialmente, nas pesquisas em psicologia clínica e do desenvolvimento (Leite E., 2000; Caixeta, 2001; Neiva-Silva e Koller, 2002).

Na pesquisa em psicologia clínica, tem-se usado o seguinte procedimento: tire 10 (mais comum)/ 12 fotos em resposta à pergunta: “quem é você?”. Após a revelação das imagens, é feita uma análise de conteúdo para categorização das mesmas. Em alguns estudos, associa-se à categorização do conteúdo das imagens, a fala dos participantes da pesquisa. Na prática clínica, a inclusão da fotografia auxilia na comunicação entre cliente e terapeuta, além de ser uma técnica simples e de grande aceitação. Outras vantagens dizem

respeito ao estabelecimento do vínculo entre terapeuta e cliente; ao diagnóstico, por trazerem à tona informações difíceis de serem tratadas pela linguagem verbal e avaliação de progressos na terapia (Neiva-Silva e Koller, 2002).

Para Amerikaner, Schauble & Ziller (1980), dois fatores devem ser observados no uso da função autofotográfica nas pesquisas psicológicas: o conteúdo e o processo. O conteúdo refere-se à imagem em si: pessoas, lugares, atividades, objetos e eventos. Já o processo refere-se a uma leitura mais ampla das imagens, que levam em conta o significado abstrato de cada imagem separadamente ou do conjunto delas. Autores já citados como Barthes (1984), Penn (2003), Santaella e Nöth (1999) e outros também tratavam da imagem com esta dupli/multiplicidade de leituras e possíveis análises.

Quando uma pessoa direciona a câmara fotográfica para determinado objeto, símbolo, evento, pessoa ou lugar, em resposta a uma pergunta, e capta esta imagem através da fotografia, naquele instante ela passa a mostrar algo de si. O ato de fotografar constitui-se um importante evento social que pode afetar, inclusive aqueles que estão diante da câmara (...) (Neiva-Silva e Koller, 2002, p.248)

1.6.3 Os retratos de família

Algumas pessoas não se lembram do que aconteceu, mas do retrato do que aconteceu.
Miriam Moreira Leite

Para Leite M. (2000), os retratos de família são um tipo específico de documentação fotográfica, pois se tratam de imagens já existentes, onde se analisará um material da forma em que está em termos de preservação, temas tratados e formas de captação da imagem. Nesse sentido, os retratos de família podem ser encontrados organizados por unidades temáticas ou não, agrupados ou avulsos, identificadas ou não. A autora define retratos de família como “as fotografias mais difundidas, encontradas regularmente em maior ou menor número, com algum membro da família, ou todos eles” (p.73).

O uso do termo retratos de família parece mais favorável que álbum de família, porque, como aponta Leite M. (2000), o álbum é uma prática mais comum entre as classes alta e média. Este fato, porém, não impede que as pessoas da classe baixa não possam ter suas coleções de fotografias que podem ser, até mesmo, uma única imagem, usualmente do casamento. O filme

Central do Brasil (2000) mostra essa realidade da única imagem da família e como ela está cercada de significações. Ao invés de organizarem, talvez, as poucas imagens no álbum, existe a prática de organizá-las ao redor do espelho.

A fotografia permitiu que quase toda gente – não só os mais abastados – pudesse se transformar num objeto-imagem, ou numa série sucessiva de imagens que mantém presentes momentos sucessivos da vida, ou ter presente a memória. No caso das fotos de família, a tentativa é aprender a ler o conteúdo manifesto e o conteúdo latente das fotografias e descobrir meios de transmitir essa aprendizagem (Leite M., 2000, p. 75)

Barros (1989), ao tratar dos lugares para guardar fotos, amplia os lugares já destacados aqui, especificando que, usualmente, elas são bem guardadas, o que não significa guardar as imagens em lugares adequados para a preservação das mesmas, mesmo que não sejam em álbuns. Os lugares destacados pela autora foram: caixas nas partes mais altas dos armários, álbuns em estantes de escritório, envelopes, pacotes bem amarrados e guardados em cômodas, retratos emoldurados na parede e porta-retratos. A autora comenta, inclusive, que os lugares apresentam um paradoxo entre permitir a fácil localização e preservar a intimidade das imagens. É o jogo entre mostrar e esconder.

Ao se trabalhar com retratos de família, os pesquisadores podem encontrar resistências para as famílias exporem seus retratos. Para Leite M. (2000), a recusa é normal e deriva de dois aspectos: 1) do pudor em expor as imagens publicamente e 2) do receio sobre o tratamento fornecido às imagens que, para seus proprietários são recheadas de significações importantes para a família. A autora ainda especifica que foi nas primeiras décadas do século XX que as famílias passaram a expor, com mais frequência seus retratos de família, pelo menos as famílias abastadas de São Paulo, que cederam suas imagens para revistas, onde a divulgação marcava a condição de dominantes.

Sobre a análise dos retratos de família, assim como Leite M. (2000), Pereira (2003, 2004) e Mauad (1996) propõem uma análise histórico-semiótica, onde se tenta fazer o estudo das imagens em si num primeiro momento e, num segundo, complementar o estudo dos retratos de família, a partir do relato oral e/ou escrito sobre tais imagens. Essa forma de análise tem por objetivo

aprofundar a compreensão das imagens, já que, como comenta Barthes (1984), existe uma invisibilidade do retrato de família no sentido de que se tem a impressão de já tê-lo visto antes: “eu tenho em casa um igualzinho!” (Leite M., 2000, p.74). Sobre a coleção de fotografias, Barros (1989) comenta sobre um dinamismo, no sentido de que as fotos circulam na família: algumas são “perdidas” e outras, acrescentadas. A autora comenta, ainda, a existência de um “roubo” permitido de imagens, no qual o/a dono/a permite que outra pessoa leve uma determinada fotografia para completar seu acervo.

Sabendo-se que a imagem é polissêmica em sua essência, a análise histórica-semiótica tem por objetivo trazer uma análise que resulta de um diálogo interdisciplinar, onde “a fotografia é interpretada como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente” (Mauad, 1996, p. 7).

A imagem é um texto que apresenta dois segmentos: a) expressão: envolve as escolhas técnicas e estéticas, a saber: enquadramento, contraste, iluminação etc e b) conteúdo: tem a ver com as pessoas, objetos, lugares, vivências que compõem a fotografia. Para análise, tais dimensões devem ser separadas, no entanto, a compreensão da imagem exige a união de ambas as partes. Porém, antes da análise da expressão e conteúdo, faz-se necessário o procedimento de seriação das imagens no qual é preciso selecionar critérios que irão compor a seriação, que precisa ser extensa para conter um universo significativo de imagens. Segundo Leite M. (2000), o processo de seriação é importante e arbitrário no sentido de que vários critérios podem ser utilizados, como por exemplo: temas específicos, tempo cronológico etc.

Para a análise do material, Mauad (1996) ressalta a importância de se entender que:

- 1) os códigos usados por uma determinada sociedade são históricos e culturais;
- 2) a fotografia é resultado da produção de sentido. A fotografia é um meio para se chegar ao que não está aparente num primeiro olhar e
- 3) entre a imagem e o seu leitor existe uma produção de sentido, porque a imagem fotográfica é uma representação, é uma escolha dentro de possibilidades possíveis e, por fim, que a imagem é uma relação entre expressão e conteúdo. Nas palavras de Leite M. (2000), temos: “as

imagens fotográficas são representações que aguardam um leitor que as decifre” (p.23).

Para se realizar a análise histórica-semiótica, Mauad (1996, p 12-13) propõe o uso de quadros que permitem a explicitação de informações que a autora considera importante sobre a expressão e conteúdo da imagem, conforme as reproduções a seguir:

Ficha de elementos da forma do conteúdo (p.12)

AGÊNCIA PRODUTORA
ANO
Local retratado
Tema retratado
Pessoas retratadas
Objetos retratados
Atributo das pessoas
Atributo da paisagem
Tempo retratado (dia/noite)
Nº da foto

Ficha de elementos da forma da expressão (p.13)

AGÊNCIA PRODUTORA
ANO
Tamanho da foto
Formato da foto e suporte (relação com texto escrito)
Tipo de foto
Enquadramento I: sentido da foto (horizontal ou vertical)
Enquadramento II: direção da foto (esquerda, direita, centro)
Enquadramento III: distribuição de planos
Enquadramento IV: objeto central, arranjo e equilíbrio
Nitidez I: foco
Nitidez II: Impressão visual (definição de linhas)
Nitidez III: Iluminação
Produtor: amador ou profissional
Nº da foto

Se por um lado, tanto detalhamento pode ser entendido como uma preocupação da autora em dar conta da polissemia da imagem, por outro, o procedimento tem sido criticado por parecer “engessar” a fotografia, no sentido de limitar as possibilidades de leitura que um procedimento mais amplo permitiria. A questão é que o estudo da expressão e do conteúdo tal como apresentado anteriormente parecem desconsiderar os contextos mais amplos de produção e leitura da fotografia. Nas palavras de Toledo (2003):

a intencionalidade de quem mostra/cria uma imagem e de quem a percebe, estabelece uma relação com a imagem de tal maneira que o que é visto traz consigo, nunca a pureza inicial do primeiro contato íris-objeto, mas a experiência de vida do sujeito que a concebeu e/ou a recebeu somada ao impacto do contato imagético (p.76-77).

Portanto, neste estudo, estamos interessadas nas significações que essas mulheres guardiãs tecem sobre suas imagens guardadas. As fotografias se unem, então, aos outros objetos como marcas e mapas que vão mediando, direcionando e possibilitando os posicionamentos que essas mulheres constroem no momento da narrativa. Nas palavras de Valsiner (2000): “as pessoas criam significados que as organizam” e continua: “a construção de significados torna possível para o self a criação de diferentes posicionamentos-EU no tempo e no espaço” (p.2).

Dessa forma, a polifonia não pode ficar fora dessa discussão, pois cada posicionamento-EU traz uma voz, ou seja, um ponto de vista, valores próprios que se relacionam com as demais, conferindo dialogicidade ao self (Bakhtin, 1992; Bruner, 2002; Gergen, 2001; Hermans, Kempen & Van Loon, 1992; Hermans, 1996; Valsiner, 2000; 2002). Dessa forma é que temos o MIM como ator e o EU como autor, porque, no momento da narrativa, a pessoa se posiciona e posiciona as personagens que contracenam com ela, num encontro de vozes de diferentes origens e ideologias, que podem ser, até mesmo, contraditórias.

Com isto posto, tecemos abaixo alguns questionamentos e considerações importantes que nos guiaram na construção desta tese de doutorado:

- Como as mulheres se tornam guardiãs?;
- Como elas se posicionam como guardiãs?;

- Quais significados regulam suas narrativas de história de vida?;
- Qual é o papel das imagens e dos objetos na narrativa de história de vida destas mulheres?

Branco e Valsiner (1997), Crawford e Valsiner (2002) e Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) comentam que o processo de pesquisa é guiado, além do posicionamento teórico, também, pelas suposições de mundo e experiências intuitivas dos pesquisadores. Portanto, um importante critério de qualidade da pesquisa é a explicitação de tais posicionamentos. Para nós, é fundamental apresentar nossas suposições, ou melhor, nossas primeiras impressões, além de uma síntese de nossos posicionamentos teóricos sobre nosso objeto de estudo, para contextualizarmos nosso objetivo:

- O self dialógico constitui-se nos diferentes posicionamentos-eu que, por sua vez, produzem as identificações, concretizadas no momento da interação comunicativa.. As identificações são organizadas hierarquicamente de forma que alguns posicionamentos tornam-se mais fáceis de serem assumidos do que outros em determinado contexto;
- o processo de identificação de mulheres guardiãs da memória se dá pela narrativa de história de vida, por imagens e objetos que medeiam a atividade de memória;
- as guardiãs da memória, pesquisadas neste trabalho, apesar de não formarem um grupo tal como defendido por Robbins (2002), ou seja, como “conjunto de dois ou mais indivíduos, interdependentes e interativos, que se juntam visando à obtenção de certo objetivo” (p. 211), formam um grupo que têm a mesma prática de vida: guardar objetos, preservar histórias e símbolos da família, enfim, ser elo entre as gerações. Com isto, percebemos que o conceito de grupo construído por algumas áreas da psicologia, como a social e organizacional, originados das reflexões de Lewin (1940), que define grupo como “um todo dinâmico, baseado antes na interdependência que na semelhança” (Lewin, p. 198), precisa ser flexibilizado ou ampliado, pois como defendem Hermans e Kempen (1998), os grupos sociais se configuram de formas diversas na cultura. Definir grupo não é, apenas, observar um grupo de pessoas juntas, mas levar em conta as práticas de cultura. Portanto, para os autores, as práticas culturais são elementos chaves para a constituição de

grupos: “a complexidade cultural vem da multiplicidade de significados e práticas divididas por uma comunidade, mas também de formas externas e dos modos pelos quais significados, práticas e formas são distribuídos pela população” (p.10). No nosso caso, acreditamos que as colocações de Hermans e Kempen (1998) se tornam mais adequadas para a compreensão de grupo que defendemos, pois essas mulheres guardiãs, apesar de nunca terem se visto, convivido, apresentam práticas comuns que são construídas na família e reconhecidas culturalmente como práticas importantes para a construção dessas pessoas e do grupo. Em outras palavras, as práticas que essas mulheres exercem as posicionam em espaços comuns de atuação social, conferindo identificação como guardiãs. A formação do grupo, portanto, está ligada à “obtenção de certo objetivo”, como afirma Robbins (2002), que, neste caso é guardar os objetos, mas não a pessoas “que se juntam”. Para nós, fica a idéia de que o grupo das guardiãs é um conjunto formado por mulheres que têm práticas culturais similares de organização da memória da família e de si mesmas: guardar e narrar. Portanto, a identificação de guardiã da memória está relacionada ao modo de execução de tal atividade e à consequência que esta atividade tem para a vida de cada uma delas (Caixeta, 2001).

II – OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi identificar, por meio da oralidade, imagens e objetos guardados, os significados que orientaram a identificação de mulheres guardiãs da memória.

III – METODOLOGIA

Tendo em vista as especificidades do nosso objeto de estudo: a mulher guardiã de memória e nosso enquadramento teórico: a Psicologia Cultural, optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que estamos interessadas na produção de sentidos que emergem na interação pesquisadora-participantes (Bauer, Gaskell & Allum, 2003; Biasoli-Alves, 1998; Caixeta, 2001; Caixeta & Barbato, 2004; Crawford & Valsiner, 2002; Geertz, 1978; 1998; Oliveira, 1996; Valsiner; 1997).

Para alcançar o objetivo de conhecer os significados de si e dos objetos colecionados pelas guardiãs, tornamo-nos tradutoras, no sentido construído por Geertz (1978; 1998) que denomina tradução o ato de *interpretar a interpretação*:

‘Tradução’, neste caso, não significa simplesmente remoldar a forma que outras pessoas têm de se expressar em termos das nossas formas de expressão (...), mas sim mostrar a lógica das formas de expressão deles, com nossa fraseologia (Geertz, 1998, p.20).

Nesta perspectiva, a pesquisadora não é elemento separado do processo de pesquisa. Sua participação é ativa desde a escolha do tema até a sistematização dos resultados, passando pela leitura e seleção da referência bibliográfica. Nas palavras de Azevedo, Campolina & Pedroza (2000, p.3), temos:

a pesquisa bibliográfica entendida sob uma perspectiva qualitativa, implica que o pesquisador produz idéias ao longo da investigação permeando todo o processo. A delimitação do tema, as escolhas metodológicas que precisa fazer, bem como, a escolha e a seleção das fontes, estão intimamente relacionadas (...) à fundamentação teórica, concepções de ciência e de ser humano.

Branco e Valsiner (1997) concordam e pensam a metodologia como um processo cíclico que envolve aspectos teóricos, fenômeno, intuição e visão de mundo que se relacionam dialeticamente entre si. O modelo da figura 2 mostra que os resultados da pesquisa provocam modificações teóricas.

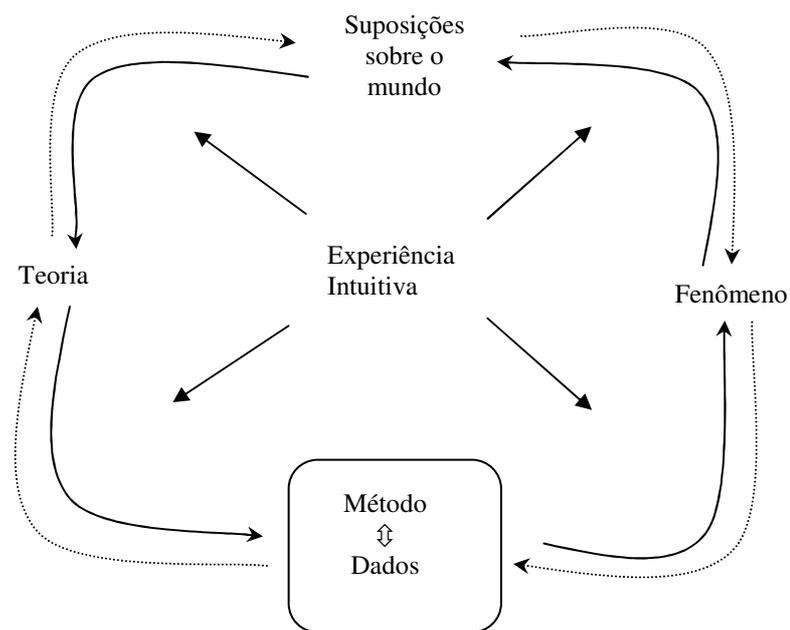


Figura 2: Metodologia como processo cíclico (Branco & Valsiner, 1997, p. 39; tradução em Branco & Rocha, 1998, p. 252).

Branco e Valsiner (1997), Crawford e Valsiner (2002) e Rey (1997) defendem que os dados obtidos na pesquisa qualitativa devem ser discutidos de forma a compor uma teoria e não, simplesmente, “engrossar” o conhecimento científico prévio, até porque os dados foram construídos num determinado contexto histórico e cultural e, sendo a realidade dinâmica, a interpretação se faz sobre um recorte de uma realidade em movimento. Portanto, esse processo é cíclico e nunca se esgota.

Outra inovação dessa proposta é a inclusão da visão da pesquisadora e de suas experiências intuitivas. Isso parece ser reflexo do movimento de valorização da epistemologia em psicologia, iniciado na década de 70:

a construção dos dados é um processo interativo, determinado tanto pelo agente (o cientista), quanto pelo objeto (realidade), e depende dos meios que o agente utiliza para interagir com o objeto (ou seja, os métodos) (Kindermann & Valsiner, 1989, p.14)

A psicologia cultural entende que o posicionamento da pesquisadora não pode ser eliminado do processo de pesquisa. A subjetividade da pesquisadora está envolvendo todos os lados do processo de pesquisa. Crawford e Valsiner (2002) destacam três diferentes posicionamentos da pesquisadora:

- a) posicionamento sócio-cultural: refere-se às representações sobre o fenômeno estudado, que são frutos de pressupostos sobre o mundo e de pressupostos compartilhados pela equipe da pesquisa. O tema e o enfoque teórico são resultados desse posicionamento;
- b) posicionamento metodológico: refere-se à preferência da pesquisadora por certos aspectos do ciclo metodológico, ou seja, a atividade de pesquisa poderá ser guiada mais por um aspecto e menos por outro, ex: a pesquisadora pode privilegiar o fenômeno sobre os métodos;
- c) posicionamento na construção dos dados: refere-se à importância relativa da voz da pesquisadora. Na pesquisa com humanos, ambas as vozes constroem os dados, porém a voz da pesquisadora ganha poder na leitura dos dados;

Tais colocações suscitam uma reflexão sobre a cultura, pois tanto pesquisadora como participantes são seres constituídos na e pela cultura (Geertz, 1978). Nesta abordagem, a cultura deixa de ser uma variável a mais de investigação e passa a constituir o humano: ela constitui o ser humano e é constituída por ele, num processo dialético (Gaskins, Miller & Corsaro, 1992; Kindermann & Valsiner, 1989; Lima, 1990; Molon, 1999).

Sendo assim, concordamos com Gaskins e cols. (1992) sobre a adoção de uma metodologia interpretativa que trabalhe com os significados culturais dos fenômenos humanos e sociais. Nesse processo interpretativo, a linguagem tem um papel fundamental de mediação simbólica, tanto no que se refere aos processos de negociação de significados quanto na construção de realidades compartilhadas (Bronckart, 1999).

É importante ainda considerarmos a questão da consistência da pesquisa qualitativa, afinal, o rigor científico deve ser buscado em qualquer abordagem metodológica, na abordagem qualitativa, Gaskins e cols. (1992) enfatizam os seguintes aspectos:

- a) flexibilidade e auto-correção: lembrando o ciclo metodológico de Branco e Valsiner (1997), vemos que o contato com a realidade pode nos levar a modificações tanto nos métodos, como na análise dos dados e objetivos do nosso estudo. Como entendemos a pesquisa como um processo de construção, onde todos os envolvidos são

ativos, flexibilidade e ajustes às inadequações podem ser necessárias;

- b) rigor na descrição dos passos: enquanto cientistas devemos buscar credibilidade, através da descrição eficaz de métodos e procedimentos;

(...) a precisão e a forma sistemática com as quais as ações dos sujeitos e pesquisadores são documentadas, a completude com a qual essas ações são contextualizadas, a consistência das evidências que as apóiam, e a adequação das categorias e das interpretações analíticas. Embora diferentes dos padrões positivistas de avaliação, esses critérios são mais apropriados para pesquisas interpretativas e asseguram sua validade (Gaskins & cols., 1992, p. 19, traduzido por Branco & Rocha, 1998, p.254).

- c) triangulação: refere-se à utilização de uma variedade de dados que possibilitem comparações e reflexão sobre fatos que poderiam afetar a “coleta” e análise dos dados (Bauer e cols., 2003).

Complementando, Crawford e Valsiner (2002) explicam que a validade da pesquisa qualitativa não está concentrada em uma parte do ciclo metodológico, mas em todo ele: "validade refere-se à adequação de um relato construído de um grupo de dados derivados de métodos particulares de estudo de um fenômeno. Neste sentido, validade é uma questão de todo o ciclo metodológico e não apenas de parte dele" (p. 103).

Para eles, a investigação do processo de construção de significados, como é o caso desta pesquisa, requer considerações sobre os diferentes posicionamentos da pesquisadora e sobre os processos de interpretação. É fundamental para a validade do estudo qualitativo, que a subjetividade da pesquisadora seja explicitada. Isto porque as tomadas de decisão sobre a construção de dados, a interpretação e a teoria poderão ser avaliados por revisores. Na psicologia cultural, a avaliação feita pela própria pesquisadora também é importante:

o/a pesquisador/a, no desenvolvimento da sua teoria baseada em dados empíricos tem que reconhecer, também, como sua

atividade interpretativa é guiada por seu enquadramento teórico e seus pressupostos sobre o mundo. Além disso, sua interpretação dos dados precisa levar em conta seu próprio posicionamento no ciclo metodológico da pesquisa (Crawford & Valsiner, 2002, pp.104-105).

Na abordagem qualitativa, a produção do conhecimento se estabelece numa relação dialógica entre a pesquisadora e a participante, onde, na interação, elas produzem sentidos. Essa é a natureza dos dados em psicologia do desenvolvimento, eles são construídos socialmente, são fruto da interação entre todos aqueles elementos do esquema de Branco e Valsiner (1997).

Valsiner (1994) e Mey (2000) ressaltam que como desenvolvimento é transformação, em que processos estão continuamente sendo criados, a metodologia de pesquisa precisa primar por descrever a construção de dados, afinal isso permitirá identificar os processos de desenvolvimento que estão acontecendo no momento da interação e não apenas o produto deste desenvolvimento. Segundo Mey (2000), o início da psicologia do desenvolvimento, entre os séculos XIX e XX, foi marcado pelo estudo dos processos de desenvolvimento, por meio de diários, estudos autobiográficos e observações. Porém, a influência dos métodos quantitativos trouxe novas possibilidades de pesquisa que enfatizavam o produto do desenvolvimento e não, o processo. Para o autor, houve um tempo em que a metodologia qualitativa “desapareceu” ou era utilizada em conjunto com a metodologia quantitativa, que conferia status à primeira. O resgate da “antiga” psicologia do desenvolvimento se deu a partir de meados do século XX, quando é retomada a discussão sobre o estudo dos processos de desenvolvimento, sobre estudar significados construídos na/pela interação. Neste momento, os diários, as histórias de vida são retomados como técnicas importantes de estudo do desenvolvimento humano. Além disso, a metodologia qualitativa chama atenção para o papel ativo da pesquisadora, já que, enquanto pessoa, ela também está inserida em redes de significação, além de construir a sua própria cotidianamente. Daí, a importância de se manter um metaolhar, já que existem elementos que limitam nossa forma de fazer pesquisa, ao mesmo tempo, que a possibilitam.

Na pesquisa qualitativa do desenvolvimento humano, a coleta e a análise de dados devem trazer a polissemia e polifonia das situações

interativas. Nesse sentido, Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) destacam três momentos na prática da pesquisa:

1) O mergulho da pesquisadora: refere-se à vivência inicial com o tema pesquisado, trata-se de um trabalho etnográfico, no qual a pesquisadora irá descrever o que está acontecendo a sua volta. Neste momento, é válido o uso de um diário de campo, que permita especificar: a) o episódio; b) quem participou; c) o que, onde, como e quando ocorreu, tendo em vista o objetivo da pesquisa. Este momento inicial permite uma fundamentação empírica que ajudará, posteriormente, nos recortes, escolha dos temas, enfim, na análise dos dados construídos;

2) Escolha dos procedimentos: que reflete a preocupação com um banco de dados bem documentado, portanto, a escolha dos procedimentos deve ser guiada pelos objetivos da pesquisa e os interesses da(s) pesquisadora(s), podendo ser bem vasta, com a utilização de técnicas diferenciadas;

3) análise dos dados: requer uma contextualização rigorosa da construção dos dados, exige proximidade entre os elementos da pesquisa, já citados anteriormente: o processo de análise é um diálogo que se estabelece entre os dados construídos, a pesquisadora e a teoria (Branco e Valsiner, 1997; Crawford e Valsiner, 2002; Mey, 2000). Nesse momento, é importante a clareza teórico-metodológica para que a pesquisadora não se perca na base extensa de dados e consiga construir um olhar geral sobre o conjunto do material, para, num segundo momento, buscar compreender os “novos” e “velhos” comportamentos, sentimentos e discursos que podem revelar a emergência de novos significados.

3.1 - A entrevista narrativa (EN) e os relatos de vida

A psicologia, a antropologia, a sociologia e a história por muito tempo privilegiaram a visão como única forma de obtenção de dados científicos. No entanto, as últimas décadas trouxeram, com novo vigor, a importância do ouvir na obtenção de dados de pesquisa: o ouvir permitiu complementar o olhar e o acesso a vozes até então emudecidas pelas metodologias de estudo que sobrepunham a interpretação da pesquisadora sobre as idéias pesquisadas

(Brioschi & Trigo, 1987; Costa, 1999; Farr, 1990; Geertz, 1978; 1998; Inácio, 1989; Oliveira, 1996). Ao privilegiar o ouvir, as ciências psicológica, histórica, sociológica e antropológica estão valorizando a voz daqueles que têm conhecimento sobre suas vidas e experiências. Mais que isto, estão possibilitando a reflexão no sentido apresentado por Crawford e Valsiner (2002), ou seja, como um "processo psicológico de análise e avaliação que envolve trabalhar a experiência e impressões, relacionando o self ao mundo social" (p.113).

Tal mundo social é resultado de processos comunicacionais, portanto, a entrevista se torna um instrumento precioso por possibilitar a construção de narrativas sobre algum fenômeno, neste caso, sobre memórias de mulheres. As narrativas são universais e independem do nível de escolaridade, o que torna a entrevista narrativa interessante para estudos que pretendem compreender como pessoas constroem significados sobre si e seus grupos. Crawford e Valsiner (2002) salientam que as falas naturais são espaços privilegiados para o estudo do significado compartilhado na cultura, ou seja, para estudar como os significados construídos coletivamente são, ativamente, apropriados pelo indivíduo (Bauer e cols, 2003; Bronckart, 1999; Crawford & Valsiner, 2002; Gaskell, 2003; Geertz, 1978; 1998; Oliveira, 1996; Valsiner; 1997; Vigotski, 1999; 2002).

Para Brioschi e Trigo (1987) e Jovchelovitch e Bauer (2003), a entrevista narrativa pretende construir histórias a partir da perspectiva da entrevistada. Em outras palavras, a EN se interessa pelos significados das narrativas que são enfatizadas no aqui-agora da relação pesquisadora-participante.

Crawford e Valsiner (2002) salientam que a entrevista pode criar um método de reflexão sobre o fenômeno, no qual a conversa entre pesquisadora-participante pode influenciar nas contribuições da entrevistada, no sentido de sensibilizá-la para o fenômeno estudado, ex: lembrei-me de algo que preciso contar para você. Nas palavras de Gaskell (2003): "a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades" (p.74).

Jovchelovitch e Bauer (2003) apresentam quatro fases para a entrevista narrativa, a saber:

- a) Fase 1: Início. Neste momento, a pesquisadora explica o objetivo da pesquisa para a participante e solicita a assinatura

do termo de consentimento, que contém, além do contexto geral da pesquisa, a explicação sobre a necessidade do gravador e destino dos dados. É nesta fase que a pesquisadora apresenta o tópico central da EN que irá deslançar o processo de narração;

- b) Fase 2: Narração central. Nesta fase, a narração não deve ser interrompida, até que a entrevistada sinalize o término de sua fala. É importante que a pesquisadora questione: "é tudo o que você gostaria de me contar?" (p.99);
- c) Fase 3: Questionamento. Só deve acontecer quando a entrevistada tiver, realmente, terminado sua narrativa central. É um momento de esclarecer dúvidas e solicitar alguma informação pertinente à pesquisa;
- d) Fase 4: Fase conclusiva. Pode ser que a entrevistada continue falando após a gravação, portanto, um diário de campo se torna um instrumento útil para anotações sobre o que aconteceu depois.

Os autores já mencionados também tratam sobre as vantagens e desvantagens da EN. Como desvantagens, aparecem as expectativas dos participantes sobre o que a pesquisadora quer ouvir e as regras orientadoras da técnica, que podem não satisfazer todas as situações.

É importante colocar que em narrativas autobiográficas, como as feitas neste estudo, tais limitações não fazem sentido uma vez que estamos interessadas no que a pessoa tem a dizer naquele contexto específico, pois sabemos ser interpretativa a atividade de falar sobre si, como apontado pelos mesmos autores: "de fato, as próprias narrativas, mesmo quando produzem distorção, são parte de um mundo de fatos; elas são factuais como narrativas e assim devem ser consideradas" (p.109). Ou ainda, nas considerações de Brioschi e Trigo (1987):

o que o entrevistador ouve é um discurso no qual (...) ele em suma "se conta", segundo suas categorias de valores e seus códigos temporais. É um trabalho de interpretação, onde o filtro perceptivo vai determinar desde a seleção dos fatos até o significado atribuído a eles. O narrador conta a sua vida, hierarquizando, valorizando ou desvalorizando determinados

aspectos, reforçando outros, imprimindo à narrativa a sua visão pessoal e subjetiva. É uma narrativa na qual o herói é o narrador que dá uma interpretação pessoal sobre os fatos de sua própria vida (p.636).

3.1.1 - Os relatos de vida

O uso científico dos relatos de vida em pesquisa é recente, sendo a antropologia a ciência de mais antiga tradição no uso dessa técnica, iniciado no século XIX. Apesar disso, o desenvolvimento do método de coleta de história de vida se deu a partir de 1920 com os antropólogos norte-americanos, devido à necessidade de guardar registros de culturas em extinção, resultado da colonização e com os historiadores, devido à necessidade de se estudar comunidades iletradas (Brioschi e Trigo, 1987). No entanto, o uso e desenvolvimento dessa técnica nas ciências sociais apresentou uma estagnação entre as décadas de 40 a 60, sendo resgatada, novamente, na década de 70, quando o espírito de época estava embebido por transformações e havia uma busca evidente de alternativa para o paradigma positivista, a partir de novas formas de pensar a ciência, seus objetos e procedimentos de estudo (Brioschi e Trigo, 1987; Queiroz, 1987).

No Brasil, o uso da técnica das histórias de vida teve importante influência internacional. Segundo Queiroz (1987), houve um breve aparecimento desta metodologia em fins dos anos 40 e início dos anos 50, merecendo destaque o trabalho de Roger Bastide, que foi pioneiro no uso e na reflexão metodológica sobre a técnica, no ano de 1953. Em seguida, os pesquisadores brasileiros pareciam “encantados” pelas técnicas estatísticas, pelo uso de questionários e escalas, deixando de lado a prática metodológica da história oral e dos relatos de vida. Os cientistas brasileiros retomaram o uso dos relatos de vida, influenciados pelos pesquisadores europeus, com o interesse de construir um arquivo de dados com entrevistas de personalidades políticas famosas. Tal prática metodológica também foi impulsionada quando os cientistas perceberam que o Brasil havia mudado suas configurações e que não havia dados coletados sobre vários movimentos sociais como, por exemplo, o movimento do êxodo rural, no qual 70% da população do país que vivia na área rural, em 1950, passou a apenas 30%, em 1980 (Queiroz, 1987).

Mesmo assim, a preocupação ainda era o armazenamento da memória. O uso, de fato, da técnica dos relatos de vida para estudos de fenômenos dependentes da vida social aconteceu na psicologia social, com a publicação do trabalho de Bosi (1973/1999). A partir deste estudo pioneiro, os relatos de vida aparecem como um método que é histórico, dinâmico e dialético, no qual a neutralidade é substituída pela relação de comunicação entre entrevistadora-intervistada, até porque existe uma identidade entre sujeito e objeto, ou seja, estamos tratando de pesquisas onde o ser humano está conhecendo o humano. Daí segue a necessidade de explicitar a subjetividade da pesquisadora nos diversos posicionamentos anteriormente citados por Crawford e Valsiner (2002) e de entender o processo de pesquisa como uma construção permanente.

(...) o investigador se depara, no seu processo de pesquisa, com um objeto que reage à sua presença, detém um saber que lhe é próprio decorrente de sua experiência de vida, capaz de atribuir significado às suas ações e ao seu discurso, expressando e articulando seus pensamentos à sua maneira. Essa é, justamente, a riqueza que se busca na coleta de relatos de vida (Brioschi e Trigo, 1987, p.633)

A investigação social tem apresentado três variações principais da técnica de história de vida, conforme apresentadas por Brioschi e Trigo (1987), a saber:

- a) primeira variação: trata-se da entrevista totalmente aberta, na qual a pessoa entrevistada é solicitada a dizer sua vida, através do comando: "fale de sua vida", havendo o mínimo de interferência possível pela entrevistadora. A análise da narração se atém ao dito pela pessoa, considerando a forma e o conteúdo como ela disse, suas categorias e ordem cronológica apresentada;
- b) segunda variação: parece com a primeira exceto que se faz uma delimitação, ou seja, pede-se a pessoa que narre sua história sobre um aspecto específico da vida, que pode ser o trabalho, a família, o estudo, enfim, depende do objeto que se quer investigar. Um comando para esta variação seria: "fale sobre o seu trabalho". A análise é idêntica à anterior;

- c) terceira variação: neste caso, há um misto entre um relato mais livre e um mais diretivo porque se pretende obter o testemunho, o relato da pessoa sobre sua vivência em alguma instituição. Assim, o relato de suas vivências é livre, porém ele deve estar ligado a dados factuais sobre as entidades. Esta técnica é um misto de história oral com relato de vida. Um exemplo seria: "fale de suas vivências no sindicato X".

Todas as variações do método são válidas, sendo o objetivo da pesquisa o grande guia na escolha de um deles. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, optamos pela primeira variação, ou seja, entrevistas totalmente abertas, onde se travam diálogos com as participantes sobre suas histórias de vida. Depois, porém, utilizaremos outra técnica: a entrevista episódica (EE), para investigarmos a função de guardiã da família. A EE, como pode ser verificado adiante, é uma modalidade de entrevista que se confunde com a segunda variação de relato de vida aqui apresentado.

3.2 – Entrevista Episódica (EE)

Na seção memória, comentamos que Tulving (1972) divide a memória em procedural, semântica e episódica, na qual cada memória armazena um tipo de conhecimento específico. Retomando o conceito, o conhecimento episódico “está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações” (Flick, 2003, p.116). Em outras palavras, diz respeito a acontecimentos específicos da vida e não, a conhecimentos gerais, que são classificados como semânticos.

A EE foi criada para possibilitar a fala da entrevistada sobre um conhecimento específico da sua vida, no caso deste estudo, a mulher guardiã da memória. Na tentativa de atingir este objetivo, a EE foi organizada em nove fases, descritas abaixo (Flick, 2003):

Fase 1: neste momento, a EE é guiada por um roteiro de entrevista, construído a partir da revisão da literatura ou de resultados de pesquisas ou da experiência da pesquisadora na área de estudo, entre outros. O objetivo do roteiro é ser um guia, portanto, as perguntas devem ser flexíveis no sentido de

permitir a formulação de outras questões ou, até mesmo, a retirada de outras. O objetivo desta fase é contribuir para uma investigação ampla sobre o tema trabalhado;

Fase 2: nesta fase, a pesquisadora irá compartilhar com a entrevistada a lógica da entrevista. Este é um momento especial para o estabelecimento do rapport e a pesquisadora precisa se certificar que a entrevistada entendeu o objetivo da entrevista e a aceitou.

Flick (2003, p. 119) sugere que o início dessa fase se dê com a seguinte frase: “nesta entrevista, eu irei lhe pedir várias vezes que conte situações em que você teve certas experiências com...”

Fase 3: nesta fase, a investigação recai sobre as idéias que a entrevistada tem sobre o tema discutido na entrevista. Esta investigação vai se tornando cada vez mais complexa no decorrer da entrevista. Inicialmente, as perguntas são dirigidas a idéias gerais sobre o tema, por exemplo: “o que significa [tema] para você? O que associa com a palavra [tema]?” (Flick, 2003, p.119). A seguir, as perguntas têm o objetivo de investigar a lembrança da entrevistada sobre a primeira experiência com o tema: “quando você olha para o passado, qual foi sua primeira experiência com [tema]? Poderia, por favor, falar sobre isto?” (p.119).

Dirigindo-se a uma investigação mais profunda, pergunta-se à entrevistada qual a experiência mais significativa que ela vivenciou, considerando o tema investigado. Se o tema permitir, a pesquisadora pode aproveitar o relato da pessoa e seguir fazendo perguntas que esclareçam ainda mais o tema investigado.

Fase 4: o objetivo desta fase é investigar o papel do tema investigado na vida diária da entrevistada. Exemplos de perguntas são: a) “Poderia, por favor, dizer como foi o seu dia ontem, e onde e quando [o tema] teve algo a ver?” (p.120); b) “Se você examina sua vida, você tem a impressão que [o tema] hoje desempenha um papel maior que antes?” (p.121) c) “Quem em sua casa ou família cuida do [tema]. Por favor, conte-me uma situação típica.” (p.121).

Fase 5: tem por objetivo aprofundar as partes centrais do tema estudado. Este é o momento em que a pesquisadora pode desdobrar seu tema de pesquisa, trazendo questionamentos que levem a entrevistada a pensar aspectos específicos do tema estudado.

Fase 6: trata-se de uma fala mais geral da entrevistada sobre o tema estudado, porém Flick (2003) ressalta que, na medida do possível, a entrevistadora deve orientar para que os comentários gerais se relacionem a experiências pessoais da entrevistada.

Fase 7: o seu objetivo é fazer uma reflexão sobre a própria entrevista. Flick (2003, p. 123) sugere o seguinte questionamento: “O que não apareceu na entrevista que lhe teria dado uma oportunidade de mencionar seu ponto de vista?; “Houve alguma coisa que lhe trouxe aborrecimento durante a entrevista?”.

A conversa informal pós-entrevista enquadra-se nesta fase.

Fase 8: esta fase tem por objetivo contextualizar a entrevista. Flick (2003, p. 124) sugere o quadro abaixo como um guia para a entrevistadora, explicitando, ainda, que os itens do quadro devem ser modificados de acordo com o objetivo e tema da pesquisa. Ressalta, ainda, que as impressões da pesquisadora devem ser registradas nesta folha e devem acontecer logo após o encerramento da entrevista.

Informação contextual sobre a entrevista e o entrevistado

Data da entrevista:

Lugar da entrevista:

Duração da entrevista:

Entrevistador:

Indicadores para identificar o entrevistado:

Gênero do entrevistado:

Idade do entrevistado:

Profissão do entrevistado:

Trabalha nessa profissão desde:

Campo profissional:

Onde nasceu e viveu (cidade/zona rural):

Número de filhos:

Idade dos filhos:

Gênero dos filhos:

Peculiaridades da entrevista:

Fase 9: esta é a fase onde a entrevistadora escolherá uma metodologia eficaz para análise dos dados obtidos pela EE. O importante, neste momento, é

cuidar para que a riqueza das narrativas construídas sejam contempladas pela técnica de análise.

Flick (2003) comenta que a EE gera diferentes tipos de dados, a saber: narrativas de situações, episódios repetidos (situações que ocorrem regularmente, sem tempo e espaço definidos previamente), exemplos e metáforas, definições subjetivas (quando perguntadas) e explicações sobre conceitos e relações.

Ao tratar as idéias de fidedignidade e validade, Flick (2003) explica que a fidedignidade pode ser aumentada quando: 1) análise detalhada de entrevistas-piloto ou da primeira entrevista; 2) descrição cuidadosa da entrevista, do seu contexto e do que foi dito ou narrado e 3) transcrição cuidadosa da entrevista. A validade, por sua vez, pode ser aumentada quando os dados e/ou as interpretações da entrevista são compartilhadas com a entrevistada, possibilitando um consenso entre o/a(s) participantes da pesquisa (Amatuzzi e cols, 1994).

🚩 Estudo Empírico

3.3. Participantes

Participaram deste estudo cinco mulheres guardiãs da memória, com idade variando entre 38 a 70 anos. (Ver quadro 4). Todas tinham filhos, exceto Júlia, que tinha a condição de solteira/casada, por ser uma pessoa solteira em termos legais, mas casada, em termos sociais. De todas as guardiãs, ELISA, RUTH e OLGA são avós.

Quadro 4: contém informações que detalham algumas características das mulheres participantes.

Identificação	Idade	Estado de origem	Estado Civil	Número de Filhos	Escolaridade
ELISA	69	Minas Gerais	Viúva	5	Ensino Fundamental
ANA	45	Alagoas	Solteira	2	Mestrado
JÚLIA	38	Distrito Federal	Solteira/Casada ¹	0	Ensino Médio
RUTH	63	Maranhão	Viúva	2	Ensino Médio
OLGA	70	Piauí	Casada	4	Ensino Fundamental Incompleto

¹ Solteira-casada refere-se ao fato de Júlia não ter sua relação conjugal estabelecida legalmente, por isso, ela é solteira para a lei, mas casada, para si e para quem convive com ela.

Para chegar às cinco participantes deste estudo, percorremos caminhos diversos. Inicialmente, tentamos encontrá-las em grupos de idosos. Por isso, tentamos um grupo do NEPTI – Núcleo de Estudo e Pesquisa da Terceira Idade e, ainda, um grupo de religiosas de uma cidade satélite do Distrito Federal. Tal estratégia foi infrutífera porque algumas das mulheres que se auto-denominaram guardiãs, não o eram, porque não se reconheceram depois como guardiãs e não apresentavam a prática de colecionar, sendo que algumas até se desfaziam das “heranças” da família. Outras, por sua vez, que eram, não foram encontradas ao longo da pesquisa, por motivo de viagens, doença etc. Dessa forma, optamos por outra estratégia. Passamos a contar com a ajuda de três mediadoras, conhecidas da pesquisadora e que sabiam dos objetivos da pesquisa, a partir das quais, conseguimos chegar até ELISA, ANA, JÚLIA, RUTH e OLGA.

3.4– Instrumentos e materiais

Como instrumentos, foram utilizados um termo de consentimento esclarecido, que se encontra no anexo 1 e o roteiro para a entrevista episódica, transcrito abaixo:

- 1- A senhora me disse que guarda algumas coisas (como: fotografias, roupas, objetos, cartões, cachinhos de cabelo, citar, se necessário). Que coisas a senhora guarda? A senhora pode me mostrar? (Caso a senhora faça coleção de fotografia, será pedido que ela mostre o álbum, se possível, e escolha 10 fotografias para serem estudadas com mais detalhamento)
- 2- Quando a senhora olha para o passado, a senhora se lembra de quando foi a primeira vez que guardou essas coisas? A senhora pode me contar como foi?
- 3 – A senhora pode me dizer como é que escolhe se vai guardar ou não determinada coisa. A senhora pode relatar uma situação em que teve que fazer essa escolha?
- 4 – Com quem a senhora compartilha esses guardados? A senhora mostra para alguém? Em que ocasiões?
- 5 – A senhora gostaria de acrescentar alguma coisa? Como a senhora está se sentindo?

6 – A senhora quer passar esses guardados para alguém? Quem?

7 - Fase da documentação, conforme descrito abaixo:

Data da entrevista:

Lugar da entrevista:

Duração da entrevista:

Indicadores para identificar a entrevistada:

Gênero da entrevistada:

Idade da entrevistada:

Número de filhos:

Gênero dos filhos:

Peculiaridades da entrevista:

Como materiais, foram utilizados um bloco, caneta, gravador e 20 fitas cassetes, para gravação em áudio. Para a produção de imagens, foi utilizada uma máquina Canon EOS-3000 e um filme 35mm.

3.5– Procedimentos

3.5.1 – Procedimentos de construção dos dados

Das cinco mulheres, apenas uma foi contactada diretamente pela pesquisadora. As demais foram indicadas por pessoas da convivência da pesquisadora, que sabendo sobre a pesquisa, dispuseram-se a ajudar. Assim, para as mediadoras, era enfatizado que estávamos interessadas em mulheres que guardavam coisas: cachinhos de cabelo; lembrancinhas de festas, aniversários, casamentos etc; fotografias, cartões postais, cartões em geral, roupas, bonecas, móveis etc (Barros, 1989; Gomes, 1996; Pereira, 2003; 2004). A orientação parece ter sido eficaz, afinal todas as mulheres indicadas pelas mediadoras eram/são, de fato, guardiãs.

A construção dos dados aconteceu em quatro encontros previamente marcados com cada senhora, entre novembro de 2004 e maio de 2005.

No primeiro encontro, antes de se iniciar qualquer conversa e gravação, foi lido o termo de consentimento para participação em pesquisa. Neste documento, encontravam-se os objetivos da pesquisa; a necessidade de se gravar as falas, e de, possivelmente, ter acesso às fotografias e objetos

guardados pela senhora e o uso que seria feito dos dados construídos (Ver anexo 1). Além disso, foi solicitado que a participante assinasse o documento datado, bem como a pesquisadora.

Após este procedimento e a aceitação formal da participante, demos início à construção dos dados propriamente ditos, por meio da técnica do relato de vida. Neste momento, pedíamos a cada senhora que nos contasse a sua vida, da forma como desejasse.

O segundo encontro foi destinado para a entrevista episódica, que tinha o objetivo de conhecer a função de guardiã da memória da família e os guardados de cada senhora. Para tanto, foi utilizado o roteiro de entrevista já descrito na sessão de instrumentos e materiais. Neste momento, foi comum, a todas as participantes, a pesquisadora levar fotografias, álbuns, cartas, enfim, materiais impressos em folha ou papel fotográfico, que eram escolhidos por cada uma e emprestados para fazer cópia. O procedimento de escolha 10 imagens não foi utilizado. Tendo em vista a diversidade e quantidade de materiais guardados, achamos melhor deixar cada guardiã livre para escolher as imagens e objetos sobre os quais gostaria de comentar nos próximos encontros. É importante ressaltar que a pesquisadora só fazia cópia do material fotográfico e impresso escolhido por cada guardiã. Quanto aos objetos, eles eram fotografados ou neste encontro ou no terceiro, dependendo da disponibilidade dos objetos, ou seja, se a guardiã já os tinha separado ou não e se desejava que as fotografias fossem feitas naquele momento.

O terceiro encontro foi destinado à fala sobre as imagens e os objetos escolhidos. Neste momento, a pesquisadora pedia para que a guardiã falasse das suas escolhas: por quê este objeto/esta imagem e não outro/a? e, ainda, o que significa este/a objeto/imagem, para você?

No último encontro, as guardiãs eram convidadas a acrescentar o que quisessem as suas narrativas. Ao final, elas eram agradecidas com flores e uma placa.

De uma forma geral, as entrevistas terminavam quando as guardiãs indicavam seu fim, a partir de expressões como: é isso, já chega, tá bom. Essa finalização tem o nome de coda. Para Riessman (1993): "cada narrativa tem uma organização de começo e fim (coda)" (p.41).

Todas as entrevistas resultaram em 15 horas e 43 minutos de gravação em áudio que foram transcritas na íntegra.

3.5.2 – Procedimentos de análise

A investigação é necessariamente um diálogo e a compreensão se instaura a partir da atuação de duas consciências, de dois sujeitos discursivos

Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin

3.5.2.1. Dados das entrevistas narrativa e episódica

Para analisar a linguagem, utilizamos o dialogismo, que a compreende como um fenômeno social e interativo, por isso, impossível de se estudar fora do contexto sócio-histórico no qual foi produzido. Para a análise, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e a fala das participantes foi entendida como um texto, que na perspectiva dialógica é o enunciado.

Voloshinov (1992) alerta que enquanto analistas do discurso tornamos-nos mais um elemento do diálogo ali estabelecido: “compreender é, necessariamente, tornar-se o terceiro num diálogo” (p.356). Em outras palavras, no momento da análise, estamos reconstruindo aquele conhecimento na medida em que também estabelecemos uma relação dialógica com os dados, uma conversação dirigida a um outro e que também busca uma resposta. Para tanto, é necessário eleger unidades de análise que mantenham o dinamismo da linguagem (Marková, 1990). Numa análise dialógica, essa unidade é o **enunciado**, entendendo por enunciado toda expressão lingüística oral ou escrita que possua sentido. Tais enunciados permitirão chegar a **grupos temáticos**. Bakhtin define **tema** como o sentido da enunciação como um todo e que inclui, ao mesmo tempo, formas lingüísticas e elementos não verbais – contextos. A obtenção de tais grupos temáticos exige cumplicidade e disciplina, uma vez que são exigidas inúmeras leituras e re-leituras do material pesquisado:

Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu

lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (Voloshinov, 1992, p.131-132).

a) Procedimento de análise das entrevistas

O procedimento de análise das entrevistas englobou os seguintes passos, que foram construídos a partir das análises propostas por Barbato (2004a, 2004b), Caixeta (2001), Caixeta e Barbato (2004), Fávero e Mello (1997); Melo (2003) e AmatuZZi e cols. (1994), tendo em vista a compreensão dialógica da comunicação humana e de que a memória se constitui numa rede de significados complexos. É importante compreender que cada passo está se relacionando com o outro de forma que a construção de um mapa, por exemplo, pode exigir uma nova leitura e re-leitura do material transcrito, que, por sua vez, pode demonstrar novos temas e assim por diante.

→ Procedimentos para cada entrevista

- a) transcrição integral do material em áudio: tradução do material de áudio para texto escrito;
- b) Leitura intensiva: leitura e re-leitura do material transcrito, atentando para as minúcias do texto, para obter detalhes;
- c) organização do texto em temas: a leitura intensiva permite a construção dos temas mais focados pela guardiã naquele momento da narrativa. Os diversos textos construídos pela interação guardiã-pesquisadora foram lidos e relacionados de forma a *alcançar* os temas que norteavam cada narrativa;
- d) elaboração dos mapas de significação: os temas, por apresentarem um dinamismo que foi sendo construído nos momentos da análise, puderam ser revistos, transformados e trocados quando da elaboração dos mapas de significação. Os mapas foram representações gráficas de relações e movimentos entre os significados construídos da leitura dos textos transcritos. Em breves palavras, tinham por objetivo indicar as relações entre os temas das narrativas estudadas. O anexo 2 mostra o processo parcial de análise das

entrevistas de Ana. Nele podemos observar a transformação do texto transcrito em um conjunto de grupos temáticos que se relacionam, tendo a temporalidade e a espacialidade, inicialmente, como grupos temáticos da história, passando para dimensões que a sustentam, conforme será discutido na próxima seção; e) escolha do mapa de representação da narrativa: a construção continuada dos mapas permite um refinamento de análise, possibilitando a construção de um último mapa, que, para nós, neste contexto específico, foi escolhido como aquele que melhor representava as narrativas construídas por cada guardiã.

É importante destacar que as narrativas construídas pela entrevista episódica e pela explicação de cada guardiã sobre seus objetos e imagens também entraram nesta análise.

→ Análise coletiva das entrevistas

Após a análise individual das entrevistas, fizemos uma análise coletiva, a partir dos temas construídos para cada uma delas, buscamos identificar semelhanças e diferenças entre as narrativas das cinco mulheres guardiãs, aqui pesquisadas. Para tanto, orientamo-nos da seguinte forma:

- a) leitura e re-leitura dos mapas de significação e do mapa de representação;
- b) elaboração de um único mapa de significação capaz de representar a forma como as mulheres guardiãs, deste estudo, constroem suas narrativas;

c) Análise das imagens

Para contemplar a análise das duas dimensões da imagem, foi utilizada a proposta da análise da imagem parada de Penn (2003), sendo utilizada uma adaptação da tabela original (p.333), que se deveu ao objetivo desta pesquisa: conhecer as imagens e os significados delas para cada mulher guardiã. Dessa forma, os itens conotação e conhecimento cultural parecem ganhar mais destaque que a denotação. Retomando as definições, temos:

- a) denotação: refere-se à descrição da imagem por si mesma, por exemplo: se há pessoas, objetos, animais, quais são as cores, vestimentas, cenário, se há palavras etc;

- b) conotação: diz respeito às impressões e conhecimentos que podem ser construídos no momento da leitura da imagem. Neste nível, acontece a identificação das personagens das imagens, cuja leitura será mais aprofundada quando unida ao nível conhecimento cultural. Por exemplo, no nosso caso, das guardiãs, a narrativa: este é meu pai, aquela sou eu criança etc. Neste nível, a fala da narradora é importante para compor o conhecimento sobre as imagens.
- c) conhecimento cultural: diz respeito ao significado da imagem, decomposta em seus elementos e entendida na sua globalidade, contextualizado culturalmente, ou seja, quais são os valores, idéias, informações que estão ligadas àquela imagem no contexto da sua produção e no contexto da leitura.

Denotação	Conotação	Conhecimento cultural
-----------	-----------	-----------------------

c) Análise dos objetos

Além da análise das narrativas, os objetos guardados foram quantificados, quando possível, e qualificados para cada senhora. Cabe esclarecer que algumas guardiãs possuíam muitos guardados, não sendo possível a contabilização dos mesmos, conforme explicitado na seção a seguir.

IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados e discutidos de acordo com os procedimentos apresentados na seção anterior. Assim, inicialmente apresentaremos um sumário, resumindo os quatro encontros com cada guardiã; depois, uma esquematização dos grupos temáticos construídos para cada uma, destacando as relações entre eles. Num terceiro momento, apresentaremos os significados que as identificam como grupo de guardiãs; num quarto momento, exploraremos a construção da identificação de guardiã da memória, por meio da apresentação da análise da entrevista episódica e por fim, apresentaremos, com maior detalhe, as imagens escolhidas por elas para compor seus guardados apresentados nesta tese.

4.1 – Momento 1: Guardiãs - os relatos de cada uma

Como já mencionado anteriormente, as falas das mulheres sobre si mesmas tornaram-se mapas de significação, ou seja, representações gráficas que apresentam os principais temas e as relações entre eles de cada história de vida. Nesta seção, apresentaremos uma esquematização do mapa final, elaborado para cada mulher, a partir do qual discutiremos os significados que orientavam suas falas de si, nos contextos das entrevistas. Apesar de haver recorrências entre as histórias, não faremos análises sobre esta questão.

A análise deixou clara a importância das dimensões temporalidade e espaço na narrativa dessas mulheres. Diferentemente de alguns autores, por exemplo, Brockmeier & Harré (1997, 2003), a temporalidade e o espaço não apareceram como características da narrativa de si, mas como dimensões que sustentaram o falar de si, dimensões que possibilitaram o falar de si. Neste contexto, é preciso entender que a temporalidade e o espaço são construções que vão se tecendo no momento de falar de si, pois, tais conceitos vão ganhando significações peculiares para cada mulher entrevistada, afinal, a narrativa é multivocal e essas vozes estão espalhadas em diferentes espaços geográficos e sociais e em diferentes tempos da história da família e de si mesma (Bakhtin, 1981; 1992; Bruner, 2002; Gergen, 2001; Hermans, Kempen

& Van Loon, 1992; Hermans, 1996; Valsiner, 2000; 2002; Scholze, 2005). Assim, temporalidade significará, de uma forma ampla, as experiências do tempo de cada guardiã (Rocoeur, 1997) e o espaço os lugares que marcam os posicionamentos de cada uma delas nas suas histórias. Dessa forma, quando usarmos a palavra tempo, estaremos usando no sentido de temporalidade, ou seja, experiência de tempo.

A seguir, apresentaremos a análise das histórias de cada guardiã, denominadas por Elisa, Ana, Júlia, Ruth e Olga, lembrando que os nomes de personagens, locais e profissão foram trocados por questões de sigilo. Para apresentar as histórias, utilizaremos a seguinte seqüência: a) sumário das entrevistas; b) apresentação dos mapas de significação em forma de esquemas que apresentam os grupos temáticos construídos na análise de cada história e c) discussão. Neste momento, deixamos claro que a presença das setas bi-direcionais, apesar de insuficientes, tentam dar conta do movimento existente entre os grupos temáticos, especialmente entre temporalidade e espaço que são dimensões que suportam e possibilitam o falar de si, permeando o processo de significação.

4.1.1 – ELISA

Os quatro encontros com Elisa resultaram em 3 horas e 19 minutos de transcrição. Abaixo, encontra-se um sumário que mostra a síntese do processo narrativo de Elisa a cada encontro.

Quadro 5: sumário da história narrada por Elisa nos quatro encontros

<p>A guardiã 1, Elisa, é uma senhora de 69 anos, herdeira de outra guardiã, sua mãe. Filha do meio de um casal de mineiros é a única filha viva. Como guardados, ela tem três álbuns deixados pela mãe, além de outros álbuns, objetos diversos, incluindo roupas de cama, mesa e também roupas de quando seus filhos eram bebês. Encontramo-nos 4 vezes, onde Elisa pôde me contar suas histórias de vida e as histórias de seus guardados. Logo no primeiro dia, quando cheguei para a sessão, Elisa já havia retirado seus guardados dos lugares para me mostrar: xícara com pires e prato (presentes de casamento),</p>

um álbum de fotos herdado da mãe e uma caixinha com roupas de batizado dos seus filhos, uma fronha e um lenço da irmã. Nos encontros, Elisa falou sobre sua mãe, os bordados e sua cidade natal, Pirapora. Quanto aos critérios de escolha sobre o que vai guardar, Elisa constantemente se remete a algo ligado à família. Além dos guardados já citados, Elisa guarda a casa da mãe em Pirapora e queria ter guardado a casa que morou com o marido, durante anos, aqui no Guará. A casa havia sido construída por ele, daí, um grande vínculo foi construído. A pedido dos filhos, ela se desfez da casa, mas parece falar com pesar sobre isso. Elisa foi muito gentil ao emprestar seu material para eu copiar e quando as cópias ficaram prontas, ela as achou muito bonitas. Também fiz cópias das fotografias que retirei pra ilustrar seus guardados na tese, ela adorou e disse que seria uma lembrança da minha ida até a casa dela para ouvir suas histórias. Nesse momento, Elisa sempre fala da mãe, dizendo que ela é quem tinha histórias pra contar e objetos pra mostrar. A mãe cuidava do álbum que deixou para a filha com muito cuidado. O álbum ficava numa caixa, envolto por papel de seda. Hoje, o estado de conservação do álbum é reclamado por Elisa, porque os filhos mexem muito, estragando-o. A mãe de Elisa era muito cuidadosa com as fotos, ela anotava os nomes e datas ou na própria fotografia ou nos pés ou em cima das mesmas. Ela ainda organizava as fotos de forma que uma parecia central e outras, relacionadas àquela, eram colocadas ao redor. A mãe de Elisa também guardava um álbum onde colava cartões e anotava quem os havia dado e a data. Também foi constante o relato da vida de antes e a de hoje, especialmente, em Pirapora, sua cidade Natal. Sobre seus guardados, Elisa disse que não elegeu alguém em especial para doá-los.

Obs: para mostrar seus guardados, Elisa permitia que eu a acompanhasse pela casa, até o guarda-roupa, oratório etc.

A história de Elisa é sobre o cotidiano de uma mulher mineira, que pode se confundir com a história de muitas outras mulheres brasileiras (Caixeta, 2001; Rocha-Coutinho, 1994). O seu cotidiano é narrado pelos episódios de vida, de morte, de relações que foram tecidas ao longo de sua vivência em Pirapora e, depois, em Brasília, mas não numa narrativa linear: aconteceu isso, depois aquilo. Elisa foi narrando sua história num vai-e-vem contínuo de

episódios, caracterizando o estilo factual, defendido por Pollak (1992). Para o autor, neste estilo de narração, a pessoa apresenta sua história de forma desordenada, com relação aos temas serem misturados. Apesar disso, podemos organizar a aparente falta de ordem sob o tema cotidiano, que foi o elemento marcante da história de Elisa e ao estudá-la (a história), evidenciamos que este cotidiano, não é um mero cotidiano, mas um espaço de atuações e compreensão da vida, que vão além das singelas definições de Bueno (sd) ou Ferreira (1986), ou seja, o cotidiano como uma sucessão de acontecimentos, ou ainda, como algo diário. Também não se refere ao cotidiano cantado por Chico Buarque (1971): “todo dia, ela faz tudo sempre igual”. O conceito de Elisa fala sobre um cotidiano de práticas de vida, de personagens, que foram se transformando ao longo de sua própria vida. Dessa forma, o conceito de cotidiano emergido da história de Elisa parece muito com o conceito de Mesquita (1995):

o que quero dizer é que o cotidiano também é ou pode vir a ser o lócus da atenção, da observação atenta de nós mesmos, do grupo ou grupos aos quais nos ligamos, das ações que executamos, do conteúdo e diversidade de nossos pensamentos do dia-a-dia, dos territórios cotidianos em que habitamos (p.16).

Para falar sobre este cotidiano, ela nos reporta a dois espaços geográficos diferentes: Brasília e Pirapora e a dois tempos: o de ontem e o de hoje (ver figura 3):

“Porque antigamente era assim né?! E...agora, hoje tá tudo mudado (...)”

Sobre Pirapora:

“Aqui ó, aqui era a escola, isso era um hospital antigo que foi construído pra hospital, mas ficou abandonado e não terminaram, então deram aos padre pra fazer uma escola, né?! É tanto que eu estudei nessa escola. Ele, eles tinha as, as salas de aula e tinha as salas de corte, de costura... aqui era um coreto, lá em Pirapora.”

Sobre Brasília:

“aqui é a primeira comunhão da minha menina, eu não estava nem presente, eu estava aqui em Brasília”.

Ao narrar o cotidiano, Elisa compara, sintetiza, traduz, na sua linguagem, que, segundo ela, é “simples” demais, a riqueza de uma vida, tecida com personagens múltiplos:

“Eu queria ter feito mais alguma coisa, mas... cê sabe, é, o, a minha... minha... é, eu sou acanhada né?! Num sou assim uma pessoa desenvolvida pra, pra te ajudar”. (riso)

Partindo de uma história simples e curta, Elisa construiu uma narrativa rica em descrições do cotidiano. Com isto queremos dizer que Elisa foi se aprofundando em sua própria história no decorrer das entrevistas. Inicialmente, ela narrou uma história breve, de uma menina criada sem pai, que casou no ano de 1955, porém, quando finalizava sua narrativa, a pergunta: o quê mais a senhora gostaria de me contar?, Elisa retomava sua história, detalhando fatos já narrados e enunciando novos episódios de sua vida, como no exemplo abaixo:

ELISA – (riso) É nada! Ham... e é... é isso aí! Minha vida... Se eu fosse contar minha vida. Minha vida, tim-tim por tim-tim, (riso) dava um (riso) um livro (riso).

J – Dava um livro?

ELISA – (risos)

J – Então conte mais um pouco.

A narrativa de Elisa mostrou-nos, marcadamente, como o processo de falar de si é um trabalho que envolve tomadas de decisões que são possibilitadas pelos contextos (Barbato, 2001; Bruner, 2002; Linell, 1998; Pollak, 1989; Scholze, 2005), pois, na medida em que o vínculo de confiança entre pesquisadora e entrevistada foi sendo construído, a história inicial de Elisa foi ganhando contornos cada vez mais detalhados, afinal, como afirma Scholze (2005, p.37): “se lembramos é porque os outros, as situações presentes, nos fazem lembrar”. Além disso, Perrot (1989) ressalta que a relação entre pesquisadora e entrevistada é fator crucial para o diálogo entre elas, pois é este contexto que possibilitará ou não o falar de si:

(...) tudo depende da natureza da relação com a pesquisadora; uma certa familiaridade pode vencer as resistências e liberar um desejo recalcado de falar de si, com o prazer de ser levado a sério e ser, enfim, sujeito da história (p. 17-19).

O cotidiano narrado por Elisa foi resultado das construções que ela fez sobre as dimensões temporalidade: de ontem e de hoje e espaço: Pirapora e Brasília. O que significa dizer que para falar sobre o cotidiano, ela se situava no tempo e no espaço construídos no momento da narrativa. Por isso, a representação gráfica apresenta um enquadramento que significa o suporte da temporalidade e do espaço, possibilitando a construção da narrativa de si, cujo tema principal foi o cotidiano, composto pelos seguintes grupos temáticos: a família, as práticas da vida diária e os trabalhos, conforme pode ser visto na esquematização da figura 3 e nas definições que se seguem.

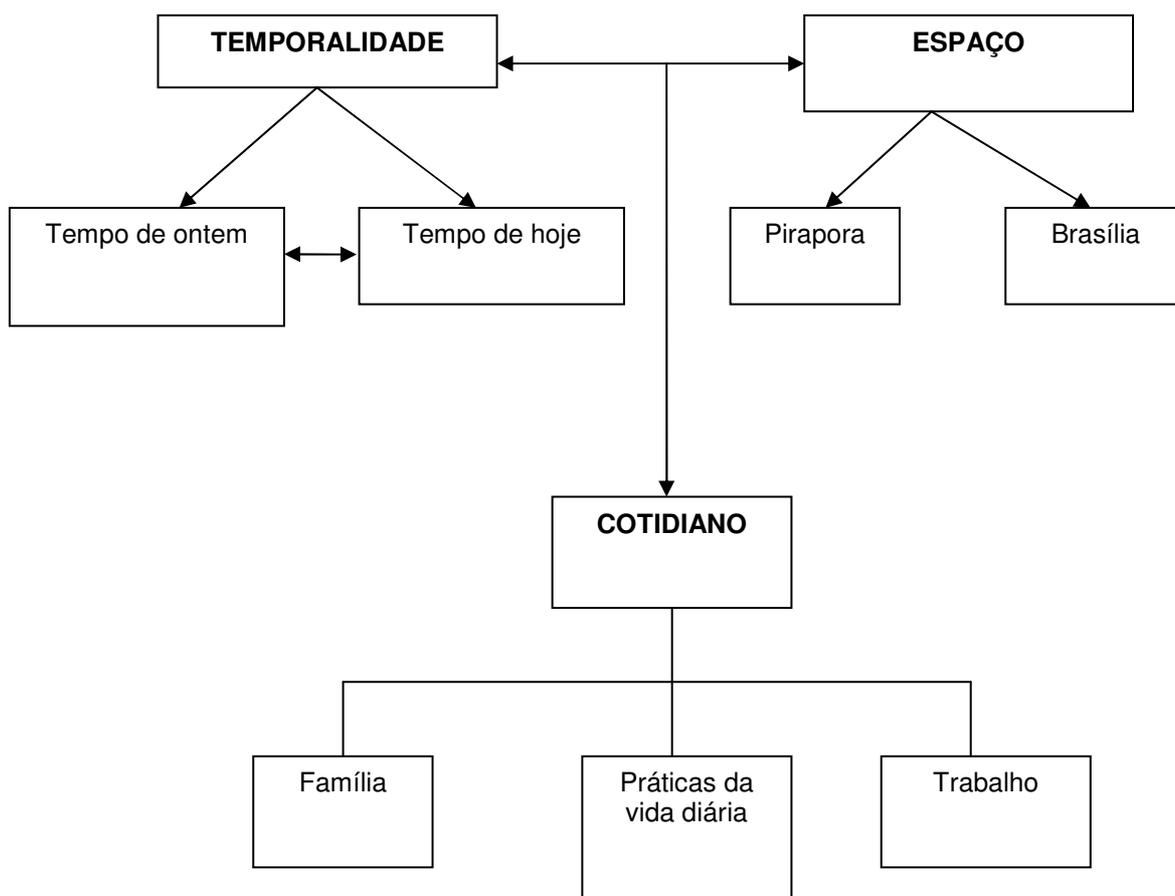


Figura 3: esquematização de significados, resultantes das dimensões tempo e espaço, que regularam a história de vida de Elisa.

a) a família: Elisa, bem como todas as guardiãs deste estudo, trouxe personagens da família para dizer sobre si mesma. Como afirma Barros (1989), a família é fundamental para a reconstrução do passado, especialmente, para figuras femininas, que se constituem como mulheres no seu papel principal de mãe, aquela que é cuidadeira (Caixeta, 2001; Barros, 1987; 1989; Rocha-Coutinho, 1994; 2000). A questão da família ainda foi reforçada pelo fato de a mãe ter passado para ela alguns importantes guardados, não só físicos, mas, também, simbólicos. Nas palavras de Perrot (1989):

às mulheres cabe a transmissão das histórias de família, feita freqüentemente de mãe para filha, ao folhear álbuns de fotografias, aos quais, juntas, acrescentam um nome, uma data, destinados a fixar identidades já em via de se apagarem (p.15).

Nas palavras de Elisa:

“Ah, menina, eu fui criada sem pai, porque meu pai morreu eu tinha... acho que ainda não tinha dois anos e minha mãe ficou grávida da... , da minha irmã né?! Então na semana que meu pai faleceu, na outra minha irmã nasceu. Então eu fui criada com a mãe, nós éramos três, três irmãs, e depois perdi uma irmã ofendida de cobra. Depois que eu casei vim pra'qui. Eu casei inda fui morar na Brazilândia, depois vim pra Pirapora, de Pirapora eu vim pra'qui com os filhos, né?! E depois que eu estava aqui a outra irmã mais nova faleceu, né?! Então ficou só eu. Só eu! (riso) E alguma coisa que eu, que eu tenho é... tem coisa que inda foi inda mãe que, que fez né?! Alguma coisinha que eu guardo e umas foto também, né?! Hum, é isso!”

Os personagens que mais se destacaram em sua narrativa foram: o pai, a mãe, a tia, a avó, as irmãs, o marido e seus filhos. Sobre a família extensa, ela narra mais as passagens que aconteceram em Pirapora; já para falar sobre a família nuclear, ela se refere a acontecimentos vividos em Brasília:

“São três mulheres! Uma mora no Guará, tem duas filha moça né?! Já mocinha, uma com doze anos e a outra com dezesseis, e tem o mais velho... é... são três, três... mulheres né?! Essa mora, a mais velha mora lá e a segunda é que mora aqui comigo, e a terceira é a que passa pra pegar o neném. Ela vem cedo, aí quando é de tardinha ela chega, fica aqui comigo até à noite, à noite o marido dela passa e pega ela, eles vão pra lá. E tem os quatro filhos. Um, o mais velho mora ali ó, mora bem ali assim: virado prá mim. (riso) Esse tem dois filho, e tem o... o outro que é o que mora aqui comigo, que tem um filho, e em o outro que ainda ora aqui porque ainda não casou, mas já ta arrumano pra casar, vai casar pra, pro, até o fim, agora o fim do ano acho que ele casa, e tem o mais novo que é o que casou por último né?! Esse mora no Riacho Fundo, inda num tem filho não”.

Outro exemplo:

“A minha tia é... fundou essa escola com esse padre ó, padre é, é, chamava Frei Afonso. Chamava, é, uma escola de flores, de bordado e de costura. Isso aqui era... Essa aqui é minha prima ó. E essa é a amiga... As mosca tão... Era... esse aqui era um coro infantil, é o coral, hoje é o coral, mas antigamente falava em coro, né?! Aqui tem muitas minhas amigas que já faleceram. Aqui, essa aqui é a minha irmã mar nova ó”.

A casa da avó:

“Que era bairro Santo Antonio. É lá que eu morava, lá eu... Ó, tinha a casa da minha vó que é mais pra o brejo, que era virada mesmo pra o brejo, aí passava a linha do trem e mais adiante pra cá tinha a casa da minha mãe. Mas antes, nós ficamo moran... Nós morava muit...mora muito tempo na casa de minha vó, nós morava, até minha

mãe construir a casa dela, nós moramo tudo junto. Era três família na casa. Porque era minha vó com meu vô, minha mãe com meu pai, porque meu... é...minha mãe mo, morava numa casa da central mas porque meu... meu pai foi trabalhar fora, ele trabalhava assim, nas, ali perto em Diamantina, Corinto, de Corinto para Diamantina, então ele só vinha nos fim de semana”.

- b) práticas da vida diária: referem-se às descrições que Elisa fez sobre o cotidiano - os afazeres do dia-a-dia, as brincadeiras de criança, os momentos de lazer, entre outras atividades. Neste tema é que podemos perceber as comparações que Elisa faz sobre a vida de antigamente e a vida de hoje e, ainda, sobre a Pirapora dos tempos dela e a Pirapora de hoje. Durante toda a narrativa, foi possível perceber tais comparações: é o trabalho da memória como uma síntese entre passado, presente e futuro e como uma produção criativa:

“É! É o, eu ainda falo com os menino, eu tenho sentimentos porque minha, minha infância em Pirapora foi muito boa, foi o tempo que Pirapora era alguma coisa, agora, hoje...num tem nada, não tem nada! Alguma coisa que teve era o carnaval que disse que era muito animado, o pessoal ia daqui pra brincar carnaval lá, disse que até isso hoje acabou né?!” (riso)

Ou ainda,

“O passeio a bordo era assim: Pegava os vapor né?! E tinha os passeio. O pessoal dançava muito, brincava muito, mas... ia até numa parte, às vezes ia até São Romão, ia até em... em... Chique... Chique-chique, não! É um lugar lá. Guaicuí, a barra do Guaicuí. Ia até lá e depois voltava. Era muito divertido os passeio a bordo, mas eu só fui em um passeio a bordo. Era caro e era mais naquele tempo, aí eu já tava... Era menina e ía mais era moça, rapaz, né?! É! Era a diversão. Mais era assim, que era os

clubes quem... Tinha muito clube, em Pirapora tinha muito clube, tinha o clube Operário, Independente, o Recreativo, o União, na... Tinha muito clube lá antigamente e os clube é quem fazia esses passeio né?! Então ia mais era rapaz e moça né?! Nesses passeio. Às vezes tinha passeio de trem também, tinha passeio de trem, porque... Nós uma vez fomos num passeio de trem até Várzea da Palma. É... ia de caminhão também, mas ônibus não, naquele tempo ainda não tinha ônibus assim com facilidade não”. (riso)

Continuando a comparação, Elisa fala sobre a atividade de tomar banho e passear na mata:

“Mudou, e como mudou, né?! Então nós, é... antes de ir pra escola, nós já ia no mato, nós ia enrolada na coberta, nos cobertor, o orvalho era tanto que hoje em dia cê nem vê mais orvalho, cê não vê, é muito mais difícil. Naquele tempo, os orvalho era tanto que ocê passava no orvalho e ficava ensopada com quem cê tinha ido na... ce tinha pegado chuva. Então, a gente saía cedinho, aí voltava, tomava banho e ia pra escola. Agora o banho, como é que era: você tinha que esquentar a água e por na bacia (risos), por na bacia pra tomar o banho né?! Aí tomava o banho e ia pra escola. Esquentava a água, tomava banho e ia pra escola né?! O banho, como eu te falei, era... esquentava a água, tomava na bacia, tirava água na cisterna com aquele saril, ce já viu falar no saril² ?

J – Hum, já.

ELISA - É, a corda era enrolada em um saril, aí você ia rodando, rodando e tirava a água, era naquilo. Minha mãe tinha uma horta, uma beleza de horta, não é como essas coisas de hoje em dia, tudo...é não, aquilo as alface era

² A grafia correta da palavra é sarilho e significa o eixo sobre o qual a corda de poço se enrola.

tenra assim ó, tinha aquela horta e nós tirava água no saril pra molhar a horta né?! E... então quando nós ia pra escola quando voltava, almoçava e es... cada um sentava no seu canto com o seu bordado. Ali já era pra ganhar. (...). Nós andava, nós ia até o pé da serra, aquela turma de moça. Tinha vez que ia algum de... de idade com a gente, mas tinha vez que num ia, era só aquela turma de moça. Andava com os primos, andava com os primos ali por aquele mato todo, não acontecia nada, num tinha maldade, num tinha, num tinha nada, era só brincadeira, aquela brincadeira sadia né?! É... de... de moça e rapaz, hã?! (riso) Hoje em dia não tem nada disso minha filha, hoje em dia a gente... o filho sai ali a gente acha...fica rezando, pensando a hora que ele volta”. (riso)

Comparando a infância:

“Eu lembro muito do tempo de nós criança, os menino fazia aquelas brincadeira, que as brincadeira de antigamente da, do, dos, das criança era eles mesmos quem faziam né?! Eu lembro como hoje, aquelas... Aquelas cerquinhas de pau-a-pique, que eles faziam as casinhas, as cerquinhas, éra as fazenda. (riso) E tinha aqueles ossinho que ocê... Acho que hoje é aqueles ossinho que tira da rabada né?!

J – Aaah! Sei!

ELISA– É! Aqueles ossinho era os boi, era as vaquinha...

J – Aaah!

ELISA – (riso) Era tão bonitinho! Aquilo ficava ali ó, arrumado ali, eles construíam aquelas coisa lá, ficava lá, ninguém tirava, num a ... ninguém desmanchava ... Ficava ali muito tempo. Brincava demais, num é... Tinha uma, uma latada, um pé de maracujá assim, no fundo do quintal, era uma lat... era assim...

ele veio pra cima da cerca e eles puseram as escora,
então ficou

como quem que era umas casa né?!

J – Hum.

ELISA – Ali, a gente brincava ali debaixo, é... muito...
muito bom no tempo de criança. (riso)

J – Divertido.

ELISA – Era divertido, era! Hoje, eles não brincam mais
em casa

né?! Num tem mais brincadeira em casa, é só nos, nos
parque, é

só nos, nos, nos, ... Vão pro cinema, parque de diversão...

Num

tem mais essas brincadeira, que antigamente as família
era tão pobre que também num tinha... As brincadeira era
essas mesmo né?! Era muito pobre a, as família e era
família muito grande. Hoje em dia as famílias são tão
resumidas”. (riso)

A prática de comparar o ontem e o hoje é algo comum na narrativa de pessoas idosas. Por serem arquivos vivos, como afirma Loureiro (2000), as pessoas idosas costumam compartilhar não só suas vivências, mas, principalmente, sabedorias que foram construídas e que podem ser fundamentais para a continuação do grupo:

há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade (Bosi, 1973/1999, p. 63).

- c) os trabalhos: este tema refere-se aos trabalhos desenvolvidos por Elisa ao longo de sua história. Refere-se, ainda, ao papel dela, enquanto mulher, no seu grupo social. A mulher faz-tudo aparece com frequência

nos relatos das guardiãs, afinal a multiplicidade faz parte da identificação da mulher (Caixeta, 2001; Rocha-Coutinho, 1994; 2000; Scholze, 2005).

No trabalho, podemos perceber que Elisa assumiu trabalhos considerados bem femininos socialmente, porque são trabalhos que necessitam de habilidades qualificadas, socialmente, como próprias das mulheres: delicadeza, suavidade ou, por outro lado, cozinheira (Caixeta, 2001; Graciano, 1978; Mead, 1969; Rocha-Coutinho, 1994):

“Ali naquele bordado, aquelas noiva levava aquele bord... aquelas, aqueles enxoval pra fazer e minha mãe fazia, cada um pegava um bordado e tinha o dia certo de entregar, então ali a gente tinha que caprichar né?! Fazia os bordado e... e as noiva, aí... já era pra ganhar. Era o que a gente ganhava. É como as flores também, minha tia fazia as flores na casa dela, aí já era pra ganhar”.

Ou ainda:

“Mas fora disso ela fazia as flores e eu fazia as flores com ela, nós tinha um... uma casinha lá no fundo, que hoje em dia o povo chama barraco, é lá é que nós fazia as flores. A casa dela era enorme, enorme a casa da minha tia, já era dentro da cidade, agora nós num bairro, no bairro Santo Antônio, e o povo chamava também Costa do Brejo, porque era um brejo. Então chamava Costa do Brejo, depois foi que puseram o nome Bairro Santo Antônio. E ali a gente bordava o dia in... o resto da tarde, bordava pra ganhar. As noiva levava os, os trabalho para minha mãe fazer, era colcha, era toalha, era pano de prato, era pano de prateleira, que naquele tempo num tinha armário, era as prateleira né?! Então os pano de prateleira era cinco panos, bordava tudo igualzinho, os pano era bordado tudo igualzinho e bordava os pano de prato tudo era... antigamente tudo era bordado... bordado na mão né?! É!”

A mulher faz-tudo:

“E eu sozinha, nesse tempo eu ainda tinha os filhos todos comigo, inda tinha o... o neto que o... o minino que, que, esse que, que casou, ele ,foi só ele que tinha esse mínimo, então, mas ele trazia o neném, deixava comigo e ia pro trabalho né?! Então eu, cuidano da minha mãe, cuidano desse neto e do serviço, minina! Eu quase pifei, e dos filhos todos, e marido,e tudo, meu marido ainda trabalhava, que ele trabalhava na Fundação Educacional também, e ele trabalhava de pedreiro no comando de reparo. Então eu corria muito pra dar conta de tudo e cuidar da minha mãe e do neto, e ela sentia falta duma pessoa ali perto dela né?! Porque, cê sabe, lá em Minas, ali tudo é... é.. os vizinho são... são amigos né?! É! E é como se fosse uma família. Já aqui é mais diferente né?! O povo, mesmo que queira, mas num tem tempo, num tem, é uma correria.”

A rotina de cansaço das mulheres foi identificada na pesquisa de Caixeta (2001). Segundo a autora, o cansaço foi relatado como a consequência mais freqüente dos diversos papéis sociais assumidos pela mulher, a saber: mãe, avó, filha, funcionária, dona-de-casa e esposa. O cansaço, no caso de Elisa, parece muito ligado à dupla jornada da mulher (Rocha-Coutinho, 1994). Além das atividades domésticas, a mulher assumiu o trabalho fora de casa, um desafio para um sujeito social que teve sua identidade ampliada e não modificada na sua constituição. Assim, apesar de dizer sobre a ajuda do marido, Elisa fala sobre exaustão, afirmando: “eu quase pifei!”

É importante comentar que para reforçar sua fala, Elisa recorreu, freqüentemente, aos seus guardados, especialmente, às fotografias. Era como se para conhecer sua história fosse necessário ver as pessoas com as quais ela havia convivido e/ou ainda convive: seu pai, sua mãe, seus filhos, sua avó etc. Para falar do ritual do batismo, por exemplo, no tempo de ontem e de hoje,

ela nos mostrou as “camisolinhas” com as quais batizou seus filhos, apontando as diferenças:

“Quando eu mostro pra eles, eles diz assim: - Mas mãe a gente batizava... a gente vestia era essas roupinha de mulher? Eu falei: - É! Porque antigamente era tudo... a, os menino é...a parte era azul né?! As menina, rosa. Mas era tudo igual. É, é, camisolinha, é!”

Os objetos e as fotografias parecem provocar a narração, além de serem marcos na história da família e dela mesma, conforme exploraremos adiante.

4.1.2 – ANA

Os quatro encontros com Ana resultaram em 4 horas e 07 minutos de transcrição. Abaixo, encontra-se um sumário que mostra a síntese do processo narrativo de Ana a cada encontro.

Quadro 6: sumário da história narrada por Ana a cada encontro

Ana tem 45 anos, é funcionária de uma organização não governamental e de uma faculdade particular, fez mestrado em Ciências sociais e trabalha com exclusão há muito tempo. A narrativa de Ana sobre sua vida foi bastante detalhada. O primeiro encontro durou, aproximadamente, duas horas e meia, onde Ana contou sua história de vida desde o encontro dos seus pais até os dias atuais, havendo momentos em que refletia sobre o contar a própria história, como no trecho a seguir: *“Eu estou feliz. Eu acho que é uma oportunidade de falar da vida e pensar porque a gente pensa falando, fala pensando e sentindo e ressentindo”*. O segundo encontro aconteceu na casa da mãe de Ana, onde ela guarda baús, caixas e pastas, contendo cartas, jornais, fotos, negativos, agendas, livros etc. São tantos objetos guardados que impossibilitou qualquer contagem. Ana foi muito solícita e foi pedindo para que eu a acompanhasse nos locais da casa, onde os guardados ficavam. Ela retirava caixas e ia falando sobre o que se guardava ali. De todos os seus guardados, ela escolheu 3 álbuns para eu conhecer e uma caixa grande, contendo várias imagens sem ordem alguma. Esta caixa, ela demorou achá-la,

pois estava “fora do lugar”. Apesar da demora, ela rodou toda a casa, até encontrá-la. Lá, ela ficou por tempos contemplando as imagens e dizendo sobre seu sonho de organizar tanto as imagens quanto os negativos, mas reconheceu: é muita coisa para uma pessoa só organizar. Nessa caixa, ela me mostrou algumas cartas que escreveu em inglês para o pai, quando ele ainda estudava no exterior. Nesse momento, a filha de Ana chega e também passa a apreciar as imagens. Sobre os três álbuns escolhidos: um álbum feito pelo pai, quando moravam fora do país e dois feitos por ela, em homenagem aos 70 anos da mãe, em 2004. A escolha de quais imagens ela selecionaria foi árdua, quase que ela escolhia tudo de todos os álbuns. Ela falou sobre essa dificuldade em vários momentos. Ao final das quase 4 horas de encontro, ela conseguiu selecionar o material para eu levar. Ao final do nosso encontro, Ana falou sobre as famílias dos avós maternos, dizendo que tem grande interesse em resgatar a história da família Homero, pois sua bisavó fez algo como a reforma agrária na sua fazenda, quando os negros foram “libertos”, então, ela tem uma hipótese de que se trabalham com exclusão na família dela há muitos anos. O avô de Ana era médico, militante e político. Ana contou histórias da família, sentada numa mesa de lanche, com a mãe e a tia, onde narrou o fato de o avô pegar galinhas mortas de trabalhos de macumba para se alimentar em Salvador, onde estudava medicina. Ele fazia biopsia e, se estivesse tudo bem, comia a galinha. O terceiro encontro com Ana foi para narração das imagens escolhidas. No momento em que ia falando sobre as imagens, retomava sua própria história de vida ou da família. Por duas vezes, os olhos ficaram cheios de água e, dessa vez, escorreram mesmo. Ela se emociona fácil, como ela mesma diz. Nesse encontro, ela me esperou com mais dois álbuns: um que a filha está fazendo e outro, que é coletivo, feito por ela e por seus dois filhos, tendo a contribuição de amigos, primos, tios etc. Ana fez e deu de presentes para seus filhos e sobrinhos um álbum, onde ela mesma faz a capa com colagens, para que eles façam o que quiser. Nesse dia, Ana e eu fomos interrompidas pelo síndico, isso quebrou o clima do diálogo, mesmo assim, Ana topou retomar a entrevista, indo até sua última palavra: “é isso”. Nosso quarto encontro foi de despedida, Ana não quis acrescentar mais nada, deixando claro que suas narrações já bastavam.

A história de Ana foi marcada pelo detalhe com que narrou os episódios da sua vida, que teve início no encontro dos seus pais, passando pelo nascimento e história de cada irmão, dela mesma, dos filhos e sobrinhos, dos tios e avós, até os dias de hoje. Nas palavras dela:

“Enfim, eu nasci do encontro de dois alagoanos que se conheceram no Rio de Janeiro, estudando na Universidade Federal. Meu pai é engenheiro e minha mãe é contadora. O encontro deles foi casual, militância de movimento estudantil, este tipo de coisa. Primeiro veio meu irmão, que sinto como se fosse o meu irmão gêmeo porque quando eu nasci, ele existia, e a minha vida inteira foi ao lado dele, compartilhando experiências e emoções.”

A construção sucessiva de mapas de significação permitiu-nos chegar a esquematização da figura 4 que evidenciou que Ana contou sua história a partir da história familiar, tendo ela mesma como “olheira” e participante dessa trama. É o MIM e o EU que se encontram e confundem no momento de contar a própria história. É o self dialógico, defendido por Hermans (1996) e Valsiner (2002), que vai se construindo no espaço das possibilidades do encontro social entre mim (entrevistadora) e ela (narradora-ouvinte-falante e personagem). Díaz (1999); Langdon (1999) e Maluf (1999) trazem a idéia de que quando um sujeito narra sua história de vida, seu passado, o sujeito da história narrada se transforma numa terceira pessoa do discurso: o personagem (ele/ela). Explicando melhor, seria um EU que fala a um TU sobre um ELE. A pessoa estaria contando experiências de vida que já a transformaram e foram transformadas, portanto, o EU-narrador não é igual ao EU-narrado.

Dessa forma, para Ana, contar sua história é contar a história das várias gerações, nomeadas a partir de agora de intergeracionalidade, que compõem e compuseram sua família e ela mesma ao longo do tempo e do espaço. O tempo dividiu-se no tempo das gerações: bisavós, avós, pais, filhos (incluindo, ela), netos e no tempo do ciclo do desenvolvimento: infância, adolescência, adultez e envelhecimento. Por outro lado, o espaço dividiu-se nos espaços geográficos onde se passam suas histórias: Brasil, país anglo-saxão, ou ainda, Alagoas, Rio de Janeiro, Brasília e espaço social que diz respeito aos

posicionamentos que se vê ocupando nas diversas relações com os personagens: mãe, filha, namorada, professora etc. Conforme pode ser visto na figura 4, a intergeracionalidade é constituída, também, pelos temas violência e trabalho-coletividade.

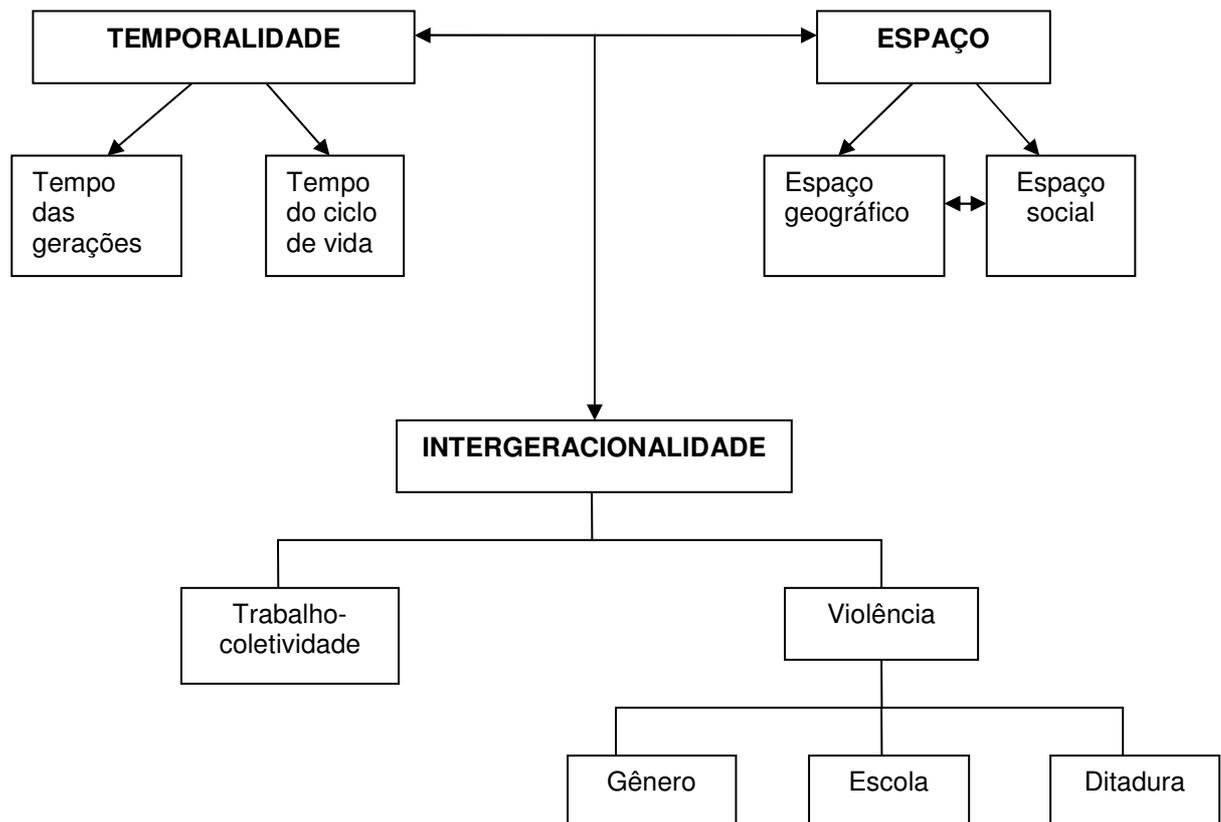


Figura 4: esquematização de significados, resultantes das dimensões tempo e espaço, que regularam a história de vida de Ana.

O trabalho-coletividade diz respeito, então, às opções das suas famílias e dela mesma por atividades que envolvem a coletividade, por exemplo: o trabalho com crianças excluídas, em situação de risco; o trabalho voluntário do avô, que era médico; o trabalho de guardião que desenvolve. O trabalho-coletividade parece ser a busca, tão presente na narrativa, pela mudança dela mesma e do contexto social. Sua narrativa deixa claro que, ao trabalhar pelo/com o outro, Ana está cuidando de si e repetindo a tradição familiar de preocupação com os excluídos. Assim, a dimensão trabalho-coletividade compõe a intergeracionalidade porque é com a família que ela aprendeu essa

preocupação com o outro-excluído. Há momentos em que a narrativa é de tal intensidade que parece que ela recebeu, geneticamente, esta característica, como algo hereditário. Cappelletto (2003) e Pollak (1992) comentam sobre essa impressão da memória herdada, sendo que o conteúdo dessas memórias pode, inclusive, qualificar a família, como no caso da família de Ana que foi qualificada, por ela, como uma família preocupada com a coletividade:

“Por exemplo, a minha bisavó tinha um sítio de coqueiro, metade do sítio ela doava pros empregados, pra eles explorarem, acho isso tão reforma agrária, esse tipo de coisa que eu queria saber um pouco mais(...). Quando ouço a história da minha bisavó, vejo que temos tanta coisa parecida, impressionante!”

Por fim, Ana tratou na sua história a violência, apresentando-a em três dimensões - a violência de gênero, a violência escolar e a violência da ditadura:

- a) violência de gênero: envolve a fala de Ana sobre as relações de desrespeito que ela percebia entre homens e mulheres da sua família e extra-familiar, no caso das suas relações amorosas. A dimensão violência se relaciona à família porque Ana percebe a violência entre os gêneros na sua família, destacando, em seu relato, a relação pai-mãe. Nas palavras dela:

“Minha casa vivia cheia de gente, atraía multidões. Chegando em Brasília, aí vai uns, volta uns e tal, quando começou a ficar só a família, papai começou com umas exigências de homem que eu não gostei, ficava muito impressionada como ele tratava mal minha mãe, principalmente exigência estética, queria que ela fosse magra e ela era, linda, linda, linda. A gente olhava pra foto dela, era inacreditavelmente linda. Começou a fazer exigências de ciúme, de não sei o que lá, e tornou a vida da gente infernal. Muito autoritário. Não sei o que é que foi, mas foi difícil. Uma voz de comando muito incisiva, pouco diálogo. Continuávamos a fazer muitos passeios,

aventuras, mas foi uma fase que não foi boa. Dali em diante piorou.”

Ou ainda,

“Logo, logo meu pai separou da minha mãe de uma forma extremamente sofrida pra todo mundo porque ele começou a se ausentar de casa, viajou sem avisar, ele já estava com outra. Papai, (...), muito carismático, muito simpático, muito lindo, isso e aquilo, fazendo cinema e a mamãe muito maravilhosa, muito humana e que ensinou muita coisa pra gente, noção de justiça, noção de companheirismo, de integridade, de ética e ele começou a rejeitá-la pelo envelhecimento e ainda ela belíssima de corpo, de cabeça e aquilo me doeu demais. Eu sofri, não a separação porque eu achava ótimo separar, mas eu sofri a idéia da relação homem e mulher e do que que o homem exigia da mulher e da rejeição ao processo de envelhecimento, de perda de algum viço de beleza, a transformação da beleza porque ela é de outra natureza, de outro jeito e papai não via isso. Papai saía atrás de tudo quanto é menininha e começou a namorar, namorar, e acabou namorando nesse período a amiga da minha irmã caçula. A Pri é nove anos mais nova que eu. Papai namorou uma pessoa que no mínimo era uma pessoa nove anos mais nova que eu. Ele tinha idade de quase ser avô dessa menina. Foi horrível. Daí, papai não teve muita ética em nada, na busca de mulheres, essa coisa toda. Foi muito sofrido pra minha identidade de mulher. Até hoje eu não lido bem com nada dessas coisas.”

A troca de mulheres em envelhecimento por mulheres de menor idade é um fenômeno cultural na sociedade brasileira e muito bem conhecido pelo senso comum. O valor dado à beleza e à juventude, praticamente, descartam a beleza e a sabedoria da mulher em envelhecimento. A importância dada à beleza feminina jovem vem do século XIX, com a chegada da corte portuguesa

ao Brasil, onde a mulher deveria ser bonita, atraente, não só para despertar a inveja de outros homens, mas também porque representava a chance de ascensão social para seu marido (Rocha-Coutinho, 1994).

Os pesquisadores do envelhecimento afirmam que a marca de que a velhice chegou para a mulher é a transformação física: as rugas, os cabelos brancos, a menopausa, entre outras características (Debert, 1998; 1999; Ruschel, 1998; Terhorst, Castro e Guerra, 1998; Rocha-Coutinho, 1994; 2000). Sobre esta questão, Mendonça (2004) chama a atenção de que, até nos dias de hoje, alguns médicos entendem o climatério (período entre as fases produtiva e não produtiva da mulher) como sintoma, doença que precisa ser tratada e não como um processo importante do desenvolvimento feminino. Nas colocações da autora:

Se o termo climatério era até então desconhecido da população usuária dos serviços de saúde, menopausa representava um marco das mudanças por que passa a mulher, não só em termos fisiológicos, mas aí acrescentando outros atributos, como por exemplo, na associação entre menopausa e início do envelhecimento e decadência, construções características de nossas sociedades e culturas ocidentais. Não que o discurso médico esteja desprovido desses atributos; na própria origem do termo, do grego Klimáter, temos o significado de "período crítico da vida". Para Greer (1994) as pessoas só começaram a discutir o climatério depois de analisado e definido pelos médicos como uma síndrome: a classe médica adquiriu o poder de tratar a "fase crítica" (...) como um problema que exigia intervenção médica, e não como um importante processo inerente ao desenvolvimento feminino (...) (Mendonça, 2004, p. 3).

Neste contexto, a dupla exclusão vivida pela mulher-velha (ora compreendida como feia também) é aceita e, até mesmo, incentivada pelos veículos de comunicação de massa (Coimbra, 2001; Debert, 1999; Fischer, 2001; Lopone, 2002; Serra e Santos, 2003), que, como afirma Coimbra (2001): "não nos indica somente o que pensar, o que sentir, como agir, mas, principalmente, nos orienta sobre o que pensar, sobre o que sentir" (p.2).

Ao falar sobre a violência de gênero, aqui compreendida como as relações de desrespeito que Ana percebia entre homens e mulheres, especialmente, seus pais e entre ela mesma e seus namorados, ela retoma a di-visão entre os gêneros citada por Beauvoir (1949/1960), Bourdieu (1995), Louro (1995), Rocha-Coutinho (1994; 2000), Scott (1995) e Woodward (2000),

no qual o gênero masculino é reconhecido com mais poder social que a mulher. No trecho citado acima, Ana fala sobre o pai cineasta, profissional, que brilha no espaço público, enquanto a mãe, apesar de profissional de destaque na sua área de atuação, é lembrada como mãe, que cuida e ensina os filhos, aquela que ensina as “verdades do mundo” (Barros, 1987, 1989). Retomando suas palavras: *“mamãe muito maravilhosa, muito humana e que ensinou muita coisa pra gente, noção de justiça, noção de companheirismo, de integridade, de ética”*. Neste contexto, parece que Rocha-Coutinho (1994, 2000) traz uma contribuição importante quando diz que a mulher, ao conquistar o mercado de trabalho, conseguiu, apenas, ampliar suas funções sociais, mas não mudar sua identidade e as relações homem-mulher, no sentido de que a maternidade ainda é o posicionamento mais vislumbrado sobre a mulher e pela mulher.

É importante colocar, ainda, que a dimensão violência de gênero para Ana abarca a violência sexual, que ela sofreu durante a infância, conforme o relato abaixo:

“Tem um episódio muito pesado da minha vida, muito ruim que aconteceu nessa época. Foi quando tive que chamar o Bruno, ele tava brincando debaixo do prédio. Mamãe chamou pra gente ir almoçar. Tinha um evento de família, de amigos em casa. Eu desci para chamar o Bruno e ele não quis subir. Eu subi sozinha. Dei de um cara com um homem e esse homem me violentou sexualmente. Eu era criança. Foi muito duro, foi uma experiência difícilíssima.”

A violência sexual infantil é um tema difícil de lidar tanto científica quanto pessoal e culturalmente. Apesar de não haver estatísticas certas sobre abuso sexual, estima-se que a cada 4 segundos, uma criança é violentada sexualmente em países anglo-saxões. No Brasil, o índice é diferenciado: a cada 7 horas, uma criança é abusada sexualmente (Garcia, 2004). Ana não detalha o estupro em si, mas explora as conseqüências que ele trouxe para sua história, especialmente, a dificuldade de se relacionar com homens, como explicita no trecho:

“Nessa trajetória toda, tive uma dificuldade enorme com os meus parceiros. Toda vez que eu engravidei não queria saber dos pais, é uma coisa que é difícil de explicar e continuei só.”

Garcia (2004) e Pfeiffer e Salvagni (2005) explicam que crianças vítimas de estupro podem se tornar adultos ansiosos, depressivos, com baixa auto-estima e com dificuldades de relacionamento sexuais. Pfeiffer e Salvagni (2005) ressaltam, ainda, que as conseqüências de um estupro dependem de vários elementos como: tipo de abuso, periodicidade, idade da vítima e do relacionamento geral que tem com o agressor.

Outro ponto destacado pelas autoras é que as vítimas, usualmente, começam a falar da violência sofrida na fase adulta. No caso de Ana, sua fala sobre o estupro aconteceu na adolescência, em um ambiente de muita segurança e afetividade, como ela relata no trecho:

“A vila foi muito mágica, eu pude falar da minha experiência também, do meu estupro, que foi muito difícil, virar adolescente, dentro da experiência que tive, descobrir a sexualidade, relações que até hoje não sei lidar bem, amorosas, lidar com intimidade com homem, tudo isso foi muito difícil pra mim.”

É importante colocar que Ana entende que o pai teve uma participação importante na construção de sua baixa auto-estima em relação aos homens, já que a considerava feia e gorda:

“A primeira dificuldade, a mais difícil talvez, tenha sido o estupro, e a segunda dificuldade, uma das coisas muito cruéis e muito difíceis na minha vida, era lidar com a idéia que meu pai fazia de mim, o tempo inteiro ele dizia que eu era gorda, ele me maltratava, dizia “Você é gorda, você é gorda, ninguém vai olhar para você”. Quando eu olho minhas fotos, eu não via nada gorda. Nunca fui. Mas ele me massacrava com essa idéia e era horrível, horrível, horrível. (...). E tinha minha auto-imagem ruim porque

meu pai me massacrava, como ele massacrava a minha mãe.”

O pai apareceu, em sua narração, como uma figura ambígua: ora, amoroso, gentil; ora como um homem cruel. Dependendo do tema da narrativa, ela trazia o pai amoroso, que cuidava dela, como, por exemplo, quando narra os passeios em família, o pai – amante de fotografia; ou, o pai cruel, como quando falava da relação do pai com a mãe ou do pai com o filho do meio, Pedro. Ao longo de sua história, foi comum a figura masculina aparecer com muitos desencontros, por exemplo quando ela fala sobre se afastar dos pais dos seus filhos, assim que fica grávida, ou ainda, da impossibilidade de ficar com seu amor escolhido. É possível que tais aspectos sejam reflexo da violência sofrida por Ana e, ainda, que ela esteja se identificando com sua mãe, enquanto mulher. Segundo Carter e McGoldrick (1995), Andersen (1998), entre outros, a repetição de comportamentos é comum na família, bem como a identificação das filhas com as mães e os filhos, com os pais. Freud (1905/1972) também comenta sobre essa questão, quando trata a fase fálica do desenvolvimento psicosssexual infantil, momento em que acontece a identificação sexual das crianças e o conhecido Complexo de Édipo, que chegou a ser comentado por Ana, em sua fala:

“Aí engravidei. Quando engravidei e olhei pra aquele cara e falei “Não, ele é pai do meu filho”. (...). Resolvi que ele não saberia que ele era pai do meu filho, se é possível esconder. Eu olhava pra ele e dizia assim “Ele não tem nada a ver com meu pai, eu não quero ele”. Sutil pra caramba. Descartei-o totalmente, não queria que ele chegasse perto nem nada. Foi um período difícil pra mim.”

Por outro lado, o irmão mais velho, Bruno, é sempre lembrado como uma figura doce, que ela chama “irmão gêmeo”. Mais uma vez, ficou presente a ambiguidade da figura masculina em seus relatos. É importante lembrar, neste momento, o conceito de posicionamento de Davies e Harré (2001). Para os autores, as posições construídas para si e para o outro não são lineares,

mas, ao contrário, podem indicar posicionamentos contraditórios, como aconteceu na narrativa de Ana.

Se por um lado a violência de gênero se fez tão presente em sua narrativa, trazendo momentos de dor e tristeza; por outro, Ana conseguiu dar um direcionamento saudável para sua história, ao transformar a violência em trabalho, trabalho com excluídos. Seu trabalho como guardiã, atividade que aprendeu com o pai, artista, professora e líder de uma instituição contra exploração de crianças e adolescentes, evidenciou como Ana busca, cotidianamente, soluções para a violência de uma forma saudável e criativa. Como ela mesma disse, cuidar do outro é uma forma de cuidar dela mesma:

“Eu não queria trabalhar com desgraça, me chamaram pra trabalhar com menino de rua, falei: “Meu Deus do céu”. É um desafio interessante, lá fui eu. Aí fui chamada pra ajudar a montar a mobilização pela concepção do Estatuto da Criança e do Adolescente. Menino de rua, falei “Não, não, não”, lá fui eu. Daqui a pouco, prostituição infantil, na época ainda não chamava exploração sexual. Eu não, não, não, não quero nada disso, estou lá. Envolvi-me com essas causas e não tenho dúvidas de que eu cuido das crianças porque cuido de mim, estou cuidando daquela criança que precisou, que era solitária, que era sozinha, de uma que precisava e que eu quero que nenhuma criança passe de novo, embora eu saiba que passe.”

- a) violência da escola: Ana foi alfabetizada em inglês, já que foi bebê para um país anglófono. Lá, ela teve uma experiência de escolarização muito feliz. Apesar das dificuldades com a leitura, Ana passou a se expressar por meio de desenhos, o que era compreendido e aceito por suas professoras. Porém, ao chegar ao Brasil, Ana encontrou um sistema educacional pouco flexível, marcado pelo autoritarismo dos professores e por metodologias rígidas de trabalho. Nesse contexto, Ana passou

a faltar aulas com frequência, indo, somente o necessário para ser aprovada:

“E cheguei, sofri muito na escola, que era uma escola muito diferente. Não aceitava os meus desenhos, mandava eu copiar coelhinho, essas coisas horrorosas. Mandava eu ler em público, tinha acabado de chegar de outro país. A professora mandava ler em pé, na frente da turma. Eu só chorava.”

Ou ainda,

“Eu odiava tudo o que dizia respeito à educação porque eu sofri nas escolas brasileiras muito. Quando fiz o 1º grau eu abominava escola, saía de uma escola pra outra porque as achava extremamente violentas, nos seus métodos, nas suas restrições, nas suas proibições, na inibição, na falta de oportunidade de expressar, na falta da oportunidade da gente desenvolver a inteligência, na falta de encantamento, e eu sofri horrores, e talvez também eu trouxesse o sofrimento da dificuldade de língua. Não era tão claro porque eu já falava português e gostava, adorava ler, mas era uma, sei lá, uma falta de sintonia. Escola pra mim foi horrível. Queria faltar mais do que ir e num certo momento mamãe entendeu minha angústia e me permitia faltar. Faltava muito, ia o mínimo possível pra escola. E eu não suportava injustiça e via que a escola era um ambiente muito injusto. Eu odiava educação. Tudo o que eu via era horror.”

Os problemas das escolas brasileiras não são novidades. Somos um país com alto índice de fracasso escolar e nossas escolas ainda não conseguem lidar com a diversidade, continuando a utilização de metodologias rígidas ou comuns de ensino para todos. Fante (2005), Mantovanini (2001), Neves (1994) e Patto (1999) denunciam, em suas pesquisas, as violências

cometidas pelas escolas brasileiras, mostrando como os profissionais podem ser cruéis em suas atuações, negligenciando o seu real papel de promover saúde, alegria e aprendizagem neste espaço que é considerado privilegiado para a superação das desigualdades sociais. Nas palavras de Neves (1994):

o professor, ao tomar consciência da importância de sua ação nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem de seus alunos e ao traduzi-la em termos de atitudes positivas, será capaz de (re)construir uma prática pedagógica cuja eficácia supere os problemas [da escola] (p. 106).

A visão de Ana sobre a escola e seu encantamento por ela, aconteceu quando a mãe mostrou formas alternativas de construir a educação, formas que permitiam a livre expressão, escolas que se importavam não só com o conteúdo, mas também com a sensibilidade, com a construção do sujeito humano integral, completo, como defende Wallon (1989).

“Até que um dia minha mãe mostrou um livro que eu tenho até hoje, um livro super bonito, que era do Summer Hill. Pra mim, era a única coisa que poderia me encantar porque era uma proposta de jogar tudo o que existe fora e ter outra lógica de relacionamento, outro encantamento. Hoje tenho críticas mas mesmo aos possíveis equívocos eu ainda identifico a experiência de Summer Hill como uma experiência mais humana, mais profunda, com conhecimento, com relações. Fiquei com aquilo na minha cabeça, achei aquilo interessante, depois comecei a ver que escola podia ser um canal, que o fato de reunir constantemente pessoas da mesma idade para aprender tinha que ser um lugar encantador. Então eu poderia investir na educação como a possibilidade de transformar aquilo que era absolutamente sem encanto numa experiência encantadora. Comecei a ficar apaixonada por educação.”

Conforme colocado anteriormente, as pesquisas têm mostrado que o espaço privilegiado de solução dos problemas de aprendizagem e

educacionais, em geral, é a escola, especialmente, o espaço construído na relação professor-aluno (Mantovanini, 2001), talvez, por esse motivo, Ana tenha compreendido que poderia se valer da sua mediação para produzir saúde (Martinez, 1996). Mais que uma escola voltada para o conteúdo, Ana parecia buscar um espaço de construção de si e do outro numa perspectiva de saúde e alegria, principalmente, de livre expressão, afinal, como ela mesma diz, sofreu “horrores” na escola: “eu abominava escola, saía de uma escola pra outra porque as achava extremamente violentas, nos seus métodos, nas suas restrições, nas suas proibições, na inibição, na falta de oportunidade de expressar, na falta da oportunidade da gente desenvolver a inteligência, na falta de encantamento, e eu sofri horrores”. Parece, então, que seu trabalho com a educação é narrado com afeto e comprometimento pessoal e político: “depois comecei a ver que escola podia ser um canal, que o fato de reunir constantemente pessoas da mesma idade para aprender tinha que ser um lugar encantador. Então eu poderia investir na educação como a possibilidade de transformar aquilo que era absolutamente sem encanto numa experiência encantadora.”

- b) a violência da ditadura: Ana falou sobre a ditadura, trazendo dois lados: o da violência em si, representada pelas perseguições políticas, pelo medo; e pelas produções criativas que surgiram desse contexto sócio-político, como o Pasquim, a leitura diversificada de textos, a construção de uma coletividade pró-democracia.

“Pra enfrentar a ditadura, a gente ficou com muito medo, a gente viu tudo acontecer. (...) As empregadas escondiam os estudantes, tinha esconderijo, elas abriam as portas. Os pais às vezes demoravam a chegar, a gente entrava em pânico. Alguns tiveram experiências piores. Muitos tiveram episódio com o H., estudante que sumiu (...). A gente interagia com essa cena da tensão, do medo e também do posicionamento que nossos pais tinham por conta da ditadura, cada um de um jeito. Nossos pais tinham sempre essa posição clara.”

Ou ainda,

“Neste período também, voltando um pouco, como fiquei muito fascinada pela ditadura, o que é isso, o que é isso, tanta gente morrendo, lutando pelo bem, eu me apaixonei pelo Henfil. Ele foi um dos meus ídolos. Eu lia tudo dele. Eu adolescentinha pequena, eu já era viciada em Pasquim, em todas as publicações do Henfil, eu lia tudo, tudo, tudo. Depois fiquei viciada em ler sobre tortura, sobre preso político, eu era muito solidária a todos eles. Eu, pequena, sofria, sofria, sofria com tudo o que me chegava porque eu achava que tinha que me solidarizar com essas pessoas, com os sumidos, isso foi um capítulo importante pra mim. Até hoje eu choro quando ouço Elis cantando, posso ouvir cinco vezes no dia que choro cinco vezes, “O Bêbado e o Equilibrista”.

O interesse de Ana pela ditadura parece confirmar, mais uma vez, seu interesse pela coletividade, algo que ela afirma ter aprendido com os pais, que foram militantes políticos, com os avós e bisavós. O trabalho-coletividade, mais uma vez, parece trazer o aspecto criativo e produtivo da violência, como descrito anteriormente.

A questão da intergeracionalidade foi ressaltada e evidenciada durante a mostra e a fala sobre seus guardados, que chegam a impressionar pelas dimensões, especialmente, de material fotográfico. Ana coleciona caixas (conseguimos contar mais de quatro) de médio porte, de papelão, para guardar fotografias e negativos (ver quadro 10 adiante). Apesar de não ter se valido, como Elisa, dos seus guardados logo no primeiro encontro, Ana produziu e aprofundou narrativas de si, quando folheava os álbuns e as imagens soltas de sua coleção, trazendo lembranças que ela mesma diz não são (re) viver, mas viver, com o conhecimento e emoções de hoje:

“Como eu disse, quando releio me emociono muito, é outra emoção, é emoção de hoje, de um fato de hoje, não é um fato de saudade, de lembrança não. Acho que as

lembranças têm isso, elas têm uma coisa de atualidade muito legal, e acho muito legal porque elas me compõem”.

Neste momento, Ana parece nos lembrar que a memória não é, apenas, armazenar informações, mas uma atividade de construção constante sobre si e os outros. É atividade, também, de afeto, que afeta quem conta a própria história e quem as ouve. Quando diz: “porque elas me compõem”, Ana parece retomar seu posicionamento de guardiã, aquela escolhida para contar a história da família e responsável pelo museu familiar. No trecho acima, Ana parece deixar claro que sua identificação, também como guardiã, acontece pela narrativa e pelos objetos que estabelecem ligações espaço-temporais e de valores, que são a expressão afetiva impressa aos significados (Valsiner, 2000).

4.1.3. – JÚLIA

Os quatro encontros com Júlia resultaram em 2 horas de transcrição. Abaixo, encontra-se um sumário que mostra a síntese do processo narrativo de Júlia a cada encontro.

Quadro 7: sumário da história narrada por Júlia a cada encontro

Júlia é uma jovem senhora de 38 anos, pensionista (recebe pensão do pai). Nosso primeiro encontro foi bem rápido, porque Júlia, ao ouvir o comando: conte-me sua história, não conseguiu narrar 5 minutos de história, passando a chorar fortemente. Nesse instante, desliguei o gravador e combinamos um outro encontro. Mesmo com o gravador desligado, algumas informações foram obtidas em breves minutos de narração. Júlia é a 3ª filha do casal e que aos 18 anos havia sofrido um acidente que a havia deixado acamada por muito tempo. Disse que tem um forte vínculo com a mãe e que isso parecia estar fazendo mal. Ao final deste encontro, que durou 15 minutos, fiquei de ligar para ela posteriormente. No encontro seguinte, Júlia parecia bem aliviada e conseguiu detalhar mais sua história na entrevista episódica. Disse que havia sonhado com o pai, o que ela considerou muito positivo. Depois da EE, levou-me até o

quarto, onde guarda seus guardados. Ela já havia retirado tudo: 4 pastas pequenas de elástico, contendo coisas dos irmãos; 2 pastas, contendo notas, cartões, certidões etc; uma caixa, contendo as coisas do pai, inclusive: creme de barbear, gilete, isqueiros, óculos, controle remoto de TV antiga etc; dois álbuns grandes (um da mãe e outro, do afilhado) e um outro álbum que sua mãe havia feito. Júlia comentou que colecionava bonecas e selos, que estavam na casa dela. Depois de me mostrar, Júlia disse que separaria algumas coisas que estavam na casa dela para eu pegar e tirar cópia no dia seguinte, que foi o que aconteceu. No terceiro encontro, Júlia estava bem falante, foi um encontro rápido, onde ela comentou sobre os objetos escolhidos. Durante a narração, houve um momento de grande emoção, quando ela falou do acidente do pai e do primeiro natal sem ele (aqui, o gravador foi desligado em sinal de respeito). Assim que ela se “recuperou” e voltou a falar, o gravador foi novamente ligado. Nesse dia, Júlia trouxe um outro álbum, com fotos da avó. Ela era a guia da avó em Brasília, quando esta vinha de Manaus para visitá-los. Ainda nesse dia, ela comentou sobre o avô, dizendo que 6 meses antes de morrer, o avô passou a demonstrar mais carinho por ela, sendo que na véspera da sua morte, ele foi visitá-la, mas ela, com preguiça, não quis levantar-se da cama, fingiu dormir. No dia seguinte, veio o arrependimento com a notícia da morte do avô. Nosso último encontro, foi para eu tirar fotos dos objetos sobre os quais ela já tinha falado: coisas do pai, terço da mãe, pastas etc. Nesse dia, ela se lembrou de que guarda um broche da mãe e um anel, também. Depois disso, encerramos a construção de dados, pois ela já dizia estar satisfeita.

A história de Júlia foi uma história não contada, por isso, não foi elaborado uma representação gráfica sobre a história dela. Não podemos dizer que a história foi esquecida, no sentido do esquecimento ser também lembrança (Félix, 1998; Magalhães e Matsumoto, sd; Pollak, 1992; Scholze, 2005), mas que Júlia não conseguiu enunciá-la, em nosso primeiro encontro. Parece-nos que Júlia estava em sofrimento psicológico, pois com 15 minutos de encontro, ela chorava muito, bastante mobilizada com a possibilidade de falar de si para alguém da psicologia. Era como se ela tivesse encontrado um ouvido, para escutar suas dores e não uma pesquisadora. O tom de catarse foi

construído por sua breve narrativa, que continuamente repetia: sou igual a minha mãe, mas não quero ser:

“(...) Tipo assim, ela teve muitas responsabilidades, né. Eu acho que, às vezes, é assim tudo de boa vontade, mas eu queria, assim, nesse ponto, que eu sentia ela cansada e tudo mais vinha tudo pra cá, né, aquela sobrecarga toda emocional: o pessoal tinha um problema, vinha... eu achava é e eu gosto ... acho legal, mas eu queria menos pra minha vida, né (...), eu preferia ter menos”.

A história não contada de Júlia fala sobre uma mulher com fortes vínculos com a mãe. Além de ter herdado dela a função de guardiã da memória, herdou, também, o papel de cuidadeira de todos: dos irmãos, sobrinhos e da própria mãe (Barros, 1987; 1989; Caixeta, 2001). Nas palavras dela:

“(...) acho que é o papel muito da minha mãe, que a gente, sem querer, pega muito que as pessoas fazem, né, e dá continuidade, né.”

Neste contexto, percebemos que a história de Júlia se confunde com a história de muitas outras mulheres que têm seu papel de filha substituído pelo papel de mãe, quando a mãe se torna uma mulher envelhecida e sem tanto poder de decisão quanto antes. Pode ser o que os versos de Machado de Assis e o ditado popular constatarem: “o menino [torna-se] pai do homem”, então, quem era cuidado, passa a cuidador, nesse caso, cuidadeira (Caixeta, 2001; Rocha-Coutinho, 1994).

Em sua breve narrativa, Júlia contou sua história a partir do vínculo que tem com a mãe e com o pai. O pouco que falou de si remeteu à história da vinda da mãe para Brasília, trazendo e arrumando a vida dos irmãos dela (mãe), o casamento dos pais, o falecimento do pai e um pouco sobre os irmãos. Sua breve história parece ser a história da mãe, pois esta parece ter despontado como a figura principal do relato, afinal: é a mãe quem veio, quem se casou, quem teve filhos e quem perdeu o marido. Talvez, por isso, Júlia tenha ficado tão mobilizada no momento de falar sua história, talvez, ali, naquele encontro, tenha percebido a fusão das histórias, afinal, como explica Scholze (2005) e outros autores, falar de si, escrever sobre si organiza o

próprio pensamento, revelando novas compreensões sobre si, até então, não viabilizadas. Nas palavras da autora:

(...) a biografia organiza a vida, não necessariamente na ordem cronológica, mas numa ordem de importância de como os fatos ficaram retidos na memória ou na ordem de importância que se quer dar a eles de acordo com o interlocutor ou o público a que se destina a história narrada. Pode-se dizer que é contando a própria vida, a experiência pela qual ele passa, que o sujeito dá sentido à própria existência (p.15).

De forma mais evidente que as outras guardiãs, Júlia usou seus guardados para narrar a sua história. Quando foi solicitada: “conte-me sua história de vida, da forma como desejar”, Júlia não conseguiu enunciar a história, porém, quando foi abrindo os guarda-roupas, as caixinhas, os álbuns, as pastas, ela foi conseguindo narrar suas lembranças, que como todas as outras participantes, estão permeadas de personagens da família. Este fato parece evidenciar que os guardados são símbolos que engendram narrativas, no sentido de que possibilitam e guiam as histórias das guardiãs. Muitas vezes, foi possível compreender a leitura dos guardados como a leitura de um mapa, onde Júlia ia nos conduzindo pela semiosfera da memória familiar. Nas próximas seções, os guardados serão melhor explorados.

4.1.4. – RUTH

Os quatro encontros com Ruth resultaram em 2 horas e 14 minutos de transcrição. Abaixo, encontra-se um sumário que mostra a síntese do processo narrativo de Ruth a cada encontro.

Quadro 8: sumário da história narrada por Ruth a cada encontro

<p>Ruth é uma senhora maranhense de 63 anos, servidora pública aposentada. Já no primeiro encontro, Ruth me esperou com seus guardados em fácil localização, indo buscar o álbum que a avó havia lhe dado, antes mesmo de assinar o termo de consentimento em pesquisa. Então, expliquei o procedimento, após o qual, Ruth passou a narrar sua história bem rapidamente, passando, em seguida, para o álbum da avó. Além do álbum, ela me mostrou os panos de bordados dela e da mãe, quando elas aprenderam a bordar e algumas revistas de bordado que ela coleciona. Ela foi narrando até</p>

dizer: “Já chega!”. No segundo encontro, foi o dia da entrevista episódica. Após fazê-la, Ruth trouxe os 4 álbuns dos quais escolheria as imagens para a tese. Deles, ela se deteve mais nos dois que guardam as imagens da viagem de 21 dias que ela fez para a Europa, a realização de um sonho. Ruth, neste encontro e nos outros também, comentou muito sobre o papel da mulher de hoje e a de antes. Quando fala disso, constantemente, lembra-se do seu esposo, dizendo que ele era bem progressista porque não a enclausurava em casa. Ruth sempre teve boas condições de vida, sempre tendo empregadas. No nosso último encontro, Ruth se mostrou um pouco ansiosa com a cirurgia de catarata que iria fazer recentemente. Disse que tem ido muito a médicos, fazer exames. Após este “desabafo”, ela disse que havia se esquecido de me mostrar os desenhos das netas que ela guarda. Então, foi buscar uma pasta com muitos desenhos, dos quais escolheu 9 para eu reproduzir. Com um pouco de insistência, consegui chegar aos critérios que usou para escolher os 9 desenhos. Novamente, ela voltou a falar sobre o papel da mulher na sociedade e, como sempre, pediu para desligar o gravador pra contar piadas. Após a entrevista terminada, Ruth ficou conversando um bom tempo sobre a depressão que sofreu há um tempo atrás, relatando sobre seu tratamento em Anápolis. Disse que isso aconteceu num período de grandes mudanças: menopausa, falência da farmácia do marido e outros motivos, não detalhados. Nesse momento, fomos interrompidas pela filha mais velha, o que quebrou o clima da narrativa. Assim, terminamos a construção de dados, com a entrega da placa.

A história de Ruth foi uma história construída em níveis sucessivos de detalhamento e complexidade, onde as breves interrupções de silêncio, quase conclusivos, serviam de ligação para o retorno e aprofundamento de alguns episódios, marcados pela presença das diferentes gerações da família e das tradições do cotidiano de ontem e de hoje. Ao contrário de Elisa, que utilizou um estilo de narrativa factual, demonstrado pelo vai e vem da sua história, Ruth construiu uma narrativa que Pollak (1992) definiu como sendo do estilo temático, no qual a narradora organiza sua história por eventos, lidando com as dimensões de tempo de forma dinâmica, onde presente-passado-futuro são utilizados para explicar e apresentar os eventos. Para Pollak (1992), este estilo

de narrativa é utilizado por mulheres com um processo de escolarização mais avançado, o que parece corresponder à história de Ruth, que atuava, inclusive, como professora. É importante ressaltar que os temas construídos e narrados por Ruth estavam ligados à família, por isso, os mapas de significação permitiram chegar a esquematização que pode ser vista na figura 5. Nele, podemos perceber que a história de Ruth é tecida pelo encontro das dimensões tempo e espaço, resultando na intergeracionalidade. Assim como Elisa, o tema tempo aparece como sendo o de ontem e o de hoje e, assim como ANA, o espaço se dividiu em geográfico: Minas, Brasília, Maranhão e social: mãe, filha, neta, avó, entre outros posicionamentos.

A narrativa que Ruth teceu sobre si trouxe, mais uma vez, duas características já discutidas neste trabalho: 1º) a história da mulher ser a história de sua família, entendendo família, no caso de Ruth, como a família nuclear e extensa: pai, avós, irmãs, sobrinhas e sobrinhos, netas, filhas, marido, entre outros personagens e 2º) a história da mulher em envelhecimento ser contada, também, a partir da comparação e consideração entre o passado, presente e futuro (Barros, 1987; 1989; Caixeta, 2001; Debert, 1998; 1999; Loureiro, 1999; 2000; Luft, 2000; Ruschel, 1998; Terhorst e cols, 1998; Wallon, 1989).

Explorando melhor, a intergeracionalidade foi construída e foi situada pelo encontro das dimensões tempo e espaço, conforme descrito a seguir:

- a) espaço: dizem respeito aos espaços geográficos (Maranhão, Minas e Brasília) e sociais nos quais morou/participou desde a infância. Ruth falou, com frequência, na sua narrativa dos grupos de convivência, ou seja, aqueles grupos de amigos, muitas vezes, de família que partilhavam histórias e experiências:

“As viagens, sempre gostei de viajar, meu marido também adorava. Todo ano a gente ia no Araguaia pescar. Eu como peixe, adoro peixe. (...) Ele gostava de caçar, de pescar. A gente ia, levava a família, sempre tinha as férias de julho. A Marina, a primeira vez, tinha

uns dez anos, ali a gente ficava nas praias. Você não conhece o Araguaia não?

J: Não, não conheço.

RUTH: Nossa, mas é muito bonito, as praias muito bonitas. A gente levava a turma de amigos, as famílias, aí deixava as mulheres na praia com os meninos e eles iam caçar e pescar. Levavam um cozinheiro, uma viagem muito boa.”

tempo: esta dimensão diz respeito às variadas comparações que Ruth fez sobre as rotinas e práticas da vida ao longo do tempo de ontem e de hoje. Em sua narrativa, ficaram claras comparações sobre: o bordado, a criação das crianças, especialmente, das meninas, as brincadeiras, a relação com os mais velhos. Os trechos abaixo exemplificam algumas dessas comparações:

“Outra coisa que eu acho importante, eu fui criada muito assim em contato com a natureza, em fazenda, andando a cavalo, tomando banho no rio, subindo na árvore pra comer a fruta que vai colher ali, vendo tirar o leite da vaca. Hoje tá tão diferente, se a gente vai falar. Ainda ontem, aquela menina, “Vovó, o que é aposentada?”, tem que explicar o que é aposentada. Levei meu sobrinho, nós tínhamos uma chácara aqui perto, meu sobrinho chegou lá, ele mora no Rio, “Ah não, não quero esse leite aqui, esse leite aqui é feio, amarelo”, chega é aquela nata, tão mais acostumado a tomar aquele leite lá do Rio que é mais água do que leite. O mais interessante que eu já achei um dia desse foi a semana do idoso, a Luciana me explicou, a outra netinha, “Vovó, não se chama a pessoa de velha, falta de educação”. Eu disse: “Mas eu sou velha” e ela: “Não se chama a pessoa de velha aí, é idoso”. Mudou o nome mas é a mesma coisa. Aí teve a semana do idoso, “Quem tem e podia levar um velhinho,

uma pessoa idosa pra ser entrevistada pela turma?”. A Mariana levantou logo: “Eu tenho minha avó”. “Vovó, você vai?”, “Eu vou”. Aí fui eu e outra senhora. Fez a roda de alunos, nós duas sentamos, perguntaram, ela também veio de interior, criada no interior. Fizeram várias perguntas interessantes, agora, o assombro maior, como é que eu vivi sem televisão. “E o quê que a senhora fazia?”. Aí eu falava: “A gente brincava de pique-esconde, brincava de ciranda-cirandinha, guarda meu bem guardadinho”, aquelas coisas todas.”

Ou ainda,

“vou te dar só um exemplo, esses dois bordados você tá vendo duas cores de linha, linha azul e vermelha. Era difícil achar linha, ainda mais naqueles interior de lá. A linha boa tinha que ser importada, era da França, era cara. A maioria dessas linhas pra chegar lá no interior do Maranhão vinha de Piauí ou era trazida de Belém. Não havia essas facilidades. Quando começaram as linhas aéreas aí o comércio desenvolveu mais. Então, não vamos dizer que a vida era essa maravilha. Você já viu fogão de lenha, você já viu ferro de brasa? Hoje em dia digo assim, “O homem tá igual Deus”, faz um gesto, toca o dedo aqui e faça-se a luz. Ilumina uma casa. Antigamente, minha filha, lamparina, querosene, lampiãozinho; acender o fogo, lenha, lenha molhada. Tinha as empregadas, coitadas, agora a gente vê o direito das pessoas, como é que... Ainda tem muita gente em condições de vida muito... Hoje já vê o que é a vida de uma mulher e a gente pensa, vê que era uma vida muito sacrificada. As mães mesmo, a mulher tem direito disso e

daquilo. A mulher casava e enchia de filho, minha vó mesmo teve nove filhos, a outra teve dez. Eram pessoas que quando acabava de criar essa família, mesmo com ajuda de empregada, e graças a Deus, a gente não tava lá rico. Aquela história, né, como é que diz, “Pais ricos, filhos nobres, netos pobres”. Eu já fui dos netos. Nós tínhamos certa condição mas era um vida sacrificada, não tinha posto médico. Tinha um médico na cidade, muito bom por sinal, filho de lá, foi estudar na Bahia, voltou, era um ótimo médico, só. Quando precisava um tratamento maior, uma coisa mais séria, tinha que ir viajar.”

A dimensão tempo também abarcou o tema marcas no tempo que diziam respeito aos pontos de mudança, ou seja, a eventos que aconteceram com Ruth e que foram relatados como momentos de muita mudança na sua história de vida: a morte da mãe, a mudança de cidade, a perda de um filho, a mudança de profissão, a morte do marido, o diagnóstico de câncer, a viagem para a Europa. Por exemplo:

“Como te falei, eu não tinha aquele diploma, tinha aquele certificado que dava pra lecionar em lugares que não houvesse, e como eu casei, logo nos cinco meses eu já tava grávida, e foi uma gravidez difícil, né, de risco, pré-eclampsia e tudo, eu desisti de lecionar e já tava meio cansada. Eu não sei, eu tava achando que o ensino tava levando um rumo, não tava mais gostando do modo como as coisas tavam, e nesses cursinhos que eu fiz lá em São Luís, professor de todo lugar do Brasil, tava meio sucateado, como até hoje acho que tá. (...) Aqui fiz um concurso, mas não fiz pra lecionar não dava vaga, tinha muita professora aqui. Todo mundo que tinha diploma vinha pra cá. Então fiz esse concurso na Secretaria Pública, passei (...).”

Ou ainda:

“Ficamos casados 29 anos, até que ele morreu de infarto. Mês que vem faz 16 anos. Aí a gente tem que aprender a viver só de novo, é a vida.”

O diagnóstico e a viagem:

“Já tive um câncer de mama, aí há oito anos. É também um impacto na vida da gente mas fiz tudo o que foi possível, tô aqui. Fiz acompanhamento muito próximo durante cinco anos, depois eles liberam a gente. Aí tô aqui, curtindo as netas.”

“Eu gosto tanto de viajar que um dia, meu sobrinho falou, “Tia, eu vou lhe levar naquele lugar, tudo o que a senhora me ensinou”. As meninas até chateiam porque esse apego que eu tenho com esse sobrinho.(...) Foi o primeiro sobrinho que tive, ele é médico. Olha lá, eu tenho foto do Egito, aqui em Veneza, me levou na Inglaterra, na França, Grécia, Itália.(...)Gostei demais. Toda aquela parte da história antiga a gente visitou(...). Interessante o seguinte, ele tinha preparado tudo, tirado o passaporte, quando descobriu o câncer. Eu falei, “A viagem acabou”, ele, “Não senhora, a senhora tem que ir”. Aí, eu comecei a quimioterapia e combinamos com a médica, entre uma sessão e outra eram vinte e um dias, ela disse que até vinte e quatro dias pode ficar, que era o tempo da viagem. (...).Até vinte e quatro dias podia ficar sem a reação da quimioterapia. Eu arranquei o mundo afora, meu cabelo não caiu, graças a Deus, era daquela mais fraca(...). Senti bem, no final eu já tava muito cansada. Eram muitos países.E a gente fez todo esse percurso... Ele ainda falou, ele é espírita, “A senhora é católica, a senhora faz uma promessa aí, vou mudar o itinerário e vou te levar em Lourdes”. Eu adorei, achei lindo, lindo o lugar. Nós

passamos um dia em Lourdes. Na Inglaterra, também só foi um dia, quando voltamos ali embaixo do túnel.”

Por outro lado, a intergeracionalidade diz respeito à tecitura que Ruth fez de sua história, a partir dos personagens e das tramas vividas por sua família nuclear e extensa. Assim, este vetor é composto pelos seguintes elementos: convivência familiar, tradição de família, a comparação entre as diversas formas de ser família e a prática de lembrança em família. A seguir, apresentamos uma esquematização sobre essa configuração e uma discussão mais detalhada:

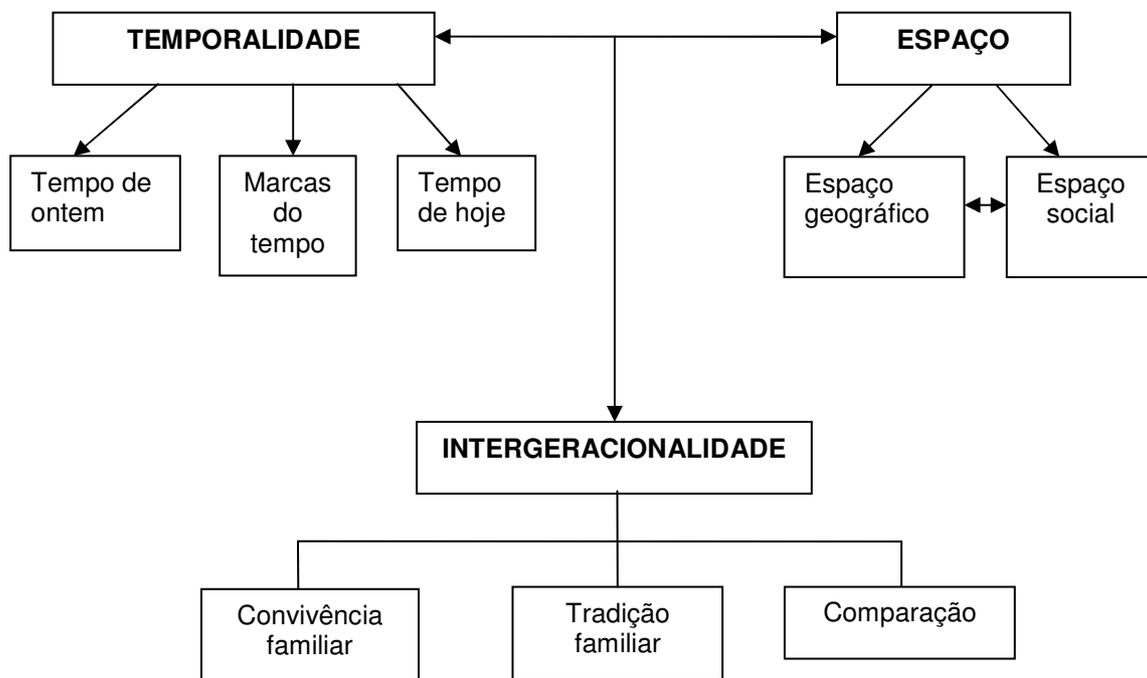


Figura 5: esquematização de significados, resultantes das dimensões tempo e espaço, que regularam a história de vida de Ruth.

- a) convivência familiar: diz respeito ao dia-a-dia da família que criou Ruth, à convivência com a avó, os primos, os tios, inclusive, Ruth começa sua narrativa, marcando a morte da mãe e a convivência com a avó paterna:

“a lembrança de minha mãe é vaga, eu não vou te dizer que lembro assim dela. Tem aquela foto ali, das netas. Então, as lembranças físicas vêm através da fotografia,

ela morreu e eu ainda ia fazer seis anos, então não tem assim uma lembrança física que eu posso dizer que lembro realmente, mas de alguns fatos, alguma coisa, eu lembro. A maior parte da minha vida foi com minha avó, a mãe de meu pai. Nós fomos morar com ela. Era uma pessoa tranqüila, calma, gostava muito de ler, não sei se foi pra isso eu puxei, também gosto muito de ler. Foi essa a minha criação e formação. Estudei lá no Maranhão mesmo.”

Neste elemento, incluímos as descrições que Ruth fez sobre o cotidiano da família com a qual ela viveu: as brincadeiras, a vida na casa da avó etc:

“O meu pai ficou na casa com minha vó, depois passou um tempo trabalhando fora. Papai desestruturou a vida, nunca mais casou, na época, aliás, eu tinha uma raiva quando falavam que ele ia casar, tinha 38 anos só. Quando a gente cresce que vê a falta que uma companhia fez pra ele. Ficou morando com minha avó, ele e nós três, as mais velhas.”

Outro exemplo:

“Quando era nas férias minhas tias pegavam, levavam pra fazenda, o passeio que tinha na época era fazenda. Todo fim de semana a gente ia pra casa da mãe de minha mãe ou pra casa da tia que criou essa outra irmã minha, pra dar folga na outra vó aqui também. Aí passava as férias com a minha vó materna e os fins de semana com essa outra tia, meu tio que também não casou, irmão da minha mãe que também não tinha filhos, era muito ligado com a gente”.

Ou ainda,

“a gente que morava na casa da avó a gente, então os filhos e os netos tão quase sempre lá, era um convívio

muito grande. Quando saí, senti uma falta disso absurda, porque a vida na cidade tá muito impessoal”.

As brincadeiras:

“Tinha uma velha lá na minha cidade que ela era cega mas sabia tudo de história. De vez em quando minha vó chamava, a gente chamava a velha de avó, a vó Guilhermina, ela nem aparenta, nem nada não. “Olha, a vó Guilhermina vem dormir aqui hoje pra contar história”. Geralmente era uma noite de lua, noite bonita, aí sentava na cadeira e nós tudo no chão, ela contava essas histórias da carochinha e não sei, não consegui conservar história da carochinha, história da vovozinha. A gente brincava de boneca, de fazer comidinha”.

Neste tema, também coube a comparação entre as diversas formas de ser família, ou seja, as comparações feitas, com frequência, por Ruth sobre as relações entre a família da infância dela e da infância de hoje, ou ainda, da vida da avó e a dela:

“Gente, a nossa formação foi a da minha avó, e ela foi criada pela avó dela. Outro dia eu tava aqui, ia sair, tava penteando, passando batom, a minha neta: “Ah, Mariana, me dá o batom, me dá o batom”, eu comecei a rir. Lembrei do tempo que eu ia sair com a minha avó, fazendo aquelas visitas protocolares: a manguinha aqui, a saíinha quase no meio das pernas, tinha uma combinação, a anágua, a saia, o casaco e tudo, um talcozinho, uma seiva de alfazema e pronto. Agora, tô aqui disputando batom com neta. É uma diferença tão grande”.

E continua:

“A primeira vez que eu fui viajar, não esqueço disso, ela [a avó] disse assim: “Mas como é que você vai sozinha?”, “Mas vovó, eu vou é de avião”, eu ia pra Anápolis, “Minha prima, meu marido vão tá lá”, o vôo era direto, “Eu vou

descer, já tem gente me esperando”. Ela falou assim: “Ah, mas, eu não sei não, isso era diferente”. Quando eu era mocinha, minha avó mandava uma nega levar e me buscar na escola. Aí eu falei assim, “Oh, vovó, eu sinto muito mas as negas de hoje tão no rádio, ganham mais dinheiro do que nós”.

b) tradição de família: refere-se às marcas da família, às práticas que foram e continuam fazendo parte da família, desde a época de seus avós e, talvez, antes deles, como o bordado, leitura e a prática da lembrança:

“(…) bordado que eu sempre gostei, fazia parte da tradição da minha família, todo mundo gostava de bordar”.

Continuando,

“Eu bordava tudo, agora é só ponto cruz, reduzida já por causa da visão. Vou ter que fazer uma cirurgia de catarata. Isso aqui eu tinha 12 anos. (...). Minha tia me levou pra passar as férias com ela e me ensinou. Era feito nesse pano [mostra o pano], cortava os fios. Imagina....O fio antes de ser lavado, a goma ajuda. Depois que você lava, que é algodão né, algodão encolhe. Naquele tempo não havia esse método de tecido não encolher, o tecido encolhia bastante. O meu, eu já escolhia o fio mais largo, você pode ver, mas mesmo assim tá fechadinho. A gente bordava com a goma ainda do tecido, depois que lavava ainda encolhia bastante. (...) Aprendi daí. Geralmente se aprende mais nova né, mas aí minha vó já estava com as vistas um pouco ruins e ela ensinava uns bordadinhos, e minha tia me levou pra passar as férias na fazenda com ela. Na volta, eu fiquei lá uns dias e ela me ensinou. A outra tia me ensinou outros bordados, e fazia parte da educação das moças, fazer bordado, fazer doce, fazia essas coisas”.

A família é um importante grupo de socialização da criança e temos podido ver, neste estudo, tanto pela fala de Ruth, quanto de Ana, que algumas práticas da família parecem ser tão qualificantes delas, que parecem impregnadas como marcas da família. No caso de Ruth, por exemplo, o bordado se tornou algo típico daquela família; em Ana, a fotografia e o ato de fotografar. Parece, portanto, que as famílias vão construindo, ao longo das gerações, alguns traços que são característicos delas. Para Inácio (1989), essa transmissão cultural das características familiares podem ser estimuladas de uma forma tal que parecem parte do patrimônio genético da família, no sentido de uma marca que a qualifica como tal. Talvez, a expressão patrimônio genético ganhe, neste contexto, novo significado, não como algo que está nas células, mas como algo que está na cultura daquela família, na sua organização como grupo, de forma que é esperado que alguém herde aquela determinada prática, que, no caso de Ruth, é o bordado e a leitura. Para Brandão (1992):

A memória é pensada como uma experiência ou feixe diverso e múltiplo de experiências sociais realizadas como cultura e como um trabalho da subjetividade inscrito provavelmente na físico-química do cérebro, tão passível de existir nos sonhos (...), quanto de ser transmitida, levada de uma pessoa a outra (p.6).

Nas palavras de Ruth, sobre a leitura, por exemplo:

“Meu avô contava muita história pra mim, pai de minha mãe, ele era um velho muito... eu gostava mais dele do que de minha avó. Eu era esperta, ela desconfiava, minha vó: “do quê que você gostas mais?”, ela perguntava se era dela ou dele, não, eu gostava dos dois, mas era nada, eu gostava mais dele. Das histórias que ele contava, a gente ia pra fazenda com ele passar as férias de fim de ano, e até hoje eu sei história. Anteontem, a Paola, minha neta, tava doente, pegou uma gripe e não foi pra aula. “Vovó, conta a história do jabuti”, não sei o quê do jabuti, que foi pra festa do céu. Eu conto umas historinhas mas já tá fazendo concorrência, hoje é o filme. Ela compra as

historinhas, Branca de Neve, agora tem a Barbie Lago dos Cisnes, mas mesmo assim, ela vai lá, “Vovó!”. Comprei toda aquela coleção, de Bela Adormecida, a Gata Borralheira, a Bela e a Fera. Ela não sabe ler, mas pelas figuras, sabe dizer tudo, tanto a daqui quanto a da Marina, a novinha. Vão deitar, aí, “Vovó, leia uma historinha aqui pra mim”, “Ah, Paola, eu não quero ler agora não, aqui tá escuro, vovó não tá enxergando direito sem os óculos”, “Não, mas lê de boca”, só contar história, aí leio de boca.”

A prática da lembrança em família diz respeito à prática herdada e continuada por Ruth e suas irmãs de se encontrarem para lembrar os acontecimentos da vida pessoal e familiar, inclusive, em vários momentos da narrativa, Ruth afirma a importância desses momentos, afinal, são momentos especiais onde as pessoas reunidas entendem o contexto das lembranças:

“Quando é fim de semana digo: “Não, quando é fim de semana a vovó tá de folga”, aí junta das três irmãs, geralmente na casa da mais velha, amanhã ela vem pra cá, a gente pra conversar as nossas conversa, as nossas lembranças, porque com a turma de hoje você contar umas coisas assim, que a gente viveu juntas, é muito diferente de (...) quem não conhece. Até uma piada que você vai contar, não conhece. Tem uma piada que meu marido ia pescar e tinha dois colega: um alto, forte, o Roberto, e o outro, o Mineiro, era baixinho, magrinho, miudinho. Então foram entrando na barraca, um foi entrando e o outro foi saindo, e bateram de cabeça. O miudinho caiu, meu marido só escutou o grito: “Sérgio, me acode”, bateu de cabeça nesse mineiro, e por isso eu acho engraçado. Se você visse as duas pessoas tombando de cabeça você ia achar muito mais engraçado porque você imagina um homem, daquele tamanho, e aquele outro miudinho tombando de cabeça.”

Ao falar sobre estes momentos, Ruth nos lembra de que a atividade de lembrar é uma atividade compartilhada, de forma que determinados assuntos emergem, especificamente, em contextos específicos, porque dizem respeito àquele grupo, em particular, portanto, no contexto comunicativo, aquele encontro possibilita a recordação e construção de determinados conhecimentos que não estão disponíveis para todos (Bakhtin, 1982; 1992). Assim como a memória é um processo ativo e, portanto, também, seletivo de construção, a enunciação também o é na medida em que fazemos seleções, recortes, influenciados, indubitavelmente, pela nossa subjetividade, pela nossa forma única de ver e lidar com o mundo (Brandão, 1992; Barros, 1987; 1989; Eysenck & Keane, 1994; Molon, 1999; Rey, 1997; Slobin, 1980). Lembrando, ao contar nossas histórias de vida, estamos interpretando o que aconteceu conosco, através de marcos que são, ao mesmo tempo, culturais e pessoais. É importante lembrar que no caso das guardiãs, esses marcos são concretizados pelos objetos (incluindo as fotografias) que colecionam. Assim, podemos dizer que as guardiãs não só falam sobre os marcos, mas nos mostram e orientam sua fala por eles, também. Os livros não estão só na fala de Ruth, estão na estante dela. É o que discutiremos adiante, quando tratarmos da identificação de guardiãs da memória.

4.1.5. – OLGA

Os quatro encontros com Olga resultaram em 3 horas e 41 minutos de transcrição. Abaixo, encontra-se um sumário que mostra a síntese do processo narrativo de Olga a cada encontro.

Quadro 9: sumário da história narrada por Olga a cada encontro

<p>Olga é uma senhora de 70 anos, pensionista. Olga me esperou com alguns objetos sobre a mesa e como tem sido comum entre as guardiãs mais velhas, começando a falar sobre seus guardados. Nesse momento, peço para que assine o termo, antes de continuar sua narrativa, quando peço para que ela fale sobre sua história de vida e ela inicia com a morte da filha e segue com a seqüência de mortes: pai, mãe e mais dois filhos (mais velho e meio), inclusive,</p>
--

os guardados que ela me mostrou, nesse primeiro dia, foram todos relacionados às pessoas mortas: copo do pai, panela da mãe, fotos dos filhos, santinhos de morte, copos dos filhos, entre outros. Como ela falava pouco, resolvi ir para a entrevista episódica na tentativa de explorar mais sua história. Ao longo da entrevista, ela foi se lembrando de novos episódios de sua história e de novos objetos que guardava. Quando solicitada para escolher as imagens para eu copiar, ela resistiu, pedindo para que eu fizesse a escolha, disse que não poderia fazer, então, ela foi se decidindo por colocar tudo, o que era pouca coisa, em relação às outras guardiãs: um envelope com duas cartas do pai, quatro lembrancinhas de morte e umas poucas fotografias, todas as coisas de pessoas mortas. Ao final da entrevista, ela falou sobre algumas promessas que terá que cumprir, pois seus familiares prometeram que, se ela melhorasse dos ossos e o marido também, eles deveriam ir à Igreja de Nossa Sra. Da Conceição, em Olinda, assistir a uma missa e queimar uma vela do tamanho do Seu V., seu marido, na cidade de Francisco, Ceará. É importante dizer que Olga apresenta problemas de memória, então, nosso primeiro encontro foi um desencontro, porque como havíamos combinado de nos encontrar no domingo, dia 10.04, ela se confundiu e ficou me esperando no sábado, dia 09.04, aí, no domingo, ela havia saído. Na segunda, eu liguei para ela e ficamos acertadas de nos encontrar no dia 13.04. No nosso segundo encontro, Olga foi me receber muito arrumada: batom e roupa combinada, usava os brincos que ganhou da mãe e a blusa, que ganhou da irmã. Neste dia, trabalhamos com o material que ela me deu para copiar. Ela estava mais falante, apesar disso, fiz várias intervenções na tentativa de explorar sua história. Olga foi a guardiã que precisou de mais intervenção para falar. Olga associa, fortemente, suas lembranças às mortes. Objetos ou fotos que ela coleciona que são de pessoas vivas, ela não deixa eu fotografar e nem copiar. Por exemplo, nesse dia, ela permitiu eu ver outros guardados, como seu oratório, mas não deixou eu fotografar e nem quis falar sobre eles como guardados, porque: “eu tô viva!”. Por outro lado, os discos de vinil que os filhos colecionavam puderam ser fotografados. Olga organizou seus objetos e, inclusive, quis sair na foto porque não tira os brincos da orelha e, como eles são guardados, quis que aparecessem também. O mesmo aconteceu com a blusa. Na verdade, ela

parecia bem animada para arrumar seus objetos na mesa e aparecer na foto. Durante a arrumação, ela ia falando e sempre confirmava comigo: posso falar? (remetendo-se ao gravador estar ligado). Ela organizou os objetos de forma que todos estivessem agrupados, por exemplo: a foto da filha, próximo ao copo; a lembrança de morte da mãe, próximo às fotos da mãe e do pai etc. Olga diz que coloca as fitas e discos, ouvidos pelos filhos, sempre que tem vontade de lembrar-se deles. O nosso próximo encontro foi abreviado pela pressa de Olga em que eu levasse a “filmadeira” para filmar os objetos esquecidos: quadros, relógio de parede e ferro da irmã. Olga mandou um recado por uma pessoa, para que eu fosse lá. Combinamos, então, de nos encontrarmos na segunda. Quando cheguei, Olga estava com tudo pronto sobre a mesa, mas se sentia suja por estar preparando uma carne pro marido. Eu disse, então, que esperava ela se arrumar. Nesse momento, queixou-se de que o marido dá muito trabalho desde que se aposentou, porque tudo tem que ser “na mão”, inclusive, demorou muitos minutos para vir falar comigo porque o marido queria um utensílio, que ela não achava. Quando voltou, já arrumada, Olga quis acrescentar uma foto da irmã, então, buscou um novo álbum, do qual retirou uma imagem para colocar próximo aos guardados. Aproveitou para mostrar a foto do marido “morto de bêbado”, na praia em Teresina. Falou sobre a doença da irmã e sobre como gostava de dançar. Olga está bem mais falante, o que parece se relacionar ao vínculo que conseguimos construir. Nos dois últimos encontros, o marido tem estado mais presente, dando suas contribuições também. Nesses momentos, ela parece querer falar mais que ele, tento voltar minha atenção para ela, e, às vezes, eles começam a falar juntos, tornando a narrativa confusa. Nesse dia, ela narrou o episódio do noivado, onde o marido, Sr. V., ficou noivo de duas moças ao mesmo tempo: “um safado”, ela diz. Ao final, relatou sobre o tratamento médico no serviço público, comparando-se a uma galinha: toma aí seu milho (remédio), criticou o fato de os médicos não pedirem exames mais recentes para poder receitar os medicamentos. Já na despedida, disse querer ver as fotos que fizemos dela e de seus guardados. O último encontro aconteceu no dia 22.05.05. Neste dia, Olga viu as fotos de si e dos seus guardados, procurando objetos específicos, por exemplo: “onde está a panela? Eu não vi a panela”, ou ainda, “cadê a foto

da mamãe?”. Nesses momentos, eu procurava apontar onde estavam os objetos e pessoas que ela queria se certificar de estarem nas fotos, lembrando que a configuração dos guardados para as fotos foi feita por ela mesma. Neste dia, apesar de dizer que não tinha mais nada a acrescentar, Olga retomou sua fala, iniciando das histórias do irmão que foi major do exército, passando para a história do marido e dos pais. Novamente, falou sobre a mãe e sua relação com ela de forte amizade. Mais uma vez, Olga retoma sua fala sobre a condição de mulher na sua casa, dizendo que não pode ficar saindo, porque mesmo que ela faça a comida, os homens da casa (referindo-se ao marido, filho e neto) ficam esperando “eu dar na mão”. Olga contrapõe estes momentos de quase “escravidão” aos momentos em que sai com as amigas da igreja para os passeios, onde se sente livre, feliz, porque são momentos de alegria, de cantoria, de contar piadas. Após narrar esta oposição, a fita acabou ela disse “vamos encerrar por aqui. Você fica gastando suas fitas com essas bobagens”. Apesar de ter colocado outra fita, Olga preferiu dar por encerrada sua participação. O encerramento foi interessante, porque apesar de manifestar seu desejo de encerrar, ela continuou falando sobre os trabalhos da igreja, sobre o seu único filho vivo e também sobre sua dificuldade de viajar com o grupo da igreja, por conta da fraqueza da memória, o que significa que se perde fácil, “dando trabalho para as colegas”. Devido a esta narrativa final, mantive o gravador ligado.

Olga conta a saga de uma mulher sofrida, que tem “problema de cabeça” em virtude de uma vida marcada por mortes. Nas palavras dela:

“Hoje eu não sei mais nada, esqueci tudo, esse meu problema de minha cabeça. Aí esqueci tudo. Agora, não sei se é por causa desse golpe que eu passei, desse..., tanta morte atrás uma da outra, né (...).”

Dessa forma, Olga construiu uma narrativa, onde foi costurando o passado e o presente num movimento de vida e morte, como se o passado estivesse mais ligado à vida e o presente, à morte. Neste movimento, ela foi trazendo diversos personagens: o pai, a mãe, os irmãos, a avó, os sobrinhos,

netos, o marido, a nora e ela mesma, deixando claro que sua atividade de guardiã começou por causa das perdas, como será explorado adiante.

Além de ter o tempo significado como tempo de vida e de morte, Olga também situa sua narrativa em dois espaços muito bem delimitados: Piauí e Brasília. Assim, se cruzarmos estas duas dimensões tempo e espaço, nestes dois níveis: morte – vida, Piauí-Brasília, teremos como resultante desse encontro a narrativa de OLGA, que além de falar sobre o tempo e o espaço geográfico, traz, ainda, a fala sobre o espaço social que ocupa, ou seja, o papel da mulher, apresentando-a como uma categoria múltipla, sem voz e desvalorizada na família.

Este aspecto, além de ter sido comum às mulheres mais velhas deste estudo, evidencia a colocação de várias autoras sobre a mulher e a mulher velha (Bosi, 1973/1999; Caixeta, 2001; Debert, 1998; 1999; Featherstone, 1998; Loureiro, 1999; 2000; Luft, 2000; Ruschel, 1998; Terhorst e cols, 1998). Todas elas, em algum momento da narrativa, falavam sobre o ser mulher, chegando, em alguns casos, a comparar as possibilidades de ação da mulher de ontem, ou seja, aquelas criadas na geração delas e a mulher de hoje, que adentra o mercado de trabalho, que estuda etc.

Na tentativa de sintetizar e ordenar a história de Olga, apresentaremos sua história, respeitando o dinamismo em que foi contada, por isso, dividimos-a em três grandes momentos, que poderão ser subdivididos, de acordo com o tema narrado. Assim teremos como início a fala das histórias de morte, a fala sobre os guardados que têm o sentido morte → vida, para, por fim, apresentarmos a fala da história de vida, que se subdivide nos temas: relações familiares (com os irmãos, marido etc), práticas religiosas e o papel de mulher. Graficamente, teremos a representação apresentada na figura 6.

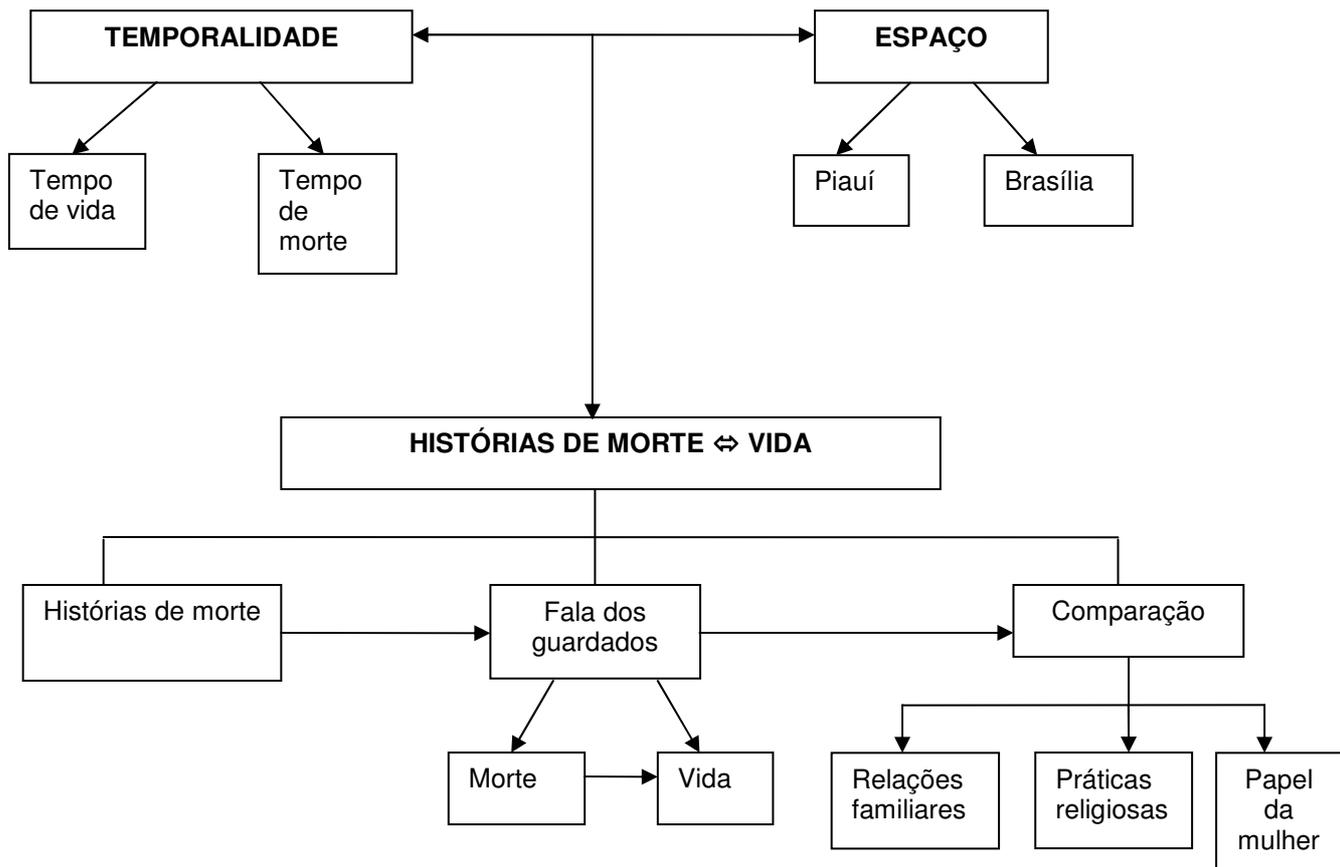


Figura 6: esquematização de significados, resultantes das dimensões tempo e espaço, que regularam a história de vida de Olga.

A história de Olga começa em Brasília, quando chega com o filho mais velho e segue numa seqüência detalhada das mortes de três dos seus quatro filhos. O detalhamento das histórias de morte foi muito presente na narrativa, o que parece marcá-las como importantes pontos de mudança em sua história, especialmente, porque ela, **mãe**, havia perdido três dos seus quatro filhos; porque ela, **velha**, havia perdido três filhos jovens, algo que, na sociedade ocidental, não parece ser o curso natural do processo de desenvolvimento humano (Almeida e Cunha, 2003), como ela mesma afirma:

“A gente, nunca passa pela cabeça da gente que..., que os filhos da gente vão..., vão primeiro do que a gente; sempre assim, acha que a gente que é mais velha, que é

mãe, que vai primeiro. (silêncio). É..., e eu não, foi, foi os filho. Eles é que vão me esperar lá.”

É importante colocar que a maternidade ainda é a principal fonte de identificação feminina (Barros, 1987; 1989; Beauvoir, 1949/1960; Caixeta, 2001; Rocha-Coutinho, 1994; 2000) e a perda dos filhos parece ter deixado uma tristeza, representado por um vazio na sua atuação de mulher-mãe, especialmente, porque as mortes dos filhos foram súbitas, sendo duas delas, violentas. Em resumo, ela, como mãe-velha, nem cogitava o falecimento dos filhos, afinal, todos estavam sãos e jovens. Então, para explicar o inexplicável, só recorrendo a sua religiosidade de mulher, como ela faz no trecho a seguir:

“As coisas de Deus são assim, né! (...). É. (silêncio) E esse aqui, tava bonzim, sentiu uma dor no peito, o Aloisio, tava bonzim, sentiu uma dor no peito, e dessa dor ele morreu.”

Ou ainda:

“OLGA: Minha história de vida é muito sofrida (risos). Cheguei aqui em Brasília com um filho só, aí depois eu tive o segundo, o terceiro, o quarto né!

J: A senhora tem quatro filhos?

OLGA: Tive né! Aí Deus levou primeiro a Teresa, uma filha mulher só que eu tinha, com 24 anos de idade de acidente.

J: De carro?

OLGA: Não, apareceu morta, junto com o namorado. Eu não tava nem aqui, tava viajando para Teresina. (...) Aí, quando eu cheguei aqui, os vizinhos tava tudo na frente da casa com os olhos vermelhos, aí eu cheguei, não me disseram nada, esperando uma...o momento, eu digo: Minha gente, pode falar. Quem foi que morreu? Porque eu sou muito disposta, né! (risos) Digo: Fala logo, quem foi que morreu? Pensei em todo mundo: pensei no Valdir,

que bebia, no pai dela; pensei no Manoel, que bebia; pensei nesse que morreu agora. Não, foi a Teresa. Eu digo: E cadê o corpo? Deixa eu ir vê! Não, você não vai não. Tão reconhecendo, (...), eu só fui para o sepultamento dela. Ela estava tão ruim que não houve velório, já veio na urna.”

Loureiro (2000) explica que a compreensão da morte é um fenômeno complexo que envolve fatores como: religiosidade, cultura, espaço e tempo. No Brasil, apesar de haver uma diversidade de compreensão e atitudes perante a morte, ela, na maioria dos casos, é compreendida com tristeza, por significar uma perda. Dessa forma, os rituais fúnebres indicam o respeito e o sentimento de dor, além de ser o momento onde a família e amigos prestam as últimas homenagens para a pessoa falecida, que, conforme a autora, é enaltecida por suas qualidades neste momento. A fala a seguir exemplifica esta discussão:

“Foi muita gente, e num me lembro. Que quando a gente tá assim, a gente parece... fica, parece uma filmagem na gente, a gente vendo..., o povo. Ó, eu falo, eu falo com todo mundo, falei com todo mundo..., mas num me lembro. No..., no..., no enterro do Aloísio, eu até agradecei o pessoal, os amigo dele que da, foi o..., os amigo dele do clube tudim..., pra lá. Até as cozinheiras! Que todo mundo gostava dele! Logo uma que ele ajudava muito o povo né, os outro, e tem um rapaz lá que diz que vai embora porque diz que ele era como um pai pra ele; num agüenta fica trabalhando mais lá e vai embora, diz que vai pra terra dele. Que ele ajudava né! (silêncio) Graças a Deus, meu filho, todo mundo gosta dele!”

Outra marca interessante na narrativa de Olga foram os constantes momentos de silêncio. Loureiro (2000) chama a atenção para o silêncio como uma forma de expressão da difícil lida com a morte. A autora destaca, ainda, que o silêncio não vem apenas pela dor da morte, mas pela compreensão

preconceituosa que a sociedade ocidental construiu sobre a morte, como um tabu: a morte não é bem vinda, numa sociedade que deseja viver para sempre e sempre jovem:

morrer procede tanto da cultura como da natureza. Enquanto uns, em alguns lugares, encaram a morte de frente, sem medo, como algo natural, outros crêem ser sempre cedo para a sua chegada e reclamam da falta de tempo para continuar vivos: não a aceitam (Loureiro, 2000, p.88).

Nesse paradoxo entre falar sobre a morte e não falar: “aí ficou com esse problema, ele [o marido] não gosta nem que falem no... no assunto (silêncio)”, Olga traz para sua história a dinâmica dialética da vida e da morte, representada, também, pelos seus guardados, afinal, como conclui Loureiro (2000): “sendo a morte o contraponto da vida” (p.94), (...) “é preciso morrer para que a vida continue” (p.107).

A história dos guardados aparece na narrativa como um ponto de transição entre as histórias de morte e as histórias de vida. Ao falar sobre o que guarda, Olga traz as histórias dos vários personagens (mãe, pai, filhos, irmã, cunhado e amigos) que compõem sua história. Mais uma vez, vemos a história da mulher sendo contada através de personagens de sua família, confirmando o posicionamento de Barros (1987, 1989) de que a história feminina confunde-se com a história da sua família. Nas histórias de vida, ela traz Brasília e o Piauí como espaços que possibilitam tal narrativa, por exemplo quando fala do caneco que ganhou do pai:

“e esse aqui era o copo, do papai, que ele..., que ele fez lá na..., que freqüentava... O clube dos idosos lá do Piauí né, aí então, velho lá fazia essas coisas né! Aí ele pegou esse e me deu, quando eu fui lá em Teresina; ele ainda tava vivo quando ele me deu.”

Ou ainda, no trecho:

“OLGA: Guardo e..., não, eu guardo tudim, os copos dos meninos estão ali!

J: Ah, é!

OLGA: Não..., eu lavo todo dia como se eles estivessem aqui em casa vivo.

J: Tá todos? (silêncio)

OLGA: Esse aqui era do Aloisio, esse aqui do Aloisio....
(apontando)

J: Esse pequenininho?

OLGA: Não, esse aqui!

J: Ah..., esse, ah!

OLGA: Do Armando, esse aqui era do Aloisio.

J: Do mais velho.

OLGA: Ele queria muito: "Mamãe, esse copo parece copo de criança. Eu vou comprar outro pra ti!" Nunca comprei. (risos) Porque toda vida logo ele casou, não morava mais aqui né! Aí esse aqui era o da Teresa, e hoje é o Manoel que bebe água nele, esse aqui quem bebe é o Armando, meu neto.

J: Ah, sim...

OLGA: Né, e esse aqui..., é desocupado aí é as meninas que bebe, minhas neta, a Rogéria."

As histórias da vida serão apresentadas tendo em vista os três temas que as compõem: relações familiares, práticas religiosas e papel da mulher. Lembrando que tais temas estão entrelaçados nos dois grandes elementos que compõem a narrativa de Olga: tempo (vida-morte) e espaço (Brasília-Piauí):

- a) relações familiares: como todas as guardiãs deste estudo, Olga também trouxe vários personagens da família para falar de si. Dentre eles, mereceram destaque: a mãe, o pai, os filhos, o marido e os irmãos. Por ter o binômio vida-morte orientando sua narrativa, Olga narra a morte, buscando nas histórias de vida os recursos para denotar suas relações de parentesco com a pessoa morta e, mais, para se posicionar em relação a elas. De uma forma geral, ela traz as figuras dos pais com muito carinho, apesar de haver momentos em que considera negativa a atitude do pai de ser namorador.

Outro aspecto observado na narrativa, foi a comparação que ela fez entre os personagens da família, por exemplo, entre o pai e o irmão mais velho e entre ela e a mãe:

[Meu pai] É, namorado. E meu irmão mais velho é do mesmo jeito. (...). Namorado. Tem duas mulher, nenhuma quer ele, e já tá velho. Porque quando elas brigavam, ele ia lá pra casa, pra casa da mamãe e agora não tem mais a mamãe. Aí ele agora ficou sem nenhuma e aí ele arrumou uma nova. (silêncio)... Uma moça nova, e se juntou. Está se dando muito bem com ela, disse que ela é muito carinhosa com ele, cuida dele muito bem. (...). É igualzinho ao papai, é até parecido com ele. (silêncio)

Ou ainda:

[Papai saía com mulheres] Só pra chatear. E a mamãe não dizia nada. (silêncio) Mãe sofreu muito, e no..., calada, tinha muita paciência, e eu puxei pra ela. (silêncio)

Parece-nos que este processo de falar de si por meio das relações com os familiares evidencia a construção da sua identidade em tais relações. Num jogo de semelhança e diferença, Olga vai se posicionando como mãe, filha e irmã, como uma pessoa alegre ou triste, desanimada ou ativa, dependendo das relações que percebia ter com os outros sociais que “contracenavam” com ela, no momento da narrativa: “o valor da narrativa está na sua capacidade de interrogar a vida e a relação entre os indivíduos” (Scholze, 2005, p.10).

A história de Olga, assim como do Severino, do poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (2000), vai se tecendo entre a vida e a morte e entre as histórias de sua família, como comenta Ciampa (1987):

Nada o distingue, nada o singulariza? Nem seu nome, nem seus pais, nem o passado, nem o corpo, nem o lugar onde vive, nem a vida, nem a morte o individualizam. Sua identidade transcende sua individualidade. Sua identidade se constitui por vidas ainda não vividas e por mortes ainda não morridas (...) (p. 22).

No entanto, não é só a família que faz parte dessa trama, há também as amigas da igreja e as práticas religiosas, que são apresentadas a seguir:

- b) práticas religiosas: Olga, ao longo da sua narrativa, deixou clara a importância da sua religiosidade, que aparece, na narrativa, quando ela já está morando em Brasília. É neste espaço, que Olga fala sobre o conforto que sente na presença de Deus. Afirma que é na igreja que pode se expressar livremente, onde tem amigas, onde pode ser ouvida:

OLGA: É, que tenho minhas amiga lá, tenho meu amigão lá, que é Deus e o Divino Espírito Santo, que é aonde eu choro, eu conto o que eu sinto. (silêncio)

J: É... (silêncio) Aí, lá na igreja fica bom?

OLGA: É! Mais é porque eu, eu, a gente se distrai num é, com aquelas pessoa, conversando e esquece as coisa em casa, que acontece. Quando eu viajo [excursões da igreja], eu deixo tudo aqui; eu vou passear, vou me adivertir...

Lins (1998) encontrou que a fé é um importante elemento de enfrentamento da solidão. A autora classifica a solidão como social, emocional e solitude, dessa forma, a fé possibilita a solitude, ou seja, uma vivência feliz de solidão, onde a pessoa encontra um espaço de reflexão de si, a partir da conversação que estabelece com o divino. Este achado foi confirmado por Fleck, Borges, Bolognesi e Rocha (2003) que defendem a religiosidade como fator protetor de suicídios, depressão, além de ser um importante elemento na promoção de saúde, especialmente, de pessoas em sofrimento.

Ao se refugiar na religião, algo comum no envelhecimento, Olga mostra o isolamento dos velhos nos diversos grupos sociais, inclusive, na família (Almeida e Cunha, 2003; Debert, 1999; Loureiro, 2000). A construção da tristeza e solidão no envelhecimento, resultado da exclusão social que vivencia, é fato já discutido neste estudo, porém é preciso ressaltar que tal solidão parece favorecida, no caso de Olga, pela perda dos filhos e, portanto, de uma parte importante de sua identificação: a maternidade (Fleck, Borges, Bolognesi e Rocha, 2003; Rocha-Coutinho, 1994). Nesse contexto, a busca por Deus

parece o grande conforto, a solidão e a tristeza podem ser substituídas por algo valorizado no contexto social brasileiro: a religião. Segundo Fleck e cols. (2003), a religiosidade vem ganhando cada vez mais espaço nos estudos sobre saúde humana. A OMS, Organização Mundial da Saúde, inclusive, tem estudado a possibilidade de alterar a definição de saúde para o bem estar integral do indivíduo, incluindo corpo, mente, social e espiritual (Martinez, 1996; Fleck e cols., 2003).

Hum, pois é por que..., haja tempo num é, porque olha, depois da missa, tem o nosso grupo. Já começa de lá né, todo dia na missa de 7 hora da manhã. Aí quando é dia de sábado que termina a missa, agente vai pro santíssimo ali, de, ao lado né, rezar o terço, a catena e..., o ofício, dia de sábado. (...)

Olga participa de vários grupos religiosos, cada qual com seu ritual específico. Neles, ela pode rezar, além de ter o encontro com as amigas e com a comunidade religiosa do local onde mora:

eu pertenço a Legião de Maria mas eu sou auxiliar, sabia!
Eu sou só membro, um membro, só pra rezar pra...,
pessoal da Legião de Maria.

Ou ainda:

OLGA: É, tem as Mães Apostólicas. Eu faço parte das
Mães Apostólicas!

J: Aí as Mães Apostólicas também tem essas fichas?

OLGA: Tem não! Tem só um livro, a ata.

J: Ah...

OLGA: Quando termina a reunião agente tem que assina.

J: Hum.

OLGA: Aí, se passo ali, naquela reunião um ver por, é uma vez pó mês. Tanto do Apostolado..., da oração como da, das mães é uma vez por mês. Aí, tudo que se passou naquela reunião fica tudo escrito na ata, quando é no, no..., na, na, na..., na, no, na outra, na última reunião.

J: Ah, tá!

OLGA: Aí aqui é o que se passo nessa que nós, que se passou agora só na outra que vai vim!

Aí tem, na ata tem tudo escrito, quantas pessoas foi, quantas missas todo mundo, somando todo mundo, os atos de caridade, outras coisa, soma tudo e..., e..., põe na ata.

Parece-nos, então, que todos esses compromissos formais com os grupos religiosos ao qual pertence trazem para Olga a chance da produtividade, de se sentir útil no contexto social, uma vez que a igreja é uma instituição social que tem sua dinâmica organizacional que também exige cumprimento de tarefas, dedicação, disciplinas, enfim, características do mundo do trabalho. Pela religião, Olga é incluída e é membro social importante. Lá, ela não só tem as atividades formais de trabalho, como também a diversão, representada pelas excursões aos vários pontos turísticos religiosos brasileiros. Em tais encontros, ela brinca, ri, esquece da mulher doméstica que se concretiza no espaço de casa:

OLGA: É! É, e às vezes eu saio..., tem esses passeio assim, eu saio, quando eu vou voltano: Eita! Agora eu vou pra meu convento!

J: (risos)

OLGA: (risos)

J: Aqui que é seu convento?

OLGA: É, eu vou pra meu convento..., minha presi, minha, minha..., meu casarão.

J: (risos)

OLGA: Aí, as menina começa a rir..., quando eu vou chegando, mas aí vem gente de lá pra cá, vai, vai todo mundo cantando, rezando..., contano piada. Me distraio, que quando o guia diz assim: Vai chegando em casa! Aí que eu me lembro que eu tenho que fazer tudo.

Schimidt (1999) faz uma consideração importante sobre a questão dos espaços públicos e privados. Para ele, esses espaços também são

construções históricas e não possuem fronteiras cristalizadas. Nesse sentido, um pode adentrar no outro, como acontece na narrativa de Olga. Mesmo falando sobre o passeio, como algo que se opõe ao espaço doméstico, ela se remete a ele para explicar sua alegria de sair:

J: Quê que é fazer tudo, Olga?

OLGA: Fazer tudo é, é..., é ser doméstica; é ser office-boy, pra trabalhar nos banco, fazendo pagamento das coisa daqui, que ninguém quer ir pra num entrar em fila.

J: Ah..., tá! Mas o seu Vinícius já tem também, né? (...)

OLGA: Tem, mas não vai. Que não gosta de fica em pé em fila, num tem paciência. (silêncio) nem o dinheiro da mãe dele, que ele manda todo mês, eu é quem..., boto esse dinheiro todo mês. (...) Aí eu vou, chego às vezes aqui já é uma hora. E ainda vou fazer almoço..., e eles espera, numa boa, num querem é ir pra fila.

- c) o papel da mulher: costurando-se com o tema acima, exploraremos melhor o papel da mulher, tão comentado por Olga em suas entrevistas. Para ela, o lugar que a mulher ocupa é um lugar paradoxal, marcado pela violência de gênero, onde homens decidem o destino da mulher e esta, passivamente construída, aceita este lugar:

OLGA: Papai deu muito trabalho pra mamãe.

J: É. Trabalho como?

OLGA: Com mulheres.

J: Ah...

OLGA: Ele vinha... , ele sumia, vinha em casa só toma baim e saía dizendo: Que agora eu vô..., usar ali uma vitamina.

J: Ah...

OLGA: Bateno assim. E ela não dizia nadinha, tinha assim umas venda lá em casa... Sei que pra lá agente chama quitanda não é, chamava quitanda nessa..., nessa época.

J: Aí vocês tinham uma quitanda?

OLGA: Tinha.

J: E ela ficava cuidando da quitanda?

OLGA: Não..., ela cuidava, eu, ele né! Aí tinha uma mulher casada que vinha namorar com ele, lá em casa.

J: Ah!

OLGA: Lá em casa! Lá na..., na, na..., na, na quitanda, como diz lá o povo né! Aí ela só fazia entrar pro quarto e chorar... (silêncio) E nós era pequeno, todo mundo pequeno. (silêncio) Mulher casada, mais sofreu foi muito. Ela vestia a roupa, fazia igual à mamãe, saía cantando aquela..., aquela música que..., que tem que fala nim rola amarela. (risos)

Ou ainda:

A Zilminha também sofreu um bucado com bebida né! Passou muitas vez de..., da aula com o nariz inchado de bofete, ele [marido de Zilminha] dava só na cara dela.

J: Ah, era violento?

O: Era, e do mesmo é essa, filha dela, casada com..., com o Pedro. Ele dá tudo pra ela, dá luxo pra ela, dá tudo. São metido a rico, mas sofre muito, apanha muito dele. É como diz a história: É tapas e beijos!

Ou ainda:

aí quando eu me casei o homem é machista, né! Mulher é pra ficar só na, no fogão, lavando e passando, cozinhando. Mulher dele não trabalha, aí eu, aí desde solteira que ele queria que eu deixasse meu trabalho, eu digo: Não deixo não, não sou casada com você! (silêncio) Aí depois que eu me casei, aí ele...

J: Isso lá em Teresina?

OLGA: É, lá em Teresina, e aqui eu nunca trabalhei não. Nunca trabalhei, nunca estudei. Porque se eu pudesse estudar, os colégios tudo aqui pertinho.

J: Bem pertinho, bem aqui!

OLGA: Mas ele não deixava, diz que mulher casada que vai estudar, quer ser é safada. Aí eu num... Fiquei na minha, só com o que eu já sei mermo, num..., num..., do meu tempo fiz até o exame de admissão. Que era pra nesse tempo, fazer esse exame de admissão, essa seleção, né; aí depois é que se, se passasse para o ginásio, que eles chamavam antigamente, né!

Nos trechos acima, encontramos, mais uma vez, sinais de violência masculina contra a mulher. O gênero dominante, mais uma vez, relaciona-se com o gênero dominado de forma impositiva, onde a mulher aparece como indefesa, quieta, como aquela que aceita as agressões, não compreendendo que, ao aceitá-las, também está participando, ativamente, do processo da violência. É como afirmam Beauvoir (1949/1960), Mead (1969), Rocha-Coutinho (1994) entre outros autores, a mulher aprendeu bem o seu lugar, o segundo lugar, o lugar da resignação, da quietude e do silêncio. A relação foi estabelecida de forma que elas eram exploradas, diante de um outro-poderoso e “colonizador”. Essa era a relação EU-TU estabelecida entre elas e seus companheiros, filhos, netos, sobrinhos, entre outros personagens das histórias femininas.

Por outro lado, o mesmo homem que limita, é o homem provedor, que banca as despesas da casa. A figura masculina apareceu como o safado, o violento, mas, também, como o provedor.

(risos) mais também não tem disso não. Ele dá o dinheiro da despesa direitinho, quando acaba, se acaba, eu digo a ele que acabou e ele me dá mais numa boa. E pronto!

É o paradoxo do ser masculino, que parece justificar e sustentar suas ações tradicionais de macho por ser provedor e a mulher, por outro lado, aceita todo o contexto, aprendeu assim e parece inerte para mudar:

Somos criadas para valorizar os outros e nos depreciar – porque assim é que fazem as moças bem-educadas; para nos obscurecer – pois assim se portam as damas, que também se sentem de determinado modo e de um jeito indicado seguram o talher, têm boas maneiras até quando se deixam amar (Luft, 2000, p.81)

Tendo em vista, nossa suposição inicial de que as mulheres guardiãs da memória formariam um grupo, mesmo não tendo convivência conjunta, as análises ora apresentadas parecem ter nos levado a esta confirmação, no sentido de que as histórias das guardiãs são histórias de suas famílias e, mais, são histórias que se valem da identificação de guardiã para serem narradas, inclusive, com a recorrência mais ou menos freqüente aos guardados, que parecem ser marcos concretos das lembranças. Dessa forma, os objetos (incluindo aí, as fotografias) guardados são símbolos que representam mapas de orientação que as guiam ao longo da sua história entre as várias gerações que construíram sua família. Lembrando, ainda, que tais histórias estão ligadas ao tempo e ao espaço. Em outras palavras, tempo e espaço parecem ser dimensões importantes nas narrativas de história de vida dessas mulheres. Por isso, acreditamos ser necessária a construção de um mapa único de significação que nos leve a alcançar, cada vez mais nosso objetivo neste estudo: identificar, por meio da oralidade, imagens e de objetos guardados, quais os significados que orientaram a identificação de mulheres guardiãs da memória.

4.2 – Costurando as histórias: a apresentação da colcha de retalhos

A colcha de retalhos é um produto da cultura, no qual pedaços de panos vão sendo emendados no sentido de formar uma colcha, com várias cores, tamanhos, texturas, enfim, com diferentes tecidos, que, muitas vezes, apresentam diferentes significados, tal qual as histórias que estamos costurando nesta seção. É como diz Ruth:

Igual uma vez eu vi uma história de colcha de retalho, antigamente as mulheres faziam com os retalhos que sobravam das roupas da família, um livro muito

interessante e vi um filme também assim. Aí dizia: “Essa aqui é do vestido que eu fui ao casamento do fulano”, “Essa aqui é do batizado de não sei quem”, que a história lembrava.

Anteriormente, tivemos a oportunidade de apresentar e estudar as histórias de vida das cinco guardiãs que participaram deste estudo. Nelas, confirmamos que a atividade de lembrar é um trabalho, exercido na interação de vários elementos, inclusive, na interação entre a pesquisadora e a guardiã. Neste momento, enfrentamos o desafio de costurar as diferentes histórias, no sentido de formar uma colcha teórica sobre a memória como atividade de lembrança, ou seja, como um processo que engendra histórias sobre si, histórias que são construídas sobre um pensar de hoje sobre o passado, futuro e sobre o próprio presente, na qual a narradora vai ocupando e construindo diferentes posicionamentos na medida em que dialoga sobre si. Nas palavras de Glória (1999):

a memória permite que o homem reconte a sua história desde o presente. Este é o tempo do rememorar e interfere nas representações, onde passado e futuro se imbricam, tornando a história e as representações objetos de reconstrução, não havendo puro trabalho de mimese especular. O passado é um tempo reconstruído por um presente específico.

Ana concorda, afirmando:

“e eu comecei a ver que aquela emoção que estava naquele papel era tão importante, era como se fosse um capítulo da vida de alguém, era vivo, não era papel, tinha vida aquilo ali, então comecei a observar que ler aquilo não era reviver, era viver. Não era uma coisa de trazer o passado, mas o presente da minha leitura da carta tinha importância. Não era só porque um tempo era importante, mas aquele momento de ler era importante”.

Continuando:

“tudo o que me remete à vida é importante, ele é como se fosse uma presença constante, eu faço questão de falar isso porque pra mim funciona assim, não é um resgate que ficou pra trás, é o meu presente que ficou ali, a forma como eu vejo o mundo.”

Considerando os mapas finais das guardiãs, percebemos que falar de si é falar do cruzamento de dois elementos primordiais: temporalidade e espaço. No entanto, como já abordado, tais elementos ganharam significações diferentes para cada guardiã, o que traz a necessidade de discutir os encontros e desencontros de tais significações. A figura 7, portanto, é uma representação que tenta dar conta da complexidade do falar de si das guardiãs, já que elas usam e costumam diferentes noções de tempo e espaço para se posicionarem ao longo de suas histórias.

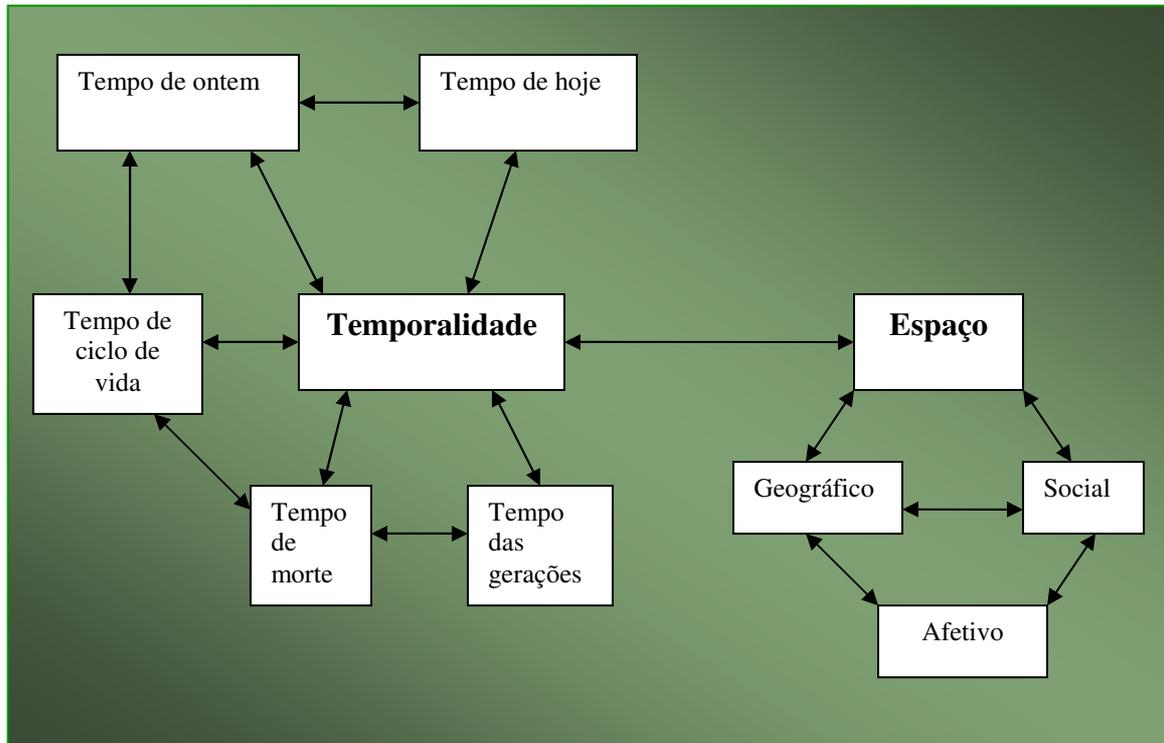


Figura 7: representação gráfica da temporalidade e espaço construídas nas histórias narradas pelas guardiãs

Dessa forma, na semiosfera, ou seja, no espaço de interação e conhecimento entre pesquisadora e guardiã, representada pela tonalidade verde na figura, cada uma delas foi delimitando e construindo as noções de temporalidade e o espaço que melhor as posicionava naquele episódio da história que narravam. Ao longo de suas narrativas, elas usavam várias definições, porém, algumas se destacavam mais que outras, como, por exemplo, na fala das guardiãs mais velhas que usavam com mais frequência a noção de tempo: ontem e hoje do que a idéia do tempo de morte ou das gerações. As diferentes noções de temporalidade e espaço parecem demonstrar, então, a polifonização que sofrem os posicionamentos-eu, onde as vozes são subdivididas em sub-vozes que se embatem no processo de dominação e de construção dos significados do self dialógico: “é importante enfatizar que o campo de posicionamentos-eu não apenas envolvem a coexistência de diferentes perspectivas, mas também a construção de hierarquias. Relações de dominância/subdominância entre as “vozes” (que representam os posicionamentos-eu) são constantemente negociados” (Valsiner, 2000, p. 7).

Para iniciar a discussão sobre as dimensões temporalidade e espaço, iniciaremos com este último:

o espaço é nosso ponto de referência e base de nossa maneira de ser. (...). Seu sentido arcaico era morada, casa; evoluiu para significar ‘o estar em casa’, o como se é quando se está em casa. Ou seja, a autenticidade. O que o homem é está vinculado etimologicamente ao onde o homem é (Seabra, 1996, p.47).

A definição de Seabra (1996) parece refletir, com exatidão, a noção de espaço construída pelas guardiãs: o espaço como lugar geográfico e social. Ao narrar suas histórias, foi comum às guardiãs marcarem o espaço, nomeando os lugares por onde passaram: as cidades, os bairros, enfim, usaram o espaço para contextualizar suas histórias e, também, para reconstruí-lo. Por exemplo, Elisa, ao falar sobre Pirapora, vai modificando o significado deste espaço, na medida em que compara a Pirapora dos tempos áureos e a Pirapora decadente dos dias atuais, ou ainda, Ruth quando fala da vida no Maranhão e no Distrito Federal.

Esse dinamismo de compreensão sobre o espaço geográfico evidencia, portanto, que o espaço, ao mesmo tempo que é geográfico, é também social. É social porque demonstra as práticas culturais de cada espaço: o ritmo de vida, as práticas cotidianas, as idéias de família, vizinhos, escola etc. Além disso, o espaço é afetivo, porque diz respeito a experiências vividas e construídas nesses diversos lugares:

o conjunto é vivido em conjunto com outros, por isso é essencial afetividade. Essa dimensão afetiva dá ao território uma noção ampliada que o espaço físico não tem. Não se é ligado a um espaço físico: se é ligado a um território afetivo-existencial. Que ele seja bairro, lugar ou pura interioridade, não faz a menor diferença. O que o território oferece, enquanto lugar ou pura interioridade, não faz a menor diferença. O que o território oferece, enquanto lugar, é um ponto de referência, uma âncora para o grupo (Barcellos, 1995, p.47).

Por exemplo, sobre a escola do país anglo-saxão, Ana contou:

“a escola era uma escola mista, de brancos e negros, na época que teve muito conflito racial. Era uma escola que tinha um monte de coisa agradável. Não tinha estresse de prova, testes e eu achava tudo muito fácil. Eu tive muita dificuldade em aprender a ler e a escrever mas com as outras coisas era muito fácil, acho que porque eu via duas línguas. Meu irmão, não, meu irmão aprendeu rapidinho a ler. Tem uma cena na minha memória que eu lembro com muito, muito carinho. É que nessa escola as meninas mais velhas ajudavam as crianças menores nas suas dificuldades escolares. Essas mocinhas para mim eram mulheres, hoje imagino que devem ter 12, 14 anos. Elas nos ajudavam a ler e faziam uma competição pra saber quem tinha ajudado melhor a outra a ler. Essa minha professorinha criou uma malandragem que era colocar um livro meu de alfabetização dentro do outro livro mais adiantado para fingir que eu estava lendo um livro mais adiantado pros outros, para impressionar.”

A tecitura deste espaço múltiplo possibilitou às guardiãs a abertura da comparação entre o espaço geográfico, afetivo e o social, não só tecendo comparações entre uma cidade e outra, um bairro e outro, mas, também, comparando práticas cotidianas de cada lugar: “o lugar é praticado e enseja práticas específicas (...)”, ou seja, “o estilo social (...) se materializa nas práticas e fazeres dos sujeitos, nos comportamentos, hábitos, tradições, mas também no espaço, que se torna território para o homem, ou seja, espaço sócio-historicamente construído” (Glória, 1999, p.13).

Enquanto geográfico e social, o espaço marcava não só os diferentes lugares geográficos onde as guardiãs viveram em suas histórias, mas também as diferentes culturas e os diferentes posicionamentos que ocupavam ao longo de sua história, entendendo, ainda, que tais espaços são impregnados por afeto, significados indizíveis, para Valsiner (2000). Por exemplo, estar em Brasília, para a maioria delas, significava já estar casada, ser mãe, avó, profissional; enquanto, nas suas localidades de origem, elas se remetiam a sua infância, ao posicionamento de filha, irmã e, em duas delas, também do começo de uma atividade profissional. Nesse sentido, não é possível separar o espaço geográfico do social, pois o primeiro se remete ao segundo, de forma que juntos eles resultam no espaço do cotidiano, que é o espaço tecido por essas mulheres guardiãs. Elas parecem se remeter aos espaços geográfico e social (quanto posicionamento pessoal e grupal, ex: ser mãe, ser filha, ser professora etc) para possibilitar a narrativa do cotidiano, das práticas da família extensa e nuclear, das práticas de vida diária delas mesmas e dos grupos aos quais pertenciam/cem. Por exemplo, na fala de Elisa:

“Tinha que tirar aquela cinza do fogão e depois pôr os gravetinho com o papel e a lenha pra pegar o fogo, né?! Isso era minha mãe que fazia, todo dia, tanto que ela levantava cedo, aí fazia o café, fazia um mingau; outra hora, ela fazia uma farofa, aí é que ela chamava a gente, aí a gente levantava e ia pra o mato pegar lenha, pegava fruta, nós... menino! Nós... menina! Nós andava aquele mato de Pirapora, nós conhecia aquilo ali tudo, no dia que a gente ia pegar fruta, só era fruta, era piqui, vinha com as

lata cheia de piqui, ali dava pros vizinho tudo, pra quem queria, mas o gosto era de ir pegar.

O espaço é uma categoria dialógica onde se misturam posicionamentos, que são construídos nas relações sociais e no jogo entre o espaço geográfico-social, social e afetivo, através da conversação. Sobre isto, Barros (1989, p.30) afirma: “as noções de tempo e de espaço, estruturantes dos quadros sociais da memória, são fundamentais para a rememoração do passado na medida em que as localizações espacial e temporal das lembranças são a essência da memória”.

O espaço, portanto, é referência e lugar de possibilidade de construção de lembranças, além de ser o amálgama entre diferentes temporalidades. Nas palavras de Glória (1999): “e os [seres humanos] seguem construindo suas vidas, ‘per-seguindo’ sentidos do que está sendo, do que foi, do que será – presente, passado e futuro amalgamam-se, para os homens, nos tempos de suas vidas.” (p.143).

Se o espaço foi construído numa dimensão de possibilidades de compreensão, podemos dizer que a categoria temporalidade parece mais múltipla que a categoria espaço. Ao falar sobre o tempo, as guardiãs se referiram ao tempo de hoje e de ontem, ao tempo de quando eram pequenas e adolescentes, ao tempo de vida e de morte, ao tempo da avó, dos filhos e dos netos. Sintetizando, Nunes (1995) é enfático: “a idéia de tempo é conceitualmente múltipla; o tempo é plural em vez de singular” (p.23). Por isso, estamos chegando a uma configuração de temporalidade que é a mistura de tempos variados, que carregam a existência dessas mulheres, de suas famílias e grupos sociais.

Dentre as temporalidades mencionados nas narrativas, destacaremos:

a) o tempo de “antigamente”, tempo de ontem: diz respeito ao tempo de outrora, ou seja, tempo diferente do atual, que é expresso no cotidiano e, usualmente, comparado ao tempo de hoje. Parece, portanto, que o tempo de antigamente é contraposto ao tempo de hoje, tendo sentido de “antigamente”, somente se comparado ao de “hoje”. Este tempo foi encontrado, principalmente, nas narrativas das guardiãs acima de 60 anos: Elisa, Ruth e Olga. Gandon (2001) apresenta, ainda, o que consideramos ser um

detalhamento do tempo de antigamente. Para a autora, teríamos: “o *“tempo dos antigos”* ou *“dos mais velhos”*, daquilo que se ouviu contar; - o *“no meu tempo”* que diz respeito ao passado vivido pelos entrevistados quando eram mais jovens ou, no caso dos entrevistados idosos, ao tempo em que estes se sentiam mais ativos na vida social” (p.141).

Por exemplo:

“Antigamente fazia parte da educação das moças esse negócio de bordar, mas hoje em dia tenho notado que essas escolas de artesanato, de bordado tão tendo muita saída, tem muitas revistas, muita coisa porque a gente ficar só em televisão cansa.” (Ana).

Ou nas palavras de Elisa:

“Mas eu falo assim, naquele tempo parece que as coisas era mais difícil né?!”

- b) tempo de “hoje”: contrapondo-se ao tempo de “antigamente”, retrata a contemporaneidade, a modernidade, as coisas de hoje. Como bem colocado por Gandon (2001, p.141): “o *“hoje”* ou o *“agora”*, que se reporta ao presente imediato, correspondente ao momento da entrevista, mas também, e sobretudo, ao período de transformações radicais e extremamente rápidas ocorridas” desde antigamente ou no tempo da infância, nas narrativas por nós estudadas. Por exemplo, nas palavras de Ana:

“hoje as mães arrumam, roupinha muito chique para o cotidiano. A gente não tinha disso, nossa roupa era um trapo, e pra ir pra festa era menos trapo.”

Ou nas palavras de Olga, quando fala sobre os pique-niques e bailes:

“No meu tempo de solteira né, hoje não tem mais isso não”.

- c) tempo do “ciclo de vida”: diz respeito ao ciclo de vida propriamente dito, que engloba: infância, adolescência, adultez e velhice (Almeida e Cunha, 2003). Por exemplo:

“Antigamente eu bordava pra vender, quando eu era moça né?!” (Elisa)

“Eu lembro quando eu era criança, que eu gostava muito de futucar”. (Ana)

- d) tempo de “morte”: se refere às oposições feitas pelas guardiãs, especialmente, Júlia e Olga, sobre o tempo de vida e de morte, entendendo tempo de vida como o tempo de existência e o tempo de morte, como de falecimento. Por terem suas histórias marcadas pela morte, elas a usam como referência importante na sua narrativa, por exemplo:

“Eles casaram, aí, ficamos nós, depois ele foi.. faleceu quando a gente tinha sete anos, aí ficou assim... aquela vidinha difícil, né, dela criar quatro filhos, aquela coisa, né, financeira” (Júlia)

- e) tempo das “gerações”: se refere à constante recorrência, feita pelas guardiãs, às gerações com as quais conviveram ou não, mas que fazem parte do seu tempo, do tempo da sua história e da narrativa. Para Barros (1989), trata-se do tempo cíclico, do tempo que se repete, costurando os ciclos de vida de várias gerações: “lembrar dos avós quando se abrem para falar de si mesmos como avós é o momento da integração de dois períodos de um ciclo de vida” (p.36).

As demarcações de temporalidade, ou melhor, as definições de tempos aqui apresentadas se referem ao uso que as próprias guardiãs fizeram sobre eles, ou melhor, construíram ao longo de suas narrativas. Em outras palavras, procuramos usar os tempos das guardiãs, olhando-os com a intenção de sistematizá-los em algumas categorias temáticas que possibilitassem a costura dos retalhos.

É importante deixar claro, que, apesar da multiplicidade de tempos encontrados, as guardiãs teceram suas histórias, ainda que num vai-e-vem de episódios, de forma criativa, por vezes, quase como numa seqüência linear, onde a idéia de continuidade estava presente. Os vários tipos e movimentos dos tempos eram costurados com graciosidade, evidenciando as qualidades de cada um deles, sem a perda da dimensão do todo.

Cabe, portanto, uma última reflexão sobre as categorias temporalidade e espaço. Este estudo parece estar mostrando que tais categorias não são fáceis de definição, porque uma contém e está contida na outra, num jogo permanente de construção de espaço e temporalidade que se dão no momento da conversação sobre si. Em outras palavras, a temporalidade também é social e delimita um espaço social, por exemplo, quando dizemos que fulano é criança, isto nos traz uma série de possibilidades de ação dessa pessoa dentro da cultura, mas, por outro lado, a limita para outras ações. Assim, o tempo da infância está ligado a um espaço social, assim como todos os períodos do ciclo de vida (Castro, 1996; Almeida & Cunha, 2003). Da mesma forma, acontece com os demais tempos, todos eles têm uma repercussão no espaço, ou seja, quando as pessoas se posicionam no tempo estão, automaticamente, se posicionando, também, no espaço social. Podemos concluir, portanto, que as identificações, ou seja, os posicionamentos que constroem e constituem o self-dialógico acontecem do entrelace entre temporalidade e espaço dentro de uma possibilidade múltipla de tempos e espaços, no momento da interação.

4.3 – Ser guardiãs ...

Conforme explorado anteriormente, esta seção explora a construção da identificação de guardiã da memória, por meio da apresentação da análise da entrevista episódica. As análises apontaram muitas semelhanças quanto à prática de guardar objetos e fotografias, o que nos aponta para a formação de um grupo de pessoas com práticas de organização da memória bem similares. Por isso, ou seja, por considerarmos que as cinco mulheres guardiãs que participaram deste estudo formaram um grupo peculiar, optamos por apresentar os resultados em quadros e textos que tentam tecer as semelhanças e dessemelhanças entre as práticas delas. Para tanto, iremos

apresentar as respostas das cinco guardiãs para cada pergunta da entrevista episódica, conforme segue abaixo.

a) o que guardam

Os objetos guardados pelas guardiãs foram muito variados, o quadro 10 evidencia tal diversidade que vai desde imóvel até creme de barbear e santinhos de morte. Barros (1989), Gomes (1996) e Pereira (2004) confirmam tal diversidade, explicando que os objetos guardados têm duas funções: 1^o) ser a própria lembrança de eventos da família, da ascendência, das práticas e 2^o) permitir a construção de histórias sobre eles e através deles. Destacamos os relatos de Elisa e Ruth que confirmam estas funções dos objetos, pois, afirmam e reafirmam, nas suas entrevistas, que guardam para que as pessoas de hoje, filhos e netos saibam como era antigamente. Os objetos, neste sentido, tornam-se uma prova factual da vida de outrora (Barros, 1989; Khoury, 2001; Mauad, 2001). Por exemplo:

“OLGA: Quando eu mostro pra eles, eles diz assim: - Mas mãe a gente batizava... a gente vestia era essas roupinha de mulher? Eu falei: - É! Porque antigamente era tudo... a, os menino é...a parte era azul né?! As menina, rosa. Mas era tudo igual. É, é, camisolinha, é! Era tudo assim. Hoje em dia não, cada... a... também hoje em dia é, é assim. Cada um veste um macacãozinho, quando é menina veste rosa né?! (risos)”

Ruth confirma:

“Pois é, de minha avó eu te contei como é que peguei essa foto. Ela me disse que: “Ah, já tô muito velha, depois que eu vou morrer, vão dar fim nesse álbum, ninguém vai ligar pra isso, ninguém vai se interessar”, falei: “Não, deixe pra mim”, que aliás é uma foto muito diferente do que ela era que eu conheci quando tinha 60, 70 anos que eu lembro dela. Então, eu guardei por esse sentido de continuidade.”

{QUADRO 10}

Sobre esta questão, Félix (1998) comenta:

O sentimento de desaparecimento rápido e definitivo (a aceleração da história) combina-se com a preocupação sobre o exato significado do presente e com a incerteza do futuro. Essa combinação traz a necessidade de transformar vestígios em testemunhos, suportes materiais da memória enquanto referências tangíveis. (p.51).

Para Halbwachs (1990), a tarefa de guardar é, também, uma tarefa criativa, de construção do “museu da família”. Através dele, a família pode encontrar suas histórias e os objetos que fizeram parte de sua construção e construir novos significados para si-mesmos e para o próprio grupo. Neste estudo, podemos destacar o trabalho criativo das guardiãs mais jovens, Ana e Júlia, que transformaram suas coleções em trabalhos, muitas vezes, artísticos de construção e (re)organizações das histórias. Ana, por exemplo, montou álbuns sobre a história dos irmãos, fez diários para presentear os sobrinhos, montou um livro de homenagem para a mãe e outro, com a história dela (mãe). Começou este trabalho criativo, presenteando o pai com um porta-retrato:

“A primeira vez que fiz uma organização de imagens e fotos foi pro meu pai, ele também chorou, só que foi muito menos sofisticado porque foi a primeira, foi mais surpresa. Era aniversário dele e a gente nunca sabe o que dar, nunca. Aí arranjei um porta-retrato bonito, até caro, mas que tinha seis lugares. Da escolha das fotos teve o seguinte caráter, todos nós criança, não importando a lógica temporal, o que importava era que a gente era criança e a outra coisa era que todo mundo estaria feliz (...).”

Félix (1998) explica que a ligação entre memória e criação está marcada desde a Grécia, no significado do nome da deusa grega *Mnemosyne*: “deusa identificada como mãe das musas e das divindades responsáveis pela memória e inspiradoras da imaginação criativa dos artistas e dos poetas” (p.3).

Júlia também apontou este trabalho criativo e de dedicação, próprios das guardiãs, especialmente, das mais jovens, como uma atividade que produz

um novo olhar sobre os guardados e as histórias da família, tanto dela quanto de quem vê:

“Eu fiz essas pastas que são transparentes.. dá pra pessoa ver... é o que sobrou das nossas coisas, né, que a mamãe separou e que são é... certificado de batismo é.. aqueles papeizinhos, é de nascimento, do parto, do que sobrou, o que tinha, cartãozinho, às vezes que a gente escrevia mesmo pra mamãe de lembrancinha ó (mostra)... esses aqui já são os cartões de natal”

E continua:

“leveí e arrumeí [as coisas do meu pai] (...), depois eu trouxe tudo de volta, comprei as pastas, aí trouxe de volta e mostrei pra cada um, cada um teve uma reação super legal. (...) [Meu irmão] teve uma reação surpreendente que ele começou a chorar assim a coisa abalou mais que todo mundo porque eu por ter esse todo esse material assim já a gente vai se acostumando. Eu trouxe as pastas organizadas do meu pai do álbum da minha mãe, fica ali no quarto de TV e qualquer um que sentar ali, sempre fica mexendo já viu mais está sempre vendo o álbum, remexendo porque ta próximo, então, senta e gosta de ver, né.”

Ao ser narradora e guardiã privilegiada da história e dos objetos, muitas vezes, as guardiãs disseram se surpreender com os objetos que guardam, como nas palavras de Ana:

“Eu guardo tanta coisa que, às vezes, até esqueci que guardei. De repente eu descubro: “Uau, isso tá aqui”. Têm coisas que são peculiares, por exemplo, a minha irmã era meio escandalosa, era a única mulher irmã minha e muito mais nova. Às vezes, eu ia ao quarto dela e tinha um bilhetinho que a gente ria muito porque eram bilhetes históricos. Guardei todos! “Tira uma lagartixa”, “tinha era um sapo no meu quarto, socorro”. Cartas, guardei muitas,

(...); fotografias, sempre, 3x4 tem um canto especial porque mostra o desenvolvimento, tem aquele rigor do registro”.

Barros (1989) destaca que as guardiãs são aquelas “ladras” permitidas pela família, ou seja, são aquelas pessoas que pegam os objetos alheios para aumentarem ou completarem suas coleções. Então, de repente, a família e as próprias guardiãs se dão conta de certos objetos que não lhes pertenciam, já estão ali, sob o poder delas:

“ANA: Uma vez eu descobri um desenho que um tio meu fez quando era adolescente, um desenho mais maravilhoso do mundo, ele desenhava bem pra caramba. Mandeí enquadrar mas alguém veio: “Como esse desenho foi parar com a ANA”, eu não faço idéia, não sei se eu roubo porque era um desenho muito famoso na família e porque que eu o tinha. Não me pergunta porque eu não sei, acho que eu vou olhando e vou me encantando, de repente, acho que ele é meu. *Faz parte de mim.*”

Parece-nos, então, que enquanto guardiãs, essas mulheres desenvolvem uma percepção seletiva sobre os objetos da família. Explicando melhor, objetos que parecem não ser importantes para os membros da família, para elas, ganham destaque, porque foram feitos por uma pessoa ou porque têm a ver com alguma história importante etc. Por exemplo, Elisa guarda uma casa em Minas Gerais e queria guardar uma aqui no Distrito Federal, porque a casa foi feita pelo marido. Dessa forma, o valor da casa não é econômico, mas sentimental:

ELISA: Ele [o marido] ajudava, ele ajudou até quando ele pôde, tudo lá na casa da sete, tanto que eu fiquei com muita pena de vendê lá porque toda melhora que teve lá, foi ele quem fez, ele era pedreiro, então ele mesmo fazia né?! Ele e os filhos.

Pereira (2003), concorda e reforça as idéias de Barros (1989), quando afirma que “o guardião é um membro da família que tem direito e também a obrigação de cuidar da memória do grupo familiar. Para tanto, reúne e conserva bens materiais de extremo valor simbólico” (p.9).

Nos relatos das guardiãs, ficou evidente o desejo delas por novos objetos, por quererem um objeto a mais, que está com a tia, que ficou com a nora, é como se elas quisessem recuperar objetos que, talvez, fora dos seus guardados não tivessem o sentido que elas atribuem a tais objetos, ou ainda, não pudessem ser monitorados ou corressem o risco de serem perdidos, como aconteceu com um guardado de Olga:

Vou guardar essas coisas ali. Eu porque sou besta, guardo tudo. Pois é, isso aqui, é pra quando ele crescer, pra ele casar, se tiver filho, mostrar pros filho dele. É. Eu tinha a cuia que o..., que o pai delas se batizo, mas aí eu fui dá pra Suse, ela não teve cuidado, deu foi pros menino brincar, e quebrou. Se adivinhasse isso, não tinha dado. Que ainda podia tá com a cuinha dele aqui.

O trecho acima evidencia, portanto, o cuidado e dedicação que essas mulheres apresentaram tanto na manutenção como na escolha desses objetos. Nas palavras de Barros (1989): “esses objetos não são apenas partes de um passado, mas símbolos da família, dos laços de descendência, que podem ser transcritos como bens que contêm uma história” (p.35).

b) A guardiã começou quando...

Ser guardiã da memória é ocupar um posicionamento na família diferenciado dos demais membros. Podemos afirmar que este posicionamento é resultado de vários encontros, afinal, como explicam Davies e Harré (2001), o posicionamento de uma pessoa depende, inevitavelmente, do posicionamento de outras, ou seja, o posicionamento é um fenômeno relacional que, no caso das guardiãs da família, é resultado das suas relações com os outros membros familiares e da própria construção de sua história como pessoa. A questão, portanto, é: por quê diante de todas as pessoas da família, a pessoa X se

tornou guardiã, assumiu este posicionamento e outras, não? Responder este questionamento não parece tarefa fácil, mas, recorrendo às narrativas desenvolvidas pelas guardiãs, podemos fazer algumas inferências:

1. usualmente, as guardiãs são herdeiras (Elisa e Ruth) e/ou conviviam (Ana e Júlia) com outras guardiãs ou guardiões. Por exemplo, no caso de Ana:

“Meu pai era fotógrafo, então a gente já tinha lugar de guardar fotos, umas cartas, cartões postais, acho que desde antes de eu nascer, vi que meu pai tinha um monte de cartão e vi que era importante porque mostravam as cidades do jeito que eram diferentes e mostravam as nossas relações, a saudade entre a gente, entre as pessoas, o tipo de notícia que elas davam, era muito encantador pra mim”.

2. as guardiãs parecem ter, como já dito, uma percepção seletiva mais apurada sobre as coisas da família. Parecem ser mais sensíveis, parecem se encantar com mais facilidade sobre as coisas (objetos, histórias, fotografias) da família:

“RUTH: Gosto de contar porque eu acho tão importante a pessoa ter família. Eu mesmo, se tivesse ficado só, sem filho, sem neto, o que é que tava fazendo nesse mundo? A gente sem, sei lá, essa convivência na casa de avó, com primo, com tio, com todo mundo junto ali, me deu assim uma noção de família, muito apego, muita coisa”.

3. como evidencia o quadro 11, confirmando os dados de Barros (1989), as mulheres se tornam guardiãs em pontos marcantes da vida, por exemplo: no casamento (Elisa), na adolescência ou final da infância (Ana, Júlia, Ruth) e em momentos de perda (Olga). Os pontos marcantes parecem ser pontos de mudança: como a transição da infância para a adolescência, a perda de alguém, que requer um novo posicionamento das pessoas da família e delas próprias. Parece-nos, então, que nestes períodos, elas se posicionam diferentemente,

{QUADRO 11}

assumindo, por características pessoais e pela interação social, o posicionamento de guardiãs:

as pessoas são capazes de exercitar escolhas em relação às práticas [sociais]. Tomando uma posição particular, a pessoa inevitavelmente vê o mundo daquele lugar, construindo imagens, metáforas, histórias e conceitos que são relevantes dentro daquela prática discursiva na qual estão posicionados (Davies e Harré, 2001, p.262)

Nas palavras de Barros (1989):

O guardião está referido à família quando constrói para si e para os familiares o perfil desse papel social. Não é uma motivação individualizada que leva o colecionador a procurar, investigar, encontrar e conservar seus bens preciosos(...). Essas atribuições não são especificadas apenas pelo guardião, mas por toda a família que consensualmente o incumbiu desta tarefa (p.38).

Nesta discussão, parece evidente a constituição dialógica do posicionamento, ou seja, a função de guardiã vai sendo alimentada e retroalimentada pela interação de cada guardiã com o seu grupo social. Dessa forma, elas são tidas como referências no grupo, ao mesmo tempo em que assumem este posicionamento numa relação dialética (Bakhtin, 1992; Ciampa, 1987; Davies e Harré, 2001; Hall, 1999; Pinto, 2000).

c) critérios das escolhas dos objetos

De todos os questionamentos propostos, este foi o mais difícil de ser respondido por algumas guardiãs, especialmente, por Elisa. Parecia que ser guardiã tinha se tornado uma atividade mental e social automática, simplesmente, era-se guardiã, então, falar sobre os critérios pareceu uma atividade que exigia o pensar sobre si e sobre a tarefa de guardar. Pela compreensão de Piaget (2002), podemos dizer que esta pergunta veio para desequilibrar o estado mental das nossas entrevistadas. Por isso, esta foi a pergunta que mais necessitou ser recorrente, ou seja, ela foi repetida com maior frequência durante a entrevista episódica de cada senhora.

Apesar das dificuldades, de uma forma geral, podemos entender que o critério de escolha que mais se destacou foi o afetivo (ver quadros 12 e 13), ou seja, eu guardo isso ou aquilo porque é importante pra mim. Diante das

{QUADRO 12}

{QUADRO 13}

tentativas de explorar o que é importante, não obtivemos muito sucesso, porque, parece óbvio para essas mulheres o que é importante: é importante tudo aquilo que diz respeito à família delas, seja a nuclear, seja a extensa. Nesse contexto, retomamos Valsiner (2000) quando ele trata dos valores. Para o autor, os valores constituem o impacto afetivo no significado, por isso, são difíceis de serem ditos, como no caso das guardiãs estudadas neste trabalho. Mesmo sem saber explicar o importante, elas têm clareza de que é importante um rabisco, uma cuia, uma casa, uma boneca, um creme de barbear, a fotografia da mãe, do pai, do marido, da avó, enfim, é importante tudo o que marca a minha existência ou a existência de alguém nosso (da família) neste mundo:

“ANA: Tudo o que me remete à vida é importante, ele é como se fosse uma presença constante, eu faço questão de falar isso porque pra mim funciona assim, não é um resgate que ficou pra trás, é o meu presente que ficou ali, a forma como eu vejo o mundo. Por exemplo, eu tenho certeza porque meus pais ajudam na minha leitura de mundo, me ajudaram a ter sensibilidade pras causas sociais e pra buscar justiça, tenho certeza, os dois, mas eu tenho certeza também que aquela coleção de Pasquim foi fundamental, porque quando eu era adolescente eu era apaixonada por ver aquilo, o que é que estava acontecendo no Brasil e que ali era sempre dito, então aprendi muito sobre a História e aquilo, quando consulto os meus guardados são sempre emoções presentes, elas não dizem respeito ao tempo passado. Talvez é a informação do tempo passado mas a emoção é de hoje. Quando eu olho um objeto, às vezes é um papelzinho rabiscado e uma das coisas que eu gosto muito é de letra, adoro letra, acho que minha área estética gosta porque é o registro da pessoa, é mais do que o texto dela, é a marca, é a emoção dela.”

Félix (1998) comenta que esta afetividade está ligada ao sentimento de pertencimento no grupo, especialmente familiar, por ser objeto e espaço para as recordações, segundo Barros (1989). Esse sentimento de pertencimento, para a primeira autora, é construtora de identificações: “a memória liga-se à lembrança das vivências, e esta só existe quando laços afetivos criam o pertencimento no grupo, e ainda os mantêm no presente.” (Félix, 1998, p. 42).

Por outro lado, Ana, Júlia e Ruth comentaram, ainda, sobre os critérios de se desfazer dos guardados. Para elas, desfazer-se dos guardados acontece quando se quer mudança, renovação ou quando não há mais espaço físico que suporte tantos objetos. Nesse caso do se desfazer, o critério subjetividade também é o mais utilizado. Segundo elas, é um esforço mental e físico retirar os objetos do lugar, hierarquizar-los e selecionar quais serão, novamente, guardados e quais irão ser retirados da coleção:

“ANA: momento de decidir, ah, este eu não sei não. É um momento assim do meu lado frio, determinado que eu posso me desfazer de alguma coisa. Tem a ver com a minha capacidade de guardar mesmo, espaço, não tenho muito espaço e às vezes não é isso não, às vezes é capítulo, esse capítulo eu quero mudar, sabe. Ficar muito apegada a algum objeto que às vezes me remete a uma falta de vontade de mudar, de tomar outros rumos. Às vezes eu sinto que preciso, me desfiz de quase tudo o que eu tinha na área de violência doméstica, eu vou mudar de capítulo só que parece que vou mais afundo naquele assunto. Mas eu acho bom não estar dentro de casa, é que eu coleciono tanta coisa que acho difícil, a parte mais difícil é desfazer, não é só com o espaço, mas é principalmente vontade de mudar. Então eu vejo que alguns objetos são estruturantes, estes têm que ficar, são estruturantes da minha história, da minha pessoa: cartas; algumas dessas coisas estão guardadas de forma aleatória, não estão organizadas bonitinhas não. Eu só organizo quando pego um desafio. Como eu nunca

peguei o meu, ainda está assim. Imagens, fotos, pra mim são fundamentais.”

Outro exemplo:

Ruth: O que guardo mais é isso, o que eu gosto de guardar. Eu guardava revistas, ainda guardo só de bordados. Eu tinha a primeira edição da Manchete, da Manequim. Quando casei que mudei, aí foi mudança e mudança e andar com tudo, tinha um baú grande que foi dado, uma das moças daquela casa levava um baú com enxoval, andando pra cima e pra baixo e as casas cada vez menores. A nossa casa lá era muito grande, fizemos uma casa em Taguatinga muito grande também, agora chega, vai reduzindo, vai reduzindo, aí tem que reduzir as coisas”.

d) o compartilhar dos guardados

Diferentemente da literatura de Barros (1989) e Pereira (2004), as guardiãs deste estudo não disseram ter momentos bem específicos para mostrar seus guardados (ver quadro 14). Apesar de os encontros com famílias, vizinhos e amigos serem mais propícios a esse compartilhamento, isso não foi uma regra. Ao contrário, entre aquelas que, usualmente, compartilham seus guardados (Ana, Júlia e Ruth), elas o fazem sem a necessidade de uma ocasião específica. Em outras palavras, a melhor ocasião para compartilhar parece ser aquela na qual as pessoas querem ver os guardados, conversar sobre eles ou descobrir alguma história a mais sobre a família, sobre o pai falecido, sobre o tio, sobre a escrava que cuidou da avó etc. Por exemplo:

“Você lembra de vó Perpétua?”, quem é vó Perpétua?, eu vou falar pra essas meninas. Ela foi uma preta velha, escrava da minha vó, do pessoal do primo da minha avó, que quando veio a abolição ela já era muita apegadas às crianças e ficou, arranjou um caso com um homem branco na cidade, fez três filhos, quando nasceu a mais

{QUADRO 14}

velha minha vó ganhou meu pai, ela me contava sempre que essa preta amamentou meu pai e a filha dela. Naquelas famílias antigas, quando uma mulher ganhava nenê, que não ia pra hospital, naquela época tinha que ficar de resguardo, quarenta dias em casa, a vó Perpétua ia. Eu já conhecia ela bem velha, ela falava, “Vamo fazer bolo hoje”, não tinha padaria, tinha que fazer os bolos em casa, a vó Perpétua, “Vamo refinar o açúcar”, o açúcar vinha escuro, sujo, e a gente querendo mexer.” (Ruth)

e) quem continuará?

De uma forma ou de outra, todas as guardiãs afirmaram ter com quem deixar seus pertences (ver quadro 15). Algumas, como Elisa, não determinou o destino de todos os seus guardados, mesmo assim, decidiu por orientar alguns, como as jóias que deixará para as filhas.

Entre elas, houve o predomínio de deixar os objetos com outras mulheres, não necessariamente filhas como abordaram Barros (1989) e Pereira (2004), mas sobrinhas, talvez, estas venham substituir filhas que não tiveram ou que tiveram e perderam, como Olga.

A escolha de mulheres, para sucedê-las, não parece causar estranhamento a algumas das guardiãs, que sugeriram que tal posicionamento está fortemente ligado à figura feminina, talvez, por ela ainda ser vista como a cuidadeira da família e talvez, esteja mais próxima da tarefa de guardar, também os objetos e a memória. Nas palavras de Júlia:

“Achei interessante porque é... foi espontâneo e eu até mesmo não percebi nos meninos aqui porque geralmente parte de meninas, a gente vê mais isso de mulher, né (...). Ela é filha do meu irmão, do segundo, né, aí, ela foi e me pediu pra guardar as coisas e falei com certeza, né”

{QUADRO 15}

4.4. Fotografia: um guardado especial

Dentre os objetos colecionados pelas guardiãs, mereceu destaque as imagens fotográficas. Herdeiras e/ou produtoras de álbuns e de coleções de fotografia, as guardiãs se remetiam com frequência a elas, chegando, inclusive, a esperarem a pesquisadora com os álbuns na mesa ou na poltrona, em lugares acessíveis à visualização. É como se o material imagético fosse o convite à narração e à visita da história de suas família:

As fotografias, conhecidas ou não, são apresentadas [no nosso caso, mostradas pelos] aos sujeitos da pesquisa e, inspirados no que vêem, ou em outras imagens evocadas pela memória, os sujeitos são estimulados a falar de si mesmos ou de questões propostas indiretamente pelas fotografias (Leite M., 2000, p. 34).

Neste sentido, as imagens parecem ter um valor especial para elas, especialmente, para aquelas, herdeiras de álbuns fotográficos: Elisa, Ana e Ruth. Além disso, a fotografia apresenta a idéia da prova, portanto, as fotografias não apenas possibilitam narrativas como também são provas para elas:

qual não foi o meu espanto durante as entrevistas (...), quando notei que como forma de dar maior credibilidade à narrativa ou buscando uma prova cabal da veracidade das lembranças, elas constantemente recorriam às suas fotografias e diziam: eu vou mostrar um álbum que eu tenho, deixa eu ver, está aqui (...) (Pereira, 2004, p. 4).

Nesta seção, iremos apresentar o material imagético colecionado por cada guardiã, tentando, detalhar ao máximo os resultados encontrados.

- **ELISA**

Herdeira da mãe, Elisa ficou com 3 álbuns fotográficos, construídos pela mãe. Destes, dois eram compostos só por imagens e um, por imagens e cartões mais mensagens. Durante a pesquisa, tivemos acesso aos dois álbuns com imagens, o terceiro, Elisa não conseguiu encontrá-lo, justificando o fato pela mexida dos filhos e netos, que tiram os álbuns dos seus lugares.

Apesar de ter nos mostrado os dois álbuns, Elisa escolheu trabalhar apenas com um, do qual escolheu 30 imagens entre 215, para trabalharmos. Todos os personagens das imagens escolhidas foram familiares da família extensa (16 imagens) e nuclear (14). As imagens da família extensa retratavam os pais, principalmente a mãe (4 imagens, aparecendo a mãe de Elisa); as irmãs; o tio, que morava com a mãe de Elisa, após a viuvez de ambos e dos primos.

O álbum herdado da mãe apresentou peculiaridades muito interessantes:

- a mãe de Elisa anotava o nome e data de cada imagem:

[minha mãe] Colocava tudo. E ela colocava as data, num sei como é que num ta as data aí. (...). Mas é porque soltou, né?! (...).Foi! Minha mãe! Ocê vê essa letra é dela, ela tinha uma caligrafia muito bonita né?!
- as fotos eram dispostas, com freqüência, em círculo, de forma a ter uma imagem no centro, rodeada por imagens menores, relacionadas à imagem central. Por exemplo, há uma página onde aparece um casamento na imagem central e ao redor, imagens de pessoas ligadas ao casal, além do próprio casal em imagens individuais: irmãos, o noivo e a noiva. Esta organização das imagens parece mostrar uma intenção da guardiã, talvez, ela não quisesse, apenas, indicar as pessoas relacionadas à imagem central, mas também, facilitar a construção de narrativas sobre tais imagens, ou ainda, contextualizar as imagens por meio da imagem central e das circundantes, haja vista as informações de nomes e datas, propiciando um amplo contexto. Para vários autores, como: Feldman-Bianco, 1995; Godolphin, 1995; Gruhan, 1995; Koury, 1999; Leite, 1998a; 1998b; 2000; Magni, 1995; Peixoto, 1995; Rial, 1995; Samain, 1995; Santaella & Nöth, 1999, o contexto da fotografia é fundamental para sua leitura, talvez, por saber disso, intuitivamente, a mãe de Elisa fazia as anotações, direcionando, de alguma forma, o olhar;
- Todas as imagens tinham suas bordas recortadas decorativamente e eram presas com cantoneiras;

- Algumas imagens eram marcadas por uma cruz, feita à caneta. A cruz indicava o falecimento daquelas pessoas do álbum. Mais uma vez, percebemos que a mãe de Elisa era uma guardiã cuidadosa no sentido de que não apenas colecionava as imagens, mas, de alguma forma, tentava construir contextos para elas, seja pela colocação de nomes, datas, seja pela colocação da cruz. Ela guiava e orientava, de certa forma, a leitura da imagem, através destas marcas.;
- Outra peculiaridade do álbum era a forma em que era guardado pela mãe. Nas palavras de Elisa:

“É! As fotos era pra tar em melhor estado né?! Porque se fosse só eu que, que...mexesse com elas, mas cê sabe, é a...tem tanto filho e tanto neto, um mexe, outro mexe, um mexe, outro mexe e fica nesse estado. Mas se num...fosse só eu, acho que ainda tava o álbum perfeito como era né?! (riso)

J- Hunrum! Mas ele tá muito bem conservado, é porque ele despregou né?!

ELISA:- É, dis...é! Desapregou! Porque minha mãe tinha tanto cuidado com aquele álbum, ela trazia numa caixa forrada com papel de seda, então ela tinha assim, muito carinho com aquelas foto, muito cuidado. Mas, é como disse, tudo acaba né?! Era, era, é! Eram três...são três álbuns né?! Que ela deixou, inclusive ela deixou um até de lemb...um álbum de lembranças assim, cartão que ela recebia, eu num sei onde tá porque os menino guarda. Mas ela, ela fez um álbum só dos cartão que ela recebia, de aniversario, de tudo e tudo ela punha a data e quem foi que...é, é! Minha mãe tinha assim, eu num sei, eu, eu num tenho a paciência que minha mãe tinha não.”

Ao apresentar o álbum da mãe, Elisa narrou como as imagens eram produzidas no interior e, seguindo a construção da sua narrativa de vida, foi fazendo comparações sobre o tirar foto hoje e antigamente, quando ela ainda morava em Pirapora:

“hoje em dia, todo mundo tem uma máquina, bate né?! Mas, naquele tempo não tinha, você tinha que...tanto que aqui ó, eu já tinha passado do casamento, mas eu tive que arrumar pra tirar a foto, tinha a hora marcada do fotógrafo ir na, lá pra tirar. Ia na casa da (...). Então num tinha assim... aquelas foto que hoje em dia tira né?! Tira na hora do casamento e tudo, não tinha, então pra você tirar uma foto dessa tinha que arrumar e ir na casa do fotógrafo. É! Inda era daquelas máquinas que, que punha assim, nos cavaletezinho e cobria com a, com um... um... um...pano, né?!”

A dificuldade da produção fotográfica no início do século e no interior são abordados nos estudos de Caixeta (2001); Leite (2000) e Pereira (2004). Esta última autora comenta, inclusive, sobre os estúdios, as visitas dos fotógrafos à casa do cliente, as fotos posadas e preço alto que as pessoas pagavam para serem fotografadas.

Além do álbum da mãe, Elisa escolheu, também, cinco imagens de um álbum fotográfico, construído por ela mesma. Retirados de um álbum de, aproximadamente, 205 imagens, Elisa escolheu imagens da família nuclear: ela e o marido (2 imagens), dela, marido e filhos (1), da mãe (1) e do neto (1). Quando questionada sobre os critérios de escolha, tanto das imagens deste álbum, quanto do álbum da mãe, Elisa respondeu que era para lembrar:

É porque...essa é a lembrança da minha...dos meus pais e a minha de quando criança né?! E aqui dele, da, dessa primeira comunhão também é recordando minha mãe e meu tio, porque são poucas fotos que eu tenho dela né?! Assim, já...já de idade.

- **ANA**

Herdeira do pai, ANA começou a apreciar fotografia desde muito jovem, percebendo, inclusive a diferença das fotografias produzidas pelo seu pai: fotografias do cotidiano:

“Eu tenho muita lembrança de imagens porque papai fotografava mais do que o normal, então a gente tem muitas fotos do cotidiano, no Rio, eu, bebezinha, o Lucas, pequeno, e são imagens também raras para a época porque quando olho as fotos das minhas amigas em criança, geralmente, são fotos saindo de pose, de festa, de lacinho, de eventos, e no nosso caso tinha muitas fotos do cotidiano, dentro de casa, na cozinha, essa coisa assim. As imagens dos quatro são muito amorosas.”

Além de ser herdeira de um fotógrafo, que se tornou profissional, ela seguiu os passos do pai, tornando-se, também, uma apaixonada por fotografias. Devido a isto, não foi possível contabilizar as imagens que ela guarda entre fotografias soltas e álbuns organizados. É tanto material que, usualmente, Ana guarda as imagens em caixas de papelão de médio porte. Portanto, para podermos fazer a pesquisa, Ana elegeu três álbuns como os seus preferidos e, a partir deles, fizemos o estudo das imagens:

- ✚ Álbum 1: foi um álbum feito pelo pai sobre a passagem da família no exterior. Contém: 16 cartões postais da cidade onde moravam no exterior, 205 fotografias e 2 fotos ampliadas em página solta. Deste material, 64 fotografias foram escolhidas por Ana para o estudo.
- ✚ Álbum 2: feito por ela mesma para homenagear os 70 anos da mãe, continha 157 fotografias, ligadas à história de vida da mãe. Destas, 78 imagens foram escolhidas.
- ✚ Álbum 3: também feito por ela para presentear a mãe, trata-se de uma coletânea de 58 imagens fotográficas e 86 cartões. Deste material, Ana selecionou 33 cartões e 23 imagens.

De todo o material imagético, 100 imagens se relacionavam à família de Ana: só mãe (13), irmãos (22), família dos irmãos (26), família dela (7), mãe e filhos (13), pai e filhos (5), só pai (3) e outros (11); 9 estavam relacionadas à família extensa: tios e primos e 14 a amigos da família.

Como os dados evidenciaram, Ana é uma guardiã que tece a história de si e da família por meio das imagens, produzindo, criativamente, álbuns fotográficos que contam histórias:

Olha, é uma coisa de louco porque minha vida tem pouquíssimo tempo. Eu trabalho de manhã, de tarde e de noite, como já te falei, trabalho feito louca, então o que é que eu fiz, a primeira coisa nessa trajetória com imagens, que é uma coisa mais recente, foi catalogá-los desde que eu resgatei os negativos do papai, que eram milhares e lindos, em excelentes condições de guardado, os caras das lojas não acreditam, você vê fotos com qualidade limpa, tudo perfeito. Só que eu não faço isso sistematicamente, eu faço com pouquíssimo tempo, é meio desesperador, pegar, olhar um por um, família no zoológico, nascimento da Lili e não fiz tudo, fiz um décimo. Quando eu pego um desafio de cuidar de um irmão ou de uma pessoa, digo: “Agora vou me dedicar à vida de fulano”, aí eu fico obsessiva, chego em casa de madrugada, final de semana, qualquer tempinho eu fico e gasto uma fortuna porque eu mando fazer as fotos. Imagina, um cara de 50 anos vai ver fotos que nunca viu na vida dele, a mamãe tem 70 anos vai ver fotos que nunca viu, fotos inéditas, que nunca foram ampliadas. Pra todo mundo é muito emocionante. O tempo é esse, é de determinação mesmo, “Eu quero fazer”. “

Para selecionar as imagens, utilizou os mesmos critérios da seleção dos objetos: o afeto, escolhendo imagens que expressavam sua relação com as pessoas de sua família, o cotidiano, enfim, ela repetiu, ou melhor, reforçou, nas escolhas das imagens, a história que contou sobre si: o carinho pela mãe, a ambigüidade do pai, o amor pelo irmão “gêmeo”, os filhos, os outros irmãos, sobrinhos, os avós maternos, entre outros personagens da família. Por exemplo, quando fala de uma imagem, onde os avós se fazem presentes:

“Ai, essa foto, também sou apaixonada por essa aqui. Meu vô e minha vó são duas figuras da mais alta importância, que me ensinaram muito mesmo que eu tenha tido pouquíssima convivência. Acho que quando eu vejo que gosto de desenhar, eu lembro pra minha vó que desenha, eu olho pra ela, gente, eu aprendi com ela porque mamãe desenha e eu também. A gente compartilha mas não é só isso, ela tem uma visão de mundo muito especial e o vovô era uma personalidade rara, de humanidade, de ciência, ele médico, tinha posturas profundamente também corajosas de amor pela humanidade. Não se conformou em ser só médico, foi ser professor de sociologia para colégio de segundo grau e ainda exercia a profissão dele como médico de referência mas a minha vó exigia, ele, com maior prazer, que atendesse igualmente os pobres. Então ele tinha um horário para atender os pobres encaminhados pela minha avó. Eles são pessoas muito especiais, que vêm também de pessoas muito especiais. Os meus bisavôs também são pessoas extremamente interessantes.”

- **JÚLIA**

Como Ana, Júlia também é organizadora de álbuns, porém, diferentemente dela, procura organizar as imagens por tempo cronológico. Apossando-se das imagens fotográficas da mãe, Júlia montou dois álbuns: um, com imagens da própria ou relacionadas à mãe e outro, com imagens do ou relacionadas ao sobrinho-afilhado. Os dois álbuns devem conter por volta de 600 fotografias, porém, Júlia escolheu apenas uma imagem fotográfica para compor nosso estudo e a imagem escolhida não fazia parte de nenhum dos álbuns:

“Essa foto, assim, para mim... porque há lembranças que assim ficou que... sorriso, o jeito dele, do meu pai, então, essa foto, assim, que eu lembro, né, então eu gostei muito (...), ficou próximo do rosto que eu lembro, entendeu, aí,

eu separei essa foto assim até deixei no meu álbum porque apesar de ser cortada, ela lembra, né”

Por outro lado, Júlia escolheu duas imagens, desenhadas pelo pai: o guarda-roupa e o terço:

“(…) Foi assim a lembrança que eu tenho dos desenhos, porque ele sentava com a gente e ficava desenhando a família, a irmã dele, a família da minha vó sempre é chegada no desenho, então, quando eu tomei o desenho um pouco ficou a lembrança assim, eu achei legal, ele ensina o terço para ela [mãe] porque ela diz que ele fez para ela rezar.”

Ou ainda:

“Mas assim, o projeto de vida, tudo que ele construía, tudo que ele fazia, a decoração da sala, o quadro, ele era muito, assim, participativo (...), depois que desmoronou tudo, que ele morreu, ficou essa aproximação, a gente guardou muito essas coisas boas (...) esse quarto nunca foi feito, ficou só no antigo armário, que já tinha, que ele mandou colocar.”

A figura do pai é presente na sua narrativa “não-contada”. Como antes mencionado, ela utiliza as histórias do pai e da mãe para falar de si, talvez, porque tenha perdido o pai tragicamente em um acidente de carro, quando ainda era criança, como ela afirma “que desmoronou tudo”. Por isso, talvez, a escolha de uma única imagem - do pai ou de imagens feitas por ele.

- **RUTH**

Herdeira da avó, Ruth tomou para si a responsabilidade de cuidar de um álbum do século XIX, cuidadosamente conservado por elas. As imagens, feitas em papel fotográfico mais grosso que o atual, ficavam encaixadas em espaços já determinados no álbum. As folhas do álbum, portanto, pareciam duplas, de

forma que a fotografia era colocada dentro delas, como se fosse um porta-retrato.

Além deste álbum, Ruth coleciona imagens soltas, álbuns fotográficos e porta-retratos. De todo o material imagético, tivemos acesso a:

- 📁 Álbum 1: álbum herdado da avó. Das imagens que compunham este álbum, cerca de 20, escolheu apenas uma, da própria avó;
- 📁 Álbuns 2 e 3: álbuns da viagem para a Europa, não foi possível a contagem, mas, provavelmente, havia mais de 300 fotos, das quais 14 foram escolhidas para o trabalho;
- 📁 Álbum 3: álbum das filhas. Das 187 fotografias, escolheu 18;
- 📁 Uma foto da mãe, a única que ela tinha e que ficava em porta-retrato;
- 📁 Uma foto solta do casamento;

A maioria dos personagens das imagens escolhidas foram familiares da família nuclear: só de Ruth (14), filhas (9), dela e/ou do marido com as filhas (5), dela e do marido (3). Da família extensa apareceu uma cena de batizado e a foto da mãe e da avó.

A imagem da avó, nas entrevistas, foi lembrada sempre com muito carinho e da mãe, como uma vaga lembrança. Para Ruth, a imagem que tem da mãe é a imagem da fotografia, evidenciando este aspecto no início da narrativa da sua história:

“A lembrança de minha mãe é vaga, eu não vou te dizer que lembro assim dela. Tem aquela foto ali, das netas. Então, as lembranças físicas vêm através da fotografia, ela morreu e eu ainda ia fazer seis anos, então não tem assim uma lembrança física que eu posso dizer que lembro realmente, mas de alguns fatos, alguma coisa, eu lembro. (...). Na época da minha mãe não tinha essas fotos boas, essas aí que acho que tiraram fora, você vê que são de São Luís, da Bahia, acho que quando eles foram estudar fora tiraram. A minha mãe, ela conhece essa foto aqui porque tem a dedicatória, acho que ela tinha 16 anos. Ela escreveu assim: “Ao meu distinto noivo, senhor Orlando Noletto”, era aquela coisa, né. Ela morreu

muito nova quando foi dar a luz ao quinto filho, nessa ela tinha 28 anos. Naquele tempo era uma das causas de morte, era muito né. Era parto, ela morreu novinha, e nós ficamos com a vovó, eram quatro mulheres.

Leite M. (2000) confirma esta capacidade da fotografia:

as fotografias poderiam ser comparadas a imagens armazenadas na memória, enquanto as imagens lembradas são resíduos substituíveis de experiências contínuas. Em muitos casos, lembranças das fotografias substituem lembranças de pessoas ou acontecimentos, que são mutáveis, enquanto a fotografia fixa pode ser revista muitas vezes (p.145).

Neste contexto, as imagens escolhidas por Ruth reforçam sua história de vida, afinal, ela escolheu imagens que retratam pontos de mudança em sua história, por exemplo: a viagem para a Europa, ainda em tratamento de câncer, o casamento:

Essa aqui no meu casamento, né... Casamento é sempre uma coisa assim, sei lá, é uma emoção, nem sei como é que te digo. É uma coisa que a gente guarda, lembra bem, é um dia muito especial a vida mesmo. A vida dali pra frente dá uma mudança bem grande. Até aquele momento, com o egoísmo próprio da mocidade, sou eu, eu, eu, e daí pra frente é nós mesmos, nós dois, depois nós três, nós quatro, a vida passa a ser toda dividida. Essa foto aqui tá muito parecida com o jeito do meu marido, ele brincalhão, risonho. O colega dele brincava e dizia assim, “Peguei, peguei”, e tenho essa aqui do casamento por causa dessa brincadeira.

Mais uma vez, as imagens possibilitaram o falar de si e da família:

“quando olhamos uma fotografia, não é ela que vemos, mas sim outras que se desencadeiam na memória, despertadas por aquela que se tem diante dos olhos (...). Além disso, não

olhamos apenas para uma foto, sempre olhamos para a relação entre nós e ela (Leite M., 2000, p.145).

É importante ressaltar que Ruth também constrói álbuns fotográficos, porém, os álbuns que está fazendo são para as netas. O objetivo é colecionar imagens de cada uma das netas e montar um álbum que possa ser o presente de 15 anos de cada uma delas. Para Ruth, é fundamental podermos ter acesso a nossa infância e as imagens possibilitam isso:

“Guardo e estou fazendo os álbuns. Depois que a gente cresce é bom ver aquelas coisas... Fotografia, igual eu te falei, na minha época de criança não tinha, mas é bom a gente ter lembranças daquelas pessoas que, às vezes, nem existem mais. Vou guardar e depois selecionar, pois tenho umas 400 fotos ou mais delas aí. Tiro aquelas que achei mais bonitinhas naquele período, as outras ponho em outro álbum, inclusive, já me pediram que queriam o álbum e eu disse que este era da vovó e quando fizerem 15 anos, eu entrego e se eu morrer antes disso, é de vocês, porque são muitas fotos, da Marina e da Luciana então... das outras eu tirei também para depois não ficarem com mágoa”.

Além das imagens fotográficas, Ruth escolheu 8 desenhos, feitos pelas netas:

“Elas fazem pra mim e me entregam mesmo. Vou perguntar por esse aqui, mas acho que é da Marina porque a letra está bem bonitinha. Este a letra bem recente. Tenho a preocupação de datar, veja que este é de 2004, a Luciana assina e gosta de assinar faz, às vezes, uma música, vou cantar e ainda tem o refrão: te amo tanto assim... ”.

Mais uma vez, os desenhos apareceram como elementos que também permitem o registro da família. Como bem colocado por Ruth, os desenhos infantis são marcas que as crianças constroem sobre si e seu mundo. Arfouilloux (1988) afirma, inclusive, que o desenho é uma expressão típica da infância, onde ela tem a oportunidade de se comunicar com alguém, neste caso, com a avó.

Assim como Elisa, Ruth também comentou sobre a dificuldade de se produzir imagens fotográficas no interior e na infância e como Olga, cuja produção será comentada a seguir, comenta sobre a morte como tema para imagens fotográficas:

“Ou o fotógrafo ia na casa, ou a gente ia lá, ele tinha um estúdio montado, tinha umas cortinas de fundo, até com cenário pintado, às vezes uma mesinha. Essa aqui da minha mãe não tava não. É igual os panos de boca do teatro, nosso teatro renascença tinha uma pintura com as colunas gregas, aquilo fazia o pano de fundo. Isso era caro pra época, pra ocasião especial. Inclusive tinha uma coisa péssima na época, essa eu não quis guardar, o meu avô morto no caixão. Como é que tirava de uma pessoa morta no caixão? Tem de meu avô, eu nem o conheci, quando nasci ele já tava morto, ele deitado, caixão aberto ainda, meu pai, meus tios do lado, não sei por que faziam isso, devia ser hábito. A morte também fazia tão parte da vida, hoje até defunto é maquiado, é coberto, ninguém quer falar. A morte também mudou de cara, a morte não, os mortos. Chamava o fotógrafo de cidade pra documento, pra título de eleitor.”

- **OLGA**

Apesar de também colecionar álbuns fotográficos, Olga se limitou a falar sobre imagens soltas, mostrando um álbum, apenas em um encontro e as fotos do seu aniversário, ainda soltas, em outro. Para ela, os guardados sempre se referem a objetos de pessoas que já faleceram, por isso, não é possível ficar compartilhando as imagens de quem ainda está vivo.

Das imagens selecionadas, Olga escolheu 9 imagens fotográficas, duas das quais ficavam em porta-retratos e 5 santinhos de falecimento, com fotografias. Para Leite M. (2000), confirma essa prática de guardar imagem dos parentes falecidos em exposição, afirmando: “um aspecto curioso da presença dos ausentes (...) reside nos retratos de família, em que seus mortos aparecem como imagens fotográficas na parede ou em cima dos móveis (p.137).

Todas as imagens referiam-se a pessoas da família: a mãe, o pai, a filha, os dois filhos, o cunhado, a irmã e dois amigos. Com pouca fala, pois, como já mencionamos, o silêncio é comum em temas como morte: “é difícil encontrar o tom apropriado para recontar o indescritível, o inominável, o que não pode ser narrado” (Leite, 1998b, p.1), Olga quase não explorou as imagens, chegando, apenas a descrevê-las, como no exemplo abaixo:

É, fotografia, só são as fotografias. (silêncio). O papai..., morreu também, depois a mamãe morreu, a... (silêncio)

Apenas em alguns momentos, pudemos perceber as imagens produzindo histórias, histórias de morte, como no caso abaixo:

Bem, esse aqui que tá no caixão é um compadre meu, compadre Mano, casado com uma amiga minha que agente ia pro serviço juntas. Se agente ia pra lá, festinha, era tudo junto né. Aí ele morreu, sentiu um caroço de baixo, aqui na axila né, e desse caroço ele mandou tirar e aí saiu no corpo todim; era câncer, aí ele morreu. E aqui o retrato que ela mandou pra mim, eu já tava aqui em Brasília, ela mandou pra mim.

A análise ora apresentada parece apontar para o fato de a fotografia e os desenhos, assim como os demais objetos guardados serem mais que ícones. Tais materiais são símbolos, são a concretização da memória de si e da família, portanto, são uma narrativa complexa que contém suas histórias, histórias de outrem, permeadas por valores, que, como já colocamos, para Valsiner (2000), dizem respeito ao impacto afetivo sofrido pelos significados no processo de socialização e de construção de si.

V- Considerações Finais

- Como as mulheres se tornam guardiãs?;
- Como elas se posicionam como guardiãs?;
- Quais significados regulam suas narrativas de história de vida?;
- Qual é o papel das imagens e dos objetos na narrativa de história de vida destas mulheres?

Com o desafio de responder as inquietações acima colocadas, iniciamos esse doutorado com o objetivo de conhecer mulheres guardiãs da memória, estudadas pela história, mas sem investigações na psicologia. Acreditamos que estudar guardiãs da memória na perspectiva da psicologia nos ajudou a compreender o fenômeno da memória nas suas mais diversas manifestações culturais e individuais, por possibilitar a costura de temas importantes como memória, identificação e self. Nesse contexto, nosso objetivo foi identificar, por meio da oralidade, imagens e objetos guardados, os significados que orientaram a identificação de mulheres guardiãs da memória. Para tanto, realizamos entrevistas narrativas e episódicas com cinco mulheres guardiãs da memória, com idade entre 38 e 70 anos, em quatro encontros: no primeiro, ouvimos as histórias de vida; no segundo, realizamos a entrevista episódica; na terceira, conhecemos os guardados e recolhemos a fala sobre eles e, por fim, ouvimos as histórias sobre as fotografias selecionadas por cada guardiã. É importante colocar que como o processo de pesquisa qualitativa é cíclico, a aparente organização linear da apresentação dos procedimentos não deve levar à compreensão de uma linearidade na construção dos dados, ou seja, quando falavam de seus guardados, cada mulher estava falando de si e da história de sua família.

Para tecermos essa seção, optamos, num primeiro momento, por retomar nossos posicionamentos teóricos e, num segundo, por apresentarmos as respostas aos questionamentos que motivaram essa tese de doutorado. Sendo assim, podemos começar esta reflexão, afirmando que esta tese se encontra no enquadramento da psicologia cultural porque entendemos os processos de identificação e de memória como construções sociais, viabilizadas pelas interações EU-outro, onde as pessoas vão mobilizando os significados e construindo outros sobre si, seus grupos sociais e suas

práticas de vida. Nesta construção, as pessoas vão se posicionando e são posicionadas na semiosfera, ou seja, num espaço de significados culturais possíveis construídos na relação de si com o outro, vão atuando no mundo e organizando seu conhecimento a partir desse lugar. Neste caso, as mulheres se posicionaram e foram posicionadas como guardiãs e desse lugar construíram significados de si e seu grupo, evidenciando que, para elas, nesse lugar de guardiãs, a memória coletiva é mediada pela memória familiar, já que a memória constrói narrativas e o falar de si é falar da história de suas famílias: dos pais, avós, bisavós, filhos, netos, sobrinhos, tios etc. A história da mulher e da mulher guardiã é a história de sua família e de como ela (mulher) se posiciona e posiciona os outros sociais com os quais se relaciona na desafiadora arte de narrar suas histórias. Isto porque a atividade de narrar a história de si e as lembranças da vida é interpretativa e é trabalho, pois exige tomadas de decisão e reflexão. Narrar a história não é re-vivê-la, mas construir um conhecimento de si a partir do olhar/ do ponto de vista do hoje, do aqui-agora e das expectativas de futuro, das possibilidades que se abrem ou não no momento da interação entre pesquisadora-guardiã. Por isso, concordamos com Geertz (1978, 1998), Rey (1997) e Branco e Valsiner (1997) quando afirmam que a pesquisa é o recorte, é uma construção possível de uma realidade em movimento, onde, nós, pesquisadoras e pesquisadores, embrenhamo-nos na também desafiadora tarefa de interpretar a interpretação e de fazer escolhas, afinal, a atividade de pesquisa também é trabalho, é o trabalho de narrar a história da própria pesquisa, desenvolvendo argumentações. Assim, continuaremos tecendo estas considerações, apresentando as principais respostas que foram construídas para os questionamentos que motivaram esta tese:

- Como as mulheres se tornam guardiãs?

As mulheres se tornam guardiãs em momentos de mudança da sua história, mudanças que individual e coletivamente são importantes e repercutem não só para a pessoa em si, mas também para o grupo familiar. Neste estudo, identificamos a adolescência, o fim da infância, o casamento e a perda do pai como momentos que desencadearam a prática de guardar objetos. Se refletirmos sobre o que há em comum nestes momentos, perceberemos que são momentos significados como momentos de transição: o

casamento, para a mulher, traz a possibilidade de novos posicionamentos como – ser mãe, dona-de-casa, esposa (Caixeta, 2001; Rocha-Coutinho, 1994; 2000); a adolescência e a transição para ela são caracterizadas pelas mudanças corporais, a construção de um novo pensamento – abstrato, a reflexão sobre si e sobre o mundo, o conflito e negociação de valores com a família e o grupo, neste momento da vida, podemos observar que não só o indivíduo adolece, mas, também, toda a família (Aberastury, 1977; Aguiar, Bock, Ozella, 2001; Piaget, 2002; Preto, 1995) e a morte, apesar de fazer parte do ciclo de vida, é significada culturalmente como um momento de dor e de perda, momento em que a pessoa precisará reconfigurar a família e ressignificar os posicionamentos antes construídos (Loureiro, 2000; Brown, 1995).

- Como elas se posicionam como guardiãs?

Estas mulheres se posicionam como guardiãs a partir de suas práticas de guardar objetos. Os objetos são a concretização da memória. Portanto, podemos dizer que sua identificação é construída pela atividade que exercem na família e pela conseqüência que assumem de tal posicionamento. Assim, conforme estudado por Caixeta (2001) e Caixeta e Barbato (2004), a identificação inclui, também, o modo de execução de tal atividade, cujo posicionamento traz conseqüências para si, por exemplo, como as que foram identificadas neste estudo: a prática de guardar, a percepção seletiva sobre objetos, imagens e histórias da família, a decisão sobre escolher ou não ficar com algum objeto (incluindo, aí, a fotografia) e o trabalho criativo de construção dos guardados. Com isso, observamos que Hermans e Kempen (1998) apresentam a melhor definição de grupo para as mulheres guardiãs, pois consideram a prática cultural. Sobre esse grupo, aparentemente, não-grupo, evidenciamos que, de fato, as mulheres guardiãs com as quais trabalhamos formaram um grupo pela prática que exerciam em suas famílias: guardar e zelar do “museu familiar” e das lembranças da família e de si mesmas. Portanto, podemos agrupá-las, sim, num grupo de guardiãs da memória.

- Quais significados regulam suas narrativas de história de vida?

Podemos dizer que foram as dimensões tempo e espaço nas suas mais diferentes configurações. Apesar de cada uma delas ter elegido significados importantes e reguladores de suas histórias, percebemos que todas elas se posicionavam ao longo das dimensões tempo e espaço para construir suas narrativas de história de vida, seja para falar sobre o cotidiano como ELISA, da intergeracionalidade, como ANA e RUTH, das histórias de vida-morte, OLGA, ou ainda, para não narrar como JÚLIA. Para falar de si, essas mulheres costumavam o tempo-espaço para trazerem personagens da família que compunham sua história, além de evidenciar o caráter dialógico do processo de identificação. Falar de si é uma prática dialógica e polifônica que exige a participação de diferentes personagens em contextos diversos que ajudam o EU, compreendido como self-dialógico, a se posicionar na história.

- Qual é o papel das imagens e dos objetos na narrativa de história de vida destas mulheres?

As imagens e os objetos têm a função de concretizar a memória e os pontos de mudança de posicionamentos relevantes dessas mulheres. Elas não só falam sobre a sua história, valendo-se da história da família, como têm a prática de mostrar a concretização destas histórias, através dos objetos. Nesse sentido, reforçamos a idéia de que os objetos (incluindo as fotografias) são símbolos que possibilitam narrativas ao mesmo tempo em que as comprovam. Parece-nos, portanto, que a construção de significação não acontece apenas pelo pensamento abstrato, mas também, pelo pensar no e através do concreto. Nesse sentido, consideramos que os objetos guardados são marcos, mapas que guiam, mediam e possibilitam a construção de narrativas de si. Foi comum, neste trabalho, as mulheres trazerem os objetos antes mesmo de fazermos a entrevista episódica e pedirmos para conhecê-los. Os objetos, portanto, apareceram, ao mesmo tempo, como instrumentos e símbolos num processo dialógico de significação de si.

As guardiãs da memória são guardiãs porque se posicionaram e foram posicionadas, afinal, tios, primos, pais, irmãos, enfim, os membros da família sabem que elas guardam, que elas têm, que elas sabem, no lugar privilegiado de narrar a história da família e de cuidar do museu familiar, por meio da coleção de diversos objetos. Podemos afirmar que elas guardam objetos e histórias, não sendo possível a divisão entre o que é concreto e o que é

abstrato, pois instrumento e símbolo se confundem na concretização da memória dessas mulheres que adotaram, para si, a prática de guardar lembranças, lembranças que engendram histórias. Misturando dimensões de tempo e espaço e diferentes personagens, elas são capazes de dedicar horas de trabalho criativo no processo de narrar histórias e construir objetos. Dessa forma, elas não só colecionam objetos, mas, também os transformam, na medida em que os organizam e re-organizam em álbuns, em caixinhas, em livros. O que pudemos perceber é que há uma alegria em ser guardiã, em dedicar horas de trabalho construindo álbuns, histórias, presentes, talvez, por se tratar de um trabalho carregado de afeto, afeto que parece inexplicável, indizível de tão óbvio que parece ser para elas. O trabalho de guardiã é intencional, ou seja, é uma atividade marcada pelo querer preservar e também transformar a história da família e de si mesma. Nesta atividade, executada pela costura de diferentes tempos, espaços e personagens, essas mulheres vão construindo explicações sobre si e suas famílias: “é da poeira do cotidiano que a mulher extrai filosofando, cozinhando, costurando” (Elisa Lucinda, Aviso da lua que menstrua) e, também, construindo poesias:

Se procurar bem, você acaba encontrando
não a explicação (duvidosa) da vida,
mas a poesia (inexplicável) da vida.

Carlos Drummond de Andrade
(A torcida)

VI - Referências Bibliográficas

Aberastury, A. (1977). **Síndrome normal da adolescência: um enfoque psicanalítico**. Buenos Aires: Paidós.

Almeida, M. J. de. (1994). **Imagens e sons – a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez.

Almeida, A. M. de O. (1999). A trama da vida: maturidade e gênero. **Humanidades**, **46**, p. 120-131

Almeida, A.M. de O. & Cunha, G.G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, **16**, 1, p.147-155.

Aguiar, W. M. J.; Bock, A.M.B. & Ozella, S. (2001). A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. Em Bock, A.M.; Gonçalves, M. G.M. & Furtado, O.(orgs).**Psicologia sócio - histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia** (pp.163-178). São Paulo: Cortez.

Amatuzzi, M.M.; Bonito, A.M.; Echeverria, D.F.; Brisola, E.B.V. & Neubern, L. (1994). Relatos de acontecimentos marcantes da vida: uma via de acesso a identidade pessoal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, **7**, 2, p.93-123.

Amerikaner, M.; Schauble, P. & Ziller, R.C. (1980). Images: the use of photographs in personal counseling. **Personnel and Guidance Journal**, **59**, p.68-73.

Andersen, T. (1998). Reflexões sobre a reflexão com as famílias. Em McNamee, S. & Gergen, K.J. (org). **A terapia como construção social** (p.69-85).(Trad. Cláudia Oliveira Dornelles). Porto Alegre: Artes Médicas.

Anderson, H. & Goolishian, H.A.(1998). O cliente é o especialista: a abordagem terapêutica do não-saber. Em McNamee, S. & Gergen, K.J. (org). **A terapia como construção social** (p.34-50).(Trad. Cláudia Oliveira Dornelles). Porto Alegre: Artes Médicas.

Antsiferova, L.I. (1997). Principio de la relación entre psiquis y actividad. Em Hurtado, J.L & Gondar, B.D.(Org.). **Superacion para profesores de psicologia**. La Habana: Ed. Universitária.

Arfouilloux, J.C. (1988). **A entrevista com a criança**. Rio de Janeiro: Ed. Masson do Brasil Ltda.

Atkinson, R.C. & Schiffrin, R.M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. Em Spence, K.T. & Spence, J.W. (eds.) **The Psychology of Learning and Motivation 2**. London: Academic Press.

Azevedo, A. M. de; Campolina, L. de O. & Pedroza, R. L. S. (2000). **A pesquisa bibliográfica na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva qualitativa**. Trabalho apresentado na XXX Reunião Anual de Psicologia. Brasília. 26-29 de Outubro.

Bakhtin, M. (1981). **Problemas da poética de Dostoiévski**. (Trad. Paulo Bezerra). Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Bakhtin, M. (1992). **Estética da criação verbal**.(Trad. Maria Hermentina G.G. Pereira) São Paulo: Martins Fontes.

Banaji, M.R. & Crowder, R. G. (2000). The bankruptcy of everyday memory. Em Neisser, U. & Hyman Jr, I.E. (orgs.). **Memory observed - remembering in natural contexts** (p.19-27). Worth Publishers: New York.

Barbato-Bloch, S. B. B.(1995). **A produção textual de uma jovem com síndrome de Down: explorando novos espaços discursivos**. Trabalho apresentado no exame de qualificação para o doutorado da Universidade de Brasília

Barbato-Bloch, S. B. B.(1997). **O processo de produção textual de uma jovem com síndrome de Down**. Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília

Barbato, S.B. (2001). Desenvolvimento humano, cultura e letramento: processos sociogenéticos. Texto não publicado. Universidade de Brasília, Brasília.

Barbato, S. (2004a). Escrita e comunicação. Em **Fundamentos teóricos e metodológicos da leitura e da escrita** (p.01-65). Brasília: CEAD/UnB.

Barbato, S.B. (2004b). Migration, memory and exclusion: a study on new identity formation in rural settlements in the Federal District, Brazil. XIII International Oral History Conference. Memory and Globalization. Roma, Italia. (p. 1-7).

Barcellos, J.A.S. (1995). Territórios do cotidiano: introdução a uma abordagem teórica contemporânea. Em Mesquisata, Z. & Brandão, C.R. (orgs.). **Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto Alegre: UNISC.

Barros, M. M. de L. de. (1987). **Autoridade & afeto: avós, filhos e netos na família brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Barros, M.M.L. de. (1989). Memória e família. **Estudos Históricos**, 2, 3,p.29-42.

Barthes, R. (1969). A mensagem fotográfica. Em Lima, L.C. (org.). **Teoria da cultura de massa**. (Trad. César Bloom).Rio de Janeiro: Saga

Barthes, R. (1984). **A Câmara clara**. (Trad. Júlio C. Guimarães). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Bauer, M.W.; Gaskell, G. & Allum, N.C. (2003). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Em Bauer, M.W. & Gaskell, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático** (p.17-36). Petrópolis: Vozes. (Trad. Pedrinho A. Guareschi).

Beauvoir, S. (1949/1960). **O segundo sexo – a experiência vivida**. (Trad. Sérgio Milliet). Difusão Européia do Livro: São Paulo.

Belloc, M. C.; Dupuy, A. & Pérez, S. (1999). Migraciones estudiantiles: un abordaje interdisciplinario desde las historias de vida. **Horizontes Antropológicos**, 5,12, p. 153-166.

Benjamin, W. (1977). Pequena história da fotografia. Em Kothe, F.R. (org. e trad.). **Walter Benjamin** (p.219- 240). São Paulo: Ed. Ática

Benjamin, W. (1983). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Em Benjamin, W.; Horkheimer, M.; Adorno, T. W. & Habermas, J. (1983). **Textos Escolhidos** (p.57-74).(Trad. José Lino Grunewald). São Paulo: Victor Civita.

Bergson, H. (1990) **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes.

Best, J.B. (1995). **Cognitive Psychology**. New York: West Publishing Co.

Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). A pesquisa em psicologia _ análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. Em Romanelli, G. & Biasoli-Alves, Z.M.M (org). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Programa de Pós-graduação em Psicologia. Ed.Legis Summa.

Bosi, E. (1973/1999). **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Cia. Das Letras.

Bourdieu, P. (1995). A dominação masculina. **Educação e Realidade**, 20, 2, pp. 133-184. (Trabalho original publicado em 1990, em francês).

Brait, B. (1994). As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. Em Barros, D. L. P. de & Fiorin, J.L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, textualidade** (pp.11-28). São Paulo: Edusp.

Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. **Psychology and Developing Societies**, 9, 1,p.35-64.

Branco, A. U. & Rocha, R. F. da. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. **Psicologia: teoria e pesquisa**, **14**, 3, p. 251-258.

Brandão, C.R. (1992). Algumas lembranças. Em Brandão, C.R. (org.). **As faces da memória**. Centro de Memória/Unicamp. Campinas: CMU.

Brioschi, L.R. & Trigo, M.H.B. (1987). Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. **Ciência e Cultura**, **39**, 7, p. 631-637.

Brockmeier, J. (1999). Between life and story: possibilities and limits of the psychological study of life narratives. Em Maiers, W.; Bayer, B; Esgalhado, D. E., Jorna, R. & Scharaube, E. (orgs). **Challenges to theoretical psychology** (p.57-74). Toronto: Campus University Publications.

Brockmeier, J. & Harré, R. (1997). Narrative: problems and promises of an alternative paradigm. **Research on language and social interaction**, **30**, 4, p.263-283.

Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, **16** [on-line], 3 p. 1-17. Texto disponível em: www.scielo.br. Acessado em 28.08.2004.

Bronckart, P. J. (1999). **Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo**. (Trads. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). EDUC: São Paulo.

Brown, F.H. (1995). O impacto da morte e da doença grave sobre o ciclo da vida familiar. Em McGoldrick, M. & Carte, B. (orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar. Uma estrutura para a terapia familiar** (p.393-414). Porto Alegre: Artes Médicas.

Bruner, J. S. (1986). **Actual minds, possible worlds**. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1987). Life as narrative. **Social Research**, **54**,1, p. 11-32.

Bruner, J. S. (1997). **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bruner, J.S. (2003). The narrative creation of self. Em **Making Stories**. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Bruner, J. & Feldman, C. F. (1995/1999). Group narrative as a cultural context of autobiography. Em Rubin, D.C. (org.). **Remembering our past – studies in autobiographical memory** (p.291-317). Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. & Weisser, S. (1991). The invention of self: autobiography and its forms. Em Olson, D.R. & Torrance, N (orgs.). **Literacy and orality** (p.129-148). Cambridge: Cambridge University Press.

Bueno, F. da S. (sd). **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD/Lisa.

Burke, P. (2000). Desafios de uma história polifônica. Caderno + autores. **Folha de São Paulo** de 15/10/2000.

Caixeta, J.E. (2001). **A mulher em envelhecimento no seu cotidiano: diálogos, textos e imagens sobre a identidade feminina**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Caixeta, J.E. & Barbato, S. B. (2004). Identidade feminina - um conceito complexo, **Paidéia**, 14, 28, p.211-220.

Cappelletto, F. (2003). Long-term memory of extreme events: from autobiography to History. **Journal Royal Anthropolical Institute**, 9, p. 241-260.

Carter, B. & McGoldrick, M. (1995). **As mudanças no ciclo de vida familiar. Uma estrutura para a terapia familiar**. (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artes Médicas.

Castro, L. R. de. (1996). O lugar da infância na modernidade. **Psicologia: reflexão e crítica**, 9, 2, pp. 307-335.

Chauí, M. (1999). **Convite à filosofia**. Ática: São Paulo.

Ciampa, A. da C. (1987). **A estória do Severino e a história da Severina. Um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense.

Coimbra, C.M.R. (2001). Mídia e produção de modos de existência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [on-line], 17,1, p.1-4.

Cole, M. (1998). Can cultural psychology help us think about diversity? **Mind, Culture and activity**, 5, 4, p. 291-304.

Costa, C. de L. (1999). The (mis)uses of life histories the linguistic turn, life histories and (women's) life stories. **Horizontes Antropológicos**, 5, 12, p. 133-151.

Crawford, V.M. & Valsiner, J. (2002). Phenomenon, methodology and interpretation in the study of meaning: American women constructing themselves as mothers and career workers. **Psychology and Developing Societies**, 14, 1, p. 91-129.

Cunha, R.C. da. (2004). **O tipo argumentativo no gênero "carta de solicitação": uma experiência no segundo ciclo do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.

Davies, B. & Harré, R. (2001). Positioning: the discursive production of selves. Em Em Wetherell, M.; Taylor, S. & Yates, S. (eds). **Discourse Theory and Practice** (p.261-271). London: Sage Publications.

Debert, G. G. (1998). Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. Em Debert, G.G. (org.) **Textos Didáticos. Antropologia e Velhice**. IFCH/UNICAMP, **13**, p. 7-28.

Debert, G. G. (1999). **A reinvenção da velhice**. São Paulo: Edusp.

Díaz, R. (1999). Personaje e identidade narrativa: do mito para a poética de literatura oral. **Horizontes Antropológicos**, **5**, 12, p.37-58.

Eckert, C. & Rocha, A. L. C. da (1999). Apresentação. **Horizontes Antropológicos**, **5**, 12, p.07-10.

Erikson, E. H. (1972). **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar.

Evans, R.B. (1999). Psychology continues to redefine itself. APA Monitor. Eysenck, M. W. & Keans, M. T. (1994). **Psicologia Cognitiva – um manual introdutório**. (Trad.Wagner Gesser e Maria Helena F. Gesser). Porto Alegre :Artes Médicas.

Fante, C. (2005). **Fenômeno bullying**. Campinas: Versus.

Faraco, C. E. & Moura, F.M. (1995). **Língua e Literatura**. São Paulo: Ática.

Farr, R. (1990). The social psychology of the prefix “inter”: a prologue to the study of dialogue (p. 25-43). Em Marková, I. & Foppa, K. (orgs).**The dynamics of dialogue**. London: Harvester Wheasheaf.

Fávero, M.H. & Mello, R.M. (1997). Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, **13**,1, p. 131-136.

Featherstone, M.(1998). O curso da vida: corpo, cultura e imagens do processo. (Trad. Deborah Stucchi) Em Debert, G. G. (org.) **Textos Didáticos. Antropologia e Velhice**. IFCH/UNICAMP, **13**, pp. 45-64.

Feldman-Bianco, B. (1995). Reconstruindo a saudade portuguesa em vídeo: histórias orais, artefatos visuais e tradução de códigos culturais na pesquisa etnográfica. **Horizontes Antropológicos**, **1**, 2, p.19-48.

Félix, L.O. (1998). **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: EDIUPF.

Fernandes, R.S. (2002). Memórias de menina. **Cadernos CEDES**, **22**, 56, p. 81-102.

Ferreira, A. B. de H. (1986). **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira

Fischer, R.M.B. (2001). Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Revista Estudos Feministas** [on-line], 9, 2, p.586-599. Disponível em www.scielo.br. Acessado em 23.02.2006.

Fleck, M. P. de A., Borges, Z. N., Bolognesi, G. e Rocha, N.S. da. (2003). Desenvolvimento do WHOQOL, módulo espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais. **Revista Saúde Pública** [online], 37, 4, p.446-455. Disponível em www.scielo.br. Acessado em 28.02.06.

Flick, U. (2003). Entrevista Episódica. Em Bauer, M.W. & Gaskell, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático** (p.114-136). Petrópolis: Vozes. (Trad. Pedrinho A. Guareschi)

Freud, S. (1905/1972). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. (Trad. Jayme Salomão). Ed. Standard Brasileiro, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago.

Gandon, T.R.A. (2001). Entre memória e história: tempos múltiplos de um discurso de muitas vozes. **Projeto História**, 22, p. 139-155.

Garcia, E. (2004). **O sequestro da infância**. Unipress Internacional, São Paulo.

Gaskell, G. (2003). Entrevistas individuais e grupais. Em Bauer, M.W. & Gaskell, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático** (p.64-89). Petrópolis: Vozes. (Trad. Pedrinho A. Guareschi).

Gaskins, S.; Miller, P. J. & Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. Em: W. A. Corsaro e P. J. Miller (Eds), **Interpretative approaches to children's socialization** (New Directions for Child Development, nº 58) (p.5- 24). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Geertz, C. (1978). **A interpretação das Culturas**. (Trad. Fanny Wrobel). Rio de Janeiro: Zahar.

Geertz, C. (1998). **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. (Trad. Vera Mello Joscelyne). Rio de Janeiro: Vozes.

Gergen, K. (2001). Self-narration in social life. Em Wetherell, M.; Taylor, S. & Yates, S. (eds). **Discourse Theory and Practice** (247-260). London: Sage Publications.

Giugliano, R.G. (2002). **Os dilemas da identidade e da cultura na contemporaneidade. Dissertação de Mestrado**. Universidade de Brasília, Brasília.

Glória, J.C.M. da. (1999). **Quanto aqui era sertão – Fragmentos do cotidiano e representações do Território: Planaltina na primeira metade do século, nas lembranças de antigos moradores.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.

Godolphin, N. (1995). A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, 1, 2, p.125-144.

Gombrich, E. H. (1993). **A história da arte.** (Trad. Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Gomes, A. de C. (1996). A guardiã da memória. **Acervo – Revista do Arquivo Nacional, Rio de Janeiro**, 9, 1/2, p. 17-30.

Goolishian, H. A. & Anderson, H. (1996). Narrativa e self: alguns dilemas pós-modernos da psicoterapia. Em Schnitman, D. F. (org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade** (p.191-203). (Trad. Cláudia Oliveira Dornelles). Porto Alegre: Artes Médicas.

Graciano, M. (1978). Aquisição de papéis sexuais na infância. **Cadernos de Pesquisa**, 25, pp. 29-44.

Gruhan, M. (1995). Entrevista com Milton Graham. Espaço Aberto em **Horizontes Antropológicos**, 1, 2, p. 159-173.

Halbwachs, M. (1990). **A memória coletiva.** (Trad. Laurent Léon Schaffter). São Paulo: Vértice.

Hall, S. (1999). **A identidade cultural na pós-modernidade.** (Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro). Rio de Janeiro: DP & A.

Halliday, M.A.K. (1987). **Language as social semiotics.** London: Edward Arnold.

Havelock, E.A. (1996). **A musa aprende a escrever. Reflexões sobre a oralidade e a literacia da antiguidade ao presente.** Gradiva: Lisboa.

Hermans, H.J.M.; Kempem, H.J.G. & Van Loon, R.J.P. (1992). The dialogical self beyond individualism and rationalism. **American Psychological Association PsycNET**, 47, 1, 23-33.

Hermans, H.J.M. (1996). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. **American Psychological Association PsycNET**, 119, 1, 31-50.

Hermans, H.J.M. & Kempen, H.J.G. (1998). Moving cultures: the perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. **American Psychological Association PsycNET** [on-line], **53**, 10, 1111-1120. Acessado em 11.11.2003.

Hoog, Terry e White, M.A.; Terry, D.J. & White, K.M. A tale of two theories: a critical comparison of Identity Theory with Social Identity Theory. **Social Psychology Quarterly**, **58**, 4, p. 255-269.

Inácio, I. da C. (1989). A família rememorada: representações do grupo familiar em memórias de militantes comunistas. **Revista Brasileira de História**, **9**, 17, p. 179-190.

Jovchelovitch, S. & Bauer, M.W. (2003). Entrevista Narrativa. Em Bauer, M.W. & Gaskell, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático** (p.90-113). Petrópolis: Vozes. (Trad. Pedrinho A. Guareschi).

Kindermann, T. & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. Em Valsiner J. (org.), **Child development in cultural context** (p.13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.

Khoury, Y.A. (2001). Narrativas orais na investigação da história social. **Projeto História**, **22**, p.79-103.

Koury, M. G. P. (1999). Imagem e narrativa _ ou existe um discurso da imagem? **Horizontes Antropológicos**, **5**,12, p. 59-68.

Langdon, E. J. (1999). A fixação da narrativa: do mito para a poética de literatura oral. **Horizontes Antropológicos**, **5**, 12, p. 13-36.

Le Goff, J. (1994). **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp. Trad: Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges.

Leite, E. (2000). **História da fotografia no Brasil**. Texto disponível no site: www.cotianet.com.br/photo/hist. Acessado em 09.11.2004.

Leite, M.L.M. (1998a). Texto visual e texto verbal. Em Feldman-Bianco, B; Leite, M. L. M. (orgs). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. São Paulo: EDUSP.

Leite, M.L.M. (1998b). As transformações da imagem fotográfica. **Revista de Antropologia** [on-line], 41, 2, p.7-19. Disponível em www.scielo.br. Acessado em 16.03.2005.

Leite, M. L. M. (2000). **Retratos de família – leitura da fotografia histórica**. São Paulo: EDUSP. 2ª edição.

Leontiev, A.N. (1997). El pensamiento. Em Hurtado, J.L & Gondar, B.D.(Org.). **Superacion para profesores de psicologia**. La Habama: Ed. Universitária.

Lewin, K. (1940). A educação da criança judaica. Em **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix.

Lima, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em aberto**, 9, 48. Brasília, INEP.

Lima, I. (1988). **Fotografia e a sua linguagem**. Rio de Janeiro: Espaço e tempo.

Linell, P. (1998). Contexts in discourse and discourse in contexts. In **Approaching dialogue**. Amsterdam: John Benjamins'.

Lins, M. L. O. (1998). **Construção e validação de instrumental de mensuração de solidão**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.

Lopes, J.R. (2002). Os caminhos da identidade nas ciências sociais e suas metamorfoses na psicologia social. **Psicologia e Sociedade**, 14,1, p. 7-27.

Lopone, L.G. (2002). Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Revista Estudos Feministas** [on-line], 10, 2, p.283-300. Disponível em www.scielo.br. Acessado em 23.02.2006.

Lotman, Y. (1990). **The universe of mind**. Indiana University Press.

Loureiro, A. M. L. (1999). Velhice: encantos, desencantos ... reencantos. **Humanidades**, 46, pp. 77-87.

Loureiro, A. M. L. (2000). **A velhice, o tempo e a morte**. Brasília: Ed. UnB.

Louro, G. L. (1995). Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, 20, 2, pp.101-132.

Luft, L. (2000). **Histórias do tempo**. São Paulo: Mandarim

Magalhães, N.A. & Matsumoto, R. K. (sd). **Olhar e narrativa: sentidos e ressonâncias de falas e silêncios na memória**. NECOIM/Universidade de Brasília, Brasília.

Magni, C. T. (1995). O uso da fotografia na pesquisa sobre habitantes da rua. **Horizontes Antropológicos**, 1, 2, p. 111-116.

Maluf, S. W. (1999). Antropologia, narrativas e a busca de sentido. **Horizontes Antropológicos**, 5, 12,p. 69-82.

Mantovanini, M. C. (2001). **Professores e alunos problemas: um círculo vicioso**. São Paulo: Casa do Psicólogo/FAPESP.

Markovà, I. (1990). Introduction (p.1-21). Em Markovà, I. & Foppa, K. (orgs.) **The dynamics of dialogue**. London: Harvester Wheasheaf.

Markovà, I. (1992). On Structure and Dialogicity in Prague Semiotics. In Wold, A. H. (org). **The dialogical alternative**. Oslo: Scadinavian University Press.

Martinez, A.M. (1996). La escuela: un espacio de promocion de salud. **Psicologia Escolar e Educacional**, 1, 1, pp. 19-24.

Mauad, A.M. (1996). A través da imagen: fotografia e história interfaces. **Tempo**, 1, 2, p. 73-98.

Mauad, A.M. (2001). Fragmentos da memória: oralidade e visualidade na construção das trajetórias familiares. **Projeto História**, 22, p. 157-169.

McGeoch, H.A. (1942). **The psychology of human learning**. New York: Longmans/Green.

Mead, M. & Bateson, G. (1942). **The balinese character: a photographic analysis**. New York: New York Academy of Sciences.

Mead, M. (1969). **Sexo e Temperamento**. (Trad. Rosa Krausz). São Paulo: Perspectiva.

Melo, G.S. de. (2003). **Diálogos com profissionais do ensino especial: o contexto histórico-cultural e suas repercussões na prática educacional do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.

Mendonca, E. A. P. de. (2004). **Representações médicas e de gênero na promoção da saúde no climatério/menopausa**. **Ciência & saúde coletiva** [on line] , vol.9, no.3, p.751-762. Disponível em www.scielo.br. Acessado em 23.02.06.

Mesquita, Z. (1995). Cotidiano ou quotidiano? Em Mesquita, Z. e Brandão, C.R. (orgs.). **Territórios do cotidiano. Uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto Alegre: EDUNISC.

Mey, G. (2000). Qualitative research and the analysis of processes. Considerations towards a "Qualitative Developmental Psychology". **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research** [On-line Journal], 1,1. Disponible em: www.qualitative-research.net/fqs-texte. Acessado em 28.01.05.

Molon, S. I. (1999). **Subjetividade e constituição do sujeito em Vigotski**. São Paulo: EDUC/FAPESP.

Nascimento, F. das C. S. (2001). **As imagens e suas funções: uma síntese histórica**. Trabalho não publicado. Universidade de Brasília, Brasília.

Neisser, U. (2000a). Memory: what are the important questions? Em Neisser, U. & Hyman Jr, I.E. (orgs.). **Memory observed - remembering in natural contexts** (p.3-17). Worth Publishers: New York.

Neisser, U. (2000b). A case of misplaced nostalgia. Em Neisser, U. & Hyman Jr, I.E. (orgs.). **Memory observed - remembering in natural contexts** (p.28-32). Worth Publishers: New York.

Neiva-Silva, L. Koller, S.H. (2002). O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. **Estudos de Psicologia**, 7, 2, p. 237-250.

Neves, M. M. B. da J. (1994). **Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores**. Brasília, Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília.

Nunes, B. (1995). **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática.

Neto, J. C. de M. (2000). **Morte e vida severina: e outros poemas para vozes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Oliveira, R. C. (1996). O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de antropologia**, 39, 1, p.13-37.

Patto, M.H.S. (1999). **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Peixoto, C. (1995). O jogo dos espelhos e das identidades: as observações comparadas e compartilhada. **Horizontes Antropológicos**, 1, 2, p.69-84.

Penn, G. (2003). Análise semiótica da imagens paradas. Em Bauer, M.W. & Gaskell, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático** (p.319 - 342). Petrópolis: Vozes. (Trad. Pedrinho A. Guareschi).

Perrot, M. (1989). Práticas da memória feminina. **Revista Brasileira de História**, 9, 18, pp. 9 - 18.

Pereira, S.M. (2003). **Mulheres imigrantes italianas e suas caixinhas de lembranças: memória e fotografia delimitando a fronteira ética e construindo identidade (1889-1948)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

Pereira, S.M. (2004, maio). **Mulheres imigrantes italianas e suas caixinhas de lembranças: memória e fotografia delimitando a fronteira ética e construindo identidade (1889-1948)**. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional de História Oral, Goiânia, Brasil.

Pfeiffer, L. & Salvagni, E. P. (2005). Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. **Jornal de Pediatria** [online], **81**, 5, p.s197-s204. Disponível no site: www.scielo.br. Acessado em 24 de fevereiro de 2006.

Piaget, J. (2002). Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Texto original 1967.

Pinto, R.J.V. de M. (2000). **Trabalho e identidade: o eu faço construindo o eu sou. Dissertação de Mestrado**. Universidade de Brasília, Brasília.

Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, **3**, p.3-15.

Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, **10**, p.200-215.

Por Ti América (2006). Material educativo da exposição. Centro Cultural Banco do Brasil.

Portelli, A. (1996). A filosofia e os fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, **1**, 2, p. 59-72.

Portelli, A. (1997). O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, **14**, p.25-39.

Postman, L. & Underwood, B.J. (1973). Critical issues in interference theory. **Memory and Cognition**, **1**, p. 19-40.

Preto, N.G. (1995). Transformação do sistema familiar na adolescência. Em McGoldrick, M. & Carte, B. (orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar. Uma estrutura para a terapia familiar** (p.223-247). Porto Alegre: Artes Médicas.

Queiroz, M.I.P. de. (1987). Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". **Ciência e Cultura**, **39**, 3. p. 272-286.

Ratner, C. (2002). **Cultural psychology – theory and methods**. New York: Kluwer/Plenum.

Reese, E. (2002). Social factors in the development of autobiographical memory: the state of the art. **Social Development**, **11**,1, p.124-142.

Rey, F. G. (1997). **Epistemologia cualitativa Y subjetividad**. La Habana: Editorial Pueblo Y Educación.

Rial, C. S. (1995). Por uma antropologia do visual contemporâneo. **Horizontes Antropológicos**, **1**, 2, pp.93-100.

Richardson-Klavehn, A.; Bjork, R.A. (1988). Measures of memory. **Annual Review of Psychology**, **39**, p. 475-543.

Ricoeur, P. (1997). **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus

Riessman, C.K. (1993). **Narrative Analysis**. Ca: Sage.

Rivlin, L.G. (1992, julho). **On place identity and change**. Trabalho apresentado na 12 th Conference of the International Association for the study of people and their Physical surroundings, Marmares, Chalkidiki, Greece.

Robbins, S. P. (2002). **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Prentice Hall

Rocha-Coutinho, M. L. (1994). **Tecendo por trás dos panos. A mulher brasileira nas relações familiares**. Rocco: Rio de Janeiro.

Rocha-Coutinho, M. L. (2000). **Novas opções, antigos dilemas: mulher, família, carreira e relacionamentos no Brasil**. Trabalho apresentado na XXX Reunião Anual de Psicologia. Brasília. 26-29 de Outubro.

Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. Em Wold, A.H. (Ed) **The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind**. Oslo: Scandinavian University Press.

Rossetti-Ferreira, M.C.; Amorim, K. de S. & Silva, A.P.S. da. (2004). Redes de significações: alguns conceitos básicos. Em Rossetti-Ferreira, M.C.; Amorim, K. de S.; Silva, A.P.S. da & Carvalho, A.M.A. (orgs.). **Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed.

Rubinstein, S.L. (1965). **El ser y la consciencia**. La Habana, Cuba: Editora Universitária. Trad. Augusto Vidal Roget.

Ruschel, A. E. (1998). Envelhecimento e gênero _ a construção da identidade social. In Castro, O . P.de (org). **Velhice que idade é esta?** (pp. 87-100). Síntese: Porto Alegre.

Samain, E. (1995). "Ver" e "dizer" na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. **Horizontes Antropológicos**, **1**, 2, p.19-48.

Santaella, L. & Nöth, W. (1999). **Imagem- cognição, semiótica e mídia**. São Paulo: Iluminuras.

Schmidt, B. B. (1999). Anita Xavier da Costa: memórias da filha de um pioneiro do socialismo no Rio Grande do Sul- da fogueira das lembranças ao álbum de recordações. **Horizontes Antropológicos**, **5**, 12, p. 167-182.

Scholze, L. (2005). **Narrativas de si: o olhar feminino nas Histórias de Trabalho**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, 20, 2, pp.101-132.

Seabra, Z. (1996). **Tempo de Camélia. O espaço do mito**. Rio de Janeiro: Record.

Serra, G. M. A. & Santos, E. M. dos. (2003). Saúde e mídia na construção da obesidade e do corpo perfeito. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol.8, no.3, p.691-701.

Shweder, R. A. (1991). Cultural psychology: what is it? Em **Thinking through cultures: expeditions in cultural psychology**. Cambridge: Harvard university Press.

Slobin, D. I. (1980). **Psicolinguística**. (Trad. Rossine S. Fernandes). EDUSP. São Paulo.

Smolka, A. L.B. (2000). A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, 21, 71, p.166-193.

Stryker, S. (1968). Identity salience and role performance: the relevance of Symbolic Interaction Theory for family research. *Journal of Marriage and the Family*, 30, 4, p. 558-564. Disponível em www.jstor.org. Acessado em 19.05.05.

Stryker, S. & Burke, P.J. (1968). The past, present and future of an Identity Theory. Paper presented at The American Sociological Association, Chicago. Texto disponível em www.google.com/scholar. Acessado em 19.05.05.

Sudbrack, F.O. (1992). Integrando psicologia social e da personalidade: reflexões a partir do paradigma eco-sistêmico e da epistemologia da complexidade. **Psico**, 23,1, p. 49-67.

Strickland, C. & Boswell, J. (1999). **Arte comentada – da pré-história ao pós-moderno**. (Trad. Angela Lobo de Andrade). Rio de Janeiro: Ediouro.

Terhorst, L. C.; Castro, O. P. de; Guerra, P. J. (1998). A sexualidade feminina na terceira idade. Em Castro, O. P. de (org). **Velhice que idade é esta?** (pp.101-120). Síntese: Porto Alegre.

Toledo, W.S. de. (2003). **A imagem de escola na perspectiva do aluno adolescente: adaptação ou transformação social?** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Thompson, P. (1993). A transmissão cultural entre gerações dentro das famílias: uma abordagem centrada em histórias de vida. Em Diniz, E.; Lopes, J. S. L. & Prandi, R. (orgs.). **Políticas públicas, territórios e populações indígenas, sociólogos americanos, família e gênero, história oral e história de vida** (p.9-19). ANPOCS/ Ed. Hucitec.

Tulving, E. (1966). Subjective organization and effects of repetition in multi-trial free-recall learning. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 5, p.193-197.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. Em Tulving, E. & Donaldson, W. (Eds.). **Organization of memory** (p. 101-120). London: Academic Press.

Valsiner, J. (1994). Transmissão cultural bidirecional e sociogênese construtiva. Em Maier, R. & Graaf, W. de (Eds.). *Sociogenesis reexamined* (p.47-70). New York: Springer Verlag. (Trad. Maria Helena Guerra Gomes Pereira).

Valsiner, J. (1997). **Culture and the development of children's actions**. 2nd. Ed. New York: Wiley [chapter 3: Crossroads of the deductive and inductive lines of knowledge construction in psychology].

Valsiner, J. (2000). **Between Polyphony and synthesis: semiotic regulation within the dialogical self**. First International Conference on the Dialogical Self, Nijmegen, The Netherlands.

Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self. **Theory & Psychology**, 12,2, p. 251-265.

Voloshinov, V. N. (1929/1992). **Marxismo e filosofia da linguagem**. (Trads. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitec.

Vigotski, L.S. (2002). **A formação social da mente**. (Trad. J. Cipolla Neto, L.S. Menna Barreto e S.C. Afecche). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em russo, 1929).

Vigotski, L.S. (1999). **Pensamento e linguagem**. (Trad. J.L. Camargo e Cipolla Neto). São Paulo: Martins Fontes. Publicado no Brasil, pela primeira vez, em 1987.

Wallon, H. (1989). **As origens do pensamento na criança**. (Trads. Doris S. Pinheiro e Fernanda A.Braga). São Paulo: Manole.

Wertsch, J. (1991). **Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action**. London: Harvester Wheasheaf.

Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Em Silva, T.T. da (org.); Hall, S. & Woodward, K. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais** (p.7-72). (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Petrópolis: Vozes.

VII. Anexos

Esta seção foi dividida da seguinte forma:

- Anexo 1: contém o termo de participação consentida em pesquisa;
- Anexo 2: apresenta um exemplo do processo de construção dos mapas de significação, que permitiram chegar às sistematizações da história de Ana;

Anexo 1

Contém o termo de participação deste estudo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCLARECIMENTO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, Juliana Eugênia Caixeta, estudante de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília, estou realizando uma pesquisa que tem por objetivo conhecer as lembranças de mulheres que guardam coisas, através de suas histórias de vida, álbuns fotográficos e objetos guardados por elas. O interesse por esse estudo surgiu da necessidade de aprofundar meus estudos do mestrado sobre a identidade feminina e de compreender melhor o funcionamento da memória, enquanto atividade de lembrança, de mulheres guardiãs da memória da família.

Realizaremos encontros, previamente marcados, no local, data e horário que você preferir. Nossos encontros terão duração variável, dependendo da sua motivação e disponibilidade.

Para a coleta de dados, utilizaremos gravações em fita cassete, bloco de anotações, lápis e, talvez, uma máquina fotográfica, caso você permita registrar, por imagens, os objetos que você guarda, a título de ilustração. O uso desses instrumentos é essencial, pois a comunicação é um processo muito dinâmico e variável.

O uso posterior dessas imagens e fala será restrito ao estudo e divulgação científica e/ou formação de profissionais.

Juliana Eugênia Caixeta

CONSENTIMENTO DA PARTICIPANTE

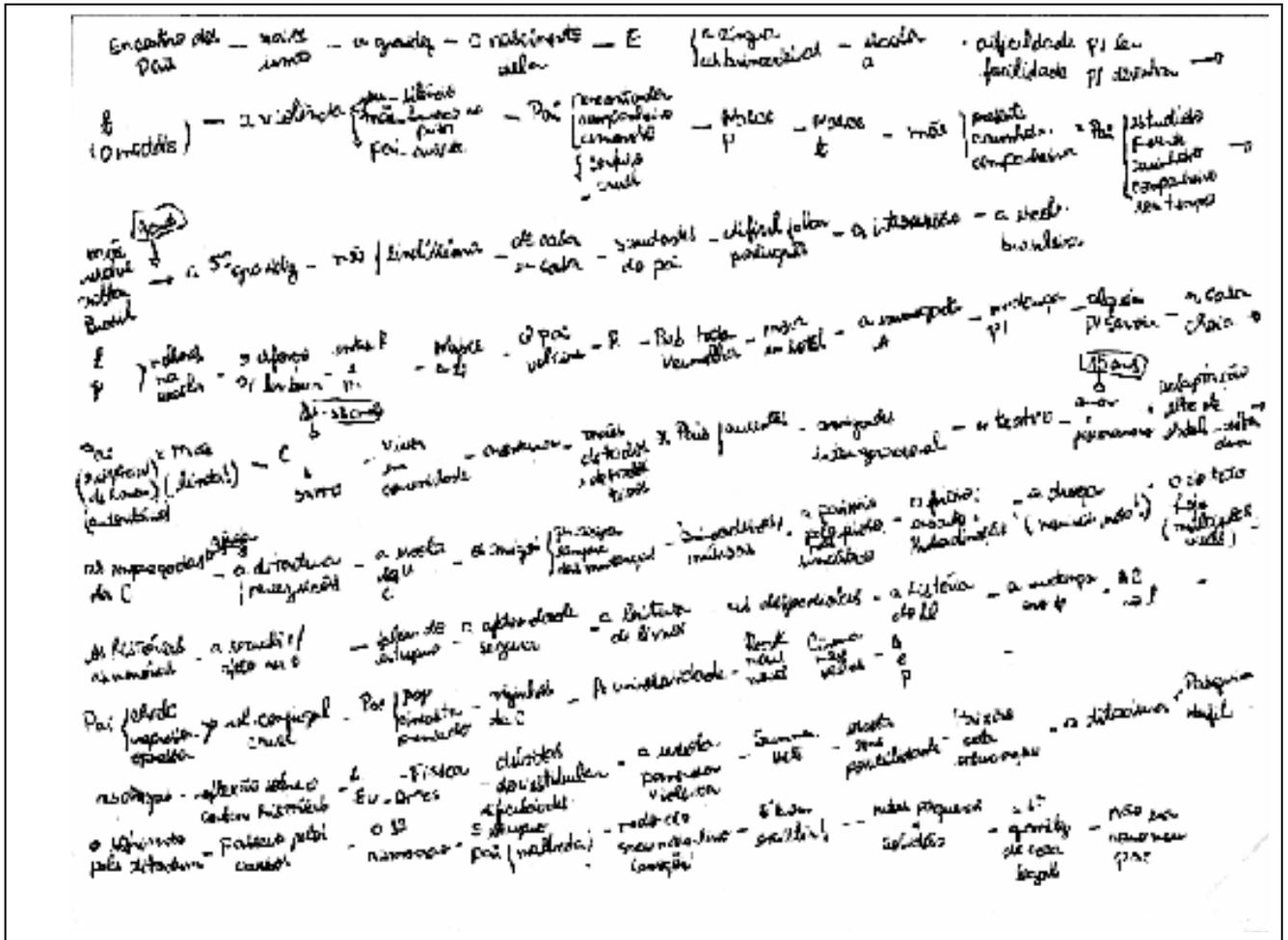
Eu, _____,
DECLARO que fui esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pela pesquisadora e CONSINTO minha participação neste projeto de pesquisa, a realização das gravações dos encontros, bem como o uso das imagens para fins de estudo, publicação em revistas científicas e/ou formação de profissionais.

Brasília, _____ de _____ de 2005.

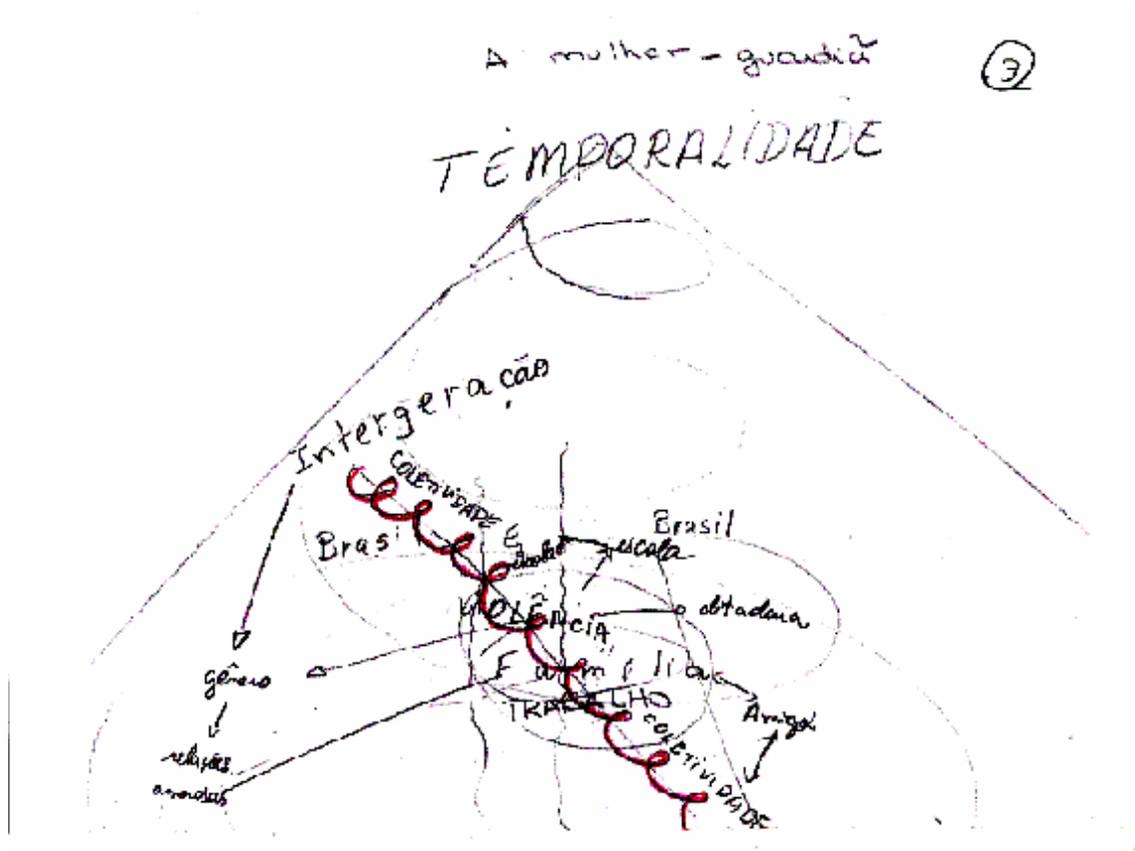
Anexo 2

Apresenta a sequência de mapas de significação que foi construída no momento de análise das entrevistas de Ana:

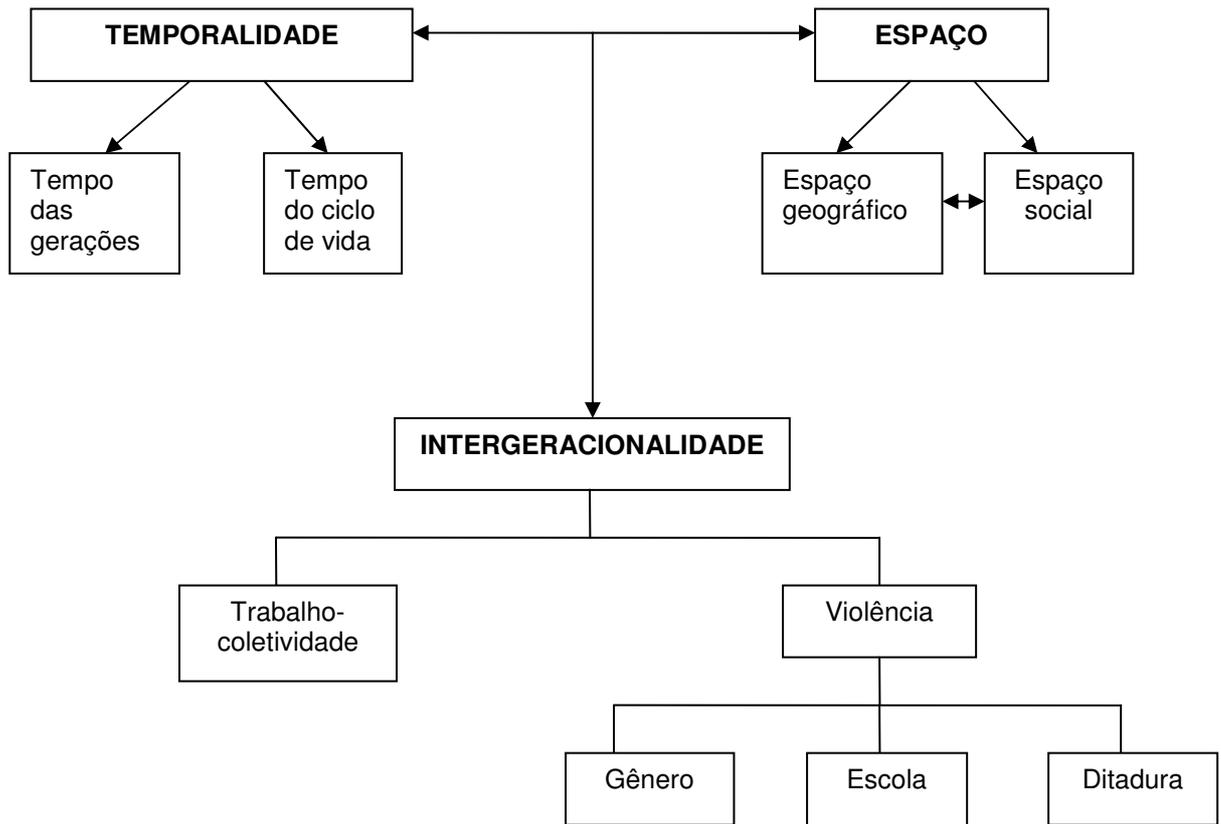
- Mapa 1: sequenciação esquemática da história de vida;
- Mapa 2: organização da história em grupos temáticos;
- Mapa 3: refinamento do mapa – temporalidade ainda como categoria da história;
- Mapa 4: temporalidade e espaço como dimensões que possibilitam a narrativa de si;
- Mapa 5: esquematização das categorias temáticas;



Mapa 1: sequenciação esquemática da história de vida de Ana



Mapa 4: temporalidade e espaço como dimensões que possibilitam a narrativa de si e os posicionamentos de Ana. Ana se posiciona na temporalidade e no espaço para falar sobre si.



Mapa 5: esquematização das categorias temáticas