

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM PATRIMÔNIO CULTURAL E SOCIEDADE

GIRANDO O CALEIDOSCÓPIO: MEMÓRIAS COMO BUSCA IDENTITÁRIA E
LEGITIMADORA DA CULTURA DE CRIANÇAS ACOLHIDAS

Laura Meireles Gomes Moura
Orientadora Profa. Dra. Taiza Mara Rauen Moraes

Joinville – SC
2014

LAURA MEIRELES GOMES MOURA

GIRANDO O CALEIDOSCÓPIO: MEMÓRIAS COMO BUSCA IDENTITÁRIA E
LEGITIMADORA DA CULTURA DE CRIANÇAS ACOLHIDAS

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade, turma V, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Profa. Dra. Taiza Mara Rauen Moraes.

Joinville/SC

2014

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da
Univille

M929g	<p>Moura, Laura Meireles Gomes Girando o caleidoscópio: memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças acolhidas / Laura Meireles Gomes Moura; orientadora Dra Taiza Mara Rauen Moraes – Joinville: UNIVILLE, 2014.</p> <p>199 f. : il. ; 30 cm</p> <p>Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Memória social. 2. Patrimônio cultural. 3. Representações discursivas. I. Moraes, Taiza Mara Rauen (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 370.1522</p>
-------	---

Termo de Aprovação

"Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca Identitária e Legitimadora da Cultura de Crianças Acolhidas"

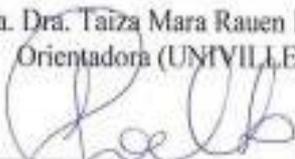
por

Laura Meireles Gomes Moura

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade, área de concentração Patrimônio Cultural, Identidade e Cidadania e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade.



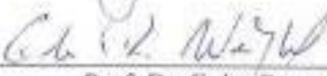
Profa. Dra. Taiza Mara Rauem Moraes
Orientadora (UNIVILLE)



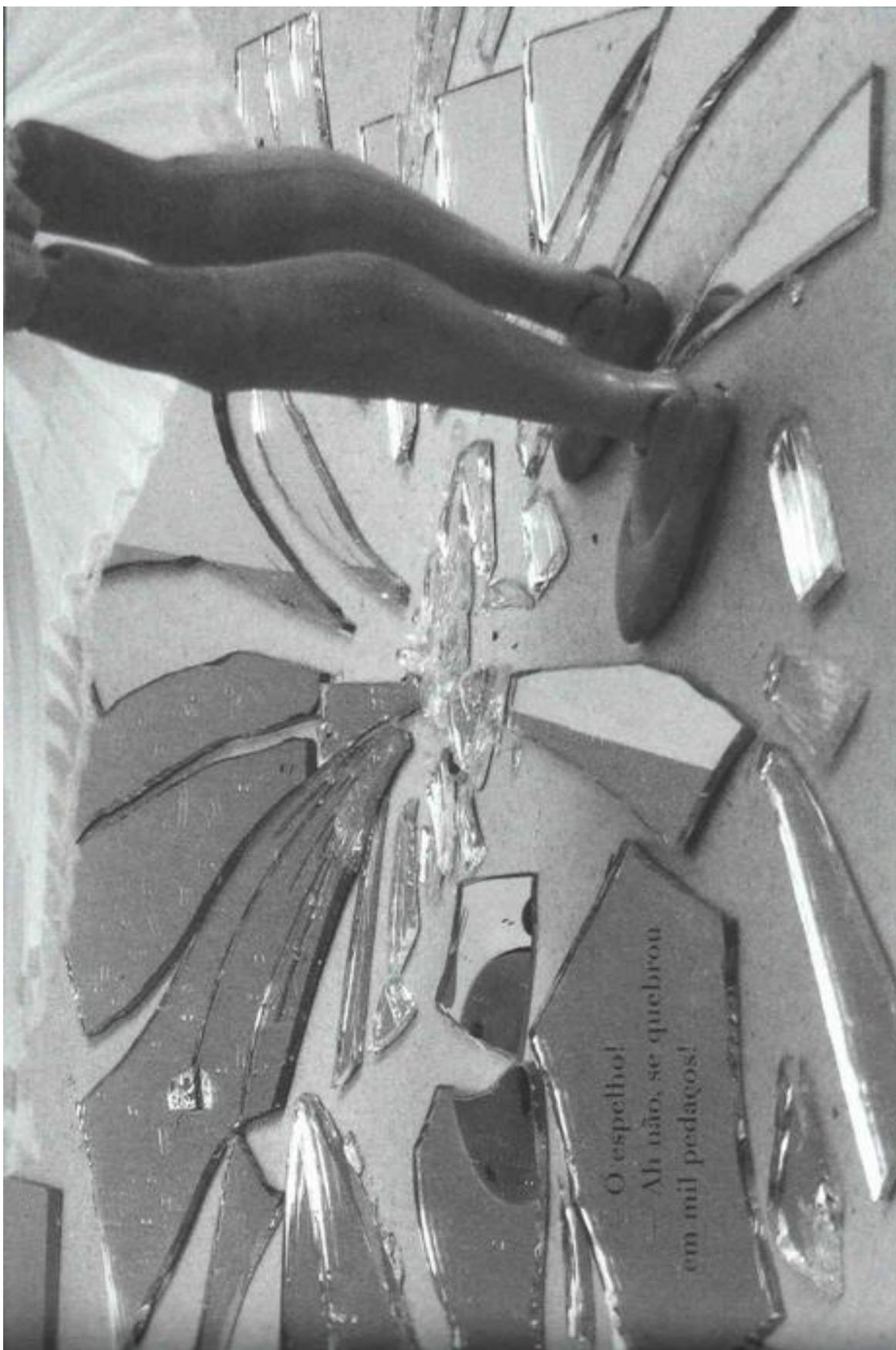
Profa. Dra. Ilanil Coelho

Coordenadora do Programa de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade

Banca Examinadora:


Profa. Dra. Taiza Mara Rauem Moraes
Orientadora (UNIVILLE)
Profa. Dra. Roselete Fagundes de Aviz de Souza
(UDESC)
Prof. Dr. Euler Renato Westphal
(UNIVILLE)
Profa. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
(UNIVILLE)

Joinville, 29 de agosto de 2014.



Fonte: Roger Mello, do livro *ContraDança*

*Sob a história, a memória e o esquecimento.
Sob a memória e o esquecimento, a vida.
Mas escrever a vida é uma outra história.
Inacabamento.*

(Paul Ricoeur)

- Mas... – começou D. Benta.
- Não estou entendendo nada de nada, Emília. Explique-se.
- São as minhas memórias, D. Benta.
- Que memórias, Emília?
- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Nesse momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley...
- Emília! – Exclamou D. Benta. – Você quer nos tapear. Em memória a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
- São memórias – explicou Emília. – São diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que devia haver.

(Monteiro Lobato)

- Ao meu pai, Germano (*in memorian*), e à linda Thais (*in memorian*), lugar das estrelas.
- Aos meus filhos, Victor, Marcelo e Amanda, anjos crescidos que deixam repousar em mim a doçura da palavra mãe.
- Ao meu marido, Armando, sempre presente!
- Aos meninos e meninas que participaram deste estudo e me entregaram muito mais que palavras, mas a alma em minhas mãos!

MINHA GRATIDÃO

Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos.

(Paulo Freire)

Ao amparo que sempre senti presente pela graça de tê-lo: meu Deus!

Às palavras de estímulo que minha mãe e minha irmã, Rosana, mesmo a distância, trouxeram, ternas e quentes, como um estar na casa da mãe – café e mesa posta!

Ao meu irmão, Marco Antonio, cunhada e sobrinhos, sempre lembrando que a tia Laura é sempre bem-vinda. Obrigada por me recordarem dos momentos tão bons das festas em família.

Às “meninas” Grazi e Suelen e ao jovem Rafael, por fazerem meus filhos e filha entenderem da vida pelos caminhos do amor e da amizade. Fico tranquila!

À amiga Izilda, que, muito mais que a enorme colaboração e amizade, sempre se mostrou um anjo disfarçado de ser humano. Quantos garranchos decifrados perdidos entre um mundo de setas. Amiga, sem sua ajuda e paciência não seria possível! Obrigada, obrigada, obrigada!

À professora Dra. Taiza Mara Rauen Moraes, minha orientadora, que generosamente apontou os caminhos e fez com que eu rompesse os limites e chegasse até aqui.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Imbricamentos da Linguagem, coordenados pela professora Taiza, que nas tardes das quintas ou sextas-feiras me ofereciam contribuições teóricas apresentadas e discutidas nas reuniões. E que delícia acompanhá-los com os docinhos e chá!

Aos professores do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade e aos colegas da turma V, que juntos compartilharam comigo as experiências do pensamento.

Às significativas contribuições da banca de qualificação realizadas por meio da professora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto e Professor Dr. Euler Renato Westphal, reestruturando e fortificando os caminhos da pesquisa, como a indicação do livro

mais lindo que já li, *Os sacramentos da vida e a vida dos sacramentos: mínima sacramentalia*, de Leonardo Boff.

À professora Roselete, querida referência da graduação e que continua a inspirar em mim os mesmos devaneios pelos fios da leitura. Suas aulas ficaram num terno relicário de minha memória! Muito obrigada por aceitar estar aqui!

Às professoras Sonia Regina Pereira e Miriam M. N. Gonçalves, do curso de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville (Univille), o carinho e a atenção com que me receberam para o estágio de docência.

À Univille, mediante a Carta Convite que possibilitou recursos financeiros para a realização desta pesquisa, bem como do curso. Especialmente, o agradecimento ao sempre sorriso presente de Rosimeri “Meri”, que sendo secretária do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade esteve sempre disposta a ajudar, estendendo sua ajuda para além das possibilidades.

Às amigas Rosana Becker, Marian, Dilce e Dani, por me suportarem na presença e nas inúmeras ausências nos cafés marcados e remarcados. Espero, ansiosa, uma tarde boa e longa cheia de suas presenças.

Aos diretores, coordenadores, funcionários e professores da Escola Municipal Professora Karin Barkemeyer, a compreensão, o apoio e o incentivo nas horas mais difíceis: conciliar pesquisa e docência!

Aos meus pequenos alunos da Escola Municipal Professora Karin Barkemeyer, que, durante esses anos de dedicação à pesquisa, se encontravam todos os dias com uma professora acompanhada de tantas ideias e caraminholas e que as fazia circular, saídas de sua cabeça, transformando os lugares: igual à criança – professor; o professor – criança. Adorei! Quero continuar!

Aos amigos da Associação Ecos de Esperança, principalmente a Margarethe, como coordenadora, Arlete (pedagoga) e Carmem Lucia (psicóloga). Vocês foram a acolhida importante para a abertura e discussão dos estudos.

A Simony Ittner Westphal, Gilmara Fagundes Aviz, Rosa Fagundes Aviz, Noily Rodrigues Rauen, Márcio Pilloto e Veronica Fitzlaff de Borba, por disponibilizarem o passado tão presente e revigorado retirado da intimidade das relações gentilmente oferecido. Obrigada!

Às professoras da Universidade Estadual de Ponta Grossa Esméria Saveli e Audrey Pietrobelli de Souza, os gestos de carinho e incentivo que, mesmo feitos no coletivo da sala de aula, os capturei para mim.

À amiga Esther, que mesmo estando longe sempre enviou o seu carinho – lembranças felizes da pós-graduação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

A Marília, a leitura minuciosa, obrigada!

E, enfim, a todos aqueles que, mesmo sem citar nomes, me apoiaram em todos os momentos, minha gratidão.

Lembrar também as tantas madrugadas afora que sua presença, amigo Batata, tornava muito mais leve a jornada, visto sua graça e teimosia em estar acordado mesmo “caindo em pé” ou patas, fazendo-me rir em meio a tanto trabalho. Ficou difícil finalizar sem sua presença macia! Saudades.

RESUMO

A dissertação *Girando o caleidoscópio: memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças acolhidas* está vinculada ao Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville (Univille), na linha de pesquisa Patrimônio e Memória Social, e ao Grupo de Pesquisa Imbricamentos de Linguagem, coordenado pela professora Dra. Taiza Mara Rauen Moraes. Ambos possibilitaram a direção do olhar da pesquisa às questões da memória e dos discursos que destas emergem. O foco da dissertação são análises das representações discursivas que oito crianças e adolescentes abrigados na Associação Ecos de Esperança teceram e projetaram a respeito de suas vivências, na família restrita e ampliada, impregnadas muitas vezes por situações de violência geradoras da fragilização dos laços sociais. A base de investigação dessas representações efetivou-se pelo viés estabelecido entre a potencialidade de identificação que o texto literário propõe ao leitor/ouvinte e o emergir de memórias catalisadas por tais reconhecimentos. Assim, o texto literário *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, foi mediador do diálogo entre o sujeito e suas memórias, oportunizando adentrar nos “cenários mentais” das crianças e dos adolescentes pesquisados, por meio de uma abordagem simbólica e interdisciplinar que envolveu questões pertinentes aos enfrentamentos que a realidade oferece, bem como a experiência da liberdade do ato imaginativo como constituintes para a autodescoberta. Dessa forma, múltiplos sujeitos e inúmeras experiências estabeleceram pontos de encontro nessas narrativas memorialísticas examinadas sob a perspectiva de Halbwachs (2003), que afirma que o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referência, sendo a memória construída em grupo, mas também um trabalho do sujeito. O autor compactua, portanto, com o sentido que Candau (2012) atribui à memória como geradora de identidade. Para Ricoeur (2012), as lembranças organizam-se em níveis de sentido e articulam-se mediante as narrativas, promovendo o encontro da diferenciação e continuidade. A análise das fichas de leitura foi efetuada sob a luz da Teoria Social do Discurso (ADC) estabelecida por Fairclough (2001), que afirma que o discurso interior se mescla com as memórias e lembranças, culminando num processo de exteriorização, em sintonia com a afirmação de Vygotsky (1998). Segundo essa afirmação, o “movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa” constrói e reorganiza os sentidos para que a interlocução aconteça entre as vozes internas e as vozes diversas, configurando-se numa legitimação de sua narrativa e história. A análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa trouxe à tona representações do campo simbólico que contrastam com discursos e desvelam descolamentos entre a voz do Estado, a legislação, e as vozes dos sujeitos, as crianças e os adolescentes integrantes da investigação, em situação de acolhimento, em relação aos modelos de proteção social pautados na identificação de textos autobiográficos produzidos pelos sujeitos de memórias e marcas identitárias. Além disso, observou-se a identificação de como as produções de linguagem estimulam o afloramento de identidades.

Palavras-chave: Narrativa; memória; representação; acolhimento.

ABSTRACT

The paper *Girando o caleidoscópio: memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças acolhidas* in order of Univille Master – Joinville University Region, line of Heritage and Social Memory and the group about Search Language, coordinated by Prof. Dra. Taiza Mara Rauen Moraes allowed the correct direction of the research to issues of memory and that these discourses emerge. The focus is analyzes the discursive representations that eight children and teenagers, lived at Ecos de Esperança, designed about his experiences in the restricted and expanded, family often impregnated by violence situations and low social ties. The basis of analysis is effected by the bias established between the capability of identifying the literary text offers the reader / listener and the memories' emergence catalyzed by these recognitions. The text *A bolsa amarela*, by Lygia Bojunga, was mediating dialogue between the subject and his memories, entering into “mental scenarios” of children and teenagers survey, from a symbolic and interdisciplinary approach involving the reality offers as well as the experience of imaginative freedom act as components for self-discovery. On the order hand, multiple subjects and multiple experiments established meeting points from Halbwachs (2003) perspective, and individual who is always reminds one individual entered and inhabited by reference groups, being built in the memory group but also as worker of the subject and according Candau (2012) allocates memory as generating identity. For Ricoeur (2012) memories are organized into levels of meaning and articulated through narratives, promoting the meeting of what is different and continuity. The reading records analysis were made in light of Social Discourse Theory (ADC) established by Norman Fairclough (2001). He confirms that inner speech merges with memories culminating in a process of externalization, in line with Vygotsky (1998), according to which the “continuous reciprocating movement from thought to word and vice versa” build and rearrange the senses so that the dialogue becomes effective between internal voices and others voices configuring itself a mainly narrative and history. The analysis of the research, brought up representations of symbolic field, contrasting speeches and unveil detachments between the voice of the state, the law, and the individuals voices, children and teenagers in surveyed, relation to social protection models guided by the identification autobiographical texts produced by the subjects of memories and identity marks and specifically identifying how language productions stimulate outcrop identities.

Keywords: Narrative; memory; representation; shelter.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada do prédio administrativo	57
Figura 2 – Sala de leitura e apoio.....	58
Figura 3 – Casa 1	59
Figura 4 – Casa 2.....	59
Figura 5 – Casa 3.....	59
Figura 6 – Recebimento do primeiro livro, após a alfabetização pela <i>Cartilha caminho suave</i>	92
Figura 7 – Modelo de fichas de leitura	93
Figura 8 – Ficha de leitura de Margarida.....	99
Figura 9 – Ficha de leitura de Cícero	100
Figura 10 – Ficha de leitura de Clarabela	101
Figura 11 – Ficha de leitura de João	102
Figura 12 – Ficha de leitura de Ariano	103
Figura 13 – Ficha de leitura de Pedro	104
Figura 14 – Ficha de leitura de Margarida.....	108
Figura 15 – Ficha de leitura de Cícero	109
Figura 16 – Ficha de leitura de Clarabela	110
Figura 17 – Ficha de leitura de Ariano	111
Figura 18 – Ficha de leitura de Pedro	111
Figura 19 – Ficha de leitura de Caroba.....	112
Figura 20 – Ficha de leitura de Aderaldo	113
Figura 21 – Ficha de leitura de Margarida.....	116
Figura 22 – Ficha de leitura de Cícero, transcrita pela pesquisadora	117
Figura 23 – Ficha de leitura de João	117
Figura 24 – Ficha de leitura de Ariano	118

Figura 25 – Ficha de leitura de Pedro	119
Figura 26 – Ficha de leitura de Caroba	120
Figura 27 – Ficha de leitura de Aderaldo	121
Figura 28 – Ficha de leitura de Margarida.....	124
Figura 29 – Ficha de leitura de Cícero	125
Figura 30 – Ficha de leitura de Clarabela	126
Figura 31 – Ficha de leitura de João	127
Figura 32 – Ficha de leitura de Ariano	128
Figura 33 – Ficha de leitura de Pedro	129
Figura 34 – Ficha de leitura de Caroba	129
Figura 35 – Ficha de leitura de Aderaldo	130
Figura 36 – Ficha de leitura de Margarida.....	133
Figura 37 – Ficha de leitura de Cícero, transcrita por Pedro.....	134
Figura 38 – Ficha de leitura de Clarabela	135
Figura 39 – Ficha de leitura de Ariano	136
Figura 40 – Ficha de leitura de Pedro	136
Figura 41 – Ficha de leitura de Caroba	137
Figura 42 – Ficha de leitura de Aderaldo	138
Figura 43 – Ficha de leitura de Margarida.....	140
Figura 44 – Ficha de leitura de Cícero, transcrita por Pedro.....	141
Figura 45 – Ficha de leitura de João	142
Figura 46 – Ficha de leitura de Ariano	142
Figura 47 – Ficha de leitura de Pedro	143
Figura 48 – Ficha de leitura de Caroba	143
Figura 49 – Ficha de leitura de Aderaldo	144
Figura 50 – Ficha de leitura de Margarida.....	147
Figura 51 – Ficha de leitura de Cícero	148

Figura 52 – Ficha de leitura de Clarabela	148
Figura 53 – Ficha de leitura de João	149
Figura 54 – Ficha de leitura de Ariano	150
Figura 55 – Ficha de leitura de Pedro	150
Figura 56 – Ficha de leitura de Caroba	151
Figura 57 – Ficha de leitura de Aderaldo	152
Figura 58 – Ficha de leitura de Margarida.....	156
Figura 59 – Ficha de leitura de Cícero	157
Figura 60 – Ficha de leitura de Clarabela	158
Figura 61 – Ficha de leitura de João	159
Figura 62 – Ficha de leitura de Ariano	159
Figura 63 – Ficha de leitura de Pedro	160
Figura 64 – Ficha de leitura de Aderaldo	161
Figura 65 – Ficha de leitura de Margarida.....	164
Figura 66 – Ficha de leitura de Cícero	165
Figura 67 – Ficha de leitura de Clarabela	165
Figura 68 – Ficha de leitura de João	166
Figura 69 – Ficha de leitura de Ariano	167
Figura 70 – Ficha de leitura de Pedro	168
Figura 71 – Ficha de leitura de Caroba	168
Figura 72 – Ficha de leitura de Aderaldo	169

LISTA DE SIGLAS

Centro de Recuperação Nova Esperança (Cerene)
Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS)
Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
Faculdade Luterana de Teologia (FLT)
Missão Evangélica de Amparo ao Menor (Meame)
Missão Evangélica União Cristã (Meuc)
Organização das Nações Unidas (ONU)
Organização Mundial da Saúde (OMS)
Organização não governamental (ONG)
Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve)
União dos Conjuntos de Metais (UCM)
Universidade da Região de Joinville (Univille)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 FRAGMENTOS DE BRILHO: COR, LUZ E SOMBRAS	31
1.1 A FAMÍLIA EM CENA	31
1.2 A AÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	39
1.3 CONSELHO TUTELAR: UM APARELHO ENTRE A IMAGEM DOS DIREITOS PREVISTOS NO ECA E A REALIDADE SOCIAL	44
1.4 AVISTANDO A CASA LAR: PANORAMA DA PESQUISA.....	49
1.5 APORTANDO NA CASA LAR: CENÁRIOS DE LAR PROVISÓRIO.....	54
1.6 NAVEGANDO COM OS PARTICIPANTES: ECOANDO O MOSAICO DE DISCURSOS	63
2 AO COMANDO DO GIRO, (RE)MONTAR AS IMAGENS	67
2.1 A NARRATIVA E A MEMÓRIA	67
2.2 ESPAÇO DINÂMICO DA IMAGINAÇÃO: A LEITURA	77
2.3 ELEMENTOS SIMBÓLICOS: EM BUSCA DE FRAGMENTOS COLORIDOS	80
3 REFLEXOS DOS ESPELHOS	84
3.1 A LITERATURA E O EMERGIR DE MEMÓRIAS: AS FICHAS DE LEITURA DE <i>A BOLSA AMARELA</i> , DE LYGIA BOJUNGA	84
3.2 ANÁLISE DAS FICHAS DE LEITURA	93
3.2.1 Análise das fichas de leitura dos capítulo I e II	98

3.2.2 Análise das fichas de leitura do capítulo III	107
3.2.3 Análise das fichas de leitura do capítulo IV.....	115
3.2.4 Análise das fichas de leitura do capítulo V.....	123
3.2.5 Análise das fichas de leitura do capítulo VI.....	132
3.2.6 Análise das fichas de leitura do capítulo VII.....	139
3.2.7 Análise das fichas de leitura do capítulo VIII.....	146
3.2.8 Análise das fichas de leitura do capítulo IX.....	155
3.2.9 Análises das fichas de leitura do capítulo X.....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS.....	179
ANEXOS	186
ANEXO 1 – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	187
APÊNDICES	190
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	191
APÊNDICE 2 – PANFLETO PARA DIVULGAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO ECOS DE ESPERANÇA	199

INTRODUÇÃO

Eu acho que não sei se existe isso de dentro e fora, essas fronteiras que nós fazemos entre acontecimento verdadeiro e o acontecimento inventado ou ficcionado. Eu acho que exatamente o segredo de inspiração é quando nós quebramos esta barreira.

Quando aquilo que é a realidade (ou verdade) passa a ser alguma coisa que é olhada como se fosse uma coisa inventada e vice-versa.

[...] O segredo está exatamente nessa situação de delinear a fronteira enquanto olhamos o mundo, naquele momento que nem é dia nem é noite.

(Mia Couto)

Vários foram os “começos” que dialogaram com meus pensamentos, na tentativa de buscar sintonia com os propósitos do aprendizado da espera, do ouvir e da observação. A cada começo que se esboçava logo se sobrepunha outro e mais outro, envolvidos pelo olhar mais novo de cada dia, e, assim, o começar significava ser sempre difícil, pois o frescor do novo precisava estar sempre despojado daquilo que julgamos saber.

Difícil também terminar, retirar-se da sintonia dos novos significados, dos lances que o novo olhar capturou.

Início dizendo que esta dissertação é um estudo, uma pesquisa a respeito da memória de crianças acolhidas pela organização não governamental (ONG) Associação Ecos de Esperança, localizada no município de Joinville, em Santa Catarina.

Busquei histórias vividas no ontem que se entremeiam no hoje e que constituem memórias que, entre diversas vozes teóricas, apresentam a experiência como fio condutor a essa especificidade humana. Para Halbwachs (2003), o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referência, sendo a memória construída em grupo, mas também um trabalho do sujeito, pois

não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também nos dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo

parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (HALBWACHS, 2003, p. 39).

Portanto, ao provocar uma reflexão sobre as trajetórias de vida, podemos propiciar, além do encontro com suas histórias, um encontro também com o grupo social das referências que orbitam em torno dessas memórias. De certa maneira, ocorreria a apropriação da própria história de vida com o que é concebido como positivo e negativo. Falo de experiências de crianças e adolescentes em acolhimento, de infâncias e adolescências pontuadas pelo abandono e pelas violências física e moral, bem como da convivência fragilizada com os laços familiares, igualmente frágeis, naturalizados pela violência social, de protagonistas dos cenários de família, substituta, entremeados no micromundo que formam os aparelhos de um abrigo cuja modalidade de atendimento ambientada na pesquisa é denominada Casa Lar.

A cada nova etapa desta pesquisa de mestrado, tive a impressão de abrir uma ampla janela de uma construção repleta delas. Do alto, do lugar de que se supunha uma melhor visão da nova paisagem que meu olhar espiava, também se observa um solar de onde posso ver toda a luz capturada num pequeno espaço, mas que na dimensão é capaz de iluminar e salpicar de reflexos a paisagem a que me propus examinar: as memórias de meninas e meninos no contexto do abrigo. Nessa imersão do olhar sobre o outro, sabe-se que tal dinâmica não isenta nem impede a direção, a ótica para o florescer de nossa própria subjetividade. Abordar o repertório das memórias dos acolhidos, observá-los foi também acionar os mecanismos de minhas memórias, de minha constituição como sujeito.

Segundo Bourdieu (1998), a constituição do sujeito dá-se por meio das referências culturais que estruturam a vida social, além do contexto familiar, como a escola, associações etc., permitindo interações com o ambiente coletivamente, sem no entanto deixar de considerar a experiência singular a respeito do mundo como a gênese formadora das significações. O suporte para essas significações reflete-se, portanto, na formação, no criar vínculos. Dessa forma, ao associar aqui as memórias dos acolhidos às próprias memórias, exalto a necessidade desse exercício por entendê-lo como vital, como gerador de vínculos, como se fosse extremamente necessário estar ligado a algo e a alguém como um desejo humano de pertencer, e o fato de ir em busca de informações de um “mundo” alheio ao que julgamos ser o nosso, ao procurar o conhecimento, também nos projeta à criação de vínculos.

Bachelard (2002, p. 80-81), citando lendas onde vivem Carontes¹ temporários, tonaliza essa busca com a frase “A sabedoria popular aconselha aos navegantes que não subam num barco desconhecido”, dando um sentido mítico ao barqueiro, que, “por mais que atravesse um simples rio, traz ele o símbolo de um além. O barqueiro é guardião de um mistério” (BACHELARD, 2002, p. 80-81).

Aos desafios de alimentar o olhar em outros “barcos” e de ser “barqueiro”, é preciso atravessar lugares, e o atravessamento exige coragem e escuta. Precisa dos movimentos internos que desfazem o pressuposto de que eu sou... e o outro é... Faz-se fundamental antes de tudo escolher o que se quer: travessia tranquila por caminhos conhecidos ou a expectativa do que há por vir nas águas de novos percursos, muito embora a aparência dos mansos regaços esconda nas profundezas as intensas turbulências.

A escolha é feita à medida que, ao entrar nessas águas, não nos ilhemos nos espaços da mera observação, mas no mergulho da intensa reflexão sobre a delicadeza de finas areias lá do fundo das águas, onde a escrita e a memória serão testemunhas de que, por mais cuidado que se tenha, os movimentos da travessia poderão revolvê-las. Assim, no jogo do antagonismo entre a alegria do encontro de minhas memórias e o vento forte que leva a um território de outros tantos sofrimentos e dores experienciados por crianças e adolescentes, haveria um encontro?

O que pode nos fazer capturar os fragmentos positivos? O brilho que nos liga à vida no território do domínio de experiências traumáticas?

Na dimensão desses pensamentos, nesse burburinho, fazem-se necessários a barca e o barqueiro, que no movimento da trama coletiva da existência trazem a evocação para o inquietante olhar interior refletindo-se em diversos encontros, límpidos, turvos – a clarear.

Retomo aqui um memorial de alguns caminhos da barca e do barqueiro guiados pela memória, à cata de encontros que se diluem ou vêm à tona conforme a experiência do abrigo e a de estar com crianças e adolescentes se fortificam.

¹ Caronte é na mitologia grega o barqueiro de Hades. Ele carrega as almas dos recém-mortos sobre as águas dos rios Estige e Aqueronte, que dividiam o mundo dos vivos do mundo dos mortos. Uma moeda para pagá-lo pelo trajeto, geralmente um *óbolo* ou *danake*, era por vezes colocada dentro ou sobre a boca dos cadáveres, de acordo com a tradição funerária da Grécia Antiga. Segundo alguns autores, aqueles que não tinham condições de pagar a quantia, ou aqueles cujos corpos não haviam sido enterrados, tinham de vagar pelas margens por 100 anos (WIKIPÉDIA, 2014).

A minha trajetória profissional foi entremeada por experiências diversificadas na educação, mas cada uma contribuiu de maneira intensa para a busca interminável do servir e tentar compreender o pequeno compartimento de vida, especialmente a vida daqueles que me propus a acompanhar como educadora. Minha formação inicial foi na década de 1980, quando a atual Universidade de Guarulhos, em São Paulo, oferecia a graduação em Ciências Físicas e Biológicas, atendendo ao *deficit* do número de professores nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia. Trabalhei primeiramente com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominada então ensino supletivo, dirigido a alunos vinculados ao Serviço Social da Indústria (Sesi), por meio de empresas associadas.

Na época, a escola preparava as salas de estudo dentro das empresas e ofertava como modelo de ensino as aulas do Telecurso, numa parceria social desenvolvida com educadores, mídia e indústrias representadas pelo Sesi. O grupo de professores circulava de forma itinerante entre as empresas. Nesse período não havia ainda uma totalidade de salas que oferecesse a modalidade Telecurso. Desse modo, transitávamos entre o ensino formal e o ensino que se aportava nas aulas elaboradas nos estúdios da TV Cultura. Pude presenciar o esforço de muitos jovens e senhores com imensa vontade de aprender, após um turno exaustivo de um trabalho desgastante.

O desafio pessoal consistia em transformar as aulas de Matemática em momentos mais prazerosos, abertos à voz do aluno, visto que muitos desistiam das aulas quando deparavam com conceitos que lhes pareciam distantes dos seus, apartados da vida. Àquela época, constantemente me via lendo e relendo Paulo Freire² a fim de que suas ideias de uma educação libertadora me inspirassem para uma prática reversa ao sistema de passividade das engrenagens trabalhistas em que meus alunos estavam inseridos. Assim, as aulas de Matemática, numa pequenina e silenciosa revolução, passaram a ter espaço para as histórias de vida de cada um que se propusesse a falar, como um exercício libertário, como a criar crisálidas alimentadas por suas próprias histórias.

No início foram poucas vozes, miúdas, ainda que motivadas por outra estratégia: a leitura de histórias, de canções, de poemas. Aos poucos as aulas de Matemática passaram a conter a vida daqueles que ali se sentavam, a vida deles

² Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Desenvolveu um método de alfabetização de adultos que leva à conscientização da política ao aluno (FERRARI, 2014).

contada no fim de cada período de aula com matizes da alegria, de tristeza, de apreensão, visto algumas ficarem para outro dia por serem mais longas – revolução da voz de cada um. Era assim a vida deles, misturada ao estudo das potências, raízes e da vida elevada a um expoente diferenciado, contendo a vida por meio das histórias.

Já em Joinville, em 1997 pude trabalhar com os anos finais do ensino fundamental e paralelamente com a EJA. Reconheci assim, em outros espaços, rostos e traços dos mesmos alunos-operários de São Paulo, que, agora não só nas aulas de Matemática, mas também nas de Física, mostravam o mesmo receio dos números e conceitos, receio esse transformado pelos momentos finais das aulas com as mesmas antigas histórias que ousara iniciar em São Paulo. Ensaios tímidos que se fortaleciam a cada nova voz que incorporava a narrativa e entregava na roda a pergunta que instigava: quem se habilita a contar a sua história na próxima aula?

A trajetória continuou dessa maneira com o ingresso no curso de Pedagogia e numa especialização na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), atendendo a um chamado interior que me impulsionava para o trabalho com as crianças dos anos iniciais.

Nesses caminhos à Ponta Grossa, presenciei as paisagens que anunciavam nesse longo período do curso o preparo, a semeadura e a colheita dos campos que observava pela pequena janela do ônibus enquanto refletia sobre o objeto de pesquisa do curso em que, igualmente, preparo, semeadura e colheita estavam presentes. E que beleza a colheita dos olhos já me antecipava a Serra de São Luiz do Purunã, com seus inúmeros tons de verde e suas araucárias como que oferecendo nos galhos o anúncio de um presente: chegada a Ponta Grossa! Foi nessas inúmeras leituras feitas a bordo do ônibus, especialmente nos encontros com Regina Machado³, que redescobri nas narrativas a proposta de Júlio César de Melo e Sousa, o nosso Malba Tahan⁴, que tanto compactuava com o que minha prática

³ Regina Machado é formada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). É doutora e livre docente na USP, na Escola de Comunicação e Artes, onde atua como professora/pesquisadora. Sua pesquisa foca-se na utilização de contos tradicionais na formação de professores de Artes. É fundadora do grupo de contadores de história Pé de Palavra. Publicou dois livros de reescrita de contos tradicionais para crianças. Investiga a canção popular como produto da cultura midiática analisada mediante a semiótica da canção.

⁴ Júlio César de Melo e Sousa, o Malba Tahan, foi um professor de Matemática que por meio de narrativas, em destaque sua obra *A sombra do arco-íris*, permitiu uma análise sob a perspectiva mítico-simbólica, relevando uma apresentação inovadora das narrativas matemáticas (OLIVEIRA, 2013).

como professora almejava.

Passei a redescobrir Malba Tahan, dessa vez não só como o autor de seu livro mais conhecido, *O homem que calculava*, mas também pela oportunidade de conhecer sua extensa produção, desde manuais sobre a importância das histórias, como em *A arte de ler e contar histórias*, até as surpresas em *A sombra do arco-íris*. Estavam ali diante de mim as histórias que um professor de Matemática utilizava não apenas como recurso pedagógico, mas como fio condutor para os espaços dos “cenários mentais”.

Para ele, nas definições da pesquisa bibliográfica que realizei em algumas de suas obras, todo professor deveria ser um contador de histórias. Logo, meu trabalho de conclusão de curso na especialização foi o estudo do processo de mitificação e do “patrimônio das verdades” protagonizados por Malba Tahan e das histórias que, por sua ótica, poderiam ser introduzidas na rotina escolar (momentos da hora da história). Mesmo que no reverso a essas suas ideias algumas críticas tenham surgido, elas justificam-se pelo contexto educacional da época.

As histórias continuaram fortificadas por todo o referencial teórico que envolveu a pesquisa da especialização, ocupando não só agora os espaços do fim das aulas de Matemática, mas entremeadas nos conteúdos do 3.º ano do ensino fundamental: “– Professora, você tem história pra tudo, né!” – fala de minha pequena aluna ruivinha Júlia, de 9 anos, já com as tantas caraminholas, borboletas e macaquinhos plantados, fincados por tantas histórias em nossas aulas e da colheita alegre de tantas outras vindas de fora, trazidas como tarefa do ouvir os avós, tios, vizinhos.

Assim, os desdobramentos de falas simples da vivência fazem vislumbrar as demais paisagens, de outras narrativas, impulsionadas pelo imaginário humano, que levam à reflexão sobre a necessidade de se propiciar espaços para experiências de encontro com o sensível, numa educação do olhar, nas escolas, lares, abrigos, empresas, bibliotecas, universidades. Como indica Maffesoli (1998, p. 277),

cabe lembrar que ater-se à vivência à experiência sensível não é comprar-se numa qualquer *delectatio nescire*, ou negação do saber, como é costume crer, por demais frequentemente, da parte daqueles que não estão à vontade senão dentro dos sistemas e conceitos desencarnados. Muito pelo contrário, trata-se de enriquecer o saber, de mostrar que um conhecimento digno deste nome só pode estar organicamente ligado ao objeto que é o seu.

Os processos de transporte para o espaço da imaginação do encontro com as histórias ouvidas podem também nos auxiliar a encontrar aspectos, elos de nossa própria história individual e coletiva mobilizando nossas memórias e iluminando, segundo Halbwachs (2003), as imagens que nos distanciam dos contextos coletivos para ser explicadas e entendidas por nossa subjetividade.

Ao caminhar pelos espaços dessa experiência de escrita, da pesquisa, da disciplina do olhar e do ouvir, vi-me questionando as memórias subjetivas a respeito das dimensões da escrita e da leitura em minha trajetória de vida.

Como se transpassada pela experiência, encontro-me nas manhãs de minha infância. Família ruidosa de imigrantes portugueses, pai e mãe nascidos na mesma pequena aldeia, onde saborearam as mesmas frutas, pisaram os mesmos bagos de uva a fazer o vinho na mesma comunidade, riram juntos nas festas do Milho Rei da juventude local que colocava em prática na pequena comunidade as peças de teatro, os namoricos na procissão, os contos e tantas outras memórias que circulavam por nossa casa desde que me percebo por gente. Conhecia Portugal e a aldeia de meus pais sem nunca ali ter estado; apenas imaginava ambos os locais pelas longas e repetidas histórias contadas todos os dias. Talvez ensaios prematuros que educassem o ouvir e justificassem para a menina que vivia com os olhos avessos para o dentro o gosto por colecionar esses pedacinhos de vida.

Estar nesse lugar do passado de meus pais, em Vila Nova de Gaia, não se tornava tarefa difícil para os três filhos da família em que a hora da mesa era o lugar preferido para essa viagem. O caldo verde servido sempre fumegante era acompanhado dos fados cantados baixinho pela minha mãe, que antes mesmo da oração exercia o forjar dos elos das lembranças da terra distante que tanto a faziam sonhar. Revivíamos em torno da mesa as velhas histórias de meu pai, que recontadas tomavam, pela sua voz, o frescor do novo. Entre elas, a longa viagem que fizera de navio de Portugal até o Brasil. Veio na frente como a abrir caminhos para a nova vida que o casamento sugeria. Minha mãe chegaria meses mais tarde, numa mesma longa viagem que a permitiu terminar os bordados do enxoval de mocinha para o encontro com o casamento.

Na década de 1950, eram comuns em São Paulo os casamentos de imigrantes por procuração, visto a dificuldade financeira para a compra de passagens e a demora dos deslocamentos, permitindo um período maior para a organização da nova vida familiar. Esses casamentos, mesmo por procuração, eram

aval para a maior segurança atribuída ao operário, dessa feita casado, nas fábricas da cidade de São Paulo antiga.

Ficava assim a imaginar, com o pensamento de menina, como seria outra pessoa a fazer às vezes do noivo ou da noiva, gerando em minha imaginação outras tantas histórias advindas desse fato.

Em nossa casa, especialmente na cozinha, a vida acontecia com mais intensidade. Era ali, na mesa de fórmica vermelha salpicada de pontinhos dourados, que eu compreendi as representações que forjei sobre família e afetividade. E foi nas longas cartas escritas por meu pai para Portugal, lidas e relidas naquele lugar, que as letras abriram um cenário mental impregnado pela afetividade e me presentearam com a permissão para imaginar. Imenso oceano a nos separar, mas que em um passo me permitia a entrada em lugares que nem mesmo conhecera, conduzida pelas letras bordadas nas cartas que via meu pai desenhar.

Desse modo, essa linguagem cunhada pela afetividade selecionou na memória da infância os lugares, as falas, o perfume do pão recém-assado, os cantos tristes dos fados dos rios D'Ouro e Tejo que minha mãe cantava num mosaico que compõe as memórias subjetivas. Todo esse universo recomposto por detrás dessas falas traz um acordar de memórias que se “desmancham” na fragilidade ou se fortificam no coletivo quando me lembro de Gilberto Freyre (1958), que em sua obra *Casa-grande e senzala* explica a influência cultural dos portugueses que trouxeram para cá um patrimônio cultural formado por histórias, cantigas de roda e ninar, brincadeiras, cantos religiosos, sabsenças d'além-mar. Uma experiência de infância que pode se diferenciar de vivências como o significado que Foucault (1997) atribuiu ao conceito de experiência, que não deve ser entendido como conjunto de vivências que se acumulam, e sim como a forma com que o sujeito trata o que lhe acontece, o valor que lhe dá, a relação que estabelece e a capacidade de improvisar e dialogar com isso, como se vivenciasse a si e se transformasse nesse processo.

Com todos esses ingredientes das experiências capturadas, pude construir o desejo de um percurso de pesquisa paralelo a uma ação de voluntariado com crianças acolhidas que compreendesse os mecanismos e os exercícios que acionam o despertar de recursos internos para a elaboração de suas próprias histórias, nem melhores nem inferiores, porém únicas na subjetividade e plurais nos elos que atribui a nós uma porção de humanidade.

No Mestrado de Patrimônio Cultural e Sociedade, mantido pela Universidade da Região de Joinville (Univille), em sua característica interdisciplinar na linha de pesquisa Patrimônio e Memória Social, e nos encontros do Grupo de Pesquisa Imbricamentos de Linguagem, intermediados pela professora Dra. Taiza Mara Rauen Moraes, também orientadora, o caminho fez-se trilhar. Ora solitário em momentos de leitura dos teóricos, ora nos agrupamentos de uma experiência coletiva e, como na analogia inicial: agora novas janelas, outras novas paisagens!

Mais uma história? Que termina ou que começa?

Daquilo de que me recordo do que selecionei na memória, encontrei o caleidoscópio, que ao giro da pequena mão da infância me mostrava a beleza que pretendia ver nos pedacinhos de vidros coloridos que montava com meu pai, seguindo as instruções da Coleção Ler e Saber. Gestava formas e pensamentos que pretendia da vida, paisagens coloridas.

Assim, diante do fascínio das histórias contadas no círculo familiar e de tantas criadas nos quintais do imaginário, do fazer o brinquedo que girava e me mostrava um mundo novo, à parte do mundo real, pude nos rastros desses fragmentos do caleidoscópio capturar os vidrinhos coloridos, *flashes* de luz de uma experiência vinculada ao viver. Nesse sentido, relembro as palavras de Benjamin (2012, p. 124), quando questiona: “Qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”.

Logo, enfatiza-se a experiência que é transmitida como “ações da experiência” por histórias e narrativas de países distantes, contadas a filhos e netos como forma de não apagar os vestígios que, na falta destes, nos atiram definitivamente à pobreza de experiências, fazendo-nos abandonar, “uma a uma, todas as peças do patrimônio humano” (BENJAMIN, 2012, p. 128).

O que motivou esta dissertação foram, além da necessidade da busca pessoal por um aprofundamento teórico, um entrelaçamento com as áreas de conhecimento da psicologia, da educação, da literatura e do patrimônio cultural e também uma tomada de consciência a respeito das questões da memória e de como ela se reflete nos caminhos e na constituição da integralidade do ser do agora, além de colaborar com o direcionamento e a valorização da mediação cultural promovida pela literatura como campo fértil para o viver a experiência, que, dessa maneira, por meio do acionamento de memórias, contribui como um elo de valorização do patrimônio cultural e humanitário.

Ao nível mais profundo do que chamamos de coletivo, as impressões de medo, angústias, esperança e horror são transmitidas, inconscientemente, por gerações pelo que Le Goff (2001) denomina de mentalidade, ideia no entanto que pode ser entendida como um inconsciente coletivo articulando as representações de padrão e racionalidade atribuídas por uma sociedade de forma sistêmica.

Nesse sentido, nos desdobramentos dessa sistemática estão os discursos carregados de simbolismos que permitem o aprisionamento dos que, vitimizados, se tornam reféns.

Desse modo, permeia nos discursos a incapacidade de elevar a experiência humana por si, despida do consumo e da liquefação dos sentidos.

Evidencia-se a urgência de conceber os sinais para uma também restauração do olhar sensível à vida, que nas palavras de Boff (2003) se configura no sacramento e está, como forma de presentificação do sagrado, impregnado de interpretações do mundo terreno que, envoltas pela magia do encontro, despertam ao que o autor denomina de “dimensão sacramental adormecida”, atribuindo à narrativa uma das inúmeras vertentes dessa dimensão.

Se sacramento profano ou sagrado surge do jogo do homem com o mundo e com Deus, então a estrutura de sua linguagem não é argumentativa, mas narrativa. Não argumenta nem quer persuadir. Quer celebrar e narrar a história do encontro do homem com os objetos, as situações e os outros homens pelos quais ele foi provocado a transcender e que lhe evocaram uma realidade superior, tornada presente por eles, convocando-o ao encontro sacramental com Deus (BOFF, 2003, p. 13-14).

Segundo Boff (2003), estamos rodeados de sacramentos, mas costumamos a vê-los para além do concreto. O teórico sugere, assim, com metáforas, a contemplação como uma interiorização, até mesmo das coisas, pois de tal modo os objetos falariam por si, contariam suas histórias permitindo-nos ouvir as vozes já caladas de quem o passado sepultou e que de várias maneiras se presentificam, já que estão carregadas de vida, do conforto, da segurança, da afetividade que o olhar interior capturou.

No esteio desse pensar e como antítese da alienação e da evasão de sentidos que o capital sugere às nossas sociedades desencantadas, há que se converter e, sobretudo, impregnar as coisas do mundo com a graça da participação.

É isso o que nos mostra Boff (2003) na operação em que o objeto se torna sacramento e, por assim, ser repleto de significação.

A pertença a que se ligam e em que se traduzem os arranjos efetivados entre o objeto e o poder concreto atribuído a ele traduzido como símbolos de uma família, de círculos de amigos, constitui-se como senhas de compreensão dessas relações e uma forma aberta à presentificação do sagrado, muito embora Boff (2003) denote a importância da “abertura ocular” para deixar de ver as coisas e lançar “o ocular sacramental”.

Convém salientar o poder modificador do mundo que Boff (2003) atribui ao sacramento, pois, no exemplo da caneca, ela comunica vida. A água é a mesma servida em qualquer caneca, contudo torna-se outra pela sujeição atribuída a ela. Não é objeto entre objetos, mas sim sujeito entre objetos. Por conseguinte, o autor analisa as dimensões da sacramentalidade como preenchimento da matéria simbólica para tentar reconstituir o mundo.

Conforme as palavras de Boff (2003), as histórias de vida legitimam-se nas considerações do passado e emergem as razões e o sentido transfigurando o passado pela “experiência significativa do presente”. “A experiência do presente cria novos olhos para ver as coisas antigas. Então elas ficam novas como o presente” (BOFF, 2003, p. 37).

Com essa alusão às questões da memória, os aspectos de cristalização, o apagamento, a ruptura e a significação que cercam crianças e adolescentes acolhidos são o que o movimento entre a pesquisa e os sujeitos estabelece e ainda os encontros entremeados de silêncio que o discurso dispõe suspenso no ar, como a mão disposta a disparar o giro do caleidoscópio. Mesmo no silêncio, o discurso.

A problemática deste trabalho consiste em investigar a memória de crianças e adolescentes acolhidos e institucionalizados que, por meio de mediações de leitura, fazem emergir, mediante suas narrativas escritas, fragmentos positivos de memória sobrepondo-os às vivências/experiências de violência e de abandono num rol de fragilidade social e ruptura dos laços familiares.

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa de intervenção com ações diretas no ambiente dos sujeitos, por intermédio de mediações de leitura do livro *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, e do preenchimento de fichas pelos sujeitos do estudo. A avaliação desses resultados deu-se pelas perspectivas teóricas da análise

do discurso entre a narrativa oral das mediações de leitura e os fios das construções que se estabeleceram com base nas narrativas escritas.

A escolha do espaço Associação Ecos de Esperança aconteceu já pelo envolvimento da entidade com projetos de leitura. Na região do município de Joinville, ela é única na vinculação da modalidade abrigo com o Projeto Fazendo História⁵, o que de certo modo possibilitou no local a inserção das sessões de mediação de leitura previstas na pesquisa de forma naturalizada. As interferências ligadas à investigação foram realizadas em momentos distintos às sessões do Projeto Fazendo História, promovendo um espaço para a fruição do texto, bem como o entrecruzamento entre este e as afetações advindas desses momentos.

A receptividade no ambiente escolhido para a pesquisa foi natural, pois a presença da pesquisadora no espaço já ocorria antes, como voluntária do Projeto Fazendo História. Isso contribuiu para a direção do olhar às questões da memória, da infância e da adolescência e do cuidado com a “herança cultural” pertencente a cada indivíduo independentemente da trajetória de vida de cada um.

A aplicação da metodologia em questão foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Univille, conforme parecer de aprovação anexado. A proposta de fundamentação teórica baseia-se nos estudos das possibilidades que a narrativa pode encerrar como fio condutor para o acesso a memórias, bem como as construções dialógicas produzidas nessas relações.

A dissertação apresenta-se em três capítulos, divididos entre a discussão estabelecida como uma analogia ao brinquedo caleidoscópico levado nas travessias de barcos e barqueiros. No primeiro capítulo, “Fragmentos de brilho: cor, luz e sombras”, apresentam-se os aspectos da constituição da família como construção social, sua fragmentação, arranjos e a possível pulverização numa sociedade com novos valores éticos e morais, além de questões advindas da fragilização dos vínculos familiares, culminando na necessidade da intervenção do Estado na vida privada e nos espaços de construção da infância.

O segundo capítulo, “Ao comando do giro, (re)montar as imagens”, refere-se às questões que perpassam a memória e os possíveis espaços de significação advindos das construções mentais que tecemos a respeito das experiências

⁵ O Instituto Fazendo História mantém programas voltados à garantia dos direitos e à preservação das histórias de crianças e adolescentes que estão em situação de acolhimento.

vivenciadas. Ele também conta com um estudo acerca das relações que as narrativas literárias podem estabelecer com esses espaços de significação.

O terceiro capítulo, “Reflexos dos espelhos”, contém as análises das fichas de leitura desenvolvidas com base na leitura do livro *A bolsa amarela*. As fichas registram memórias intermediadas pela percepção do literário. São registros de análise de textos escritos por oito vozes de crianças e adolescentes que habitam a Associação Ecos de Esperança.

Busca-se assim contribuir para uma reflexão sobre o acolhimento de crianças e também apontar as relevâncias de suas memórias como forma de organizar e (re)organizar suas histórias de vida, que mediadas nos fios dos textos literários podem colaborar com o autoconhecimento e o fortalecimento dos laços sociais e culturais, relevando que a dimensão simbólica de seus discursos é capaz de estreitar as margens da compreensão de si mesmos.

1 FRAGMENTOS DE BRILHO: COR, LUZ E SOMBRAS

1.1 A FAMÍLIA EM CENA

Nem só os olhos, mas as restantes feições, a cara, o corpo, a pessoa inteira, iam-se apurando com o tempo. Eram como um debuxo primitivo que o artista vai enchendo e colorindo aos poucos, e a figura entra a ver, sorrir, palpitar, falar quase, até que a família pêndula o quadro na parede, em memória do que foi e já não pode ser. Aqui podia ser e era.

(Machado de Assis, em *Dom Casmurro*)

A ideia de família é uma construção, pois representa a maneira como o homem se relaciona com o meio. Portanto, essa concepção adapta-se à influência da evolução do tempo histórico, definido como espaço individualizador humano. E, ao mesmo tempo, concebe a descoberta dos laços coesivos, apresentados como lugar de desenvolvimento ao qual pertencemos pelas diversas formas: nascimento, casamento, filiação ou afinidade.

O sentimento de família, no entanto, esteve afastado dos modelos das representações históricas, como do modelo da valorização do ofício e das organizações dos espaços público e privado. A iconografia, conforme Ariés (1981), aponta inúmeras sequências de representações que na Idade Média mostravam a importância atribuída ao ofício e aos vínculos que mantinha com a vida dos sujeitos: “Era como se a vida privada de um homem fosse antes de mais nada o seu ofício” (ARIÉS, 1981, p. 196). Enfatiza-se que o ofício, e não a família, ocupava o lugar de relevância nas representações de mundo do homem medieval. Nessas representações, o homem aparecia no coletivo apenas relacionado aos ofícios comuns nos temas das estações do ano associadas ao trabalho. Emergiram, posteriormente, as figuras femininas no interior das casas aquecidas pelas lareiras, num contraponto ao frio de fora, onde o homem trabalhava num pátio coberto de neve. Cenas seguintes (*Livro de horas*¹, do Duque de Berry²) já mostraram as

¹ Livro de orações utilizado para o culto privado. Seus fólhos são ricamente decorados com pinturas de miniaturas de página inteira, letras historiadas e margens com delicadas ramagens e arabescos dourados em que há pequenos quadros com animais fantásticos ou cenas alusivas ao conteúdo dos textos que ladeiam (MUSEU GULBENKIAN, 2013).

peças dentro das casas aquecendo-se numa noite de inverno. E, mesmo que ainda não retratassem as cenas de família, pois as crianças estavam ausentes nas representações, já traziam uma ideia de família ligada à intimidade, à privacidade e ao conforto que antes não era conhecida.

Ariés (1981) ainda indica os fragmentos de um calendário (Museu Saint-Raymond, em Toulouse) em que as famílias estavam representadas de modo associado à colheita, ao poder e ao ciclo da vida:

Agosto é o mês da colheita, mas o pintor se empenha em representar, mais do que a própria colheita, a entrega da colheita ao senhor, que tem na mão moedas para dar aos camponeses. Essa cena prende-se a uma iconografia muito frequente no século XVI, particularmente nas tapeçarias em que os fidalgos do campo supervisionam seus camponeses ou se divertem com eles.

Outubro: a refeição em família. Os pais e as crianças estão sentados à mesa. A criança menor está encarapitada numa cadeira alta, que lhe permite alcançar o nível da mesa – uma cadeira feita especialmente para as crianças de sua idade, do tipo que vemos ainda hoje. Um menino com um guardanapo serve à mesa: talvez um criado, talvez um parente, encarregado naquele dia de servir à mesa: função que nada tinha de humilhante, muito ao contrário.

Novembro: o pai está velho e doente, tão doente que foi preciso recorrer ao médico. Este, com um gesto banal pertencente a uma iconografia tradicional, inspeciona o urinol.

Dezembro: toda a família está reunida no quarto, em torno do leito onde o pai agoniza. Ele recebe a comunhão. Sua mulher está de joelhos ao pé da cama. Atrás dela, uma moça ajoelhada chora. Um rapaz segura uma vela. Ao fundo, percebe-se uma criança pequena: sem dúvida o neto, a próxima geração que continuaria a família (ARIÉS, 1981, p. 202).

O aparecimento da família em cenas reservadas ao circuito interno, e não mais em espaços abertos e públicos, encaminhava-se à ideia de um sentimento de vida privada.

As imagens de família vinculadas à vida religiosa passaram por um processo de laicização. Logo, as cenas seguintes deixaram de ser gestos formalizados que indicavam muito mais um ritual do que uma intimidade familiar para ser retratações da vida do cotidiano propriamente dito, com as pessoas realizando atos simples e comuns. A ênfase dava-se agora em ajustar o foco na vida privada, que ainda não demonstrava um sentimento de infância em relação às crianças.

² Conhecido como o Príncipe dos Bibliófilos, João de França, irmão e tio de reis da França, foi um profundo apreciador e colecionador de obras artísticas, embora sua atuação como governante e político tenha sido questionável.

As crianças eram vistas como “adultos menores” da época (séculos XVII e XVIII) (KOHAN, 2003) e retratadas dessa forma em grande escala pelos artistas. Prevalencia um sentimento de indiferença em relação aos espaços de infância, culminando com infanticídios, que, embora ilegais, tomavam uma porção velada de legitimidade no interior das relações sociais.

O que Ariés (1981, p. 57) denomina de “infanticídio tolerado” e está ligado ao sentimento de indiferença diante da fragilidade da infância persistiu assim até o século XIX, legitimada na demografia da época, demonstrando que o sentimento dos adultos sofreu modificações em direção às crianças.

Ariés (1981, p. 56), a respeito dessa naturalização, exemplifica: “Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança”.

Já para as crianças mortas, o sentimento advindo do batismo, compatível com o cristianismo, conferia, por meio da imortalidade da alma, certa importância aos rituais mortuários, ainda que de forma diferenciada e menos relevante do que o tratamento dado os adultos, pois “havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática” (ARIÉS, 1981, p. 56). Já para as crianças mortas sem o batismo, Ariés (1981) chama a atenção para o hábito que se conservou no País Basco, de enterrá-las em casa, nos jardins e quintais. Questiona-se aqui a origem desses atos como forma de ritos antigos envolvendo oferendas sacrificiais ou pela insignificância dada às suas vidas. “Eram enterradas em qualquer lugar, como hoje se enterra um animal doméstico” (ARIÉS, 1981, p. 57).

Essas discussões a respeito do sentimento de infância propiciam a comparação entre a vida dessas crianças “ao que tem hoje a vida dos fetos em nossas sociedades ocidentais; sobretudo naquelas em que se proíbe o aborto, mas se admite veladamente ter um bom número de espaços clandestinos para praticá-los” (KOHAN, 2003, p. 63).

As incertezas da sobrevivência decorrentes da precariedade das condições de higiene e saúde expuseram muitas crianças à mercê do aumento da taxa de mortalidade, porém, igualmente altas, as taxas de natalidade conferiam sentimento de substituição (SCARANO, 2008).

Já as mudanças em relação ao sentimento de infância não devem ser apenas associadas aos avanços da medicina e à renovação dos hábitos de higiene, mas também a uma nova organização familiar com um espaço novo para as crianças.

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÉS, 1981, p. 12).

O “sentimento de infância” passou a ser legitimado no micromundo das relações familiares, e regula-se o reconhecimento do ser como indivíduo num território de espaços de reconhecimento e de maturação emocional.

Winnicott (2011) comenta a importância dessas relações e do lar para o desenvolvimento individual:

Em tempos recentes os psicólogos têm descoberto muitas coisas a respeito dos modos pelos quais um lar estável habilita as crianças a conhecerem a si mesmas e aos outros, bem como a qualificarem-se para tornarem-se membros das sociedades mais amplas (WINNICOTT, 2011, p. 236).

Aspectos explorados nos trabalhos de Ariés (1981) quanto ao sentimento de infância ultrapassam as instâncias da vida privada e conduzem a reflexões acerca de outras formas multiplicadoras de zelo e “boa condução” das crianças, ampliando metaforicamente a sobreposição desses papéis de condutores da infância para outros espaços, como o Estado e a escola (NANDY, 1987).

Entretanto, como reflexo da nova realidade, uma pluralidade de vínculos transparece nas novas formações familiares, fazendo vislumbrar uma nova família. Pensar em família como um lugar de desenvolvimento e assentamento de valores sociais e morais, restrito ao modelo patriarcal, matrimonializado e patrimonializado, é uma ideia que, embora ancorada nos períodos anteriores à pós-modernidade, ainda perpassa o imaginário como um arquétipo de formação.

Novos arranjos pautados em novos costumes e valores remodelam a família e sua constituição, ampliando o seu sentido e sua função como comunidade em que orbitam os valores materiais e os laços afetivos ordenados e conjugados no interior das relações de seus membros. Se, por um ângulo, a família foi reinventada num

novo contexto social, por outro, os laços que a formam se tornaram, guiados pelo afeto, paradoxalmente coesos por estarem juntos de forma genuína, fortalecendo a união, e, de outro modo, como uma via facilitadora para a dissolução, pois aceitar os desatamentos de vínculos afetivos foi legitimado e naturalizado pela sociedade dinâmica contemporânea.

Se, por um lado, o Estado, legislador, à luz da constituição, propicia meios facilitadores do rompimento de laços, por outro, por medidas de proteção e responsabilidade parental ao menor, oferece forças de coesão na relação intrafamiliar. Como reflexo dessa condição, Bauman (2004) atenta para o sentimento de insegurança e desejos conflitantes que os relacionamentos humanos suscitam. Desejamos “manter os laços e afrouxá-los” ao mesmo tempo sem nos isentar dos riscos, apenas distribuindo-os de maneiras diversas, provocando rastros e vazios, nomeados pelo autor como “mercantilização dos relacionamentos”, que por sua vez decorre num conseqüente desfacelamento dos laços sociais.

Nessa condição da vida social, vivemos a “atar” e “desatar” laços afetivos num frenesi; as relações são descartadas como objetos pelo imperativo da substituição numa renúncia de responsabilidade. “Compra-se uma receita autorizada num pacote que inclui desobrigar-se da necessidade de responder pelos resultados adversos de sua aplicação” (BAUMAN, 2004, p. 96). Somos assim orientados pelas ações ditadas que autenticam o suposto desapego mascarado pela necessidade de substituição, quer de modelos já ultrapassados num pequeno espaço de tempo, quer pelos sentimentos que mesclados a esses modelos se tornam modelos igualmente descartados.

Nos aspectos da constituição da família, Morin (2013) atenta para tal formação primeiramente como uma microssociedade mantenedora e provedora de um leque de funções para a atual pulverização de atribuições, dessa feita para outros espaços. Ela deixa portanto de ser uma instituição coletiva, pois reunia por muitas vezes várias gerações sob uma mesma autoridade, para o rompimento e o descompromisso de elos dessa instituição, legitimando essas rupturas em nome da individualidade e da realização pessoal. O autor aponta ainda para mudanças das bases sustentadoras da família, que, antes seladas pela aliança familiar, vigiavam e garantiam os laços, às vezes substituídos pelo “sentimento de amor”, o qual implica um afrouxar de laços culturais e sociais entre os parceiros disparando os mecanismos da desintegração dos vínculos do casamento. O amor podia ser o

estopim de um círculo de desintegração e reconstruções, formando novas uniões plenamente justificáveis pela ausência/presença do sentimento, com efeito, um sentimento de construção, de cuidar, de preservar não passível da ambiguidade que os relacionamentos humanos da contemporaneidade suscitam em nome do amor. Como pontua Bauman (2004), desejamos “manter os laços e afrouxá-los” ao mesmo tempo, transparecendo toda a fragilidade dos vínculos assim gerados. No reverso disso está, segundo seus pressupostos, o sentimento do amor, guiado pelo impulso de expandir-se, do “contaminar” as relações: estar a serviço de, responsabilizar-se por alguém ou algo.

Tal afirmação nos leva a questionar se o sentimento do amor apresentado sob a face do cuidado e da responsabilidade teria trânsito livre, habitante das famílias contemporâneas? Haveria espaço nessa fluidez de sentimentos que afloram nas relações da contemporaneidade para a experiência em família além dos cenários impostos, dos sentimentos calculados, de construção vulneráveis, do emprego do sentimento do amor apoiado e capturado para as instâncias do justificar as ações?

Há que se pensar nessas reflexões, na experiência do viver em família não apenas no que se refere ao espaço lar, onde teríamos abrigo, alimento, atenção, mas no viver a experiência, como nas palavras de Boff (2003), que fala de casa, lar, sacramento:

Comer não significa apenas matar a fome. Come-se com os olhos e com o coração. Alimenta-se não somente o corpo. Mas o espírito, a união familiar e o aconchego. A comida é sacramento total: estreita os laços. Faz das muitas vidas uma só vida: a vida familiar (BOFF, 2003, p. 54).

Dessa forma, Boff (2003) percebe a família não somente como organização da ordem social, mas como organizadora do *modus operandi* do mundo, das relações, da visão que geramos sobre ele. Assim, a arquitetura familiar passou a ser subjugada pelas relações intrínsecas entre seus membros legitimadas pelo afeto familiar.

Na tentativa de legitimar as novas organizações e arranjos familiares, o Estado percebeu e ampliou o reconhecimento de “entidade familiar” estendendo esse conceito às famílias monoparentais. No entanto só com a Lei n.º 8.069, artigo 25, as famílias denominadas monoparentais passaram a ter *status* de família natural:

“Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes” (BRASIL, 1990).

Embora a Constituição Federal garanta proteção a essas famílias, o Brasil não apresenta uma política governamental visando amenizar a discriminação social nem a precariedade econômica de muitas dessas famílias que migraram da denominação de monoparental para família natural.

No artigo 226 da Constituição Federal brasileira de 1988 se reconheceu a proteção à família, bem como a expansão dessa proteção à união estável e à família monoparental:

Artigo 226: A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 3.º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4.º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade familiar formada por qualquer dos pais ou seus descendentes (BRASIL, 1988a).

O estudo publicado em artigo sob o título “Família monoparental brasileira” (SANTOS; SANTOS, 2008-2009) realizou uma análise crítica sobre os parâmetros de aproximação da família monoparental com os padrões de organização familiar citada como “clássica”: “Ao invés da estrutura clássica, se encontra apenas um dos genitores e sua prole. O genitor guardião deve suprir tanto as necessidades econômicas quanto as afetivas” (SANTOS; SANTOS, 2008-2009). Isso acarreta, segundo os autores, uma engrenagem geradora de problemas afetivos, visto a convivência com apenas um dos pais, bem como a discriminação social e a provável culminação com a marginalização do grupo.

Logo, embora alguns modelos de família se enquadrem nesse horizonte, há que se pensar na interferência do Estado como moralizador e normatizador dos padrões de conduta, dos valores, da dignidade humana, sugerindo sob o véu da proteção a segregação de outros grupos familiares.

Para Morin (2013), a fragilização dos laços sociais e o rompimento de vínculos, associado a diversas perdas, fazem emergir a necessidade de pertencimento, e a família, como núcleo social próximo e lugar de trânsito acessível, concretiza essa aspiração. Por outro lado, ampliam-se as recriações desse vínculo fora do círculo consanguíneo, pulverizando esses novos lugares da família em

“adoções” afetivas e espirituais, assim como na ampliação do direito da família em novos desdobramentos como forma de interpretação de novos modos de viver em família não sacramentados pelo matrimônio, legitimados pelo caráter de juridicidade atribuído aos diversos tipos de vínculos.

Observa-se que, embora respaldada por leis, a instituição familiar vem sofrendo rupturas e transformações, aportando padrões definidos e abarcando outros ainda indelévels, a serem contornados, num esforço de limitações e de forma que não compactuem com a resistência de algumas instâncias em aceitar o processo de transformação da família.

Portanto, historicamente os conceitos de família navegam para um território permeável da fluidez das relações do mundo contemporâneo. Ela passa a ser compreendida como multiplicadora dessas relações a partir do instante em que a superficialidade das relações ali intrínsecas permanece, não havendo contornos claros nas definições de papéis sociais entre seus membros constitutivos nem uma negação do espaço fértil do exercício da subjetividade em detrimento a estereótipos midiáticos de realização e perfeição. As famílias que não atingem esses padrões se atêm ao devaneio da contemplação, tornando suas relações já fragilizadas prováveis e futuras rupturas.

Bauman (2004) aponta para a época em que as famílias se perpetuavam com os filhos, pois estes representavam pontes entre a mortalidade e a imortalidade num antagonismo. Novas fragilidades das estruturas familiares, pela sua vulnerabilidade e transitoriedade, transformaram seus elementos em indivíduos plenamente capazes de novas adesões às diversas redes de parentesco disponíveis, deslocando-se para outras formas supostas de assegurar sua manutenção.

Um filho pode ser ainda “uma ponte” para algo mais duradouro. Mas a margem a que essa ponte conduz está coberta por uma neblina que ninguém espera que venha a se dissipar, e, portanto é improvável que provoque muita emoção, menos ainda que alimente o desejo inspirados da ação. Se uma súbita rajada de vento viesse a afastar a neblina, ninguém sabe ao certo que tipo de margem iria se revelar, nem se da névoa emergiria uma terra suficientemente firme para sustentar um lar permanente. Pontes que levam a lugar nenhum, ou a nenhum lugar em particular: quem precisa delas? Para quê? (BAUMAN, 2004, p. 59).

Para Bauman (2004), muitos dos filhos das famílias da pós-modernidade se configuram em objetos de consumo emocional, transformando-se em “aquisições

caras” que na lógica de consumo representam bens “duráveis”, porém sem as garantias que essa lógica pode ofertar, descortinando um cenário de angústias, num território pelos pais ainda não explorado. Não são filhos desejados pelo espírito paternal ou maternal, mas sim para cumprir o ritmo de objeto de consumo servindo ao atendimento de desejos e impulsos do consumidor, aceitando-se o custo monetário e o “compromisso amplo e irrevogável, sem uma cláusula adicional até segunda ordem” (BAUMAN, 2004, p. 61).

Nesse contexto, ter filhos significa restringir o atendimento às ambições pessoais e submeter-se a uma dependência compreensível como opressão. Enxergar a travessia das pontes para o futuro na lógica da fluidez das relações contemporâneas torna-se tarefa árdua/sem luminosidade, portanto sujeita aos tropeços não admitidos no caminho plano, e as novas relações tornam-se imperativas.

Diante das ameaças de uma travessia que comprometa a ordem de consumo, é possível a construção de projetos elaborados para a escolha perfeita em que filhos podem ser critérios de criação, como numa escolha de catálogos.

Numa sociedade de consumidores estruturada pela lógica do mercado, faz-se necessário lidar com “refugos humanos”. Famílias e filhos passam a ser vitimizados por uma lógica na qual sujeitos se transformam em “refugos humanos”.

Segundo Bauman (2005, p. 107), “o ‘refugio humano’ não pode mais ser removido para depósitos de lixo distantes e fixado firmemente fora dos ‘limites da vida normal’. Precisa assim ser lacrado em contêineres fechados com rigor”.

Destarte, diante das mudanças culturais e de seus efeitos produzidos e reproduzidos na vida e nos relacionamentos humanos, tendo a família como protagonista, podemos também analisar os movimentos do Estado com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) perante a sua necessidade de controlar os vínculos familiares como forma de preservar a organização familiar.

1.2 A AÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988a), no seu preâmbulo, anunciou e formalizou ações e desdobramentos para a instituição de um Estado democrático:

Nós representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceito, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988a).

Nessa dinâmica, a Constituição apresentou novos contornos de direitos subjetivos, responsabilizando o Estado, a sociedade e a família em relação ao cuidado e à proteção de forma integral à criança e ao adolescente. Dessa maneira, a existência de inúmeros documentos internacionais, entre eles a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, é guiada pela doutrina da proteção integral e trouxe à baila as discussões e normativas que universalizaram seus conteúdos, possibilitando aos Estados a adoção da família, inserindo seus conteúdos nas legislações vigentes.

Assim, no caso da Constituição brasileira, segundo Santos (2014),

a convenção se destaca não só por ter sido forjada na flama do debate universal, mas também por ostentar extraordinária importância prática. [...] Para que se tenha uma ideia do teor desse Documento, ratificado pelo Brasil, através do Decreto n.º 99.710/90, basta verificar o conteúdo do artigo 227 da Constituição Federal (1988), considerada por muitos como a “síntese da Convenção da ONU”.

Logo, a Constituição Cidadã³, em seu artigo 227, implementou preceitos mais amplos para as questões que envolvem a infância e a adolescência:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988a).

³ Denominação dada pelo então presidente da Assembleia Constituinte Ulysses Guimarães em razão da convocação de movimentos populares para que de fato levassem suas propostas, e ainda porque promovia os direitos negados na ditadura.

Nos relatos de Saraiva (1999) consta que a Constituição Federal do Brasil se antecipou à Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovando seu texto em outubro de 1988, pois a Assembleia Geral da ONU ocorreu em 20 de novembro do ano seguinte.

A compreensão desse fato envolve a ampliação e a efetivação de direitos individuais e sociais fundamentais, que, restritos pelos interesses do regime ditatorial, se revigoram no processo de abertura política implicando uma nova ordem constitucional e vislumbrando um amplo leque de reformulações na sociedade brasileira, o que de certa forma veio conferir ao Estado brasileiro visibilidade mundial.

Ulysses Guimarães, então eleito presidente da Assembleia Constituinte, expôs, segundo consultoria legislativa da Câmara dos Deputados, suas expectativas quando de seu discurso: “Srs. constituintes, esta Assembleia reúne-se sob um mandato imperativo: o de promover a grande mudança exigida pelo nosso povo (palmas). Ecoam nessa sala as reivindicações das ruas. A Nação quer mudar. A Nação deve mudar. A Nação vai mudar (palmas)” (BRASIL, 1988a).

Num processo evolutivo, as disposições do artigo 227 da Constituição caminharam para a ampliação das compreensões a respeito da criança e do adolescente, desenhando um quadro de proteção integral que compactua com a imagem de sujeito e cidadão constituídos de seus direitos fundamentais.

A proposta da Convenção da ONU veio conjugar os pressupostos da consolidação do sentimento de infância, construindo outras e novas relações entre Estado, família e criança. Com essa preocupação e como forma de assegurar subsídios para a proteção de crianças e adolescentes, acolhendo os pressupostos de uma política social, foi criado no Brasil o ECA, por meio da Lei n.º 8.069, de 1990, que, entre as medidas para assegurar proteção a esses indivíduos, descentralizou o poder em termos federais para outros, como a nível estadual.

Segundo uma análise feita por Montes (2006), o ECA é uma legislação que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente com o intuito de atender a situações e problemas diversos. Assim, ele refere-se a medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes infratores. Já as medidas de proteção referidas no artigo 98 se destinam a crianças e adolescentes que tiveram seus direitos desrespeitados:

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;

II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;

III – em razão de sua conduta (BRASIL, 1990).

Nessa análise, Montes (2006) evidencia o artigo 101 do ECA. Nele se estabelece que, uma vez verificada qualquer uma das hipóteses previstas no artigo 98, a autoridade competente pode determinar outras medidas. O acolhimento em abrigos não se configura como única opção, mas sim como mais um recurso a ser utilizado quando se esgotarem todas as demais possibilidades, ainda em caráter temporário. No artigo 101, inciso 1.º, essa possibilidade fica evidente: “O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (BRASIL, 1990).

Entre outras medidas, o ECA cita a colocação dessas crianças em famílias substitutas como forma de preservar os vínculos familiares e uma série de princípios que devem ser seguidos pelas entidades que desenvolvem programas de abrigo.

Dessa forma, Arroyo (2007, p. 69) adverte que o ECA é mais do que uma reafirmação dos direitos à saúde, ao cuidado, à assistência, à moradia e à educação.

A novidade do ECA é reconhecer o direito a ser criança e adolescente. O direito aos tempos da vida. Dois aspectos inseparáveis: o direito aos tempos da vida somente será reconhecido na medida em que o situarmos na trajetória da construção dos direitos.

Nesse aspecto, as questões etárias foram compartimentadas para denominar criança, adolescente e jovem e, com isso, estariam propondo uma consonância com a efetivação de seus direitos e as especificidades relativas aos “tempos da vida” e os contornos de cada faixa etária, tornando as propostas de delimitação pluralizadas de acordo com o sentido que o Estado lhes atribui.

De acordo com o artigo 2.º do ECA, criança “é pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Na Convenção Internacional dos Direitos da Criança da ONU, estabeleceu-se em 1989 no artigo 1.º que crianças “são indivíduos de 0 a 18 anos, a não ser que, conforme a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (UNICEF, 2014). Ainda de acordo com a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, aplica-se o ECA às pessoas entre 18 e 21 anos de idade (consideradas adolescentes pelo Estatuto).

A Lei n.º 12.852, de 9 de agosto de 2013, instituiu o Estatuto da Juventude e dispôs sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das Políticas Públicas de Juventude e do Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve), considerando “jovens as pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos de idade” (BRASIL, 2013).

Do ponto de vista etário, existem várias propostas de delimitação

dentre as quais podemos citar a utilizada pela Unesco [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura], Brasil e União Europeia, que vai dos 15 aos 29 anos, a defendida pela Organização Mundial da Saúde – OMS, compreendida entre 10 e 24 e apresentada pelo Banco Mundial, de 12 a 24 anos (SILVA JR., 2011).

Essas medidas, no entanto, historicamente não apresentaram esse mesmo caráter. No regime repressivo instituído no país, a promulgação do Código de Menores foi uma proposta que não envolvia os preceitos de desenvolvimento social da criança e do adolescente, permanecendo nessas relações o caráter autoritário. A nomenclatura “menor em situação irregular” vem ilustrar o tratamento análogo para o “menor abandonado”⁴ e o “menor infrator”, que ocupavam os reformatórios e internatos.

Assim, segundo Carvalho (1993), essas ações de apartar representavam muito mais medidas de proteção da sociedade perante essas crianças e adolescentes em risco social do que um movimento de acolhida e proteção. Ainda que algumas mudanças tenham ocorrido para afirmar novos propósitos, foi na década de 1980, durante a transição democrática brasileira, que se deu a consolidação da luta pelos direitos que vislumbravam a extinção de toda e qualquer situação que viesse a impedir o desenvolvimento sadio de crianças e adolescentes,

⁴ A nomenclatura “menor abandonado” representava a pluralidade de situações de crianças e adolescentes em risco social.

configurando-se como um desafio no reconhecimento das transformações sociais decorrentes do contexto sociopolítico vigente e na adequação a elas.

De acordo com a inclusão da Lei n.º 12.010, de 2009, o inciso 1.º permanece como forma de reafirmar a reintegração e a reestruturação de vínculos. Ele inclui, porém, a família substituta quando exauridas as possibilidades de conjugar o ambiente familiar:

Art. 101 – § 1.º: O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para a reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade (incluído pela Lei 12.010 de 2009) (BRASIL, 2009a).

1.3 CONSELHO TUTELAR: UM APARELHO ENTRE A IMAGEM DOS DIREITOS PREVISTOS NO ECA E A REALIDADE SOCIAL

O ECA, por meio do artigo 131, instituiu o Conselho Tutelar como órgão permanente e autônomo e obriga, pelo artigo 132, que em cada município e em cada região administrativa do Distrito Federal haja no mínimo um Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local composto de cinco membros escolhidos pela população local para mandato de quatro anos, permitida uma recondução, mediante novo processo de escolha (ECA, 1990).

Dessa forma, os conselhos tutelares são aparelhos do exercício do poder público, de cunho social, visto representarem a sociedade no cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Eles têm como atribuições, segundo o artigo 136,

- I – atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;
- II – atender e aconselhar os pais ou responsáveis, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;
- III – promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
 - a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
 - b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.

- IV – encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;
- V – encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;
- VI – providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;
- VII – expedir notificações;
- VIII – requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;
- IX – assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
- X – representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3.º, inciso II, da Constituição Federal;
- XI – representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural (Redação dada pela Lei n.º 12.010, de 2009) (BRASIL, 2009a).

Outro aspecto importante é a organização para a efetivação de seus membros, que se dá pelo ECA. Portanto, os conselhos tutelares passam a ser aparelhos instrumentalizados para as questões da infância no que tange à violência em seus diversos aspectos contra a criança/o adolescente, bem como aos fatores de risco que encaminharam essa situação. Nesse aspecto, o Conselho Tutelar necessita aproximar-se da ambiguidade/complexidade do ambiente familiar, que é o lugar das experiências de proteção, carinho e cuidado, mas também local de agressões e violência. O espaço familiar deve ser compreendido como um espaço em que o sujeito constrói aportes para ressignificar o mundo. Portanto, faz-se necessário um olhar mais atento e sensível para as abordagens e para a identificação dos fatores de risco. Isento de prejulgamentos em relação à família, o Conselho Tutelar muitas vezes comete esse equívoco. A visão dos conselheiros tem, portanto, de apartar as relações equivocadas entre a violência doméstica e a pobreza, que são comumente matizadas nas avaliações de desproteção social.

Na pluralidade de lugares em que o Conselho Tutelar atua, é preciso considerar as representações de seus membros a respeito dos espaços familiares, além das estratégias de atuação a serem desenvolvidas por um grupo.

A pesquisa “Conhecendo a realidade dos Conselhos Tutelares no Brasil” (FISCHER, 2007) indica um avanço das leis de implantação do órgão, porém há uma defasagem de tempo na real adoção delas, que conforme a pesquisa é

demonstrada no grande número de municípios brasileiros (680, em 2006) desprovidos de conselhos tutelares.

Outra informação relevante é quanto à composição de seus membros. Numa análise nacional, apontam-se os profissionais da área de educação como “integrantes majoritários na composição dos Conselhos Tutelares” (FISCHER, 2007, p. 173), fator que denota a necessidade de profissionais de outras áreas, como direito e serviço social, para contribuir com um olhar mais pluralizado, atribuindo mais ênfase às questões de “legislação, planejamento, administração de serviços sociais, conhecimento e gestão de políticas públicas de modo que o Conselho tenha uma relação harmônica na esfera civil como nas várias instâncias da esfera governamental” (FISCHER, 2007, p. 174), muito embora as referências para o processo seletivo dos conselheiros tutelares não priorizem o nível de formação, outorgando um caráter não elitista a esse processo.

No que se refere à infraestrutura do órgão, a pesquisa indica um grande número de Conselhos com boas condições, apesar de haver, por outro lado, deficiências graves, como falta de comunicação, com a ausência de telefone fixo e de acesso à internet, de mobiliário adequado e de espaços reservados à privacidade nos atendimentos locais.

O trabalho do Conselho Tutelar, ainda que relevante, necessita se fortalecer mediante uma rede de proteção que, com a multiplicidade de olhares, poderá compor e constituir, baseada no ECA, políticas públicas mais abrangentes e eficientes para as questões infantojuvenis.

Existe uma preocupação em adequar as atribuições do Conselho Tutelar especificadas no documento *Orientações técnicas de acolhimento para crianças e adolescentes*, aprovado em 18 de junho de 2009, em parceria com representantes de entidades civis e ministeriais, para a compreensão de um papel ativo, porém sensível, do Conselho Tutelar ao contexto em que se apresentam as questões (BRASIL, 2009b). Assim cita a necessidade de adaptação das orientações à realidade e cultura locais: “O presente documento deverá nortear a organização, no país, dos diversos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes e das Repúblicas para Jovens” (BRASIL, 2009b, p. 14), priorizando a retomada do convívio das famílias, pautando-se nas pesquisas acerca da repercussão que o afastamento familiar pode provocar no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Para tanto, em conformidade com o ECA, as orientações de encaminhamento de crianças e adolescentes para os serviços de acolhimento deverão ser realizadas esgotados os recursos de efetivação e manutenção da criança/do adolescente na sua família de origem, extensa ou comunidade, exigindo então a articulação das entidades envolvidas para que a institucionalização seja uma exceção, após acabarem todas as interferências, para a restauração do convívio familiar, exauridas as possibilidades de articulação com a família, que, inserida em programas de reestruturação, poderá reintegrar o núcleo familiar.

Em algumas instituições de acolhimento “terceirizadas” pelo Estado, pode ocorrer desinteresse pela reintegração familiar, visto que acontece o repasse de verbas do Estado/município por crianças acolhidas. Outro fator importante se dá nas interferências locais previstas pelo ECA como forma de ação do Conselho Tutelar. Nas situações emergenciais de retirada de crianças e adolescentes da família, há que se lançar um olhar mais sensível, mesmo que em situação emergencial e de risco, às questões de interlocução com as crianças e os adolescentes, já sujeitos à ação de violência e que muitas vezes chegam ao acolhimento sem informações sobre a sua retirada da família e sem seus objetos e lembranças pessoais, permitindo o desenvolvimento do processo de culpabilidade da família e, em contrapartida, a valorização do acolhimento social.

Entre vários aspectos, o documento registra a preocupação com as engrenagens que asseguram os direitos do ECA. “O levantamento nacional de abrigos para crianças e adolescentes, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, em 2003” (BRASIL, 2009b, p. 15-16), identificou o descompasso existente entre a legislação e a realidade dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes no Brasil.

Dessa forma, no atributo que a lei confere ao Conselho Tutelar no artigo 131 do ECA, que em síntese estabelece a sua função maior, que é “zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (ECA, 1990), são necessárias uma efetiva construção e participação de uma rede de proteção para que as ações sejam voltadas para eliminar os fatores desse descompasso entre essa rede e a dinâmica da violência e sua naturalização, que, entremeada nas compreensões dos atores dessas engrenagens, contribui para a violação de direitos e para o desencontro com o que o ECA assegura às crianças e aos adolescentes.

Embora seja prioridade o direito à convivência familiar e comunitária com uma nova posição jurídica para crianças e adolescentes acolhidos, cuja situação deve ser revista a cada seis meses e cujo acolhimento deve durar o período máximo de dois anos, ambos voltados para a reintegração familiar, faz-se preciso escutar os atores das entidades de atendimento, que ao longo do processo são os responsáveis pelo atar dos fios dessa rede de proteção.

Os abrigos configuram-se como espaços importantes para o exercício dessa proteção a crianças e adolescentes, apesar de a situação de acolhimento evocar as expectativas e angústias geradas pelos sujeitos dessa ação por habitarem outro lugar que não o antigo lar. Da mesma forma, as famílias das crianças e dos adolescentes podem, bem como seu círculo comunitário, suscitar o rastro da possibilidade do sofrimento em relação à situação de afastamento.

Os discursos equivocados e de julgamento prévio sobre a desconstrução familiar acarretam a avaliação de que a família tem de outorgar legitimidade aos espaços sociais de abrigo. No entanto a representação de espaço família pode ser entendida como mais uma pulverização que, desprovida do fortalecimento dos vínculos, tende a ser um “modelo descartado” em substituição a novas construções ou entendimentos do Estado, do mercado, das mídias e de outros setores sociais de como deve ser de fato uma família.

Dessa forma, Parreira e Justo (2005, p. 175) citam a estigmatização dos abrigos e acolhidos como uma maneira de entender a desnaturalização desses espaços diante da função idealizada: “A instituição de abrigo já se coloca como um lugar de passagem e, mesmo que a criança permaneça nela por um longo tempo, dificilmente reconhecerá ali sua própria imagem, pelos estigmas que pesam sobre os asilados”.

No momento da nova lei, segundo Azambuja (2002), os movimentos de reinserção familiar são prioritários, e a colocação de uma criança em família substituta deve representar uma opção após as tentativas previstas no ECA. A autora salienta: “Conciliar rapidez e competência no exame dos casos que envolvam, especialmente, destituição do pátrio poder e colocação em família substituta pode parecer ser um desafio que nos é imposto nesse nascer do século” (AZAMBUJA, 2002, p. 313).

É preciso considerar que para algumas crianças e adolescentes estar em situação de acolhimento significa mais uma fase de enfrentamento e negação de

suas histórias de vida diante dos novos cenários de família que passam então a compreender. Assim, um modo de promover a reintegração de crianças e adolescentes com as famílias de origem e humanizar o acolhimento é dar voz às suas histórias de vida com nuances de positividade e negatividade que possam cercá-los e possibilitar, de fato, na experiência de acolhimento, um espaço do exercício de suas vivências anteriores não com o silenciar e a negação, mas com a tônica do reconhecimento de sua subjetividade e do período de busca por parte de todo o conjunto da rede de proteção, de mecanismos e estruturas que de fato auxiliem a aproximação entre acolhidos e suas famílias.

Os equipamentos sociais, em nome do Estado, de alguma forma devem buscar o fortalecimento dos vínculos familiares, quer no coletivo, enquanto organização familiar, quer na subjetividade, na compreensão de si, no jogo de objetivação e subjetivação que se desdobra no espaço de acolhimento, além de entender assim seu presente e descortinar as possibilidades de vincular suas amarras ao passado e aos novos fios, os do futuro, criando expectativas de que os equipamentos de acolhimento percebam a importância de dispositivos culturais para acioná-los, sejam quais forem as modalidades de família, sujeito e acolhimento.

1.4 AVISTANDO A CASA LAR: PANORAMA DA PESQUISA

De acordo com o documento do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) (BRASIL, 2008a), as modalidades de serviço de acolhimento institucional⁵ são assim elencadas:

- Abrigo institucional⁶: serviço que oferece acolhimento, cuidado e espaço de desenvolvimento para grupos de crianças e adolescentes, de 0 a 18 anos, em situação de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontram-se temporariamente

⁵ Entende-se por acolhimento institucional um espaço de proteção provisório e excepcional destinado a crianças e adolescentes privados da convivência.

⁶ Embora ainda seja corriqueiramente utilizado, o termo “abrigo” vem sendo substituído por “acolhimento institucional”, conforme descrito no Plano Nacional Familiar, atendendo crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco pessoal ou social ou que tiveram seus direitos violados.

impossibilitados de cumprir sua função. Havendo a possibilidade do desenvolvimento de serviços especializados de acordo com a demanda no município como: abrigos especializados no acolhimento de adolescentes grávidas ou com filhos. Subdivididos em:

- abrigos especializados no atendimentos de adolescentes sem vínculos familiares;
- abrigos especializados no atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua;
- casa de passagem.
- Casa Lar: Modalidade de Serviço de Acolhimento oferecido em unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como cuidador(a), educador(a) residente em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes sob medida protetiva de abrigo, até que seja viabilizado o retorno à família de origem ou, na sua impossibilidade, o encaminhamento para família substituta. [...]
- Serviço de Famílias Acolhedoras: Embora pouco difundida no Brasil, é um serviço que organiza o acolhimento, na residência de famílias acolhedoras, de crianças e adolescentes afastados da família de origem mediante medida protetiva. Sendo uma modalidade de acolhimento diferenciada, que não se enquadra no conceito de abrigo em entidade, nem no de colocação em família substituta, no sentido estrito, porém podendo ser entendido como regime de colocação familiar. [...]
- República: Modalidade de atendimento que oferece apoio e moradia subsidiada a grupos de jovens em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, com vínculos familiares rompidos ou extremamente fragilizados, em desligamento de serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Atende jovens entre 18 e 21 anos (BRASIL, 2008a, p. 29-56).

Assim sendo, é necessário abordar as categorias da pesquisa, quer pela modalidade de acolhimento (Casa Lar), quer pela sondagem de mecanismos que possibilitaram a crianças e adolescentes, doravante intitulados aqui “sujeitos” da pesquisa, a abertura de espaços sociais, partindo da leitura do literário, para que pudessem configurar suas memórias e compor suas histórias de vida.

O fato de o acolhimento ser oferecido em unidades residenciais por si já se tornou relevante para a escolha, remetendo às impressões de família pela denominação Casa Lar. Assim, a permanência dos sujeitos no espaço macro da Casa Lar confere a eles chances de intercâmbios próprios de espaços micro, pois abrigo se configura como residência, permitindo uma rotina familiar a crianças e adolescentes abrigados num cenário familiar.

Os primeiros contatos realizados com a Associação Ecos de Esperança foram no sentido de participação voluntária no programa Fazendo Minha História, que a Casa Lar oferta aos acolhidos, mantido pelo Instituto Fazendo História⁷.

A parceria entre a Casa Lar e o Instituto Fazendo História no programa Fazendo Minha História viabilizou a organização de uma biblioteca, com um acervo com cerca de 150 livros de literatura infantojuvenil, que possibilita a aplicação do programa, o qual se constitui por ações de “mediações de leitura e atividades lúdicas, o despertar na criança ou adolescente pelo prazer da leitura e pelo mundo das histórias” (INSTITUTO FAZENDO HISTÓRIA, 2009).

As atividades do projeto com os acolhidos são realizadas individualmente e, durante as mediações de leitura, são confeccionados álbuns que relatam histórias de vida e registros que recompõem lembranças. Cada álbum permanecerá com seus autores na saída do abrigo.

O Instituto Fazendo História oferece oficinas de leitura veiculadas pelos formadores e multiplicadas para os colaboradores voluntários e acompanhamento periódico de reuniões *online*, espaço para sanar dúvidas e propor sugestões. Embora o acervo de livros do projeto seja disponibilizado aos sujeitos envolvidos no momento dos encontros e durante o acompanhamento pedagógico, ele é também liberado quando os sujeitos assim o solicitam, estimulando a leitura voluntária.

Nesse sentido, a realização de parcerias areja o ambiente organizacional da Casa Lar, gerando novas formas de socialização.

Os sujeitos da pesquisa, cujas identidades foram preservadas, atenderam a esta análise com os pseudônimos de Margarida, Cícero, Clarabela, João, Ariano, Pedro, Caroba e Aderaldo e não são participantes do projeto Fazendo Minha História, por conta de questões éticas que envolvem a investigação, em função da duplicação de ações, visto a participação da pesquisadora como mediadora voluntária na elaboração dos álbuns do programa. Logo, participar do ambiente da Casa Lar trouxe a aproximação e o distanciamento necessários ao presente trabalho sem, no entanto, deixar de abarcar fatores afetivos nem o cuidado das dimensões da individualidade.

⁷ O Instituto Fazendo História colabora com o desenvolvimento de crianças e adolescentes acolhidos em abrigos, trabalhando com sua rede de proteção a fim de fortalecê-los para que transformem a própria história. Atua desde 2005 com as instituições de acolhimento, por meio de seus programas e projetos (INSTITUTO FAZENDO HISTÓRIA, 2009).

A abertura dos processos de negociação formalizou-se com a apresentação do projeto de pesquisa para a coordenadoria e assistência social do abrigo, que flexibilizou dias e horários favorecendo a realização do estudo. Algumas considerações de cunho ético foram pontuadas, como o sigilo de identidade e a preservação dos dados colhidos de forma responsável e confidencial, sendo utilizados com a finalidade única e exclusiva de investigação acadêmica, afirmada na documentação do Comitê de Ética da instituição de ensino (anexo 1).

Em relação aos sujeitos da pesquisa, o critério inicial de seleção previa a análise de sujeitos de 8 a 12 anos, fase que permitiria representar, por meio da escrita, os diálogos internos entre sujeito e texto, porém, em virtude da dinâmica de entrada e saída de crianças e adolescentes, revisões de processos, relocalizações em outras modalidades de acolhimento e reinserções nas famílias naturais, fez-se necessário solicitar ao Comitê de Ética a ampliação da faixa etária, dessa feita entre 8 e 16 anos, a fim de abarcar mais possibilidades de inserção dos sujeitos para a investigação. O fator da entrada de crianças e adolescentes não se constitui como regulador da população da Casa Lar, embora viabilize medidas para acolhimentos emergenciais, o que mantém uma população flutuante, conforme os critérios de acolhimento, em determinados períodos.

Os encontros ocorreram nas manhãs de sábado, visto os demais compromissos semanais dos sujeitos, que perfizeram o total de oito acolhidos, pois, além das atividades associadas à escola, existe o incentivo para participar de eventos comunitários, como jogos, campeonatos, passeios, e outros de cunho assistencial, como atendimentos médico e odontológico, na sua maioria de caráter voluntário, realizado mediante parcerias, contemplando suas agendas com compromissos de diversas ordens.

As ações de leitura foram organizadas previstas com base na tríade texto, mediador e ouvinte e formalizadas no modelo fichas de leitura, não no sentido de preencher quesitos estruturados, mas como um espaço de expressão por intermédio de sua identificação com os textos.

Numa primeira etapa, foi solicitado que os sujeitos do estudo selecionassem cinco palavras que durante a leitura chamassem a atenção deles e no espaço a seguir desenvolvessem um relato ou desenho de fatos evocados com as interações que o texto reduplicasse.

A pesquisadora fez a leitura do livro *A bolsa amarela*, da escritora Lygia Bojunga (2009), de acordo com a sequência dos capítulos. Foram notadas intervenções entre o grupo que, de alguma forma, contribuíam para mostrar uma afetação coletiva a respeito do texto e, em outros momentos, a introspecção e um olhar subjetivo em busca das ligações do texto com a experiência dos acolhidos. Seguiram-se, também, em alguns momentos, um silêncio coletivo, como que uma afetação em grupo, e, em outros, solicitações de repetições da leitura.

As categorias de análise envolveram as mediações de leitura, as imagens que os indivíduos têm de si e a relação da re(criação) de identidades nas interações sociais, despertando um “discurso interno” por intermédio do emergir de fragmentos da memória, além do questionamento: o que isso tem a ver com a minha vida?

A proposta de análise das fichas de leitura foi realizada fundamentada nos conceitos de Fairclough (2001), que se baseiam no discurso e nas representações de mundo mediante os discursos e os movimentos deste.

Para o autor, todo discurso é ação, representação e prática, intensamente discursiva, e constitui poder estruturante às instituições para o cumprimento de papéis sociais. Essa prática pode numa ação representar a instituição Casa Lar como abrigo, mas também como instâncias do poder instituído a determinar o poder oculto sobre suas ações, seus comportamentos, suas famílias.

Assim, o objetivo geral do trabalho pautou-se na identificação de memórias e marcas identitárias em textos autobiográficos produzidos pelos sujeitos e especificamente na identificação de como as produções de linguagem estimulam o afloramento de identidades.

Ao entender que os discursos pertencem aos espaços sociais, faz-se necessário adentrar na Casa Lar, ambiente dos sujeitos da pesquisa, para melhor compreender as tramas dessas relações.

1.5 APORTANDO NA CASA LAR: CENÁRIOS DE LAR PROVISÓRIO

Todo canto de uma casa, todo ângulo de um aposento, todo espaço reduzido onde gostamos de nos esconder, de confabular conosco mesmos, é, para a imaginação uma solidão, ou seja, o germe de um aposento, o germe de uma casa.

(Gaston Bachelard, em *A poética do espaço*)

Uma entre as modalidades de acolhimento para salvaguardar a integridade física e psíquica dos acolhidos são os espaços denominados Casa Lar. É, portanto, com o nome Casa Lar que nos remetemos à ideia, lembrança do que é um lar, do que ele se constitui, dos equipamentos que engendram as representações de um lar, de uma família, do seu ambiente sob o olhar dos sujeitos da pesquisa.

Um lugar, por conseguinte, com equipamentos e atores sociais aptos a interromper trajetórias de fragilização e promover a perspectiva de reconstrução e estabilidade para uma possibilidade de retorno à família natural, reestruturada e fortificada nos programas de assistência social, ou de encaminhamentos, respeitadas as singularidades do caso de cada criança/adolescente.

Assim, a Associação Ecos de Esperança está vinculada a uma rede de acolhimento institucional, a Missão Evangélica União Cristã (Meuc).

A Meuc é uma entidade ligada aos preceitos da Missionária Igreja Evangélica Luterana, que em 1927 chegou à Região Sul do Brasil, em Santa Catarina, vinda da Alemanha, por intermédio do missionário Alfred Pfeiffer, com a finalidade inicial de afirmar a tradição religiosa evangélica alemã, que, segundo informações dos colonos que viviam no sul do Brasil, especialmente comunicada por carta por Johanna Michel-Lörcher, se encontrava em risco (MEUC, 2012).

A carta de Johanna Michel-Lörcher citava a preocupação com a permeabilidade de novos costumes às tradições culturais alemãs.

Assim, a Meuc estabeleceu-se no Brasil, tornando-se sede de trabalho missionário, amplamente reconhecida e denominada na Alemanha como Gnadauer Brasilien Mission: “Nós, na Alemanha, somos gratos por ainda poder acompanhá-los, mesmo que a M. E. no Brasil tenha se tornado uma obra autônoma. Aliás, esse deve ser o alvo de todo o trabalho missionário” (SCHLEMPER, 2007, p. 12).

O trabalho missionário estendeu suas fronteiras do município de São Bento do Sul (SC) para as demais cidades da região norte catarinense, abarcando seguidores e missionários. Em Joinville o trabalho se iniciou pelas mãos do missionário Steenbock, a partir de 1956 (SCHLEMPER, 2007).

Assim, as novas estruturas do trabalho missionário da Meuc surgiram para assistir à grande demanda de atendimentos de cunho religioso e social, implicando uma maior organização: “Secretaria Executiva; Secretaria de Jovens e Adolescentes; Departamento Infantil; Departamento do Trabalho de Mulheres; Departamento de Música; Departamento de Casais; Departamento da Terceira Idade” (SCHLEMPER, 2007, p. 246-262).

Novas formas de valorização do trabalho missionário refletiram-se com a organização da sociedade e com o auxílio da Missão Evangélica na Alemanha, que juntamente com a comunidade Meuc disponibilizaram novos espaços, como o Lar Filadélfia, a União dos Conjuntos de Metais (UCM), a Editora e Livrarias, que ampliaram e tornaram disponíveis de fato espaços e publicações/trabalhos como “instrumento enriquecedor para colaboradores nos diversos grupos de estudos bíblicos” (SCHLEMPER, 2007, p. 271).

Dessa forma, a missão da Meuc englobou áreas de atendimento superando barreiras sociais, como o Centro de Recuperação Nova Esperança (Cerene), a Missão Evangélica de Amparo ao Menor (Meame), a Associação Ecos de Esperança, Bom Amigo e, com a necessidade de capacitação, a Faculdade Luterana de Teologia (FLT).

No que se refere ao espaço desta pesquisa, a Associação Ecos de Esperança foi projetada, portanto, conforme a concepção ideológica da Meuc na cidade de Joinville (SC). Segundo relato de Schlemper (2007, p. 294), os “irmãos da coordenação” vislumbraram a necessidade de um trabalho social que extrapolasse as fronteiras de seus trabalhos realizados no cotidiano da Meuc.

O propósito surgiu após várias reuniões com a comunidade Meuc com a finalidade de traçar as linhas mestras desse futuro trabalho.

Na época um empresário de Joinville já havia construído três casas para abrigar crianças abandonadas e retiradas dos pais pela justiça, no bairro de Paranaguamirim, de muita pobreza, na zona sudeste da cidade. Era assim chamada Associação do Menor (SCHLEMPER, 2007, p. 294).

Enquanto os propósitos da Meuc se estabeleciam e se fortificavam em busca de voluntários, a iniciativa de oferecer abrigo a crianças abandonadas e retiradas dos pais se concretizava pela iniciativa privada.

Assim, a Associação do Menor foi fundada em setembro de 1994 e primeiramente contou com a iniciativa privada por meio de João Hansen Neto, mobilizando ações voltadas ao atendimento integral de crianças e adolescentes em situação de risco social.

A construção de três Casas Lares, situadas no bairro Paranaguamirim, em Joinville, iniciou-se em abril de 1995, já com o atendimento priorizado a 20 crianças/adolescentes.

O apoio da Meuc, em meados de 1996, foi significativo no sentido de propiciar implementações nas atividades do voluntariado em relação à aplicação de projetos, bem como a ampliação dos mecanismos de atendimento e manutenção, tornando-se um suporte relevante para as atividades da Casa Lar. Em janeiro de 1998, o empresário João Hansen Neto solicitou à Meuc que administrasse as três casas, passando a responsabilizar-se diante do Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente de modo a responder judicialmente sobre elas. Essa situação histórica foi relatada por Schlemper (2007, p. 295):

Mais uma vez percebeu-se que Deus estava agindo. Ele colocou os irmãos neste trabalho com responsabilidades diretas. Algo cuja abrangência naquele momento nem conseguimos imaginar [...]. Finalmente chegou-se no seguinte consenso: o empresário se encarregaria das questões financeiras e o distrito assumiria a administração.

Em dezembro de 2003, a então Associação do Menor passou a denominar-se Associação Ecos de Esperança e atualmente é uma entidade de abrigo, uma ONG com o apoio da Meuc no que tange à manutenção e implementação de projetos sociais, localizada no bairro Paranaguamirim.

O efetivo encaminhamento de crianças e adolescentes para o acolhimento na instituição é efetuado pela Vara da Infância e Juventude e pelos Conselhos Tutelares do município, sendo a Associação Ecos de Esperança estruturada em seu aspecto físico da seguinte forma:

- Sede administrativa;
- Casa Lar 1;
- Casa Lar 2;
- Casa Lar 3.

Embora as três construções sejam próximas, no mesmo quarteirão, e uma delas fique no terreno ao lado da sede administrativa, as casas estão em consonância com as normas de orientação para o acolhimento, enfatizando a necessidade de preservar as edificações no sentido de não intitulá-las como abrigos e analogamente compatíveis com as construções locais.

O espaço administrativo ocupa uma área construída em dois pavimentos e é assim distribuído:

- Pavimento superior: sala de reuniões, sala de apoio pedagógico, biblioteca e banheiro;
- Pavimento térreo: entrada, pequena sala de estar, sala de coordenação e assistência social, sala administrativa, banheiros e depósito de materiais.

Na parte externa do prédio há uma garagem e, ao lado, uma quadra poliesportiva, onde, além de jogos e brincadeiras, são realizados eventos e encontros, sendo até mesmo um espaço para as visitas familiares quando assim autorizadas.

Figura 1 – Fachada do prédio administrativo



Fonte: Primária (ago. 2013)

Figura 2 – Sala de leitura e apoio

Fonte: Primária (ago. 2013)

As casas possuem uma arquitetura simples similar entre si, porém são amplas e têm espaços externos que possibilitam um entorno ajardinado; algumas contam com árvores e hortas. Como dissemos anteriormente, é proposital que a arquitetura esteja integrada com a passagem do entorno, até mesmo com a fachada nos tons dominantes das demais residências, de modo que não haja diferenciação e nenhum fator chamativo para o designo de abrigo.

A divisão interna contempla quartos separados para meninos e meninas com banheiros desse modo organizados, quarto de casal (para a mãe social e o marido), sala de estar, copa e cozinha com espaço amplo para refeições. Os ambientes contêm mobília simples, porém funcionais, como vários sofás, camas-beliche, televisores etc.

As casas são arejadas, mantendo a ordem natural do ambiente onde existem crianças. Há constantemente a circulação de crianças e de outros agentes do abrigo, como as mães sociais, colaboradoras e, eventualmente, colaboradores da parte administrativa.

Figura 3 – Casa 1



Fonte: Primária (ago. 2013)

Figura 4 – Casa 2



Fonte: Primária (ago. 2013)

Figura 5 – Casa 3



Fonte: Primária (ago. 2013)

No programa, as Casas Lares foram projetadas para acolher em torno de 27 crianças/adolescentes distribuídos nas três unidades, mantendo em média nove indivíduos para cada unidade. Cada casa comporta a família social, representada

pela figura da cuidadora social⁸, seu cônjuge e seus filhos biológicos, as crianças acolhidas e a auxiliar, que, além de contribuir na rotina da casa, também substitui a mãe social quando da necessidade de esta se ausentar; uma auxiliar recebe o reconhecimento semelhante à mãe social pelos acolhidos.

O quadro de colaboradores que transitam entre a sede administrativa e as Casas Lares é composto:

Quadro 1 – Colaboradores da sede administrativa e das Casas Lares

Quantidade	Função
1	Coordenadora
1	Pedagoga
2	Auxiliar administrativa
1	Psicóloga
1	Assistente social
3	Cuidadora social
3	Auxiliar do trabalho (mãe social)
2	Educador

Fonte: Primária (2013)

A Diretoria, de caráter voluntário, é assim designada:

Quadro 2 – Composição da diretoria

Quantidade	Função
1	Presidente
1	Vice-presidente
2	Secretária
2	Tesoureiro
3	Conselheiro fiscal
3	Conselheiro

Fonte: Primária (2013)

⁸ O termo *mãe social* altera-se para melhor designar o seu papel e não provocar ambiguidade com a figura materna da cuidadora social.

Na Casa Lar, todos os atores sociais podem exercer marcas que se tornam importantes para conferir ao espaço tons que diferenciam o distante do próximo, o impessoal do aconchegante, o público do privado. As mães sociais, entretanto, por estarem próximas e inseridas no ambiente lar, são elos simbólicos das representações de lar de que os acolhidos podem se apropriar para ressignificar suas representações ou afirmá-las. Algumas pesquisas afirmam a necessidade de denominá-las “cuidadoras sociais”, forma de não justapor o papel da filiação biológica ao da “cuidadora social” no abrigo.

As mães sociais e as auxiliares são selecionadas por entrevistas com a psicóloga da Associação Ecos de Esperança, permitindo traçar o perfil que as aproxime ou não do trabalho. Após o processo de seleção, existe um programa de treinamento pautado nas relações e nos vínculos familiares entremeado pelo conhecimento acerca de questões jurídicas do acolhimento.

Segundo o Conanda/CNAS (BRASIL, 2008a, p. 39), é recomendável que a cuidadora social⁹ “tenha autonomia para gerir a rotina ‘doméstica’ inclusive as despesas da casa”.

O Conanda/CNAS recomenda que a rotina da casa seja organizada de modo a reproduzir um ambiente familiar. De acordo com o referido documento, deve ser respeitada a relação de um profissional para cada dez usuários, sendo necessário aumentar o número de profissionais quando “houver usuários que demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas de saúde, idade inferior a um ano)” (BRASIL, 2008a, p. 44):

- Um cuidador para cada oito usuários, quando houver um usuário com demandas;
- Um cuidador para cada seis usuários quando houver dois ou mais usuários com demandas específicas.

Ainda, baseado nas informações do Conanda/CNAS, são atividades a serem desenvolvidas pelos cuidadores:

- Organização da rotina doméstica e do espaço residencial;
- Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção;
- Relação afetiva personalizada e individualizada com cada criança e/ou adolescente;

⁹ O termo *mãe social* é no documento sugerido como “cuidadora social”.

- Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente);
- Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da autoestima e construção da identidade;
- Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida;
- Acompanhamento nos serviços de saúde, na escola e em outros serviços requeridos no cotidiano. Quando se mostra necessário e pertinente, “um profissional de nível superior (psicólogo ou assistente social) deverá também participar desse acompanhamento” (BRASIL, 2008a, p. 44).

A principal diferença entre o cuidador do abrigo institucional e o cuidador da Casa Lar é o estabelecimento de uma relação mais estável, menos sujeita à rotatividade diária dos abrigos institucionais. Essa diferença, entretanto, oferta uma função desgastante, visto a elevada exigência física e emocional para essa função.

O sistema Casa Lar da Associação Ecos de Esperança conta com equipes de apoio para minimizar essas situações. Além de inserir as cuidadoras em projetos e oficinas de mediação de leitura, escuta e orientação, prevê descansos e férias de acordo com a legislação. Como atenuante ao volume de trabalho, existe a previsão de se estabelecer uma equipe de atendimento noturno responsável por controlar a movimentação e como apoio aos cuidadores. Na Casa Lar Ecos de Esperança já há esse suporte, realizado por um colaborador. Assim, mesmo determinadas as linhas de atuação do trabalho das cuidadoras, a forma como se organizam no ambiente da Casa Lar e como instituem relações com os acolhidos faz emergir identificações e preferências naturais. Deixando transparecer entre os acolhidos tais identificações, como num *ranking* de escolhas, traçam-se disputas veladas a respeito de possíveis transferências de uma casa para outra, para estar sob os cuidados da cuidadora, “mãe social preferida”.

Outros desafios advêm da inserção da família da cuidadora (marido e filhos) no ambiente da Casa Lar, oportunizando o ingresso de novos círculos de identificação com essas “cenas de família”.

Para complementar essas compreensões, há que se relevar as experiências traumáticas de alguns acolhidos com um dos pais biológicos e a possível cuidadora ou seu cônjuge, como compensação da situação experienciada.

Essas e outras questões de cunho psicológico necessitam de sensibilidade e de um cuidado que não são possíveis de ser previstos em manuais de conduta, mas que exigem abertura constante e apoio das equipes e outros equipamentos do abrigo para a melhor condução e entendimento dessas associações.

Nesses cenários de família onde o Estado vigia e normatiza o que deve ser o lar, os papéis sociais nele imbricados e as relações que dali emergem, constituem-se o simulacro e a percepção de cada acolhido entre a cena e o real. Nesse mesmo lugar de governança, encontram-se as instâncias da dualidade que transitam entre a proteção e a vigília.

1.6 NAVEGANDO COM OS PARTICIPANTES: ECOANDO O MOSAICO DE DISCURSOS

Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de em par.

(Manoel de Barros, 2008.)

O ECA considera ameaça à vida de crianças e adolescentes situações de abandono, tráfico ou exploração por parte dos pais ou responsáveis, bem como outras situações de violência. No entanto muitas modalidades de violência advêm das próprias famílias que já sofreram alguma forma de agressão social e, fragilizadas, as reproduzem.

Tratar de questões acerca do abandono e de outras maneiras de egresso de crianças e adolescentes aos abrigos impõe reflexões a respeito da violência e de suas formas de reprodução. O sentimento e o receio de tocar nos tênues fios que ainda suportam a esperança e a confiança que essas crianças/esses adolescentes mantêm nos espaços de acolhimento demandam sensibilização no trato de suas lembranças e memórias, que continuam salvaguardadas como modo de proteção

social. Para alguns, falar dessas memórias é libertar-se. Para outros, a liberdade consiste em ocultá-las. Assim, no convívio com os acolhidos deve ser levado em conta esse jogo de salvaguardar e expor lembranças e memórias. Portanto, as crianças e os adolescentes abrigados convivem grande parte de suas vidas, segundo Mendes (2008, p. 9), “tecendo importantes vínculos afetivos de diferentes naturezas e também sofrendo relevantes rupturas afetivas”, por conta do tempo relativo à sua permanência nesses espaços.

A recepção e a permanência dessas crianças nos abrigos suscitam um olhar sensível, um cuidado com essas bagagens de experiências, configurando-se como catalisadores para validar ou anular a possibilidade de novos vínculos, quer nos espaços do abrigo, quer nas novas relações decorrentes da possibilidade de novos convívios, como a adoção. Manifestar suas histórias de vida e apresentá-las como registros de existência resulta na abertura de espaços de cidadania aos abrigados, bem como na discussão nos próprios espaços de abrigamento sobre questões que mostram as particularizações de cada história de vida.

Dessa forma, permitir que não se seccionem ou não se apaguem as lembranças das crianças e dos adolescentes abrigados pode devolvê-los aos emaranhados do apanhar o seu fio de história. Assim, oferecer suporte para essas captações não justifica frases como “iniciar uma nova vida”, comumente usada para aquele que vai começar uma nova aventura, mas sim “um continuar a vida”, com a história única de cada indivíduo.

Considerando que os objetivos relativos ao acolhimento de crianças e adolescentes se referem prioritariamente à proteção e aos cuidados, é importante ressaltar os discursos que circularam durante os encontros, mostrando que a experiência abrigo lhes proporciona o sentimento de proteção e de cuidado. Contudo, apesar de gostarem de estar lá e do reconhecimento dessas ações, há presente nas falas a vontade de retornar para suas casas, embora admitam que o atendimento, a parte material, o lazer e a saúde no abrigo são superiores às possibilidades de suas famílias. O fator mais evidente entre seus discursos é a falta de liberdade e de opções de escolha, e a saída de suas casas implica mudanças de todo um sistema de relações interpessoais que alteram profundamente a gama de relações já efetivadas.

A mudança para outro ambiente escolar foi comentário espontâneo em um de nossos encontros. A manifestação contrária a essa mudança foi feita muito mais

num tom de proteção perante à aceitação em uma “nova turma” do que sobre o estabelecimento escolar em si; eles gostariam de poder estar na nova escola com os antigos amigos.

Tais evidências levantam questões diante dos impactos que esses enfrentamentos, apesar de subjugados por todo o aparato do sistema de proteção, como menores ante o problema real da entrada dessas crianças e adolescentes nos abrigos, também contribuem para a fragilização da autoimagem dos acolhidos. Assim, estar num ambiente novo, como o abrigo, é apenas mais um espaço de tantos outros que se intercalam a partir dele, aglutinando os indivíduos em grupos nesses espaços.

Para que a organização do espaço no abrigo fosse efetivada de forma a priorizar a rotina e a organização das casas, bem como contemplasse as atividades extras, como projetos, reforço escolar, visitas ao dentista, médicos etc., os acolhidos frequentam a escola à tarde, contrastando com a preferência de alguns acolhidos que a frequentavam no período diurno quando conviviam com suas famílias.

É provável que essas colocações nos pareçam irrelevantes, no entanto constituem relações subjetivas, sutilmente como mais uma forma de punição, além do egresso no abrigo.

Outro fator importante consiste no afastamento dos irmãos. Embora o ECA determine o não desmembramento dos irmãos quando afastados da família, alguns acolhidos afirmam existir esse afastamento e não possuem referências de onde se encontram os demais irmãos. Em outras situações, relatam a fuga de seus irmãos do abrigo e a falta de informações recorrentes.

Em alguns casos, quando há o rompimento das visitas familiares, novas formações podem se estabelecer nas famílias sem que os acolhidos as acompanhem, como, por exemplo, o nascimento de irmãos e sobrinhos.

Ao considerar que a noção de casa está associada pelos acolhidos à família e que essa noção transcende a proteção e cuidados, implicando uma necessidade de volta constante, apesar da consciência de toda a sua precariedade, há o lançar-se ao retorno como se fosse inevitável o desejo de voltar a essa casa.

Para Bachelard (1978, p. 198), “todo espaço, verdadeiramente habitado, leva a essência da noção de casa”, pensando em casa como ninhos e conchas, o que remete à noção de intimidade, “de todo espaço reduzido onde gostamos de nos esconder de confabular conosco mesmos”, representando as manifestações

simbólicas de nossa apropriação, quer do espaço, quer de estar conosco, no íntimo dos pensamentos. Portanto, a casa, além do abrigo, representa o “espaço de imobilidade” como uma certeza do encontro, do para onde ir. Segundo o autor, a casa é o grande berço. “Antes de ser atirado ao mundo, [...] o homem é colocado no berço da casa. E sempre em nossos devaneios, a casa é um grande berço” (BACHELARD, 1978, p. 200).

Dessa percepção implicam então as necessidades do retorno de nossos acolhidos aos seus devaneios de voltar à casa, à família, ao seu canto, à intimidade, como um sonhar do regresso à origem, ao começo e, portanto, a pautar o seu mundo com a possibilidade da volta, de encontrar o berço. Especialmente o aspecto apresentado pela necessidade dos acolhidos de estar no abrigo e o intenso apego à memória da casa e da família trouxeram e, por que não dizer, permitiram deixar respirar o alento de criar um território em nossos encontros com materializações do que era o sentido de casa. A proposta iniciava-se com as descrições da casa:

Minha narrativa iniciou-se com o imenso quintal lateral de minha casa, comprido e cheio de sombras, como um túnel. Ainda mais por todas as plantas que pendiam de um barranco que o acompanhava e dos enormes vasos com os antúrios vermelhos e de folhas parecendo caras, enormes e sisudas. Lembro-me de brincar ali imaginando que as rachaduras no chão de cimento esverdeado pelos musgos eram países a que meus pequenos pés transpunham sem a menor cerimônia (depoimento da pesquisadora, jun. 2013).

Na sequência, foram apresentados a eles objetos e a memória, como livros de receita, bules e xícaras, material de costura, uma velha calçadeira, bibelôs, retratos antigos de família, visando criar momentos para a imersão da ambivalência dos sentimentos de dor e perda latentes. A casa constitui, em nossos encontros, entremeados à leitura, um espaço de estar em ninhos, conchas, frestas, um lugar que significa “além do habitar”. Enfim, buscou-se adentrar na memória apartando pelas fendas que nos são possíveis caminhos para refúgios inventados pelo real.

2 AO COMANDO DO GIRO, (RE)MONTAR AS IMAGENS

Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele qual aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos de neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (hiphos é o tecido e a teia da aranha).

(Roland Barthes)

2.1 A NARRATIVA E A MEMÓRIA

A mitologia grega conta-nos que Mnemósine é a deusa da memória, filha de Urano e Gaia. Dela nasceram, com Zeus, nove filhas, em nove noites. Assim, castas e belas, as nove jovens irmãs fundaram as artes no céu e na terra criadas à raiz da memória.

Sendo a memória e o esquecimento aliados à necessidade humana de narrar e ouvir, escapa o substancial da experiência humana entre as fissuras do ser e do mundo, podendo provocar o deslocar em outros lugares, mesclando referências, sensações e percepções dos modos de atração e do registro das memórias, oferecendo nesse jogo o lembrar, mas também o esquecer.

Lembrar é fundamental para a identidade humana, funda-se nas experiências passadas acumuladas e que são transformadas durante a vida. A complexidade da memória está em que projetar o futuro, incluir operações de memória que passam também a ser lembradas depois. Assim, não é apenas o vivido que povoa a memória, mas também o imaginado, a perspectiva do futuro e a lembrança do lembrado. Sem as lembranças perderíamos o sentido do que somos, de quem somos; não poderíamos sentir, ou realizar qualquer tarefa, mesmo as mais simples como voltar para casa. Não seria possível construir o que quer que fosse. O sentido de humanidade está ligado à capacidade de reconhecimento de si mesmo, sem o que não se poderia reconhecer o outro e os homens não se poderiam reconhecer entre si. A capacidade de lembrar, de rememorar, de sentir saudades, de reviver alegrias e tristezas, de contar aquilo que vivemos, tudo isso se relaciona ao fenômeno da memória, sem a

qual a vida humana não se distinguiria de outra parte da natureza (MAQUÊA, 2007, p. 26).

No entanto esquecer também se torna fundamental como reafirmação da lembrança e da própria vida. O narrador Borges (2001) conta-nos que Irineu Funes tinha a capacidade extraordinária de se lembrar de tudo o que tinha feito e, assim, segundo por segundo, se via prisioneiro de uma infinidade de detalhes. Para cada dia vivido, Funes precisava de outro para lembrar. Logo, não havia tempo para pensar e o excesso de lembranças o impedia de estar no presente, condenando-o a um eterno passado, o que o levou à morte.

Narrar e memorar (REVISTA PANDORA, 2012), nos aspectos etimológicos, reportam-se à ação de relatar, de trazer à memória, de dar a conhecer, de lembrar um acontecimento real ou fictício.

Prosseguindo nessa reflexão, podemos unir o ato de narrar ao de memorar reportando ambos às questões que envolvem a existência humana, pois acessam instantes de particularização, tornando-nos únicos ao narrar e ao memorar, e nos acompanham em nossa existência, amparados pelos eventos armazenados em nossas memórias.

Tais perspectivas, diante das possibilidades da narrativa e da memória, estariam salvaguardadas não fossem as questões que redimensionam os espaços possíveis à narração e à memória fora da vida cotidiana, que, segundo Benjamin (2012, p. 214), traz a “experiência de narrar [...] com o fenômeno e ações da experiência” como acontecimento em baixa, conferindo à narrativa uma dinâmica intrínseca à memória e ao intercâmbio humano, redimensionados pelo avanço tecnológico da atualidade.

Estabelece-se, nesse aspecto, um percurso constitutivo do herdeiro que transfere a palavra ao outro, impregnada do simbólico, e sem este ele fica sem sentido, nas depressões do vazio sem a experiência humana, que é a fonte das narrativas.

Para tanto, as discussões de Bauman (1986), aliadas às propostas de Bakhtin e Jakobson, consideram o evento, o passado e a memória revigorados no reencenar, no revivido, mediados pela imaginação, transfigurados no evento narrativo que se entranha na experiência humana.

Ao introduzir essa problemática essencial sobre a ação da experiência humana, Benjamin inscreve-a na circunstância temporal para a garantia da transmissão da palavra. No texto “Experiência e pobreza”, as afirmações do autor evidenciam-se:

Um conto antigo (já presente em Esopo) que nos explica como nos tornamos ricos. É a história do pai que, no leito de morte, revela a seus três filhos que um tesouro está escondido no seu vinhedo, que eles o descobrirão sob a condição de trabalhar e cavar sem folga. Os filhos obedecem, não encontram nenhum tesouro, mas suas vindimas serão as mais abundantes do país, pois não mediram esforços. A riqueza, reconhecem eles então, não provém de nenhum tesouro, mas sim da experiência que o pai moribundo lhes transmitiu (BENJAMIN *apud* GAGNEBIN, 2013, p. 60).

Podemos então observar que há um partilhamento armazenado na autoridade da palavra transmitida daquela da prática comum, reconhecida pela coletividade cuja extensão se dá pela legitimidade de todos daquela comunidade. Num distanciamento que se perdeu, por causa do capitalismo moderno e de suas imposições de tempo entrecortado, implicando a incapacidade da “expressão privilegiada em dar e receber um conselho”, sem, no entanto, categorizar narrativas legitimantes e outras, Benjamin (*apud* GAGNEBIN, 2013, p. 57) refere-se à perda de referências coletivas que culminam na criação de um novo conceito de experiência, este voltado para o seu interior: o “seu”.

Sobre Paris, capital do séc. XIX, Benjamin analisa, de maneira muito feliz, os interiores burgueses do fim do século, com seus móveis estofados, seus tapetes expressos, sua luz filtrada, suas fotografias e suas pinturas escolhidas, enfim, todos aqueles acessórios essenciais que deveriam sugerir uma intimidade que sumiu do mundo público; tais acessórios também têm a função de ressaltar a marca de seu proprietário, reduzindo ao anonimato quando deixa sua moradia. “Habitar significa deixar rastros”, diz Benjamin (BENJAMIN, 1981 *apud* GAGNEBIN, 2013, p. 57).

Dessa forma, instauram-se o pensamento acerca do fim da experiência e das narrativas tradicionais e, em outra ponta, as narrativas independentes, objetivas e irreverentes, distanciadas da rememoração e do recolhimento do passado numa voz neutra “do se fazer esquecer”.

No entanto, ao observarmos as crianças na primeira infância e o seu contato com as diferentes formas de narrar – ouvir uma história contada pelos pais, diálogos

que tomam forma melodiosa, cantigas, parlendas –, podemos dirigir nosso olhar sobre a maneira como a imaginação da criança é solicitada de modo ativo, “apreciando o trabalho da própria imaginação, mais até que as aventuras dos personagens. Brinca com a própria mente, mas não com a história” (RODARI, 1982, p. 141). Assim, no seu desenvolver, criam e recriam cantigas, histórias narrando acontecimentos vividos na escola, em casa ou com outro grupo de relações. As narrativas orais e escritas formalizam-se pela escola e pelos demais contatos sociais em padrões sequenciais do relatar, do escrever, muito embora sejam perceptíveis na fala e na escrita dos sujeitos envolvidos na pesquisa valorizações subjetivas que refletem o consciente e o inconsciente. Portanto, estabelece-se uma oportunidade de articulação do exterior e do interior que abre as perspectivas para a amplitude da visão do humano nas inúmeras possibilidades inerentes à sua existência e às dores das perdas que, num lócus de tensão ou de alegria, se constituem nas narrativas como celebrações do irreal para as chances de recapitulação dessas experiências nos espaços do real.

Destarte, os “cenários organizados” em torno dos esquemas sociais poderão estar ligados aquilo que lembram. Nesse sentido, a narrativa determina uma relação dialética com o que a memória supõe como real.

A narrativa é o movimento para um ponto, não apenas desconhecido, ignorado, estranho, mas tal que parece não ter antecipadamente e fora deste movimento, qualquer espécie de realidade, e tão imperioso no entanto, que só ele atrai a narrativa, de modo que esta nem sequer pode “começar” antes de ter atingido e, no entanto, apenas a narrativa e o movimento imprevisível da narrativa fornecem o espaço onde o ponto se torna real, poderoso e atraente (BLANCHOT, 1984 *apud* CHIARA, 2003, p. 72).

Pode-se estabelecer blocos de sentido e movimento entre afetos, desejos, experiências e memórias, tornando verossímil e submissa a narrativa a si mesma, deixando maiores possibilidades de afetação do que os outros deslocamentos do texto poderão instigar.

No que se refere ao sistema linguístico, apresentamos aspectos diferenciados entre fala e escrita, como aponta a linha de raciocínio de Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 74) no quadro a seguir.

Quadro 3 – Característica entre fala e escrita

FALA	ESCRITA
✦ Interação face a face.	✦ Interação à distância (espaço-temporal).
✦ Planejamento simultâneo ou quase concomitante à produção.	✦ Planejamento anterior à produção.
✦ Criação coletiva: administrada passo a passo.	✦ Criação individual.
✦ Impossibilidade de apagamento.	✦ Possibilidade de revisão.
✦ Sem condições de consultas a outros textos.	✦ Consulta livre.
✦ A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante quanto pelo interlocutor.	✦ A reformulação é promovida apenas pelo escritor.
✦ Acesso imediato às relações do interlocutor.	✦ Sem possibilidade de acesso imediato.
✦ O falante pode processar o texto, redirecionando-o com base nas reações do interlocutor.	✦ O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor.
✦ O texto mostra todo seu processo de criação.	✦ O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado.

Fonte: Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 74)

Os processos da escrita podem ser observados numa multiplicidade de abordagens que, tendo a ficção como fio condutor, imbricam elementos da fantasia e do real nos discursos das personagens num jogo de mostrar e esconder as condenações ou os salvamentos transportados para um plano diferenciado de sua própria história. Assim, a narrativa pode ser considerada uma ferramenta simbólica inerente à cultura, operante da consciência humana, capaz de gerir as interações do sujeito com o mundo ao seu redor. Dessa forma, a fala e a escrita são manifestações da materialização dessas interações e organizadores dos sentidos das experiências vividas, pois enunciam nos espaços velados dos discursos o que há de comum, de interno na simbiose escritor e leitor, locutor e ouvinte (MENDES, 2008).

É no contexto cultural que se dá o sentido da narrativa, constituindo a base sócio-histórica de produção, que Vygotsky (1998) denomina como “sistemas simbólicos mediadores” das representações do real, havendo nesse campo uma mescla de histórias e vivências mediadas pelo simbólico que emergem como um

processo de criação cujos elementos se diferenciam nas crianças por meio da concretude que atribuem ao imaginário.

Nas brincadeiras de casinha com minha irmã havia muitas “festas” cujos “bolos”, feitos de terra e areia, eram desenformados saídos de latas velhas para, enfileirados ao sol, secarem. Eram cobertos de folhas de trevo, sempre vivas, e rasteiras florzinhas. Festa boa para os passarinhos e para nosso gosto. Provávamos também! (Depoimento da pesquisadora – lembranças da infância).

Corresponde-se nessa perspectiva à riqueza da imaginação da criança e à alquimia que se estabelece entre sua narrativa e a concretude que atribui a esta, tomada assim como experiência ao provar no real os entremeios de sua imaginação, aspecto que se sobrepõe à maior experiência e ao superior nível de complexidade das relações do adulto com o meio, por intermédio do que na criança Vygotsky (2009) lembra como uma ancoragem da experiência com a possibilidade criativa, não se configurando exclusivamente a quantidade de momentos e situações vivenciadas, mas ampliando-se em etapas a subordinações e reelaborações de elementos da realidade com a experiência.

Bachelard (2002) e Vygotsky (2009) mostram conceitos semelhantes e tangentes no aspecto de aproximação da experiência e do significado desta à intensidade e às transformações que suscitam. Bachelard (2002) dá concretude à matéria. Logo, a matéria só é concreta com o imaginário e vice-versa.

Mas, além das imagens da forma, tantas vezes lembradas pelos psicólogos da imaginação há – conforme mostraremos – imagens da matéria, imagens diretas da matéria. A vista lhes dá nome, mas a mão as conhece. Uma alegria dinâmica as maneja, as modela, as torna mais leve. Essas imagens da matéria, nós a sonhamos, substancialmente, intimamente, afastando as formas, as formas perecíveis, as vãs imagens, o dever das superfícies. Elas têm um peso, são um coração (BACHELARD, 2002, p.1-2).

Vygotsky, pela provocação que a representação e a imagem, aliadas ao sentimento, podem formar ressignificadas, denomina-as de “círculo completo da atividade criativa da imaginação” (VYGOTSKY, 2009, p. 30-33), enfatizando que a imaginação necessita de completude e que pode ser realizada mediante as formas de criação como a literária e a teatral.

A reunião de imagens, a caracterização de personagens, a descrição de cenas, o desenrolar da trama; os modos de narrar, as escolhas de palavras e pontos de vista; as imagens de possíveis interlocutores; tudo isso faz parte desse trabalho, cujo momento final transcende o momento de criação, adquire uma existência autônoma e escapa do domínio do criador, produzindo efeitos e apelos no próprio autor e naqueles que o recebem (SMOLKA *in* VYGOTSKY, 2009, p. 33).

Sob esse prisma e mediada pelas instâncias de afetação entre o mundo concreto e as associações subjetivas que despertam uma intimidade imaginal, a narrativa inaugura essas associações, por meio, por exemplo, da frase “Era uma vez”, que desencadeia desconstruções de tempo/espaço cartesiano, abrindo-se ao “domínio do imaginário”, que, segundo Machado (2004), pode tornar familiar um lugar desconhecido.

“Era uma vez” quer dizer que a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico – fora do tempo – com o presente único – no tempo – daquela pessoa que a escuta e a presentifica. É a história dessa pessoa que se conta para ela por meio do relato universal (MACHADO, 2004, p. 23).

Nessa perspectiva, verificamos que na narração o poder mágico da palavra se instaura, podendo nos conduzir a instâncias impregnadas de fantasia onde tudo pode acontecer sem que nos pareça irreal, promovendo a materialização de uma “ideia narrativa” nas formas do recontar. Esse recontar, presentificado, inventa e transfigura-se em “imaginação criadora” (DURAND, 2002), ocorrendo assim um acordo simbólico entre o mundo concreto e a imaginação, não apenas como um acordo de lugares, de refúgio, mas algo que reflete na construção da cultura. Durand (2002) atribui assim dimensão antropológica e estrutural à função fantástica da espécie humana.

Se os pequenos europeus ocidentais brincam de caubóis e índios, é porque toda uma literatura de história em quadrinhos vestiu o arquétipo da luta com a roupa histórica e cultural de Búfalo Bill e Olho de Falcão. Por outro lado, depois do estádio educativo a função fantástica desempenha um papel direto na ação: não há “obras de imaginação” e toda criação humana, mesmo a mais utilitária, não é sempre aureolada de alguma fantasia? Neste mundo pleno que é o mundo humano criado pelo homem, o útil e o imaginativo estão inextricavelmente misturados, é por essa razão que cabanas, palácios e templos não são formigueiros nem colmeias, e que a imaginação criadora ornamenta o menor utensílio a fim de que o gênio do homem não se aliene nelas (DURAND, 2002, p. 397).

Nessa ótica, a memória é desvinculada do tempo, permitindo o redobramento dos instantes perenizados existencialmente.

Logo, o sofrimento recria fragmentos positivos de outros fatos que não lhe conferem luz suficiente para que esse sofrimento e a dor se exaltem por completo. A memória dá assim um caráter eufemista e contrário ao destino imaginado. Para Durand (2002), a memória pertence de fato ao domínio do fantástico, dado que organiza esteticamente a recordação.

É nisso que constitui a “aura” estética que nimba a infância; a infância é sempre e universalmente recordação da infância, é o arquétipo do ser eufêmico, ignorante da morte, porque cada um de nós foi criança antes de ser homem (DURAND, 2002, p. 402).

A memória tece assim o poder de organização com base em um fragmento vivido simbolizado como um todo, capturando ou refutando aquilo que a subjetividade julgou para expressar sua história, mostrando também o viés cultural dessas representações, pois, ainda segundo Durand (2002, p. 397), “toda cultura incultada pela educação é um conjunto de estruturas fantásticas”.

Dessa forma, a relação que se instaura com esses espaços de recordação/memória não está somente confinada à interiorização, mas integrada e ampliada nas interações que os sujeitos estabelecem com outras pessoas, objetos, símbolos. Nesse entrelaçamento entre os lugares de experiência interior e os de experiência exterior, há o lugar/espço da narrativa que materializa o pensamento abstrato e mescla esses lugares, ofertando as experiências vividas e as que projetamos para vir a ser, emergindo juntas nas paisagens da narrativa.

Ao considerar a situação de crianças e adolescentes que, pelas questões de proteção, necessitam deixar a casa onde conviviam com a família para morar em um abrigo como forma de migração imposta, podemos compreender tais deslocamentos como uma interferência nas relações que se estabelecem nas memórias e na construção de suas histórias de vida e de identidade advinda dessas mudanças. Assim, esses novos espaços, inicialmente estranhos, passam a se tornar micromundos à parte daquele do qual saíram, constituindo-se novos espaços de significação, na mesma medida em que se cristalizam na memória os lares antigos pertencentes agora ao laço do território do fantástico – espaço revivido na fala dos acolhidos inúmeras vezes com um tom de idealismo.

Assim, nas palavras de Candau (2012, p. 15),

a memória nos dará esta ilusão: o que passou não está definitivamente inacessível, pois é possível fazê-lo reviver graças à lembrança. Pela retrospectiva o homem aprende a suportar a duração: juntando os pedaços do que foi numa nova imagem que poderá talvez ajudá-lo a encarar sua vida presente.

Por outro lado, as projeções de um lugar idealizado no futuro reportam-se às exclusões que a memória selecionou como negativas, transformando-as em macroespaços repletos de lugares a serem preenchidos com o que se julga ideal. Porém algumas interpretações acerca dessas projeções são referidas por algumas crianças/adolescentes como lugares vazios e inacessíveis às suas projeções, não permitindo a elas essas interações.

Nessa geografia dos lugares da memória, perpassam as relações do presente não apenas nos espaços do abrigo, especificamente nas casas que o compõem, mas também as relações entre essas casas, entre os funcionários, os voluntários, as mães sociais. Essas relações ampliam-se para a comunidade, numa ciranda que seleciona o que foi positivo às crianças e aos adolescentes afastados da vida familiar e comunitária anterior, aglutinados simbolicamente a uma nova situação, o acolhimento.

A inserção ou exclusão das referências positivas e negativas devem-se, além dos modelos de socialização vivenciados, à leitura que cada qual realiza a respeito das experiências, selecionando-as ou deletando-as para as futuras colagens da memória. Como se a vida fosse um holograma que, dependendo da ótica, nos mostra o brilho, as superposições, a ausência de cor ou a intensidade realçada pelo olhar subjetivo. Assim, o que pode ser entendido como esquecimento é regido por um organizador, o tempo, que também interfere nas relações que se estabelecem com a identidade pessoal: “As falhas de memória, os esquecimentos e as lembranças carregadas de emoção são sempre vinculadas a uma consciência que age no presente” (CANDAU, 2012, p. 63). Assim, o “vazio da memória” está vinculado à ausência de si e relacionado intensamente à memória e à identidade pessoal, numa experiência que muitos abrigados vivenciam excluindo de si mesmos as lembranças traumáticas conferidas. Candau (2012, p. 64) dá nesse sentido um caráter organizador à memória:

É sobre esse laço profundo entre memória, excluída do campo da consciência, e identidade do sujeito que se funda a teoria psicanalítica. Desde seu primeiro tópico, Freud concede um lugar proeminente à memória na organização do psiquismo, cujas três instâncias – consciente, pré-consciente e inconsciente – são definidas em função da maior ou menor facilidade de acesso das lembranças à consciência. [...] Por outro lado, a contenção de certas irrupções mnésicas é uma defesa do Ego contra a lembrança de algum acontecimento traumático, doloroso ou perigoso, resistência que pode se manifestar através de sintomas neuróticos, pelos sonhos, pelos *lapsus linguae* ou *calami* e todos os atos falhos. A noção de repressão da energia pulsante do inconsciente, compatível com certas teorias biológicas, é, portanto, fundamental para compreender os mecanismos que permitem ao sujeito impedir a devastação pelo passado da imagem que ele faz de sua identidade no presente. Desse ponto de vista se afirma o caráter ambivalente da memória no jogo identitário, pois ela pode simultaneamente organizar ou desorganizar a construção no lugar de uma imagem satisfatória de si próprio.

A refutação desse pressuposto observa-se nas construções que algumas crianças/adolescentes abrigados delimitam acerca de suas lembranças, como se fosse um recomeço também em relação a eles o fato de estar em outro espaço, possibilitando novos pontos de partida. Isso se apresenta mais nitidamente na construção do álbum de suas histórias de vida, em que relatam não se lembrar de fatos corriqueiros anteriores à vinda ao abrigo, como a casa, a escola e os amigos. Como se fosse possível forjar uma nova memória, isenta, límpida e pronta para a ilustração, exercendo nessa possibilidade negação à identidade. Porém, à medida que restauram os fios de suas identidades individuais, o sujeito também se liberta dos mecanismos de proteção do eu, permitindo-se, segundo Candau (2012, p. 65), reapropriar-se, “virando a página” ou “voltando a ser ele mesmo”, num processo de construção psíquica de sua história pessoal, que o inscreve nas trajetórias do passado, do presente e do futuro.

Ricoeur (2012, p. 435) aborda as questões do esquecimento não como o apagamento de rastros, tal qual uma disfunção biológica, mas como uma condição da memória por assim estar ligado a ela: “Essa imbricação do esquecimento com a memória explica o silêncio das neurociências em relação à experiência tão inquietante e ambivalente do esquecimento comum”. Dessa forma, o esquecimento, para o teórico, não é apenas o apagamento de rastros, mas o estreitamento ligado à memória, podendo ser confundido com ela ou tomado como uma de suas condições. Nesse caminho de exploração da memória, o objetivo foi forjar uma alternativa para

o encontro de caminhos simbólicos que reavivassem os rastros apagados pelas vivências.

Assim, Ricoeur (2012, p. 455) acrescenta a essas estratégias outro modo de narrar, “suprimindo, deslocando as ênfases, refigurando diretamente os protagonistas da ação, assim como os contornos dela”. Visto ser impossível lembrar-se de tudo, é também impossível narrar tudo, tomando a maneira preservada como os sujeitos da pesquisa se referem aos grupos anteriores à vinda ao abrigo como uma descrição abreviada e capaz de pinçar e revestir a memória com os aspectos positivos que pré-selecionaram, vivificando os espaços do imaginário e desconcertando as engrenagens balizadas pela objetividade e pelo tempo numa constituição de funções que Durand (2002, p. 433) denomina de “suplementos da alma”.

2.2 ESPAÇO DINÂMICO DA IMAGINAÇÃO: A LEITURA

No território das palavras emerge um conflito latente entre o simbólico e o real que deixa transparecer a necessidade de ultrapassar a própria palavra e o que está por trás dela. Além desses aspectos, há o imaginário, que entrecorta os sentidos, oferecendo-se como um fecho de luz que ultrapassa um vitral pulverizando, iluminando ou velando os espaços que a ótica subjetiva mostra ou omite. Assim, podemos indicar alguns distanciamentos entre o narrado e o experienciado, o dizer e o não dito, visto estarem modulados às instâncias das experiências subjetivas que ofertam pluralidade de sentidos, o que torna o território das palavras de certa forma território estrangeiro. Nas palavras de Ricoeur (1977, p. 44),

o texto é, para mim, muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana: é o paradigma do distanciamento na comunicação. Por esta razão, revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância.

O autor não situa a escrita no cerne da noção do texto, mas no das funções que antecipam seu deslocamento em direção à travessia de fronteiras, entre elas a considerar “o discurso e a obra de discurso como mediação da compreensão de si”

(RICOEUR, 1977, p. 44). Ainda pela efetuação da linguagem como discurso, Ricoeur apresenta o texto como produto do distanciamento com o poder de refigurar o tempo e de oferecer novos ângulos, trazendo-nos outra percepção. Tomamos a experiência do outro e da narrativa do outro capturando a significação que, duradoura, não depende da perenidade do tempo, pois, por meio da comunicação, podemos transferir significados sem, no entanto, o outro ter experienciado a nossa experiência vivida.

Diante disso, a experiência não está suscetível ao que acontece, mas ao que nos acontece como sujeitos, transformando o fato do acontecimento homogêneo; “nos aconteceu o mesmo fato”, porém com experiências individuais e únicas que conferem características singulares do ser transpassadas por essa experiência.

Ao considerarmos o texto, que, nas concepções de Ricoeur (1977), é obra objetiva e autônoma, sendo um importante experimento, ele passa a ser experiência na comunhão e interação entre leitor e o mundo do texto; o sujeito adentra nesse mundo de forma a se transformar pela relação com o outro, nas diferenças e nos encontros, refazendo as compreensões de si mesmo nas mensagens ali contidas que nos afetam.

Portanto, as experiências que reconhecemos inscritas nos discursos assumem, mediante o simbolismo imaginário que suscita um caráter organizador, ao que Bachelard concebe como homogeneidade na representação, “dinamismo organizador” (BACHELARD *apud* DURAND, 2002, p. 99-100), que, cadenciado por uma lógica, ultrapassa o que se diz ou o que se vê revestido de referências colocadas à mercê da estruturação simbólica.

O levantamento de alguns elementos simbólicos e as reflexões arraigadas a eles, contextualizados na obra *A bolsa amarela*, podem mobilizar o inconsciente para a resolução de tensões que a consciência não pôde equacionar. Dessa forma, a compreensão de símbolo ligada à criação literária está inserida nos pressupostos de Freud à luz da psicanálise, citado por Reis (1981, p. 83): “Em Freud encontramos a chave que permite o acesso a um tipo de crítica que, tendo presentes os ensinamentos da psicanálise, valoriza os elementos estéticos que entram na composição da obra literária”.

Referindo-se ao encantamento que o texto pode sugerir utilizando a expressão “sonho desperto” para a leitura da mensagem literária travestida em metáforas, símbolos ou imagens, Durand (1997, p. 18) define “imaginário”¹ como um “conjunto de imagens e relações de imagens que constitui o capital pensador do *homo sapiens*”.

A teoria de Durand (1997) fundamenta-se na existência de um fio organizador ao qual se submete a estrutura da imaginação e esta como força dinâmica, reformadora do que a percepção capta, sem estar, no entanto, atada de significados cristalizados ou de mero sistema tradutor do que significa esta ou aquela imagem, mas uma referência maior, como uma constelação de imagens que orbitam núcleos que a organizam com estruturas de equivalência. Os símbolos representam o sistema organizador de imagens que, para o autor, se aglomeram com base num mesmo arquétipo² que, embora represente o coletivo, na subjetividade está carregado de fragmentos de confronto, como dor, alegria, satisfação, e, assim, se configura como individual. Logo, os símbolos regidos pelos arquétipos e transfigurados nas representações que tecemos sobre o meio possibilitam as especificidades do imaginário num trajeto que pontua a infância como um arquétipo da felicidade simples e de espera do que há de vir.

As conexões entre as palavras do texto literário e o que elas evocam pelo imaginário oferecem um encontro e a acolhida, possibilitando uma experiência de revelação como uma procissão que desfila diante do espectador os estandartes que ele próprio acabou de elaborar. Diante de si, dos cenários que se erguem, da experiência do outro no texto, existe a condução a outros espaços internos.

Breton (2003, p. 56) fala de “palácios de memória” baseado na evocação de textos antigos para fazer referência à consciência de um espaço interior acessado pela palavra: “A construção de um espaço interior também é a construção de uma proteção, de uma cerca no interior da qual a palavra pode se experimentar como singular”. É importante considerar essa dualidade da palavra e do duplo sentido que apresenta:

¹ Durand (1997; 2002) utiliza o termo *imaginário* como simbolismo, visto que para ele o símbolo é como uma forma de manifestar o imaginário.

² Numa concepção de arquétipo, Grimal (1951) define-o como um modo de comportamento universal típico que corresponde a formas de conduta biológica, a princípios regulamentadores, ou ainda a maneiras de *a priori* da experiência. Os arquétipos são, assim, necessariamente inconscientes, formas dinâmicas que se compõem às imagens particulares. Mas o arquétipo não é uma imagem.

Assim, ao nos separar do mundo e de nós mesmos, a palavra abre um espaço essencial, o que permite o desenvolvimento da pessoa. A palavra “tempo do ser”, para retornar a fórmula de Heidegger, é uma instância inteira e irredutivelmente nossa, ao mesmo tempo em que se inscreve em um leve, mas essencial, deslocamento em relação a nós mesmos. Essa dupla direção implica na espécie de descentramento da palavra em relação àquele que a emite e igualmente aquele que a recebe (BRETON, 2003, p. 56).

A dualidade da palavra assegura um espaço entre a realidade e a ficção. Segundo Candido (1981), histórias e narrativas já eram contadas desde os tempos mais remotos por pessoas próximas e permitiam que fatos corriqueiros apoiassem a imaginação e a reflexão sobre a vida. Conforme Machado (2004), esses encontros com as pessoas eram embalados pelas histórias que, cercadas pela afetividade, tornavam legítima a transmissão de valores.

Antigamente a fogueira, o fogão, a lenha, o lampião aceso na porta de casa, ou as velas reuniam as pessoas em torno do aconchego da semi-escuridão. Momento propício para o descanso depois do trabalho para se vaguear pelas sombras e mistérios da noite, à vontade, deixando as palavras soltas passeando a toda pelos causos, pelos assombros, pelas perguntas sem resposta, pelos fatos engraçados, pelas dificuldades da vida (MACHADO, 2004, p. 34).

Lugares que ainda podem ser assegurados como “espaços da imaginação humana” mediante o contato com os contos e com a literatura.

2.3 ELEMENTOS SIMBÓLICOS: EM BUSCA DE FRAGMENTOS COLORIDOS

Na obra *A bolsa amarela*, foi possível elencar alguns aspectos das considerações tecidas a respeito dos elementos simbólicos e da contextualização desses fragmentos como cambiantes das possibilidades de significação e encontros entre o real e o imaginário. Tais fragmentos foram captados pelo olhar subjetivo e se constituem como o lançar da areia do fundo de um rio que, agora volatizada, se submete, como numa analogia à nossa entrada no texto, ao exercício do devaneio, da condução dos processos simbólicos.

Alguns elementos simbólicos podem assim ser listados ao ser percebido o universo metafórico contido no livro *A bolsa amarela* não como forma de análise psicológica, mas como caminho de busca de algumas correspondências simbólicas e da contribuição destas para o entrecortar do narrado e do vivido, por meio da menina Raquel, e das questões subjetivas suscitadas por essa simbologia como no início, quando a protagonista faz referência às suas vontades como um desejo de afirmação e uma tentativa de tornar visível a infância com direitos a discordar e escolher.

O próprio nome Raquel, cuja origem hebraica se refere à ovelha e docilidade, preconiza os conflitos e a capacidade de aceitação colocada à prova. A seguir, os nomes a quem Raquel dirige suas cartas, como André e Lorelai, estão ligados à coragem e aos enfrentamentos, como se o ato de escrever a eles representasse o diálogo que estabelece com seu pensamento – uma antecipação da análise de si.

Para a narrativa da autora Lygia Bojunga, a figura da bolsa é intitular à obra, uma referência que nos remete ao lugar de aconchego original, o útero materno, a bolsa que carrega a vida, simbolizada pela cor amarela³, associada ao solar, ao ouro como indicação de grandeza, firmando uma relação simbólica ao poder de interiorização como lugar de transformações e amadurecimento. Raquel busca o refúgio na bolsa amarela diante dos enfrentamentos e institui, pelos bolsos contidos na bolsa amarela, lugares para seus desejos.

As figuras dos galos Rei, que troca de nome para Afonso, e Crista de Ferro podem ser comparadas aos avanços que a protagonista assume diante de uma batalha que, para ela, não é silenciosa. O cantar estridente do galo, embora não ocorra, é ameaça para sua exposição. O galo Afonso⁴ usa uma máscara preta e transita na narrativa entre dois espaços: ora o galo é real, ora tece diálogos com a protagonista como se fosse a consciência dela. Além da máscara, o galo possui dois anéis, um azul e outro vermelho, representando os vínculos da personagem Raquel com o galo, visto que ambos lutam pelos mesmos ideais, anunciados com mais evidência pelo anel vermelho⁵, que pela simbologia da cor representa a batalha a ser travada.

³ “Cor muito clara, associada ao significado simbolizado ouro, da luz e do sol; como o ouro, muitas vezes é símbolo da eternidade e da transfiguração” (LEXIKON, 2013, p. 16).

⁴ Afonso significa nome preparado, pronto para o combate (SIGNIFICADO..., 2014).

⁵ Uma referência à capacidade guerreira (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p. 107).

O galo ainda representa o papel superior atrelado ao nome “Rei”, denominação que recebe de Raquel após fugir do galinheiro por não se submeter às imposições de seu dono. Passa a ter esse nome como um reconhecimento da menina ao traço de superioridade que o nome Rei sugere no domínio de suas vontades: fugiu do galinheiro!

A autora reserva outros capítulos para demais amigos imaginários que Raquel encontra: Alfinete de Fraldas e Guarda-chuva, simbolizando, por intermédio destes, a problemática da infância no que se refere ao abandono e a toda sorte de injustiças. Alfinete de Fraldas está perdido na rua, apesar de clamar por pedidos de ajuda. A personagem Guarda-chuva dá proteção à protagonista. Embora em estado precário, não abre nem fecha, Guarda-Chuva inicia uma potencial transformação, que afeta a protagonista.

Linha Forte, que costura o pensamento do galo Terrível, fazendo-o pensar somente em lutar, nos traz a reflexão, por sua personificação, no contexto temporal em que a autora escreve o livro, de uma analogia ao regime totalitário⁶ e à linha dura.

Por meio dessas metáforas, a autora traz à baila questões como o subjugar das classes trabalhadoras perante o poder, no entanto ela oferece, pelas amarras desatadas, possibilidades de libertação para um novo “pensar”, desvinculado das amarras que o escravizam.

A Casa dos Consertos é um espaço onde Raquel vê novas possibilidades de organização da sociedade e de esperança na realização dessas construções. Pela denominação do local, a protagonista percebe o dualismo entre o cuidado e a serventia, não atrelando serventia a servir a alguém, mas a um afastamento do indivíduo, ali personificado, da dor da existência, representado pelo “sofrimento” e pela “alegria” de Guarda-chuva.

Os encontros que pontuam os capítulos finais se revelam no sonho e nos cenários com a noite, o mar, a praia e o vento, evidenciando os recursos simbólicos despertados pela escuridão, como a insegurança e a solidão positivadas pelo amanhecer, que traz um abrandamento e a chance de enxergar as soluções contidas no processo de transformação pelo mar reconhecido pelo vento, ambos geradores de imagens da dinâmica dessas transformações.

⁶ Em 1976, ano da publicação da obra, a conjuntura política brasileira refere-se ao regime ditatorial militar.

Ainda no sonho, Raquel percebe as asas do galo Afonso abertas para alçar voo como uma referência à libertação. Dessa forma, a protagonista experienciou, mediante os processos de construção do mundo interior, a fortificação de sua identidade, guardando para si a única das três vontades, a de ser escritora como instrumento de novas construções.

3 REFLEXOS DOS ESPELHOS

3.1 A LITERATURA E O EMERGIR DE MEMÓRIAS: AS FICHAS DE LEITURA DE A BOLSA AMARELA, DE LYGIA BOJUNGA

As análises das fichas de leitura procuraram descortinar as interações das memórias transcritas ou veladas presentes nas narrativas dos oito sujeitos da pesquisa visando à compreensão de padrões de alternância entre a narrativa oral, a mediação de leitura e a narrativa escrita como indícios de um discurso interno capaz de apropriações de fragmentos positivos, ampliados e iluminados para salvaguardar do vazio de sentidos o passado resgatado pelo frescor de luz do presente.

A base conceitual para a análise do discurso será Fairclough (2001), que sinaliza como uma das funções do discurso contribuir para a construção de sistemas de conhecimento ligados à função da linguagem, entre elas a função identitária, trazendo para o primeiro plano as identidades sociais, e a função ideacional, na qual o texto significa o mundo e seus processos.

A investigação leva em consideração que as crianças e os adolescentes abrigados estão amparados por leis que, objetivando protegê-los de situações de violência de inúmeras ordens, abandono e exploração, necessitam afastar os indivíduos de suas famílias e, dessa forma, criam situações que interferem na construção de seus entendimentos de mundo. Os sujeitos acolhidos carregam memórias negativas e traumáticas das vivências familiares, e o propósito deste trabalho era fazer emergir memórias positivas de seus discursos mediados e estimulados pelo literário como maneira de superação e sobrevivência. A literatura, como fio condutor desse aflorar de memórias, propicia instâncias de percepção e construção do real e abre perspectivas para novas realidades.

O movimento da pesquisa registrou momentos das produções dos sujeitos analisados. Suas narrativas foram investigadas considerando a angulação do texto, a dimensão simbólica e ouvinte e as faces das memórias dos sujeitos, considerando o processo de ruptura entre as fronteiras dos espaços reservados que a memória subjetiva preservou e o instante presentificado pela contemplação do texto mesclado ao percurso vivido. Nesse sentido, o despertar para a derrubada dessas fronteiras

estruturadas em concepções acerca de si e da realidade vivenciada pode ser gerador de cenários novos e de inúmeras modalidades de olhares que arrematam a reconstrução de suas histórias de vida, apelando para uma dimensão importante que a comunhão com o texto proporciona e que as leituras podem emergir.

Sob o olhar da criança e do adolescente, o abrigo e a situação de acolhimento tendem a apresentar uma característica de dualidade, pois, ao mesmo tempo em que a nova situação traz à tona as lembranças do afastamento familiar ou o desconhecimento desse afastamento, também representa espaços de minimização desses efeitos. Nessa perspectiva, os cuidados em tornar esse espaço e o atendimento humanizados envolvem estratégias que permitem, além dos cenários familiares, o contato com a leitura, quer na biblioteca anexa à sala de atendimento pedagógico, quer nos exemplares das cestas de livros distribuídas nas três casas do abrigo, o que possibilita acesso aos livros para leitura e mediação.

Desse modo, existe o cuidado na seleção e na distribuição desse acervo, contemplando as faixas etárias de bebê a adolescente, bem como a oferta de oficinas de mediação de leitura pelas cuidadoras e pelos voluntários patrocinados pelo Instituto Fazendo História. Embora a periodicidade do projeto de leitura seja vinculada ao trabalho com os álbuns de história de vida e as oficinas não apresentem frequência constante, as estratégias dos voluntários possibilitam maior integração entre crianças e adolescentes, visto que ocorre maior organização nessas atividades, estabelecendo momentos com horários e locais especiais para as vivências, para que elas se tornem espaços de ressignificação de vida.

É, portanto, no percurso desses encontros que as formas de interação com os textos se evidenciam. São gestos, falas, sorrisos, expressões de surpresa e apreensão decorrentes da comunicação com o texto que, de antemão, permitem compartilhar a leitura com os enfrentamentos, minimizando suas ansiedades e medos. Diante dessas iniciativas de pontes entre a leitura e as situações que envolvem os acolhidos, as opções de análise da pesquisa confluíram para a utilização da mediação de leitura, o que já se tornava natural no abrigo pelas ações ali realizadas.

A experiência dos acolhidos diante do que lhes foi imposto como maneira de proteção pode ocultar alterações em sua identidade, pois o abrupto interromper das relações de referência do seu meio familiar é capaz de causar conflitos identitários. Essa fragilização de identidade possibilita novos pactos com outras experiências de

leitura do literário. Lajolo (2000) evidencia essa forma de “ser outro continuando a ser – o – mesmo” como um exercício de alteração temporária de identidade, sendo ao mesmo tempo possível de reversão, o que permite o olhar para si vindo de fora, porém repleto de suas próprias referências de vida. É o seu próprio olhar, travestido pelas representações contidas no texto, que se configurou ora como um conjunto de construção de sentidos de sua existência – o ouvinte a tecer o texto internamente –, ora como mecanismo de controle – o ouvinte a distanciar-se do texto –, controlando o olhar da realidade sobre outras perspectivas, o que contribui com esse afastar-se da submissão, às vezes silenciada aos julgamentos de si.

Nesse universo, os conceitos estruturantes das análises confluíram para a observação dos vínculos entre o texto literário e os fatos da experiência de vida dos acolhidos, que, ampliando-se para diversos outros quadros sociais inseridos nos mesmos contextos de massificação e indiferença social, propicia a emersão de suas narrativas.

Assim, conforme afirma Orlandi (2008), a pluralidade de momentos faz do leitor e do texto submissos às diversas interpretações e sentidos:

O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores (ORLANDI, 2008, p. 62).

Considerando aqui a mediação da leitura como forma de interferência nessa relação do leitor/ouvinte com o texto, por menor expressão que o mediador atribua à leitura, esta, de certa forma, estabelece na modulação da leitura relações de atribuição de sentidos, por mais ínfimas que sejam.

Esse direcionamento, utilizando a mediação de leitura e as correlações desta com as representações dos sujeitos, pretende traçar, mediante a análise do discurso dos transcritos em fichas de leitura, a construção de um regime de verdades que possibilita os modos de subjetivação dos indivíduos, insistentemente incompletos e provisórios, visto os constantes deslocamentos dos lugares dos sujeitos e a submissão aos lugares disciplinares, já que no contexto das práticas institucionais há a sustentação do poder invisível que norteia discursos unindo, apartando e repelindo as próprias representações acerca de si e do mundo.

Para Foucault (2013), tal sujeição aos lugares permeados pelo poder institucional guarda sentidos previsíveis de atitudes cuja finalidade é a produção do sujeito assujeitado, engendrado na constituição dos mecanismos do poder. Logo, ao estudar a construção da sociedade moderna, o autor discorre acerca da biopolítica. Nela, o Estado cuida da vida da população e das formas gerais de dominação.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2013, p. 133).

Nos esquemas de construção de concepções, não aflora o que é a verdade, e sim a construção do discurso de um sujeito acerca do que é verdadeiro ou falso em relação aos tipos de discurso que cada sociedade cristaliza como prática e intitulação do sujeito.

Assim, os acolhidos inseridos na aparelhagem dos abrigos versam sobre as regras e os domínios de discursos que se deslocam da vitimação ao confronto quando esgarçam os estereótipos impostos à situação de acolhidos, numa validade à experiência e à introspecção nas relações possíveis com a leitura, a qual é completada pelo mecanismo de sujeição.

Ao reconhecer-se nos caminhos do texto, há a identificação com aquele ou aquilo de que se fala e também uma sincronia com a verdade imposta no texto. Isso completa o reconhecimento da sujeição feita pelo indivíduo, que, afetado pelo conhecimento de si, descortina espaços de novos enfrentamentos ante a realidade.

A abordagem desta pesquisa navega por caminhos de uma rede discursiva em que se constituem o Estado, o normatizador e o sujeito, apropriando os discursos ou descontinuando-os na inauguração de outras ordens discursivas com base nos estudos de Fairclough (2001). O autor, na Teoria Social do Discurso, afirma que a linguagem desempenha um lugar central no que se refere aos processos de transformação social e ao focalizar os eventos discursivos, como um texto eleva o patamar dessa ação a uma autêntica prática social envolvendo a arquitetura do discurso nessa dinâmica. Na construção de sua teoria, Fairclough

(2001) concilia conceitos e formula uma ideia que enlaça a análise textual com a análise social do evento discursivo.

Assim, a visão do teórico baliza a construção de identidades sociais perante os efeitos dos discursos quando cita: “O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), o que, entretanto, também pode ser operador do apagamento das vozes subjetivas em prol do discurso do outro assumido sem críticas: o discurso das mídias, do poder institucional, processo que Foucault (1999) distingue como “ordem do discurso”:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, não é qualquer um que pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 1999, p. 9).

É preciso ressaltar que o sujeito enunciador assume o poder iluminador ou o que também pode atenuar, qualificando ou desqualificando as relações daquele que sofre a ação em sentidos implicados no discurso. Corroborando com essa ideia, Koch (2002, p. 81) afirma: “A discursivização ou textualização do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re)construção do próprio real”. Assim, há um caráter que permite caminhos de partilha entre o ouvinte e o texto, de modo que a construção do sentido deste seja conduzida por estados de negociação por meio dos espaços de referência de mundo que possui, passando do real, imaginário, ao campo memorial, construindo então sentidos particulares a respeito do que o texto lhe auxilia a operar.

Portanto, para realizar a análise dos discursos dos sujeitos, fez-se necessário compreender a sua constituição sócio-histórica, o lugar de seus discursos e supostamente para quem são dirigidos. Ou seja, entenderam-se os discursos como uma relação ativa entre os interlocutores, buscando assim o entrecruzamento dos caminhos dos processos de construção de sentido com os eventos sociais capazes de estabelecer lugares deslocados dos sujeitos e de suas concepções ideológicas postas em jogo.

A par disso, o discurso a ser considerado baseou-se nas produções escritas feitas pelos sujeitos da pesquisa, oito crianças e adolescentes da Associação Ecos de Esperança, determinados como sujeitos-ouvintes, na relação mediada pelo texto

literário *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, e os desdobramentos que este poderia refletir nos discursos circulantes em seu meio. Nesse processo, o sujeito-ouvinte ocupou, pela produção discursiva, o lugar de autor de seu texto, o que inseriu a subjetividade na escrita, ampliando o funcionamento do processo de análise discursiva do âmbito exclusivo de metodologia analítica para escutas que levassem a perceber os movimentos latentes de todo o processo discursivo como novo a cada leitura (IAMAMOTO, 2009).

Ainda, cabe ressaltar que o processo, fundamentado nos paradigmas indiciários propostos por Ginzburg (1989), está indissociado dos discursos. Assim, transparece em pistas, marcas e sinais todo um processo de significação que emerge das produções e que foi levado em conta como um diálogo integrante da informação verbal e visual, cuja memória subjetiva o texto literário trouxe à tona, e abarca um novo sujeito passível, pela autoria, de um novo processo de ressignificação, como se o sujeito se percebesse num movimento que o deslocasse e se debruçasse sobre si mesmo.

É, portanto, no *corpus* de análise, constituído de um apanhar de múltiplos conjuntos de referências, que se forma aqui o discurso dos sujeitos, sob esse aspecto carregado de significação cultural, o que nos permite investigar as relações dialógicas advindas da leitura do texto de Lygia Bojunga com as memórias capturadas e os discursos sociais entremeados nesses eventos.

Ao propor aos sujeitos os encontros para ouvir as leituras e o preenchimento das fichas de leitura relativas aos capítulos do livro *A bolsa amarela*, foi explicado que as produções ajudariam no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa. Após esse momento inicial, marcamos os encontros e foi exposto que em cada reunião seria lido um capítulo da obra. Durante a leitura, ou após esta, poderiam ser preenchidas as fichas com as palavras do livro que mais foram significativas aos sujeitos do estudo. Tais sujeitos deveriam descrever com palavras ou desenhos aquilo que, durante a história ouvida, tivesse ligação com suas experiências de vida. Facultou-lhes também o direito do não preenchimento das fichas, caso não encontrassem sentido ou pela mera vontade de não produzir os registros. Não obstante, porém, o silêncio podia estar à espreita da captura dos sentidos como um fino papel de seda tendo ao fundo traços prontos à espera do grafite, que se alinhava para o desenho ou não. Na concepção de Orlandi (2007, p. 29), “a

linguagem estabiliza o movimento dos sentidos. No silêncio, ao contrário, sentido e sujeitos se movem largamente”.

Levando-nos a refletir sobre esse movimento que distancia sujeito e sentido e que propõe questionamentos que elevam o silêncio à dimensão visceral quando necessitamos dele para melhor observar as tramas das significações humanas, numa contemplação de si mesmo o silêncio pode ser entendido como transformação, contribuindo para os espaços de sustentação do entendimento das tramas de vozes internas acerca de experiências de vida.

É importante afirmar que os registros dos recortes que selecionamos para a análise apresentam a grafia tal qual foi realizada no momento das leituras, pois ela representa as marcas subjetivas de autoria do sujeito. Lembra-se também da necessidade de transcrever o texto autobiográfico, por conta da não alfabetização de um dos sujeitos, e da não recorrência à representação por desenho.

A leitura do literário objetivou pinçar memórias, experiências e significações da experiência. Inevitavelmente, questionei a mim mesma, enquanto abria o enorme portão que guiava os sujeitos da pesquisa em silêncio para dentro da unidade da Casa Lar reservada para as atividades leitoras, sobre o que estaria pulsando na superfície dos pensamentos dos leitores/ouvintes e como eu iria auxiliá-los a trazer à margem memórias para que, após o aportar da singularidade, fizesse emergir novos olhares sobre o real.

Minhas indagações sugeriam várias direções, e outras questões surgiram no momento em que subíamos para a sala onde iniciaríamos os trabalhos. Nenhuma pergunta, nenhum comentário, apenas a subida e o compromisso que lhes fora comunicado e prontamente respondido. Fato que já provocava para a forma irrestrita do cumprimento de mais uma tarefa. Quando já num momento inesperado sou atingida pela questão vinda de uma das meninas: “– É obrigado a vir sempre ler historinhas?”.

Essa questão permite vislumbrar a configuração assimilada e naturalizada dentro da instituição e a certa necessidade de obediência às regras e ao que fora proposto por outros. Assim, fez-se preciso uma nova abordagem a respeito da pesquisa e da liberdade da participação dos encontros. Mesmo que num momento anterior ao primeiro encontro essas questões já tivessem sido exploradas, a perspectiva do não entendimento da proposta poderia se tornar um fator de interferência e preocupação por parte dos sujeitos. Dessa forma, a questão trazida

refletia as estratégias que já se articulam no abrigo como um local de segurança, mas também de regras a cumprir. Ao deliberarmos, portanto, o trabalho que iríamos iniciar com os sujeitos, a configuração e o modo como pretendíamos que fossem esses encontros, houve a percepção de como a interação com a obra de ficção poderia promover a compreensão do real e estimulá-los por intermédio de suas experiências, suas memórias.

Portanto, houve uma expectativa positiva para o início das leituras. Após essa etapa, fizemos um levantamento acerca dos possíveis assuntos de que o livro iria tratar. Para tanto, os sujeitos foram estimulados a observar a capa e o título da obra, para que numa estratégia de leitura atribuissem ao objeto ali presente algum vínculo.

A preocupação em tornar a construção de sentidos efetiva entre os encontros e o livro foi geradora de ampliação dessa restrição singular entre os acolhidos e a leitura para as experiências a respeito das relações subjetivas com o livro.

No primeiro encontro, antes da leitura do primeiro capítulo, houve relatos da importância de alguns livros na vida de uma menina que tocava outros espaços com a mão imaginando serem seus, numa teoria que tornava tudo possível, até o entendimento do que não entendia, ofertando também uma relação afetiva e agregadora de um valor inestimável aos livros. Isso fez com que muitas vezes ainda sentisse a necessidade de tocá-los procurando nas livrarias e sebos alguns originais de sua época, como livros didáticos, cartilhas, livros de coleção, almanaques e títulos que lhe foram sugeridos na escola, num conjunto de múltiplas relações que tornavam a leitura do objeto livro¹ referência a experiências e memórias impregnadas das descobertas de sentidos.

Ao relatar essa aproximação e o gosto pelos livros e pela leitura, foi como se a memória possibilitasse selecionar o momento aguardado na escola pelo recebimento do primeiro livro, que substituía de imediato a *Cartilha caminho suave*, anunciando novos textos, mais elaborados, permitindo a convivência com um novo universo de imagens e narrativas. Dentro de um livro tão pequeno, tantas histórias!

¹ “O mundo que se revela no livro e o próprio livro jamais poderia ser, de forma alguma, separados. Assim, junto com cada livro, também seu conteúdo, seu mundo, estava ali, à mão, palpável. Queimavam dentro dele, lançavam chamas a partir deles; localizados não somente em sua encadernação ou em suas figuras, estavam entesouradas em títulos de capítulos e capitulares, em parágrafos e colunas. Você não lia livros; habitava neles, morava entre suas linhas e, reabrindo-os depois de um intervalo, surpreendia-se no ponto onde havia parado” (BENJAMIN, 1978 *apud* MANGUEL, 1997, p. 25).

Figura 6 – Recebimento do primeiro livro, após a alfabetização pela *Cartilha caminho suave*



Fonte: Arquivo pessoal de Laura Meireles G. Moura

Com essa interferência ocorrida pelo questionamento a respeito da possível obrigatoriedade dos encontros, certamente não se poderia responder a outras questões não verbalizadas sobre os propósitos da pesquisa, porém, pela reação e inquietude instaladas e pela ânsia verbalizada em iniciarmos as leituras, acreditamos que tal interferência tenha sido oportuna, em virtude da chance de instaurar a abertura da dimensão afetiva entre as referências subjetivas de leitura e memória do outro. Ou seja, a pesquisadora com suas próprias construções e relações com a leitura criou um panorama de quietude que, possivelmente, pode ser entendido como o reintegrar do processo dialógico, otimizado pela mediação da experiência do outro com suas próprias significações. Também poderíamos supor a agência de um sujeito político que, diante da prática social, molda e estabelece um discurso que, apesar de estar imbricado ao simbólico, o faz emergir na mediação, sem o tornar, no entanto, o único interesse.

Dessa forma, em consonância com a Teoria Social do Discurso de Fairclough (2001), que fundou uma tese em que a linguagem desempenha lugar central no que se refere aos processos de transformação social, focalizam-se os eventos discursivos como um texto, elevando o patamar dessa ação a uma autêntica prática social, desenvolvendo, assim, a arquitetura do discurso entremeada nessa dinâmica.

3.2 ANÁLISE DAS FICHAS DE LEITURA

Os capítulos do livro *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga (2009), estão assim distribuídos:

- Capítulo I: “As vontades”;
- Capítulo II: “A bolsa amarela”;
- Capítulo III: “O galo”;
- Capítulo IV: “História do alfinete de fralda”;
- Capítulo V: “A volta da escola”;
- Capítulo VI: “O almoço”;
- Capítulo VII: “Terrível vai embora”;
- Capítulo VIII: “História de um galo de briga e de um carretel de linha forte”;
- Capítulo IX: “Comecei a pensar diferente”;
- Capítulo X: “Na praia”;

Foram utilizadas fichas de leitura como forma de melhor visualizar no mesmo espaço as palavras em evidência e as representações a respeito do texto. Nas fichas havia um campo para o preenchimento das palavras do texto que chamassem a atenção, como demonstra a figura 7.

Figura 7 – Modelo de fichas de leitura

Ficha de Leitura
Nome: _____
A partir do texto lido _____ escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.
<div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div>
<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%;"></div>

Fonte: Primária

Os sujeitos participantes da pesquisa foram, por questões éticas, representados aqui por pseudônimos, relacionados nas análises das fichas de leitura nessa ordem. Segue a observação da idade cronológica dos sujeitos (ano-base julho 2013).

- Margarida..... 16 anos;
- Cícero 12 anos;
- Clarabela..... 13 anos;
- João 10 anos;
- Ariano..... 11 anos;
- Pedro 11 anos;
- Caroba 16 anos;
- Aderaldo..... 12 anos.

As palavras e expressões transcritas nas fichas de leitura foram reproduzidas em uma tabela, e as palavras evidenciadas, demonstradas em gráficos que acompanham a segmentação dos capítulos. O montante de fichas examinadas foi um total de 80.

A incidência das palavras nos gráficos revela as preocupações referentes ao mundo social em que os sujeitos estão inseridos e a valorização das relações mercadológicas. A entrada no espaço do abrigo pode representar o lugar da bolsa amarela, de encontro com o imaginário, como a repulsa e a vontade de voltar aos espaços de troca. O estar acolhido de certa forma inviabiliza as possibilidades das trocas de atenção por objetos de desejo, passando agora à quebra dessa dinâmica em que é o Estado que detém o poder e os acolhidos são os “objetos de desejo” dessas trocas.

O jogo de resignificação dos discursos verbais e visuais das fichas de leitura, registros decorrentes de interpretações da leitura dos dez capítulos do livro *A bolsa amarela*, demonstra que os sujeitos da pesquisa, meninos e meninas abrigados em uma Casa Lar, denominados com pseudônimos, reconstruíram memórias pela linguagem, reafirmando Fairclough (2001, p. 103), que diz: “Os textos são feitos de formas às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado potencial”. Assim sendo, cabe ao intérprete ou ao analista do discurso desfolhar as camadas de significado contidas no texto.

CAPÍTULO I – AS VONTADES

CAPÍTULO II – A BOLSA AMARELA

Os dois primeiros capítulos foram lidos em um único encontro, visto a determinação do abrigo para viabilizar a agenda, possibilitando outras atividades no espaço.

No primeiro capítulo, a protagonista, Raquel, filha mais jovem de um casal, é cercada de irmãos mais velhos com uma diferença de 10 anos, o que a torna solitária em relação a eles, que consideram as crianças pessoas que não sabem grande coisa. Raquel inicia uma jornada de escrita de cartas para amigos imaginários compartilhando com eles seus três desejos: ser um rapaz, crescer rapidamente e ser uma escritora.

Durante todos os episódios do primeiro capítulo existe uma idealização relatada na carta aos amigos acerca de lugares de uma infância que já está se exaurindo, incluindo espaços para respostas numa composição entre a fantasia e a realidade que invade o texto sempre de forma incisiva. Enquanto as três vontades se intensificam, o discurso da protagonista assume autorias que, ao menos nos textos criados, lhe conferem autonomia para administrar suas vontades.

Como contestação de padrões e papéis preestabelecidos, Raquel cria, por meio do galo Rei, a vontade de ser dona de seu próprio destino: “Era a história de um galo chamado Rei – lindo de morrer – que um dia fica louco para largar a vida de galo” (BOJUNGA, 2009, p. 22). Dessa maneira, a bolsa amarela que a protagonista ganha de presente da tia Brunilda representa o lugar de retorno à imaginação, reinventado com as inúmeras possibilidades: o quintal da infância, o útero materno, o espaço das significações e das insubordinações diante da imposição e do poder dos adultos em relação às crianças.

No percurso desses capítulos pode haver também o espaço para o maravilhamento. Assim sendo, habitar a bolsa alegoricamente significa habitar uma casa fora do real. Uma casa gera a possibilidade do sonhar, como declara Bachelard (1988, p. 113):

Se nos perguntasse qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz. Somente os pensamentos e as experiências sancionam os valores humanos. Ao devaneio pertencem os valores que marcam o homem em sua profundidade. O

devaneio tem mesmo um privilégio de autovalorização. Ele desfruta diretamente seu ser.

Nos dois primeiros capítulos o foco foi a discussão dos conflitos e das experiências subjetivas de modo significativo, por oportunizar a entrada na casa, em suas raízes, quer de conflitos, quer do apontamento das saídas possíveis que a narrativa interior propõe.

Num primeiro momento, a “bolsa amarela” comporta os elementos escolhidos pela protagonista e idealizados para uma ordem de satisfação, sem hierarquia, com direitos iguais que subvertem a antiga ordem familiar, porém a presença do fecho na bolsa revela um poder sobre a organização familiar que emerge independentemente das leis: “O fecho ficou olhando pra minha cara. Não disse que sim nem que não. Eu vi que ele tava querendo uma coisa em troca” (BOJUNGA, 2009, p. 30). Dessa forma, relatar a singularidade das relações de sua família de origem faz reconhecer a família como espaço de intimidade, que passa a ser valorizado, como lembrou Ariano quando nos encontros falou do quintal e de sua casa. Um recurso memorial para as exaustivas organizações que passam a se submeter com as mudanças de espaço, possibilitando o rememorar, a volta às origens, gerando forças nessa busca, como cita Bachelard (1988, p. 113):

A casa, na vida do homem, afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. Ela é corpo e alma. É o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser “atirado ao mundo”, como o professam os metafísicos apressados, o homem é colocado no berço da casa... A vida começa bem; começa fechada, protegida, agasalhada no seio da casa.

CAPÍTULO I – AS VONTADES

CAPÍTULO II – A BOLSA AMARELA

Data do encontro: 4/5/2013

As narrativas dos capítulos I e II são análises discursivas resultantes do mosaico de intermediações de leituras, de símbolos, de imagens e de diálogos com o texto. No entanto o momento coletivo já propunha o enlace de uma intensidade, não forjada, única, como se tocássemos delicados fios de uma trama em uma partilha do singular rumo ao coletivo, cada qual com os fios que podia apanhar.

A intensidade do encontro marcou até mesmo o interesse dos que vieram nesse primeiro momento em avisar dois dos acolhidos que, por estarem ausentes por conta da visita às madrinhas², deveriam participar, pois, segundo parte do grupo, era muito “maneiro” estar no encontro.

Poderiam eles transpor abismos da significação e sustentar aqui o germe da possibilidade da reinvenção vinda pela palavra do texto? Cedo ainda! Certezas fragilizadas pela ânsia de despertar significações pelas leituras nas histórias de vida. No entanto as impressões de que estávamos mão a mão convidados a entrar no barco que nos levaria à travessia eram a certeza que pulsava perante o trânsito que iríamos enfrentar vislumbrando a claridade da redenção que destituía os espaços em que os acolhidos circulavam e as possibilidades suscitadas internamente de punições. Dessa forma, os sentimentos das crianças e dos adolescentes transitam pelas posições dicotômicas entre a suposta culpa (pelo afastamento da família) e o mérito (pelo comportamento dentro do abrigo), ambos autoevidentes nos discursos verbais que permeiam o espaço do encontro, embora a análise das fichas de leitura ecoe para dizer culpa, saudades, inconformidade, docilidade, agradecimento e acolhida.

Os sujeitos da pesquisa provinham de duas das três unidades das Casas Lares do abrigo. Assim, notamos que havia, mesmo que veladamente, certa competição entre eles, representantes de “suas casas”, até mesmo comparações entre as “cuidadoras”, refletindo uma reinvenção do espaço Casa Lar, dessa feita não mais como ambiente de integração contido no cenário familiar, mas de atuação para outras possibilidades, cenários de sustentação.

² Apadrinhamento afetivo: serviço da rede de acolhimento previsto no artigo 92, IX, do ECA, nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento de Crianças e Adolescentes do CNAS e do Conanda. Tais orientações explicitam com clareza a necessidade de um serviço para efetivar a garantia de convivência familiar e comunitária aos grupos de crianças e adolescentes sem chances de reintegração familiar nem adoção e que ficarão morando no abrigo até completar 18 anos (BITTENCOURT, 2014).

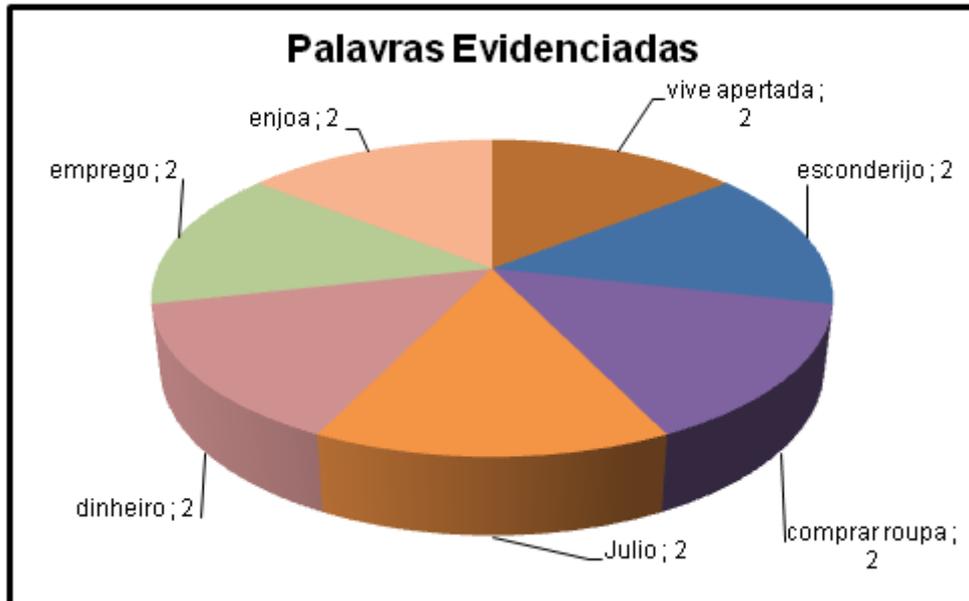
3.2.1 Análise das fichas de leitura dos capítulo I e II

Quadro 4 – Palavras e expressões mais citadas nas fichas de leitura

compra tanto	desenhos de criança
vontade de crescer	nascido garoto
duro	comprar roupa (2)
danado	papel
retratos do quintal	Júlio (2)
vive apertada (2)	tia
esconderijo (2)	dinheiro (2)
alguma coisa em troca	emprego (2)
medo	colar
guardar	suéter
conserta	enjoa (2)
crescer	gasta
abrir a bolsa dos outros	dever

Fonte: Primária

Gráfico 1 – Resultado da análise desenvolvida sobre as fichas de leitura



Fonte: Primária

Figura 8 – Ficha de leitura de Margarida

Ficha de Leitura

Nome: Margarida

A partir do texto lido A bolsa Amarela escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

compra tanto - vontade de crescer

duas damado - rebentos do quintal

saí apalada

escandeiço

alguma casa em troca

Lembro que minha mãe comprava muitas coisas para mim mais eu era muito egoísta e logo me injetava das roupas e sapatos que ela comprava sei que ela ela dava um duas danado para comprar coisas para mim mais as vezes isso era um medo de eu me esquecer da tristeza e sem fingir que sei feliz. Algumas vezes queria alguma coisa em troca como por exemplo só sair com a minha mãe e até mesmo merca só com da ~~bona~~ tenho uma vontade de crescer. Crescer como pessoa e como alguém que quer ser alguém na vida. ~~Se~~ Que leva lembrança da sua infância e do seu quintal a onde mora desde pequena.

Fonte: Primária

Para Margarida, o “crescer” parece ter sido compreendido de modo analógico com o da protagonista Raquel, de *A bolsa amarela*, que também observava o crescer de suas vontades, porém necessitava determinar um controle, pois as vontades adquiriam ritmo próprio. Nessa expectativa de crescer, Margarida talvez reconheça as atitudes infantilizadas utilizadas como uma maneira de manipular e estabelecer suas vontades, mas também como forma pela qual organiza o jogo de se esconder da tristeza aliado às perspectivas de futuro, “ser alguém na vida”, sem, contudo, desatar os fios da memória, “lembranças da sua infância e do seu quintal”. Acredita-se que Margarida assuma, por meio dos atos julgados infantis, a parte que supostamente lhe cabe pelos enfrentamentos vivenciados.

Figura 9 – Ficha de leitura de Cícero

Ficha de Leitura

Nome: Cícero

A partir do texto lido a bolsa amarela escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

medo

esconderijo

guardar

converter

vermelho

bolinhas de gude (?)
preferia olhar pro céu
só coisas boas

Fonte: Primária

Cícero não está alfabetizado por conta de inúmeras dificuldades neurológicas, porém manifesta-se com clareza e, quando questionado se não preferia expressar-se por algum desenho, negou-se e preferiu que a pesquisadora registrasse seu depoimento sobre a leitura.

A vontade de Cícero é imaginar o céu com bolinhas de gude e ver só coisas boas, que, segundo ele, são muito mais bonitas do que o que vê em sua vida.

Provavelmente, Cícero necessita de um anteparo que proteja a projeção do seu desejo de vida refletido como a imagem ideal, transfigurado na ideia da transformação do ruim pelo bom, do feio pelo bonito. Em seus desejos, a bolinha de gude poderia estar também guardada em um dos bolsos da bolsa amarela da personagem Raquel e, assim, também ser utilizada pela menina quando ela estivesse muito triste. A bolinha de vidro iria de alguma forma mostrar o que há de bonito.

Figura 10 – Ficha de leitura de Clarabela

Ficha de Leitura

Nome: Clarabela

A partir do texto lido A bolsa amarela escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

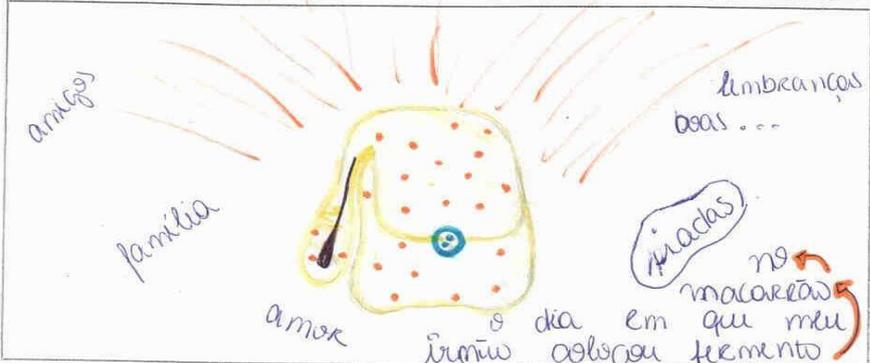
seix apertada

abrir a bolsa dos outros

desenhos de uança

nasado garoto (menino)

comprar roupa



Fonte: Primária

Clarabela preferiu fazer um desenho centralizado da bolsa amarela e de amigos, família, amor. *Irmão*, uma piada e *lembranças boas* estão próximos. Dessa forma, parece elencar o que de fato deve ser protegido pela bolsa, um lugar seguro, tal qual a personagem Raquel, que utiliza o objeto para transitar no espaço entre o real e o imaginário: “Puxa vida, tava até parecendo o quintal da minha casa, com tanto esconderijo bom, que fecha, que estica, que é pequeno, que é grande. E tinha uma vantagem: a bolsa eu podia levar sempre a tiracolo, o quintal não” (BOJUNGA, 2009, p. 27-28).

Clarabela acrescentou um pequeno trecho de algo que intitula como “piadas”, memórias de algo engraçado acontecido entre ela e o irmão, memórias que raramente são compartilhadas com companheiros do abrigo ou até mesmo com a psicóloga da associação. Em seu desenho, a bolsa tem uma espécie de fecho, que simboliza que a garota tem o controle do que deve transparecer de sua bolsa ou ocultar nela. A frase “lembranças boas”, acompanhada pelas reticências, poderia ter essa conotação, numa tendência de ainda salvaguardar bons momentos.

Figura 11 – Ficha de leitura de João

Ficha de Leitura

Nome: João

A partir do texto lido A Bolha Amarela escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Papel

Júlio

Tia

dinheiro

emprego

Papel é limpo, Júlio é grande, tia é pequena, dinheiro é bom, emprego é muito bom.



The illustration depicts a scene with four elements: a boy on the left with a sign above his head that says 'Júlio'; a girl in the center with a sign above her head that says 'TIA'; a small sign on the ground to the right that says 'DINHEIRO'; and a building on the right with a sign above its entrance that says 'INDEK AÇOS EMPREGO'.

Fonte: Primária

João associou o nome da personagem Júlio, tio de Raquel, ao de seu pai, também Júlio, que, segundo o garoto, gostava muito de seu trabalho. O menino estabeleceu correspondências entre o texto e memórias de vida de modo direto. Ele recuperou o trecho do texto em que Raquel questiona as dificuldades em contraponto à fluidez de se ganhar dinheiro e gastá-lo, mostrando-se crítico diante do “esbanjar” de tia Brunilda.

“Meu pai diz que ele dá um duro danado pra ganhar o dinheiro que ele ganha. Se eu fosse ele, eu ficava pra morrer de ver a tia Brunilda gastar o dinheiro numa coisa que ela enjoa logo. Mas ele não fica” (BOJUNGA, 2009, p. 25).

Nessa associação determinada por João entre o emprego, o papel e o dinheiro, há a transparência do ato de labutar, glorificando o trabalho por intermédio do emprego quando diz “dinheiro é bom”, “trabalho é muito bom”, pois certamente este gera o processo pelo qual o pai adquire seu dinheiro, transmutado: “Prevalência do trabalho sobre todas as outras atividades, compreendido como metabolismo do homem com a natureza sujeito a necessidade...” (ARENT, 2010, p. XVIII).

Figura 12 – Ficha de leitura de Ariano

Ficha de Leitura

Nome: Ariano

A partir do texto lido A lenda amarela escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

coisas

o que aconteceu

em casa

dinheiro

roupas



Fonte: Primária

Para Ariano, estar no abrigo tornou-se parte da rotina estabelecida há pelo menos um ano em sua vida. Mostra-se tranquilo em relação às expectativas positivas de reestruturação da família (convivia com a mãe, os avós, tios e irmãos), sem, no entanto, ter proximidade da figura do pai. Suas perspectivas de adoção por outra família fortalecem-se para a instituição, na medida em que a família natural, representada pela mãe, não responde à participação efetiva nos programas inscritos, e a família ampliada (avós e tios) não oferece condições para acolhê-lo. Não obstante, o garoto acredita na possibilidade da volta à sua família e manifesta-se contrário a qualquer possibilidade de adoção.

Pode-se pensar na representação do pacote de presente feito por Ariano como um presente novo, porém tal qual algo que já tivera serventia, como relata “Presente! como os da tia Brunilda”, numa provável expectativa de que o desejo antigo e já inúmeras vezes pensado, o retorno à convivência com a família, se torne uma reinvenção pelo novo presente concretizado pela expectativa.

Figura 13 – Ficha de leitura de Pedro

Ficha de Leitura

Nome: Pedro

A partir do texto lido Clara amarela escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Julho

Enjoa

gasta

emprego

dever

Fonte: Primária

Enquanto os outros acolhidos realizavam o preenchimento das fichas, Pedro preferiu apenas listar as palavras: Julho (referindo-se à personagem Júlio), enjoa, gasta, emprego e dever, dizendo que para ele “não tinha nada a ver essa leitura meio boba”.

Solicitei que ficasse à vontade para não manifestar-se por texto ou desenho e que também não era necessário participar, podendo fazer outra atividade, dentro da sala pedagógica, de sua preferência. Nesse momento, lembrou que haveria uma partida de futebol naquela semana e resolveu representá-la, desenhando a situação.

Esse fato chamou a atenção dos demais acolhidos, que não concordaram com sua atitude, interpretada pelo grupo como “pouco-caso”, e se manifestaram:

“– Tu fica dando teu globo à tapa”.

“– Na fuça da tia Carmem é legal” (referindo-se às atitudes de Pedro diante da psicóloga do abrigo).

A situação gerou uma abordagem incisiva de Margarida, que demonstrou certo controle diante do grupo ao comunicar a todos que iria relatar o fato à coordenação, apontando para Pedro o caminho da saída, para que não incomodasse mais. Na tentativa de contornar a situação, sugeri que formássemos uma roda na qual colocaria alguns brinquedos (retirados do espaço) e que cada um teria o tempo para

associar uma “lembrança boa” a um dos brinquedos expostos. Tais momentos abriram espaços no imaginário, e foi criado um pequeno museu, quase instantâneo, de coisas vividas, trazidas de um mergulho. Para alguns rasantes, quase aos pés. Para outros, profundas águas repletas, porém, do gesto do brincar para as compreensões de si e a perspectiva de olhar para o outro. Porém Pedro manteve seu desenho e terminamos esse encontro um pouco mais rico com a construção das relações com o outro.

Por sua vez, Caroba e Aderaldo estavam ausentes no primeiro encontro, em virtude da visita prevista no processo de apadrinhamento.

CAPÍTULO III – O GALO

Data do encontro: 11/5/2013

No Capítulo III de *A bolsa amarela*, intitulado “O galo”, a personagem Raquel depara com um galo preso dentro da bolsa amarela. Na história, o galo usa uma máscara que desvela apenas seus dois olhos. A admiração da menina por ele torna-se evidente, realçada no texto por toda a beleza que ela percebe na figura do animal, numa narrativa revestida de pistas sobre o papel da criação da personagem pelo autor. Assim, levada pela estética que a impressionou, a garota nota, ao que o galo retira a máscara, que aquele é o Rei, galo do romance que havia iniciado e que havia rasgado, folha por folha, quando o texto havia sido descoberto pelos adultos de sua família, tornando-se motivo de risos.

Raquel desempenha nesse capítulo um papel de escuta de sua própria personagem quando, apesar de ter a história encerrada pela autora, por intermédio da fuga do galo de um galinheiro difícil de administrar, ele surpreende a garota com a resolução de uma continuidade da história que lhe proporcionasse outros caminhos, como a luta por suas ideias:

“– Que legal, Rei. E você lutou?”

– Não, foi só eu resolver lutar que me levaram de volta pro galinheiro”
(BOJUNGA, 2009, p. 35).

Dessa forma, o galo Rei passa a ser questionado pelas galinhas por tudo o que pode acontecer no galinheiro:

Então eu chamei as minhas quinze galinhas e pedi, por favor, pra elas me ajudarem. Expliquei que vivia muito cansado de ter que mandar e desmandar nelas todas noite e dia. Mas elas falaram: “Você é o nosso dono. Você é que resolve tudo pra gente.” Sabe, Raquel, elas não botavam um ovo, não davam uma ciscadinha, não faziam coisa nenhuma, sem vir me perguntar: “Eu posso? Você deixa?”. E se eu respondia: “Ora, minha filha, o ovo é seu, a vida é sua, resolve como você achar melhor”, elas desatavam a chorar, não queriam mais comer, emagreciam, até morriam. Elas achavam que era melhor ter um dono mandando o dia inteiro: faz isso! faz aquilo! bota um ovo! pega uma minhoca! do que ter que resolver qualquer coisa. Diziam que pensar dá muito trabalho (BOJUNGA, 2009, p. 35).

A partir desse fato, o galo propõe uma “revolução”. O espaço do galinheiro seria democrático, com respeito à opinião de todos.

Com a rejeição dessa proposta pelas galinhas, Rei é colocado num quarto escuro onde até suas penas perdem a cor, exercendo dessa maneira papel dialético: o galo que é “dominado” por um dono tem paralelamente a função de “dominar o galinheiro”, como a fazer jus ao título de rei, numa referência à representação desse símbolo diante do imaginário coletivo como centralizador do poder da coletividade.

Já que se julga um “sujeito muito simples” e ironiza o chamamento de seu nome comparando-o com a palavra *erro*, o galo Rei propõe uma troca de nome: “E tem outra coisa também: fica tão esquisito quando você diz: ‘Ei Rei!’ Parece que você está dizendo que errou” (BOJUNGA, 2009, p. 40).

Assim, o galo passa a se chamar Afonso, possibilitando a Raquel a legitimação pelo nome masculino de evidenciar uma de suas vontades: a de ser homem. A menina não esconde a sua admiração pelo galo, que, ao fugir em busca de seus ideais, compactua com suas ambições, que se encontram ainda em transformação. Para tanto, é preciso levar em consideração que os ideais da protagonista se transmutam timidamente no galo, que, personagem de sua criação, os fortifica, adquirindo as dimensões dos próprios ideais da garota, aprisionados e camuflados no cotidiano de sua convivência familiar.

3.2.2 Análise das fichas de leitura do capítulo III

Quadro 5 – Palavras e expressões citadas nas fichas de leitura

presa e quer sair	faz aquilo	resolver
inventando (2)	aflição	parecido
eu era diferente (3)	sou igual	galo (2)
máscara	romance	espiei
you é um galo que lutou	davam queixa	Tiradentes
esconderijo (2)	coração	mando
fingir	inventou	trabalho
chorar (2)	irmão (2)	maneiro
sofri à beça	Raquel	pensando
pensar com calma	noite	you
rei (2)	susto (2)	sufocando (2)
faz isso	visto	

Fonte: Primária

Gráfico 2 – Resultado da análise desenvolvida sobre as fichas de leitura



Fonte: Primária

Figura 14 – Ficha de leitura de Margarida

Ficha de Leitura

Nome: Margarida

A partir do texto lido Bolsa Amarela - O galo escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

preço é quem sair - inventando - eu era diferente
mascara - rei é um galo que lutou - excederigo
fingir - chorar - sofrer - alba - pensar com calma
rei - faz isso, faz aquilo - aflição - sou igual
romaria - dançam queixam - Caçã

foembro de que quando eu morava com a minha mãe eu preocupava muito um excederigo tentava fugir dos meus problemas, fingia ser quem não era. Era como por uma máscara queria muito ter minha liberdade era preso e queria sair via inventando história para poder ter um pouco de liberdade. As vezes me pegava chorando sofria alba com isso pois nem eu sabia o que eu sentia as vezes me sentia muita aflição com isso pois todos já ficavam me ~~de~~ queixavam porque eu não fazia isso ou aquilo isso td isto guardado na minha bolsa amarela que eu considero a minha memória

Fonte: Primária

Margarida retrata uma situação de fuga que resulta em solidão e no sentimento de opressão diante dos questionamentos de todos, possivelmente a família e o círculo social envolto. Ao fingir ser outra, coloca-se no exercício da atuação com a personagem que julga ideal. Raquel, em seu processo de criação das personagens, identifica-se com o galo Rei e confere-lhe atitudes que valoriza, no entanto o disfarce da máscara preta permite camuflar sua identidade, analogia que Margarida utiliza provavelmente para justificar: “Vivia inventando história para poder ter um pouco de liberdade”.

Podemos relacionar o fato de acumular os seus guardados na bolsa amarela, que Margarida considera como a memória da menina e, portanto, um espaço subjetivo de representações, análogo à bolsa a que Raquel se refere como refúgio e lugar de significações e transformações, visto a possibilidade que a bolsa vislumbra em transformar as vontades ali reprimidas em uma oportunidade de descobertas.

A bolsa amarela representa o útero materno aquecido, confortável, insinuado pela cor amarela. Conforme Margarida, ela aparenta ser a memória, também capaz de gestar transformações.

Figura 15 – Ficha de leitura de Cícero

Ficha de Leitura

Nome: Cícero

A partir do texto lido o galo escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

<u>galo</u>
<u>bolsa amarela</u>
<u>quartinho escuro</u>
<u>situação</u>

*Achou legal, achava bom o lugar onde estava, igual o galo, mas queria fazer diferente do galo e voltar para casa.
(interferência na escrita)*

Fonte: Primária

Nesse segundo encontro, Cícero preferiu que fosse feita a transcrição de sua fala para a escrita (solicitação feita à pesquisadora).

O menino parece ter estabelecido um contraponto entre o abrigo, que considera “bom o lugar onde estava”, e sua casa, lugar de onde foi retirado para proteção. Visto que isso aconteceu por vias legais, por omissão extrema, violência física ou moral, ou meio em que se faz uso de entorpecentes, ainda assim Cícero idealizava o lugar, a casa. Daí o desejo de “voltar para”, numa atitude semelhante à do galo Rei, que poderia assumir as atitudes de mando em troca do conforto e da posição no galinheiro, porém faria a troca do poder pelo ideal. No entanto o abrigado inverte esses papéis, pois quer fazer “diferente do galo”. Ele deseja retornar ao meio familiar, apesar das implicações que envolveram as questões legais de sua retirada.

Figura 16 – Ficha de leitura de Clarabela

Ficha de Leitura

Nome: Clarabela

A partir do texto lido o galo escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

acordar assustada - lugar para se esconder
máscara - colocar ideias
lutar por suas ideias
eu era diferente
fiquei sem falar nada



The illustration shows a simple drawing of a rooster's head in profile, facing right. It has a large, prominent eye and a beak. To the left of the rooster, there is handwritten text: "fiquei sem falar nada" and "de falar muito de casa sobre minha vida!". To the right of the rooster, there is a sound effect: "Cocócoó".

Fonte: Primária

Clarabela, na representação que fez na ficha de leitura, desenhou um galo, porém o fez sem a máscara, expondo, por meio de sua narrativa, com reserva e sutileza, a sua vida. Seu discurso, visual e verbal, expresso na seleção de palavras, revela que o espaço que Clarabela ocupa como sujeito submetido à institucionalização possivelmente deva estar em conflito com suas posições quanto à situação experienciada no abrigo. Ao colocar as expressões “máscara – colocar ideias” e “lutar por suas ideias”, observa-se um enunciado que parte do pressuposto de libertação e de luta por algum ideal.

No dia que antecedeu o encontro, João saiu sem permissão do abrigo e, sozinho, foi à procura do pai. O menino retornou ao abrigo na semana seguinte.

Figura 17 – Ficha de leitura de Ariano

Ficha de Leitura

Nome: Ariano

A partir do texto lido o galo escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

acendi

rusto

Galo

substado

marcero



Fonte: Primária

Ariano interpretou as atitudes do galo Rei em sair do galinheiro em busca de seus ideais como sinônimo de sossego ou acomodação. Em seu desenho, o galo parece ir em direção ao sol, que pode representar o “sossego” como proteção e refúgio.

Figura 18 – Ficha de leitura de Pedro

Ficha de Leitura

Nome: Pedro

A partir do texto lido o galo escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

maizera - fêmeando - moço

rusto - ruito - reserona

crima - parusido - moço

substado - rui - lutas

aberto - brucha - dentes

Eu acho que ele tinha que mostrar para o galinheiro e manda nas galinha

Fonte: Primária

Pedro parece preferir a alternativa que conduz o galo a cumprir as regras impostas e reproduzi-las, pelo mando nas galinhas, como tem sido com todas as gerações de galos de galinheiros. Em sua narrativa, o garoto não menciona o fato de

o galo se reportar ao dono do galinheiro, que, ao sinal de reclamações das galinhas, pode também retirá-lo. Possivelmente esse raciocínio esteja levando em consideração os enfrentamentos que podem decorrer pela falta do cumprimento de regras e normas, bem como a questão do ser observado, que na duplicidade desse olhar é capaz de sofrer as ações do mando sobre si como num avesso a essa imagem, refletir-se como “ser notado”, visto como expressão central de algum espaço.

Figura 19 – Ficha de leitura de Caroba

Ficha de Leitura

Nome: Caroba

A partir do texto lido, o galo escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Inventar

meu nome

Raquel

coisas diferentes

choças

Nessa história eu lembrei da minha irmã mais nova, pois ela se chamava Raquel.

Também me lembrei que quando eu fui adotada, não gostei de lá, pois lá eu não me sentia segura e quando eu vim para cá tudo mudou pois aqui eu me sinto bem, apesar de algumas coisas... Como na história aqui na Escócia a minha bolsa amarela e lá na casa da minha mãe adotiva via o galinheiro! E também quando fui adotada trocaram meu sobrenome ~~de~~ e eu não queria trocar queria o meu antigo!

Fonte: Primária

Caroba esteve no encontro inicial na sala de sua “madrinha”. Enquanto os demais ouviram o capítulo referente a esse encontro, a menina aguardou em outro espaço para num segundo momento participar da leitura integral do primeiro, do segundo e do terceiro capítulo. Esse procedimento foi estabelecido para que o terceiro capítulo fosse contextualizado na leitura, e a ficha de leitura deveria fazer referência a este último.

A identificação dos laços familiares, na figura da irmã, com a protagonista Raquel oferece uma dinâmica que envolve a memória, remetendo aos processos de afastamento que levaram Caroba à separação familiar e à adoção, culminando num

duplo processo de separação, visto a não adaptação da “nova família” à situação de adoção.

Como a protagonista Raquel, que é ora autora, ora leitora, Caroba incorpora essa ambiguidade, implicando vínculos e mobilizando forças para compreender a essência de sua criação, tal qual o galo Rei, que sofria por ter de exercer um papel disciplinador no galinheiro e sugere à autora a troca de seu nome como a trocar de identidade. Assim, gravita nessa experiência frustrada de adoção a anulação da história de vida de Caroba com a troca de sobrenome, um nome que não é seu, que não lhe pertence, feito o nome do galo Rei.

Figura 20 – Ficha de leitura de Aderaldo

Ficha de Leitura

Nome: **Aderaldo** - o Galo

A partir do texto lido _____ escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

espies

inventar

Tiva Dentes

Mando

trabalho

Os lugares que as pessoas escolhem para nós não os melhores qui nem na bolsa aqui no abrigo eu aprendi a ser educado é aprendi a amar.

Fonte: Primária

O procedimento realizado com Caroba repetiu-se com Aderaldo, pois ambos não estavam no primeiro encontro.

A referência de Aderaldo para a escolha de lugares como “não [são] os melhores” parece demarcar experiências de decepção, pois ocorreram rupturas entre ele e a família que o adotou e um subsequente pedido de cancelamento do processo de adoção e retorno ao abrigo.

Aderaldo registra que a instituição é um lugar onde o aprendizado da vida se efetiva de forma segura, como na bolsa de Raquel, em que há bolsos de vários tamanhos. O menino faz uma analogia representando o abrigo e a bolsa, ambos compatíveis com as impossibilidades da vida real diante das rejeições e dos enfrentamentos, abrindo o fecho para as explorações do mundo com base nesse lugar onde é possível aprender a amar.

CAPÍTULO IV – HISTÓRIA DO ALFINETE DE FRALDA

(que mora no bolso bebê da bolsa amarela)

Data do encontro: 22/6/2013

O capítulo foi lido em sequência diferenciada à do livro. Ele é o mais curto de todos os capítulos, possivelmente associado à precariedade de comunicação da personagem com o seu espaço, valorizando a narrativa e os aspectos de potencialização na comunicação que esta pode ofertar.

Ao encontrar Alfinete de Fralda na rua, no caminho da escola, Raquel recolhe-o e guarda-o no bolso do uniforme, pois ainda não possuía a bolsa amarela para guardá-lo no pequeno bolso bebê.

Apesar de todas as dificuldades e perigos vivenciados por Alfinete, ele ainda consegue superar o sentimento de inutilidade e, por intermédio da comunicação com Raquel, relata que, embora enferrujado, mantém em pequenos anúncios a necessidade de ser notado pela sua serventia.

Quando questionado por Raquel sobre a brevidade de sua história, ele argumenta que, mesmo breve, já lhe deu muito trabalho, levando-nos a refletir quanto ao trabalho árduo da escrita e da comunicação. Raquel respeita sua vontade:

“– Acha que assim chega, é?”

– Acho que chega sim.

E então ficou chegando” (BOJUNGA, 2009, p. 45).

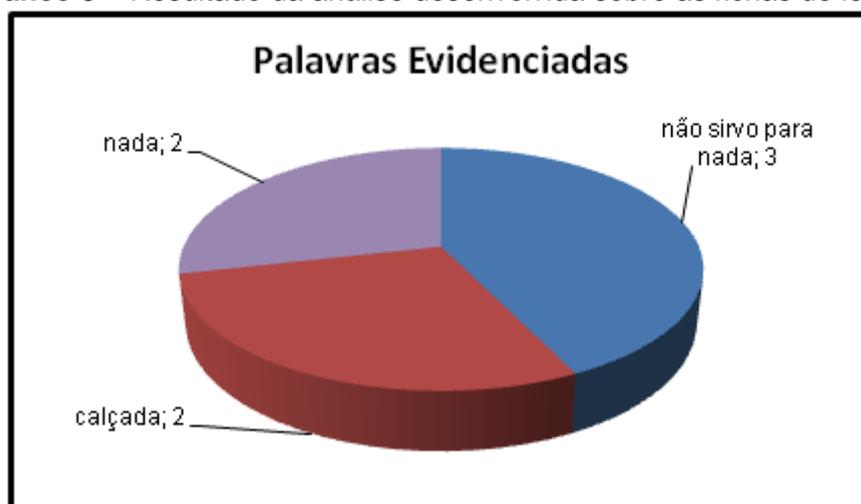
3.2.3 Análise das fichas de leitura do capítulo IV

Quadro 6 – Palavras e expressões citadas nas fichas de leitura

guardei o alfinete	rua
da minha roupa	lixo
cai aqui no chão	mostrar que eu sirvo para alguma coisa
não aconteceu nada	nada (2)
é curtinha	ninguém mais me quis
bolsa amarela	sirvo, sirvo sim
não sirvo para nada (3)	estava enferrujada
calçada (2)	se escondia
eu acho	alfinete
cada vez que eu levantava	varrido
vida	fugi
molhado	

Fonte: Primária

Gráfico 3 – Resultado da análise desenvolvida sobre as fichas de leitura



Fonte: Primária

Figura 21 – Ficha de leitura de Margarida

Ficha de Leitura

Nome: **Margarida**

A partir do texto lido O alfinete de ~~quarta~~ fralda escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

não sou mais para nada

Sou sou sim

Estava enferrujada

se escondia

As pessoas digiam que eu não souvia para nada mais eu sempre acreditei no meu potencial e hoje vejo que sou sim pois já não sou mais aquela garota enferrujada (paradota, quieta ou tímida) e hoje não preciso ficar me escondendo das pessoas e do mundo.

Fonte: Primária

Os escritos de Margarida descrevem a particularidade do recolher-se em si mesmo para definir-se como capaz e ao mesmo tempo transparece uma imagem incorporada dessa inutilidade: “– Já não sou mais aquela garota enferrujada”, numa analogia ao Alfinete encontrado caído na rua enferrujando pouco a pouco, numa invisibilidade decorrente da falta de atenção e de cuidados, num contraponto à exposição que agora julga necessária para não voltar à inutilidade.

A representação de João foi semelhante à ilustração do capítulo do livro. No desenho, Alfinete encontra-se abrigado no pequeno bolso do uniforme de Raquel, pronto para outro destino: o bolso bebê da bolsa amarela.

Figura 24 – Ficha de leitura de Ariano

Ficha de Leitura

Nome: ^{texto} o histórico do afunilamento do maluco

A partir do texto lido Nome Ariano escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

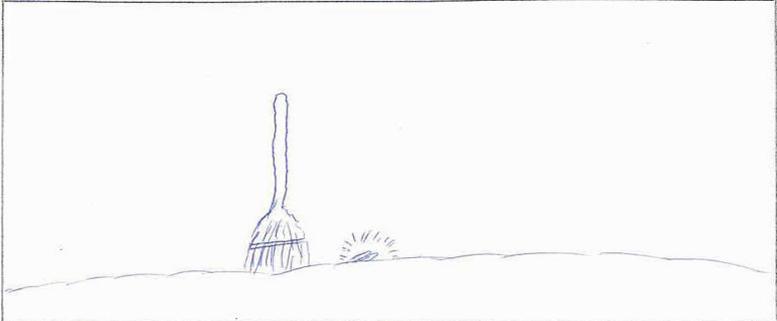
trido

maluco

ruim

lixo

calçada



Fonte: Primária

O desenho de Ariano parece indicar, com a representação da vassoura, a iminência de “ser varrido” para algum canto ou lugar e, ao mesmo tempo, o recurso na invenção do desenho, demonstrando as evidências de que há algo no chão.

Figura 25 – Ficha de leitura de Pedro

Ficha de Leitura

Nome: Pedro

A partir do texto lido Alfinete de Pranda escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

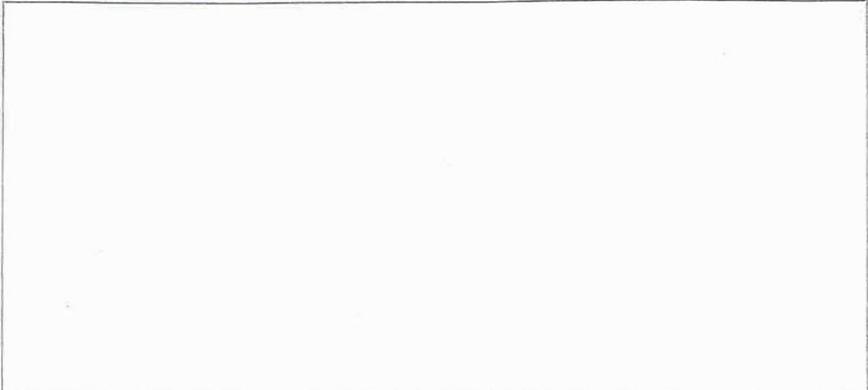
Guardei o alfinete -

da minha roupa -

caiu a qui no chão

mãe avantebem nada -

é continue -



Fonte: Primária

Pedro não optou por representação no espaço destinado. Apenas relacionou a lista das palavras ou expressões. Porém ouviu atentamente o texto e emocionou-se muito com a história de Alfinete. O menino relatou que nada adianta ser recolhido e levado para o lugar errado. Segundo ele, “às vezes é melhor ir para o lixo mesmo”. Dessa forma, encurtou ainda mais a pequena história de Alfinete, condenando-o a um fim.

Figura 26 – Ficha de leitura de Caroba

Ficha de Leitura

Nome: **Caroba**

A partir do texto lido historia do alfinete da fealdade escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Não disse pra nada.

Mostrar que eu disse pra alguma coisa
nada.

Ninguém mais me quis

Muitas vezes as pessoas nos julgam por morarmos em um abrigo, pensam que de a gente tá aqui é porque somos ruins mal caráter, mas não é bem assim somos crianças e adolescentes normais, apenas temos história diferente daqueles que moram com seus pais.
Mas ainda sim, somos felizes, pq aqui encontramos pessoas que cuidam de nós!

Fonte: Primária

Caroba tece os fios da estigmatização presente nos abrigos sobre os acolhidos e a culpabilidade que parece estar entremeada às suas histórias de vida. Em seus escritos, mostra, tal qual Alfinete, que há novas possibilidades de entendimento e transformação desses sentimentos. A seu ver, o cuidado e a visibilidade que encontram no abrigo apontam para as estruturas de tecer um futuro, apesar dos rótulos que sustentam esses estigmas.

Figura 27 – Ficha de leitura de Aderaldo

Ficha de Leitura

Nome: **Aderaldo**

A partir do texto lido O alfinete pessoal escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

alfinete
pranado
variado
fugiu

eu lembro que eu estive em outra família eles falavam que eu não servia pranada.

Fonte: Primária

Aderaldo relata as lembranças de uma adoção malsucedida, culminando com a volta (muitas vezes o termo utilizado é *devolução*) ao abrigo. Isso lhe trouxe a sensação de inutilidade, refletida integralmente no sujeito submetido ao processo, sem, no entanto, a promoção de momentos para uma reavaliação ou argumentação a respeito dessa experiência. As lembranças de Aderaldo estão marcadas pelos resíduos dessa experiência.

CAPÍTULO V – A VOLTA DA ESCOLA

Data do encontro: 25/5/2013

O sentimento que paira após a leitura do capítulo em que Raquel, na companhia do galo Afonso, encontra Guarda-chuva e traz à tona o questionamento de algumas de suas vontades, como preferir ser menino e a vontade de crescer, é o de um diálogo entre a protagonista e a nova personagem, que, na figura de um guarda-chuva, pode optar pelos desejos que Raquel almeja e Guarda-chuva rejeitou, preferindo ser menina e não idealizando a vontade de crescer. Nessa leitura, a personagem, sob a forma de guarda-chuva, indica a Raquel que é possível crescer,

ser adulto e não abandonar a vontade de brincar. É preciso, contudo, compreender o que diz Guarda-chuva, coisa que só o galo Afonso é capaz de decifrar. Sendo assim, o agente intermediador entre as questões feitas por Raquel e as respostas na língua complicada de Guarda-chuva passa, apesar de não funcionar, mas com uma aparência bonita, a fazer parte da bolsa amarela.

Com essa nova integrante da bolsa de Raquel, percebe-se que a fala de Guarda-chuva não é enquiçada, mas sim a história que ela conta, como o seu próprio nome vinculado a uma memória (o estalo) que não lhe traz sentido, e talvez por isso a história não se complete.

O galo Afonso, mais adiante, encontra seu primo, Terrível, que tem desde pequeno o seu destino traçado: ser um galo-de-briga. Por meio de treinos e de uma possível costura no seu pensamento, essa imposição acaba se estabelecendo.

Numa mecanização dos processos de competição, Terrível só pensa em vencer e vive isolado e nervoso, não notando o jogo de exploração que se instituiu ao seu redor.

- Você ganhou cento e trinta lutas?
- Ganhei.
- Então você ganhou também um bocado de dinheiro?
- Eu não: meus donos é que ganharam.
- Ué, você que briga e eles é que ganham?
- É (BOJUNGA, 2009, p. 59).

Terrível tem uma luta marcada com outro galo, o Crista de Ferro, e Afonso, vendo as impossibilidades de o primo vencer, convida-o a fugir, convite que Terrível não aceita, embora todos percebam que essa luta pode evidenciar o seu fim.

Após uma armadilha, Raquel e Afonso conseguem colocá-lo na bolsa amarela até que passe o dia da briga. Com esse sentimento aprisionado na bolsa amarela, segue Raquel com um peso maior que antes, visto trazer Terrível e o peso maior: os pensamentos dele assim tão bem costurados, difíceis de desatar.

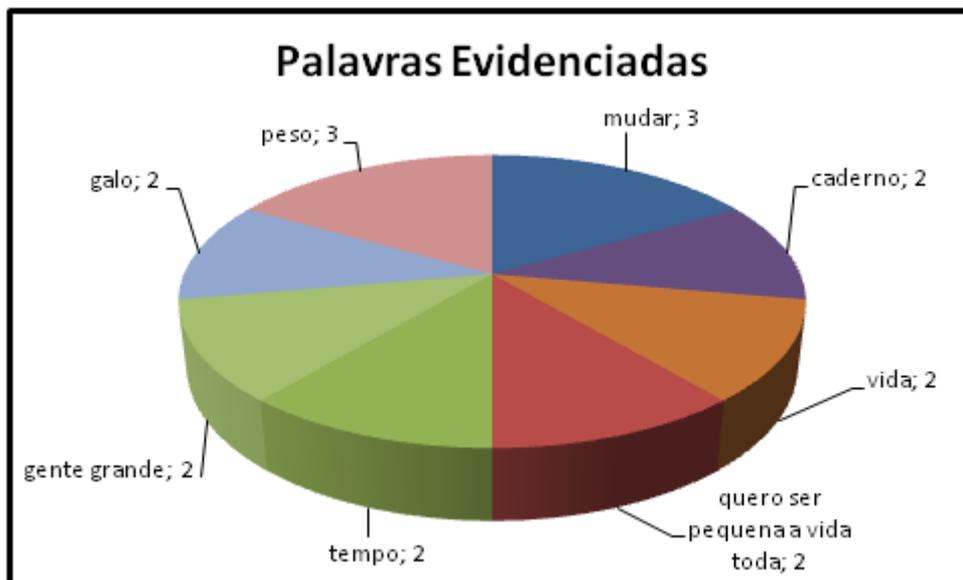
3.2.4 Análise das fichas de leitura do capítulo V

Quadro 7 – Palavras e expressões citadas nas fichas de leitura

máscara	resolveu	brincar
Afonso	brincadeira	galo (2)
Guarda-chuva	vontade	peso (3)
galinheiro	campeão	descansar
Terrível	quero ser pequena a vida toda (2)	ideia
em casa	tempo (2)	depois
mudar (3)	brigar	livros
aula	jogo	encontrar uma ideia
pensa	mulher	paciência
caderno (2)	jeito de ser grande	saudades
dentro	chateada	janela
vida (2)	gente grande (2)	o minuto depois
olhei	menina	nasceu mulher
espiar	crescer	continua
perguntei		

Fonte: Primária

Gráfico 4 – Resultado da análise desenvolvida sobre as fichas de leitura



Fonte: Primária

Figura 28 – Ficha de leitura de Margarida

Ficha de Leitura

Nome. Margarida

A partir do texto lido A volta da escola escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

<u>vontade</u>	<u>- Campeão</u>
<u>Quero ser pequena a vida toda</u>	
<u>tempo</u>	<u>brigar</u> <u>jogo</u>
<u>mulher</u>	
<u>feito de ser grande</u>	

antes tinha vontade de crescer de ser mulher e virar adulta logo e hoje quero ser adolescente com ~~o~~ espírito de uma criança para sempre o feito é ser grande e brigar pelo meus sonhos e pelas minhas conquistas com um espírito de criança só assim virei campeã. Pois a vida é um jogo uma hora ganhamos e outra perdemos.

Fonte: Primária

Em meio aos dilemas de Raquel entre a vontade de crescer e preservar o que a infância lhe trouxe está Margarida, que percebeu que, apesar do inevitável “entrar” na vida adulta, o olhar o mundo pelos olhos da infância, do que ainda nos resta de espaço de significação e recriação do mundo, pode ser a chave para as aberturas, os desafios, os jogos, como assim nomeia quando ganhamos e perdemos, todavia podemos regressar e entregar-nos ao repouso e ao espaço de intimidade e sustentação que as experiências da infância ajudaram a construir.

Figura 29 – Ficha de leitura de Cícero

Ficha de Leitura

Nome: Cícero

A partir do texto lido G. muita da escola escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

galo

para

descontar

acção

depois

gostei do terrível mais não gostei que ele
seja brigão. Pois Ele deveria trocar o nome
de Terrível para Gentileza.

Fonte: Primária

Adentrando na discussão, Cícero propõe a Clarabela que dessa vez ela transcreva seu texto. Assim o menino manifesta a troca de nomes e de identidades, visto não gostar da característica de Terrível: “Brigão”. Em sua opinião, a troca de identidade deve ser acompanhada de outro nome, como Gentileza, nome que adquire a identidade desejada por ele para o galo Terrível.

Cícero ainda pareceu curioso em saber o que seu nome poderia significar, numa alusão aos pressupostos que teceram em relação nome/identidade.

Figura 30 – Ficha de leitura de Clarabela

Ficha de Leitura

Nome: Clarabela

A partir do texto lido A volta da escola escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

uso da bolsa

livros, cadernos etc...

encontrar uma ideia

tempo (mudar Tido)

paciência (saudades)

eu gosto muito de estudar, ter um futuro melhor, encontrar uma ideia de ser alguém especial e ser bem legal com as pessoas com quem eu amo. O tempo mudou a história da minha vida ao ponto de vir para o abito, e há um limite da paciência, de não ver mais meus pais e minha família. Dava vontade de ser igual ao Terrível mas eu não posso ser assim!

Fonte: Primária

Clarabela anda em busca de uma “ideia de ser alguém especial”, como o galo Afonso, que, na inconformidade do que lhe foi imposto, busca mudar sua história. A menina questiona a situação de acolhimento e expressa o desejo de libertar-se da situação e dos padrões impostos, principalmente no que se refere ao afastamento físico da família. A bolsa de Clarabela anda com os bolsos vazios, porém pesada, pela inconformidade e falta de coragem para as mudanças que sugere: “Dava vontade de ser igual ao Terrível, mas eu não posso ser assim”.

Figura 31 – Ficha de leitura de João

Ficha de Leitura

Nome: João

A partir do texto lido A volta da escola escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Escola / professora não veio /

Amela / galo / 10 minutos depois / nova mulher /

me deixa pequena / grande / e se perguntou /

onde sim / onde não / não respondeu /

continua / acabou

Fonte: Primária

João utiliza a representação por desenhos, estabelecendo quadros com situações isoladas: a escola; a menina e o galo; a menina e, no mesmo plano, outra menina menor; e Guarda-chuva. Na seleção de palavras, chama a atenção para as expressões “me deixa pequena, me deixa grande”, parecendo refletir a problemática da transição que lhe é constantemente questionada após a sua saída do abrigo sem permissão. Como “criança”, que precisa de atenção e referências para trilhar um caminho.

Figura 32 – Ficha de leitura de Ariano

Ficha de Leitura

Nome: Ariano

A partir do texto lido Li volta do escab escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Mascara

Alfama

Quarto churo

Galimbas

Terrível

Eu não sou igual ao terrível não gosto de briga



Fonte: Primária

Ariano diz não ser igual a Terrível, pois não gosta de briga. Apesar de essa vontade de brigar do galo ser resultado de treino e da tal “costura em seu pensamento”, o menino segue, independentemente dessa forja de modelos e comportamentos, e faz prevalecer sua própria vontade em relação aos rumos de sua história no abrigo.

Figura 33 – Ficha de leitura de Pedro

Ficha de Leitura

Nome: **Pedro**

A partir do texto lido A noite da Escola escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

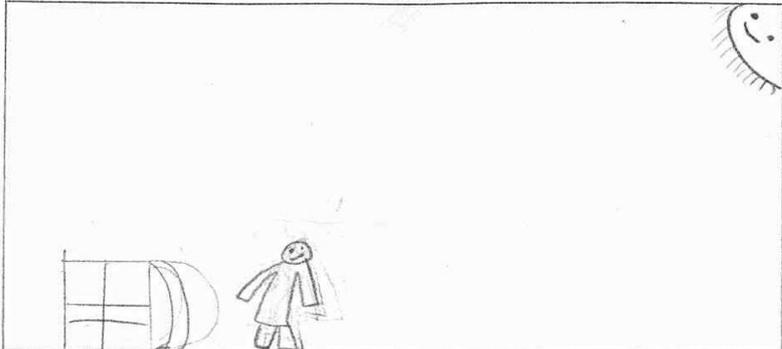
empolva - mudar

olla - pensar

caderno dentro

avida - abei

explicar - ferrentii



Fonte: Primária

Na representação realizada, há índices de entendimento de alguém saído da bolsa ou à procura da entrada.

Figura 34 – Ficha de leitura de Caroba

Ficha de Leitura

Nome: **Caroba**

A partir do texto lido A volta da Escola escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

~~Chazada~~ Chazada

~~gente~~ gente Grande

Menina

CRESCER

Beicar

Quando ~~me~~ ouvi a história, me vi como se ~~estivesse~~ guardo- chuva, pois eu quando era criança eu sempre quis crescer, ficar de maior ter 18 anos e ter a independência das pessoas estranhas pra ficar me mandando, só que agora eu tenho 16 e falta pouco pra me tornar de maior eu não quero que chegue... queria continuar tendo minha idade, ser criança pois sei que ~~é~~ ~~é~~ ~~é~~ ~~é~~ mais fácil, pois você continua inocente sem tantas responsabilidades!

Fonte: Primária

Os receios dos novos enfrentamentos fazem Caroba manifestar o desejo de proteção que, para ela, emana do abrigo, apesar de considerar as pessoas como “estranhas”, sem o direito dessa interferência.

Os escritos da menina indicam a dualidade que lhe parece antagônica, crescer e continuar a ser criança, o que não a isenta do cumprimento das normas do abrigo, onde poderá ficar até completar 18 anos. Ela vai crescer e ter de enfrentar os desafios fora da instituição e, no caminho da descoberta, ser sujeito de suas ações.

Figura 35 – Ficha de leitura de Aderaldo

Ficha de Leitura

Nome: Aderaldo

A partir do texto lido A volta da escola escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Posso

Vida

mudar

Resolveu

Brincadeira

A minha vida era muito triste eles mãe gostavam de mim eles só me davam coisa boa mas eu queria o amor deles eu gostava muito deles.

Fonte: Primária

A narrativa de Aderaldo reveste-se da postura de submissão do sujeito que recebe a ação da adoção diante da problemática gerada diante das estruturas não solidificadas para que a adoção fosse de fato concretizada.

O menino evidencia a falta de amor por parte da família que o recebeu como um fator de entristecimento e de fragilização dos laços que impedem novas relações.

CAPÍTULO VI – O ALMOÇO

Data do encontro: 8/6/2013

Nesse capítulo, a instauração da tensão efetiva-se quando estão todos reunidos num almoço na casa de tia Brunilda e Raquel vê seu primo, Alberto, querer

a todo custo abrir a bolsa amarela e espiar o que a garota havia escondido lá dentro. Raquel, após ser exposta a fazer todas as gracinhas possíveis, como cantar, recitar e dançar, afronta a todos:

- A senhora acha engraçado tudo o que o Alberto faz não é?
- Porque vocês estão sempre paparicando ela, é?
- Porque ela é rica, é?
- Porque ela está sempre dando presentes, é? (BOJUNGA, 2009, p. 75-76).

Embora as colocações da garota representem uma forma de afirmação de seu pensamento diante do comportamento forjado pela família como submissão e interesses perante tia Brunilda, também representam uma maneira de desviar a atenção do primo, que teima em abrir sua bolsa.

A situação, em defesa da abertura da bolsa e assim deixar expostos suas vontades, Afonso, Terrível, Guarda-chuva e Alfinete, vai ficando insustentável a ponto de a própria Raquel utilizar a curiosidade de todos sobre o seu “romancinho”, mesmo sabendo que seria novamente motivo de risos, para contá-lo a tio Júlio, numa tentativa de desviar a atenção sobre a bolsa. No entanto a insistência de Alberto vence, e ele consegue pegar a bolsa.

Suas vontades, escondidas lá dentro, começam a crescer, e a bolsa fica parecida com um balão, despertando ainda mais a curiosidade, agora de todos.

No discurso de Raquel, vencida pelo primo e sem nenhuma interferência de sua família em sua defesa, percebe-se um momento de contra-ataque da protagonista sobre que ocorre em sua volta: “Mas aconteceu uma coisa esquisita: eu não podia parar de falar. E quanto mais cócegas o Alberto fazia, mais alto eu ia falando” (BOJUNGA, 2009, p. 76).

Entretanto, embora o fecho tenha resistido bravamente, por alguns instantes, e com o crescimento de suas vontades contidas na bolsa aliado à agitação dentro dela, ouve-se um estouro, e a bolsa abre-se, como a expor Raquel por dentro.

Apesar de toda expectativa gerada pela abertura da bolsa, Afonso, ao lado de Terrível, driblou a situação dizendo ser um galo mágico. Levando em conta as circunstâncias, os questionamentos de todos cessaram, e mais tarde Raquel ficou sabendo que o grande protagonista para que a situação dentro da bolsa se resolvesse da melhor forma havia sido Alfinete de Fraldas, que, num grande esforço, estourou as vontades, que cresciam sem parar. Com esse esforço e apesar de todo

entortado, Alfinete havia mostrado para si mesmo a serventia que lhe era questionado.

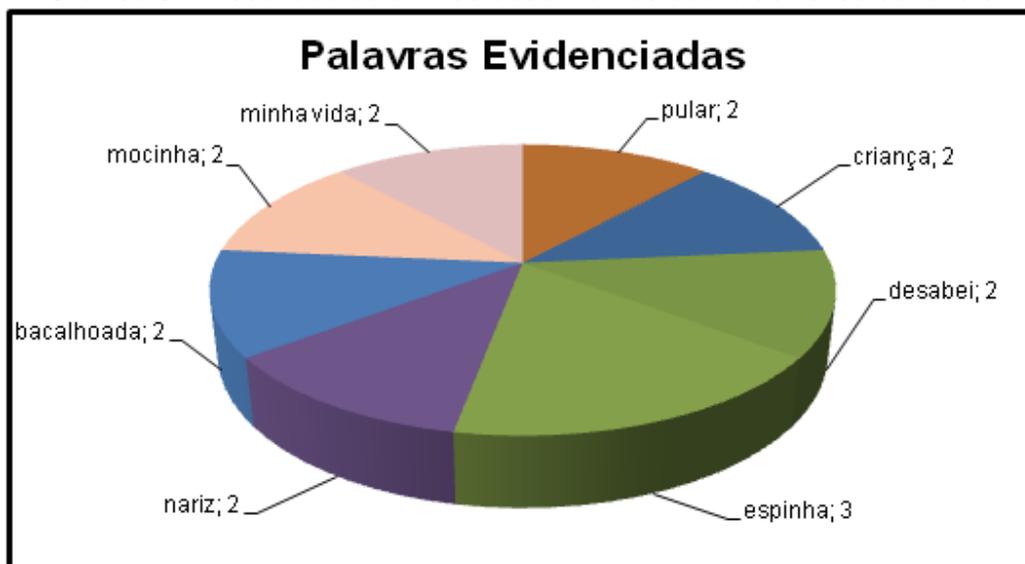
3.2.5 Análise das fichas de leitura do capítulo VI

Quadro 8 – Palavras e expressões citadas nas fichas de leitura

galo	ruim	sair fora	dia
alma	fumaça	depressa	comigo
amendoim	tem	fábrica	rindo
rei	espinha (3)	comer	dormiu
história	nariz (2)	espelho	não cria caso
coisa	chocolate	abrir	controla a situação
pesava	vontade	tinta	fingindo
deixo	serve pra muitas coisas	dentro	única criança no almoço
elefante	causa	romance	mocinha (2)
matemática	casa	abri a lousa	romancinho
filho	porta	prato	minha vida (2)
pular (2)	soava	flor	gente grande
criança (2)	solução	crescendo	vontades
pessoal	bacalhoada (2)	piscou	ir de uma vez só
desabei (2)	consequência	crise	esqueceram tudo
vez	boa	desculpar	vontade de ser grande
falando	procurar	tia	

Fonte: Primária

Gráfico 5 – Resultado da análise desenvolvida sobre as fichas de leitura



Fonte: Primária

Figura 36 – Ficha de leitura de Margarida

Ficha de Leitura

Nome: Margarida

A partir do texto lido O almoço escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Contada a situação - minha vida

fingindo Gente Grande

única criança no almoço - vontades

mocinha

Romancinho

Em minha mente ainda lembro que as vezes aquela criança de 9 anos sonhadora as vezes tinha que controlar a própria situação fingindo que estava tudo bem mais ~~ela~~ no fundo estava pessima a minha vida foi mudando fui virando Gente Grande a mocinha foi escrevendo varios romantismo e as vontades crescendo junta.

Fonte: Primária

Margarida articula sua memória de criança com a da protagonista Raquel, que, com a mesma idade a que a garota se refere, ensaia as instâncias da observação sobre si mesma, “fingindo que estava tudo bem”. As mudanças para a vida adulta promovem a revelação de uma de suas vontades: escrever “vários romantismos”, como relata. Com essa perspectiva, os trajetos da leitura poderiam lançar Margarida nos discursos existenciais.

Figura 37 – Ficha de leitura de Cícero, transcrita por Pedro

Ficha de Leitura

Nome: Cícero

A partir do texto lido O almoço escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

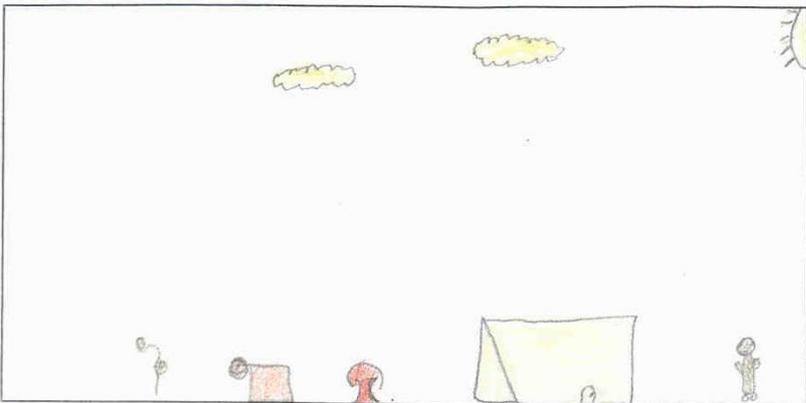
Coisa - pessoa

Diogo - Afonso

matemática - filha

fular - criança

person - desabi



Fonte: Primária

Cícero representou o capítulo “O almoço” por meio de um desenho em que retrata uma bolsa amarela entreaberta e algumas figuras em seu entorno. A respeito da figura que aparece separada das demais ao lado direito do desenho, Cícero comentou ser a menina Raquel, distanciada de suas vontades e de seus amigos, que estavam dentro da bolsa. Para o garoto, a abertura e a revelação do que havia na bolsa trouxeram a Raquel um enfraquecimento ao ver seus segredos revelados. Ele ainda comentou que a revelação não se dera por completo, por conta da atitude de Afonso em dizer que era como um galo mágico. Cícero disse também que nem a menina sabia que eles mentiam tão bem, conduzindo às reflexões sobre as surpresas que revelamos a nós mesmos!

Figura 38 – Ficha de leitura de Clarabela

Ficha de Leitura 03/06/13 → Meu nível ¹⁸

Nome: Clarabela

A partir do texto lido o almoço escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

vida

ir de uma vez só

espinhas

criança / esqueceram tudo

moçinha / vontade de ser grande

Eu gostava das épocas de criança, enquanto eu brincava com as crianças, batia BOLA (aprendi a fazer embaixadinhas), então vim para cá, e ir de uma vez só! Então comecei a crescer e comecei a crescer e crescer, e a aparecer espinhas, cravos, bléééé!!! Então aqui hoje eu estou fazendo aniversário! só que ninguém lembra (que bom)

Fonte: Primária

Clarabela divide sua narrativa em dois espaços: antes do acolhimento, era criança, brincava e aprendeu algo de que parece gostar – “aprendi a fazer embaixadinha”, numa referência à visibilidade de lugar, espaço –; no segundo momento, havia crescido e estava no abrigo, onde, apesar das evidências do crescimento (“crescer, crescer e aparecer espinhas”), não se sente notada, mesmo no dia de seu aniversário. Refere-se ao fato dessa invisibilidade numa aparente conformidade: “só que ninguém lembra (que bom)”, no entanto faz duas inscrições com relação à data de aniversário, como um pedido para ser lembrada.

João não compareceu ao encontro.

Figura 39 – Ficha de leitura de Ariano

Ficha de Leitura

Nome: **Ariano**

A partir do texto lido O Olheiro escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

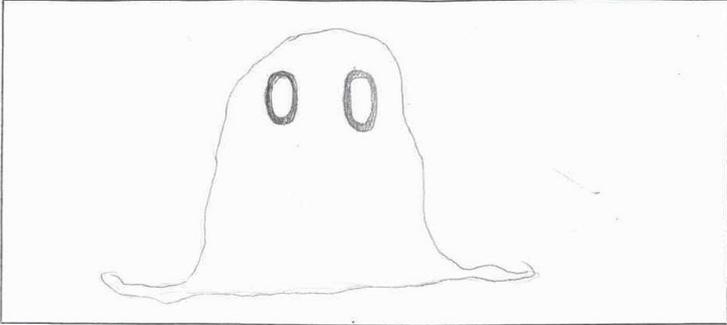
galo

Olheiro

Legendário

meu

terrível



Fonte: Primária

Ariano representou, segundo ele, o olhar observador do galo Afonso pela fresta da bolsa de Raquel. O animal prefere observar a situação de ansiedade da menina diante da revelação de sua intimidade. O garoto lembrou-se de sua chegada ao abrigo, onde ficou observando tudo por muito tempo.

Figura 40 – Ficha de leitura de Pedro

Ficha de Leitura

Nome: **Pedro**

A partir do texto lido O menino escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

puta - Laura - casa - dextera - porta - lava - vidro - lavadeira

conspira - bo - mouro - sair - hora - pauco - digito - balcão

comer - espelho - altar - tinta - dentes - remede - ali a bolsa - porta

brasilha - espinha - embora - flor - crescido - piscou - coisa - descupar

dia - cole - nariz - dia - conigo - rindo - dormiu - não oua caso

Era uma vez eu e meus amigos eoi eles colocaram um menino de trancaram um menino numa caixa e ele menino estava tentando sair.

Fonte: Primária

Os escritos de Pedro trazem à tona um episódio em que ele e alguns amigos trancaram um menino em uma caixa, remetendo a uma analogia ao galo Terrível, que não queria entrar na bolsa e foi forçado a fazê-lo. As tentativas de libertar-se da

caixa e, portanto, das amarras, feito Terrível, emergiram sem, no entanto, mostrarem tons de censura perante a sua atitude e a dos amigos. Pedro revela em conversa com Ariano que o tal menino preso era ele próprio!

Figura 41 – Ficha de leitura de Caroba

Ficha de leitura

Nome: Caroba

A partir do texto lido O almoço escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Espinha

Nariz

Chocolate

Vinagre

Ser útil para muitas coisas

Assim como o alfinete, já pensei que não servia pra nada, muitas vezes algumas pessoas me falavam que eu não servia pra nada!

Mas agora eu sei que a gente não nasceu por acaso, e sei que Deus tem planos para todos nós! Inclusive pra mim.

Fonte: Primária

A identificação de Caroba com Alfinete faz-se presente na relação com a sua suposta inutilidade: “Ele não servia pra nada!”. No entanto apresenta um cenário que traz uma paisagem de fundo no qual se dá conta de que algo superior traça os planos de todos, e também se inclui nessa coletividade: “Inclusive pra mim”. Caroba acredita nesses conteúdos opostos de inutilidade e ação sustentados e decorrentes de outras interferências de forças divinas.

Figura 42 – Ficha de leitura de Aderaldo

Ficha de Leitura

Nome: **Aderaldo**

A partir do texto lido O almoço escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

vez

falando

ruim

fumga

tem

Uma vez o meu pai quase toco fogo na casa mas eu fiquei com pouco de medo só que o meu tio e a pagou.

Fonte: Primária

Os escritos de Aderaldo indicam o que o capturou durante a leitura do capítulo. O menino foi movido pela dinâmica do medo, como no caso da personagem Raquel, na expectativa de abertura da bolsa, e de modo associativo recuperou a memória do possível incêndio em sua casa e da interferência do tio. Aderaldo foi expectador, tal qual Raquel, de uma situação em que não podiam interferir.

CAPÍTULO VII – TERRÍVEL VAI EMBORA

Data do encontro: 22/6/2013

O capítulo inicia-se com Raquel sendo acordada de madrugada pelo galo Afonso avisando-lhe que Terrível havia fugido, mas deixara um bilhete: “Fui brigar a briga que eu tinha que brigar. Para mostrar que eu ainda posso ganhar. Terrível” (BOJUNGA, 2009, p. 86).

Os dois saem em direção à Praia das Pedras, local reservado para as brigas de galo. Ao chegar lá, encontram, além dos vestígios de roda de briga na areia, algumas penas e Guarda-chuva jogada atrás das pedras. Apesar das suposições de Raquel e de suas dúvidas quanto à presença de Terrível no local, Guarda-chuva explica o fato de também estar ali já que ficara presa às penas de Terrível quando

este fugia, incluindo o seu testemunho sobre a “surra” que Terrível tomou de Crista de Ferro.

Importa referir que Raquel se questiona sobre a costura feita no galo Terrível: “– Você acha que se não tivessem costurado o pensamento do Terrível com a tal linha bem forte ele tinha vindo aqui brigar?” (BOJUNGA, 2009, p. 91).

Segundo Cristóvão (2009), o uso da metáfora lembrando que o pensamento foi costurado elenca possivelmente críticas da autora, como as questões do universo capitalista de ganho e lucro, que formatam o pensamento de uma classe trabalhadora, escravizando o pensamento costurado pela linha forte, que suscita a representação da conjuntura política brasileira de 1976, ano em que a obra foi publicada.

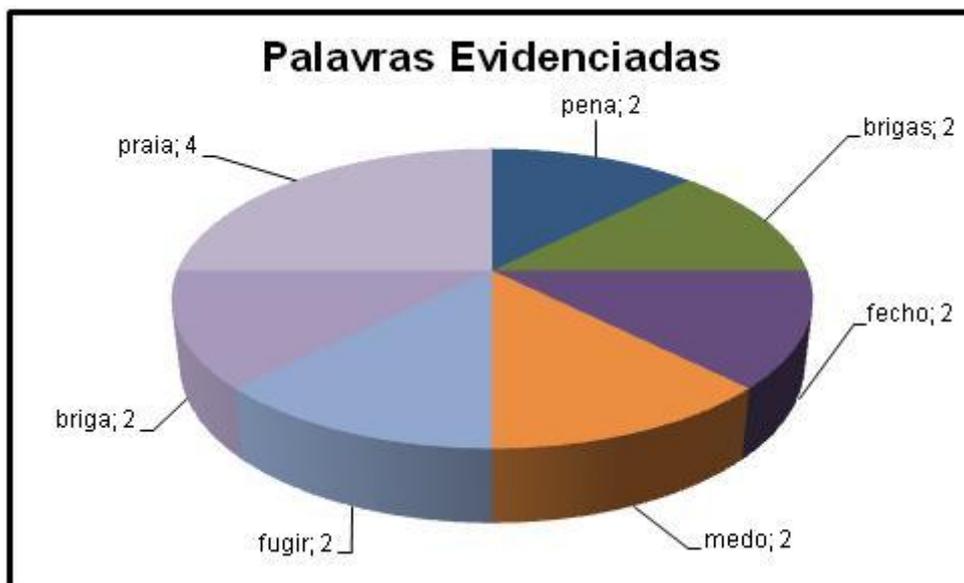
3.2.6 Análise das fichas de leitura do capítulo VII

Quadro 9 – Palavras e expressões citadas nas fichas de leitura

pena (2)	noite	socorro	fugir (2)	ganho
tantas	mar	murcha	embora	praia (4)
brigas (2)	sangue	remédio	peças rindo	pensando
enfrentar	fala	medo (2)	briga (2)	nesta hora
bolsa	dor	apostar	noite escura	abrir a bolsa
abriu	pesada	nervoso	desabafando	coitada da Guarda-chuva
pensando	cabeça	entregou	brigando com si mesmo	o que ela estava contando
galo	arranhado	desenho	continuo não ligando	viu o Terrível fugir
dormir	faltar	Guarda-chuva		
fecho (2)	pedras	roda		

Fonte: Primária

Gráfico 6 – Resultado da análise desenvolvida sobre as fichas de leitura



Fonte: Primária

Figura 43 – Ficha de leitura de Margarida

Ficha de Leitura

Nome: **Margarida**

A partir do texto lido Terrível vai embora escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Desabafando

brigando com si mesma

fugir

continuo não ligando

Ligara estar num momento de desabafo pois
esta tentando fugir dos meus problemas
e brigando comigo mesmo mais não
consigo mais tenho que aprender
a não ligar para esse tipo desse proble-
ma.

Fonte: Primária

Os escritos de Margarida sinalizam a existência de problemas que afligem a garota e a relação destes com a sua necessidade de fuga, afastar-se dos problemas, visto o diálogo subjetivo que estabelecem. A menina, diante dos conflitos internos, poderia agir conforme o que se esperava do galo Terrível: não ir para a

luta, entretanto ela reconhece a necessidade do exercício da escuta interior para se tornar seletiva e capaz de resolver seus conflitos.

Figura 44 – Ficha de leitura de Cícero, transcrita por Pedro

Ficha de Leitura

Nome: Cícero

A partir do texto lido Terminel vai embora escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

capinhado

lingueta

praia

medo

penhado



Fonte: Primária

Cícero representou a cena/o capítulo com um desenho com três figuras: a menina Raquel, o galo Afonso, personificado em um menino, e Guarda-chuva. Ao lado das figuras, acrescentou um local para que eles se abrigassem, pois, segundo o garoto, estava amanhecendo e todos estavam com sono.

Clarabela não compareceu por conta da visita à madrinha.

Figura 45 – Ficha de leitura de João

Ficha de Leitura

Nome: **João**

A partir do texto lido Terrível vai embora escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

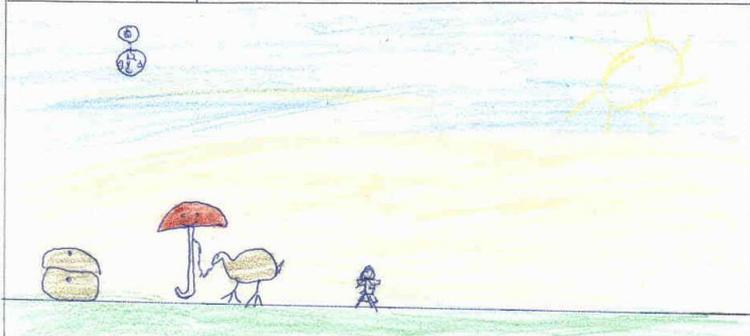
monte lero

olho o olho

Acidido do Guarda-chuva

o que ela estava comendo

riu e terrível fugiu



Fonte: Primária

João representou a cena do capítulo com a imagem do galo Terrível preso a Guarda-chuva e à menina Raquel.

Figura 46 – Ficha de leitura de Ariano

Ficha de Leitura

Nome: **Ariano**

A partir do texto lido Terrível vai embora escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

praie

deinho

parab-chuva

ficha

red



Fonte: Primária

Ariano representou o galo Terrível ainda preso a Guarda-chuva antes do episódio da luta. Haveria vencido em seus pensamentos?

Figura 47 – Ficha de leitura de Pedro

Ficha de Leitura

Nome: **Pedro**

A partir do texto lido terrível vai embora escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

abul - brigar - pensando - galo - dormir

lecho - noite - mar - sangue - fala

doz - praia - bebida - penas - cabeça

arranhado - faltar - pedra - nervoso - muitas

remédio - medo - apelar - nervoso - estugou

Fonte: Primária

Pedro não quis fazer nenhuma representação. Restringiu-se a escrever as palavras-síntese.

Figura 48 – Ficha de leitura de Caroba

Ficha de Leitura

Nome: **Caroba**

A partir do texto lido Terrível vai embora escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Fugir

Embora

Pessoas mundo

Briga

Noite escura.

Eu ando passando por coisas muito difíceis, muita vontade de fugir devido a dívida, mas ao contrário da história que ele viveu, eu não quero enfrentar ninguém como o Terrível eu não quero brigar apenas quero ultrapassar todos os obstáculos sem as pessoas que se amo. Que por sinal estão ao meu lado.

Fonte: Primária

Os escritos de Caroba vislumbram a necessidade do apoio necessário para sustentar a construção da afetividade como forma de resolução de possíveis obstáculos que a vida poderá apontar. Sozinha, sem o outro, sua única opção seria a fuga, para brigar como Terrível? Seria a fuga do abandono de si mesma?

Figura 49 – Ficha de leitura de Aderaldo

Ficha de Leitura

Nome: **Aderaldo**

A partir do texto lido Terrível vai embora, escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Pena
Tantas
Briga
enfrentar
bolsa

Ontem eu tava andando no recteia
 eu tava andando eu um guri come
 so a men carar quase fui pra
 cima dele só que o meu amigo não
 dechou.

Fonte: Primária

Diante do incômodo gerado pelo “encarar” de alguém, Aderaldo considera o fato, de ímpeto, um motivo para briga, como se estivesse com o pensamento costurado, feito o galo Terrível, que pelas amarras feitas em seu pensamento deixou preso o seu discernimento.

O estranhamento causado pelo olhar do outro sobre si pode ser reflexo de suas “amarrações de pensamento”, que se configuram na necessidade de não estar visível, acostumado a não ser notado.

CAPÍTULO VIII – HISTÓRIA DE UM GALO DE
 BRIGA E DE UM CARRETEL DE LINHA FORTE

Data do encontro: 29/6/2013

Inconformada com a versão contada por Guarda-chuva, Raquel resolve construir sua própria narrativa sobre a vida de Terrível. Dessa forma, escreve uma

história para o galo desde o dia do seu nascimento, explicando que os donos do galinheiro já determinavam o que cada pintinho seria na vida:

- Você vai botar ovo.
- Você vai ser tomador-de-conta-de-galinha.
- Você vai ser galo de briga.
- Você vai pra panela (BOJUNGA, 2009, p. 93).

Reclamar não resolvia nada e, apesar de o destino estar determinado para Terrível, ele gostava muito de conversar com o seu primo, Afonso, aproveitar a vida e se apaixonar.

A situação foi ficando complicada, pois Terrível, em vez de brigar, só pensava no amor pela franguinha e pela vida. Mesmo quando seus donos resolveram colocá-lo diante de outro galo-de-briga e deixá-lo isolado, Terrível arrumou um jeito de fazer amizade e desfazer aquele ambiente de brigas.

Querendo disciplinar o pensamento de Terrível, voltando-o exclusivamente para a briga, seus donos resolveram costurar seu pensamento deixando preso todo o resto, exceto a vontade de brigar.

Diante da necessidade de justificar a utilização de Linha Forte, Raquel também escreve uma história para ela: “A Loja das Linhas era uma loja que só tinha linha” (BOJUNGA, 2009, p. 95). Estabelece, assim, um diálogo em que duas linhas, uma forte e outra de pesca, passam a falar a respeito de papéis impostos e, apesar disso, do desejo de seus planos para a vida, numa consonância com a história do galo Terrível, que passa a ter seu pensamento costurado por seus donos, que usam Linha Forte para isso.

Logo, Linha de Pesca vê o destino de Linha Forte mediante uma ambivalência, quer quanto à liberdade almejada, quer quanto a novas submissões. E lá se vai Linha Forte, amarrada ao pensamento de Terrível.

A narração de Raquel continua, descrevendo a fuga de Terrível da bolsa para lutar contra Crista de Ferro, pois era só em brigas que Terrível pensava e não conseguia avaliar a situação nem enxergar a inutilidade daquela briga.

A briga inicia-se, e Raquel tece considerações a respeito dos julgamentos sobre o outro galo, Crista de Ferro, que supõe que seu pensamento também possa estar costurado, pois pensa que lutar é “legal” (BOJUNGA, 2009, p. 100). Terrível começa a apanhar muito e a fazer muita força física e, no pensamento, por

intermédio dos esforços de Linha Forte, tenta desamarrar e descosturar o pensamento.

Diante dessa expectativa, Raquel oferece em sua história um momento crucial à vida de Terrível e de Linha Forte:

Até que de repente – plá!!! – de tanto fazer força, rebentou. E foi só ela rebentar que o pensamento do Terrível descosturou, abriu todinho, e ele desatou a pensar mil coisas, ficou até tonto de tanto pensamento junto. Num instante entendeu tudo que estava acontecendo, e é claro que não sendo bobo pensou logo: bastava eu morrer nessa praia só porque eles cismaram que eu tenho que brigar... (BOJUNGA, 2009, p. 100).

Terrível foge para o mar, e Linha Forte segue com ela, presa ao seu corpo, quando ambos são resgatados por um pescador. Na verdade, foi ação de Linha de Pesca, que os reconhece e se lança pelo anzol para resgatá-los. Terrível e Linha Forte alcançam uma nova perspectiva de vida, desembarcando em um lugar onde podem fazer o que gostam.

Raquel confere a esse “novo final” um caráter libertador, a oferta de novos caminhos e a abertura de outras possibilidades que não as impostas.

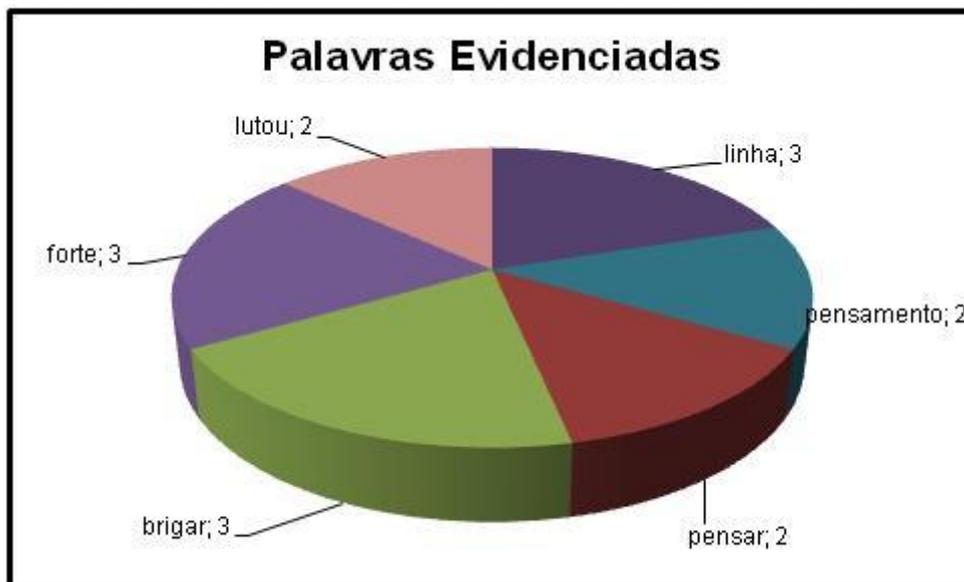
3.2.7 Análise das fichas de leitura do capítulo VIII

Quadro 10 – Palavras e expressões citadas nas fichas de leitura

barraca	viver lá fora	ninguém	você	papo
vento	mofando	mar	ser	sempre lá fora
praia	vida	fechava a loja	usada	marcaram
linha (3)	chata	melhorar	dar pro Terrível	diferente
pensamento (2)	amiga	roubou	lutou (2)	apaixonar
copiei aqui o que eu vi	curtir a vida	barco à vela	fugiu	viver
pensar (2)	vida melhorar	donos do Terrível	pedaço	perder
Terrível	bobagem	corpo	pescar	força
eu tenho que ganhar de todo mundo	costura	nervoso	acampar	negócio
	brigar (3)	folha	um talho na	fechado
	forte (3)	tempo	cabeça do Terrível	cansada

Fonte: Primária

Gráfico 7 – Resultado da análise desenvolvida sobre as fichas de leitura



Fonte: Primária

Figura 50 – Ficha de leitura de Margarida

Ficha de Leitura

Nome: Margarida

A partir do texto lido História de um galo de briga escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

<u>Diferente</u>	<u>Perder.</u>
<u>Apaixenar</u>	<u>força</u>
<u>brigar</u>	
<u>forte</u>	
<u>Eu preciso dar um jeito na minha vida melhor.</u>	

Diferente eu era quando só brigava com todos e ficava sozinha sem ninguém, até que um dia tomei uma decisão e dei um jeito em minha vida aprendi o significado da palavra paixão, então comecei a dar importância a minha vida tive mais força para viver e não perdi a perder com os meus erros assim como aprendi a ceder também.

Fonte: Primária

As amarras de uma “linha forte” são percebidas na narrativa de Margarida e consideradas desatadas de seu pensamento, de maneira autônoma, quando se refere a uma decisão que ela própria tomou. A menina condiciona essa “libertação” ao aprendizado da palavra *paixão* como impulsionadora de forças e novos significados.

Figura 51 – Ficha de leitura de Cícero

Ficha de Leitura

Nome: Cícero

A partir do texto lido História de um galo de Briga escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

liberdade

calma

briga

liberdade

liberdade

Fonte: Primária

Cícero preferiu não representar o capítulo, permanecendo quieto durante todo o tempo da leitura. Solicitou que o capítulo fosse lido novamente várias vezes, porém escreveu apenas as palavras-síntese.

Figura 52 – Ficha de leitura de Clarabela

Ficha de Leitura

Nome: Clarabela

A partir do texto lido História do galo de Briga... escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

curiosidade a vida

pensamento

vida melhorar

bobagem

(às vezes) as pessoas (~~podem~~) tentam mudar os seus pensamentos e isto tem sido algumas realidades do nosso dia-a-dia. Eu queria muito poder sair daqui e curtir a vida com meus amigos, queria que minha vida melhorasse. Eu queria fazer muitas bobagens (bobagens) com meus amigos. Eu queria ser livre!

Fonte: Primária

A liberdade para Clarabela consiste na autonomia de uma vida sem regras, em que o erro, “fazer bobagens”, é considerado como percurso nesse estágio da vida: ser livre. As tentativas que as pessoas realizam para mudar seu pensamento

são vistas, segundo seus registros, muito mais como imposições do que possibilidades para fortificar novas relações.

Figura 53 – Ficha de leitura de João

Ficha de Leitura

Nome: João

A partir do texto lido historia de galos de binga escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

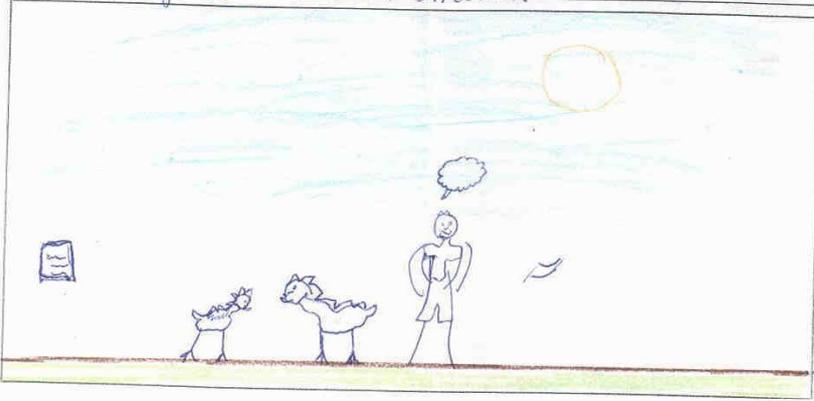
capia aqui o que eu vi

de um dia que fizeram pela uma galo

penra

torruell

Eu tenho gosto de tudo mundo



Fonte: Primária

João fez uma representação na qual dois galos aparecem frente a frente e ao lado de alguém cujo pensamento não transmite nenhuma mensagem. Nota-se ao fundo a representação de uma folha como a ter algo escrito.

Figura 54 – Ficha de leitura de Ariano

Ficha de Leitura

Nome: **Ariano**

A partir do texto lido História de um gato de Tigris escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Barragem

Vento

Água

Unho

Desarmamento



NÃO GATO DO QUE FIZERAM COM O TERRÍVEL

Fonte: Primária

A manifestação de Ariano é a de contestar o que foi feito a Terrível, que por muito tempo só pensava naquilo que seus donos queriam. O menino explora também a representação de desenhos nos quais duas figuras disformes indicam o pensamento amarrado de Terrível e também de Crista de Ferro. Ariano alerta que isso pode acontecer de fato com qualquer um.

Figura 55 – Ficha de leitura de Pedro

Ficha de Leitura

Nome: **Pedro**

A partir do texto lido História de um gato de Ulika escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

ninguém - Ulika - mar - pedras a água - esse pecha - malharia

seabra - forte - banco a noite - donos do terrível - corpos - memória

filha - tempo - não - ser usada - dar pe terrível - história

pedra - pessoa responde - um talho na cabeça do terrível -

personas - papa - sempre a fora - linha forte - mercuriana

Fonte: Primária

Pedro disse que não estava se sentindo bem e preferiu somente ouvir a história. Ao término desta, pediu para sair e ir descansar.

Figura 56 – Ficha de leitura de Caroba

Ficha de Leitura

Nome: Caroba

A partir do texto lido história de um galo de briga escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Viver lá fora

morando

vida

chata

amiga

As pessoas muitas vezes querem que a gente pense igual a elas, querem que a gente seja um robô um igual aos outros.
 Eu tenho vontade de fazer todas as minhas vontades, ~~de~~ esquecer que tem um monte de gente que quer que eu seja igual aos outros.

Fonte: Primária

As contestações de Caroba são em defesa de uma subjetividade, “quer que eu seja igual aos outros”, abandonando a padronização de ações e comportamentos. No cruzamento com o texto do capítulo lido, a menina fez várias interferências, lamentando que Terrível tenha feito essa libertação um pouco tarde. Segundo ela, ele poderia ter sido feliz desde o começo.

Figura 57 – Ficha de leitura de Aderaldo

Ficha de Leitura

Nome: Aderaldo

A partir do texto lido História de um Galo de Br. escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

<u>Négoceio</u>
<u>Briga</u>
<u>Fechado</u>
<u>Cansado</u>

Quando eu estava indo pra Escola eu fui atravessa a rua eu fui atropelado e quebrei o pé.

Fonte: Primária

O episódio relatado faz que Aderaldo recupere a falta de proteção. O galo Terrível e Linha Forte são resgatados e têm uma direção do olhar de alguém. O menino matiza as questões da história com a sua vida quando comenta com os colegas que foi difícil no dia do atropelamento esperar por alguém, esperar por apoio.

CAPÍTULO IX – COMECEI A PENSAR DIFERENTE

Data do encontro: 6/7/2013

Por meio desse capítulo, Raquel relativiza a vontade de escrever criando uma relação que, ao nutrir essa necessidade com a escrita, retoma as inquietudes de sua infância, despertando para os processos de construção de sua identidade: “Queriam rir de mim? Paciência. Melhor rirem de mim do que carregar aquele peso dentro da bolsa amarela” (BOJUNGA, 2009, p. 103).

Raquel questiona Afonso sobre suas ausências e sua pouca fala, mas é por meio desses diálogos que o galo encontra a ideia que há muito tempo procura:

... Achei, tá achado.
 Agora é começar.
 – Mas qual é a ideia, Afonso?
 – Vou sair pelo mundo lutando pra não deixarem costurar o pensamento de ninguém (BOJUNGA, 2009, p. 104-105).

Afonso encontra o objetivo que tanto almejava revelando o recorrente movimento do olhar para as possibilidades contidas na narrativa, pois foi pelo adentrar na história de Raquel que o galo achou a ideia.

Além dele, Guarda-chuva também reafirma sua vontade de partir para participar da propagação de sua ideia, porém ela está toda quebrada, necessitando de muitos reparos. É quando Alfinete de Fraldas indica uma “Casa dos Consertos”.

Esse espaço se apresenta a Raquel como uma forma de recepção de novos papéis e padrões de comportamento, enquadrando sua ótica infantil, que, dirigida a tais ambientes, se ressignifica dentro de uma nova linha histórica e cultural, promovendo a reflexão ao leitor a respeito de construções que associam a infância às relações sócio-históricas e culturais que a permeiam.

Nesse lugar de consertos, Raquel observa uma estrutura diferente de sua organização familiar. O espaço é dividido em quatro partes: “Na primeira tinha uma menina assim da minha idade; na outra tinha um homem; na outra, uma mulher e na outra, um velho” (BOJUNGA, 2009, p. 108).

Todos nesse lugar têm direito à voz e à opinião, configurando um clima de harmonia sem amarras de hierarquia. Dessa forma, a autora remete-nos à ideia de uma sociedade ideal, sem papéis estereotipados ou presos às funções atribuídas pelo discurso de Raquel:

– Ele é teu pai?
 ...
 – Por que é que ele tá cozinhando e tua mãe tá soldando panela?
 – Porque ela já cozinhou bastante e ele já consertou uma porção de coisas; e eu também já estudei um bocadinho e meu avô soldou muita panela: tava na hora de trocar tudo.
 – Por quê?
 – Pra ninguém achar que tá fazendo uma coisa demais. E pra ninguém achar também que está fazendo uma coisa menos legal do que o outro (BOJUNGA, 2009, p. 112-113).

Na Casa dos Consertos há também um relógio que aponta o tempo para todas as coisas, como se para quase tudo houvesse conserto, até mesmo para

encontrarmos o tempo de inventar o passo e o exercício respeitando o ritmo de cada um, evocando a despreocupação com o erro.

Guarda-chuva volta da Casa dos Consertos desenguiçada e com sua história revigorada, fazendo Raquel e Afonso perceberem sua trajetória até o dia em que foi encontrado seu sonho: ser paraquedas. Apesar de apresentar-se agora como sujeito, Guarda-chuva traz o seu nome vinculado à padronização:

Esqueci de contar, Raquel. O nome da Guarda-chuva também desenguiçou. Sabe como é que ela se chama? Nakatar Companhia Limitada.

– O quê?!

– É o nome da fábrica onde ela foi feita. Tudo que sai de lá sai com esse nome.

– Que horror (BOJUNGA, 2009, p. 123-124).

Dessa forma, Raquel e Afonso manifestam que, apesar da reconstrução da história e do conserto de Guarda-chuva, ainda há a necessidade de preservar o seu nome, Guarda-chuva, visto este contribuir muito mais para sua identidade do que o rótulo imposto.

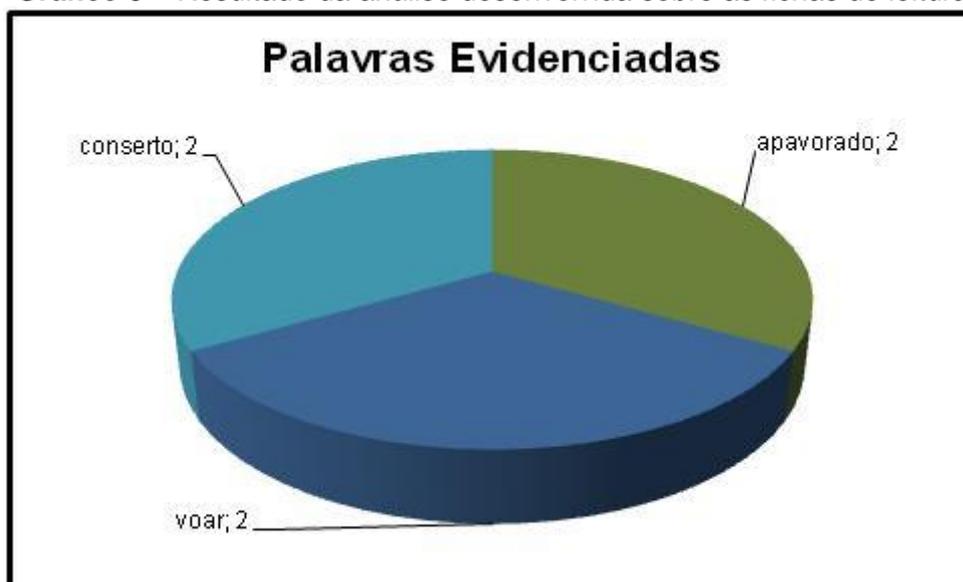
3.2.8 Análise das fichas de leitura do capítulo IX

Quadro 11 – Palavras e expressões citadas nas fichas de leitura

perdeu	vou soldar
caindo	começar
apavorado (2)	só tenho problema
falou	loja
mudou de ideia	cozinhava
ficou alegre	tão boba
voar (2)	planos
chorando	eu não vou longe
comida	bolo
pensamentos	só tinha livros
países	ia pra lá
relógio	vontade
velho	pra ninguém ouvir
panela	o senhor
barco	tombo
bico	passar
conserto (2)	grande
nome da capital	agora é começar
achei	atravessa o mar
vou sair	segunda-feira
no fim chorou	eu vi você
olharam	luta

Fonte: Primária

Gráfico 8 – Resultado da análise desenvolvida sobre as fichas de leitura



Fonte: Primária

Figura 58 – Ficha de leitura de Margarida

Ficha de Leitura

Nome: **Margarida**

À partir do texto lido comecei a pensar diferente escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

lutando

planos

medo danado de cair

Saudade

Estudar

Bem sempre lutei pelo que é meu e pretendo continuar lutando... mais tenho um medo de meus planos meus estudos deixem dar tudo errado pois aí só o que vai me restar é a saudade e o que dói é a saudade pois saber que depois não verá mais aquela pessoa com o sonho que ela tanto queria de se ver numa faculdade ou até mesmo num mercado de trabalho...

Fonte: Primária

Margarida direciona sua atenção ao cumprimento de tarefas que julga nutrir o sonho projetado para ela. Tem receio de voos mais altos que estão atrelados à noção compreendida de progresso, como “estar numa faculdade ou até mesmo num mercado de trabalho”, impulsionada pelo medo de decepcionar alguém. A menina relatou que seria muito bom se todos pudessem ter um amigo Guarda-chuva ou paraquedas.

Figura 59 – Ficha de leitura de Cícero

Ficha de Leitura

Nome: **Cícero**

A partir do texto lido consegui pensar diferente escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

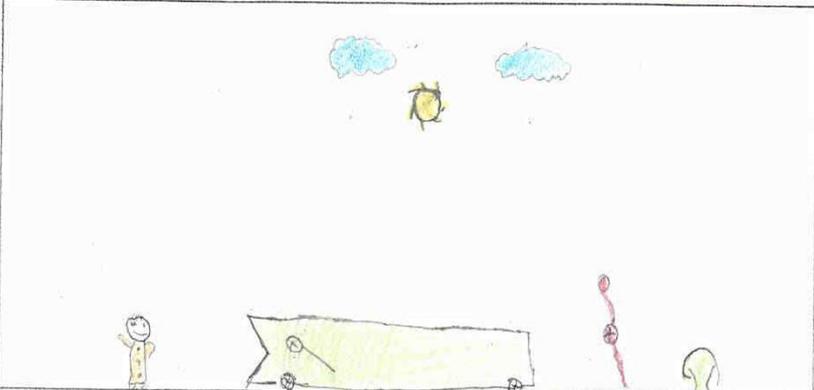
o sonho

trabalho

passar

grande

conserto



Fonte: Primária

Cícero representou o barco que Raquel pretendia encontrar na Praia das Pedras e, enquanto desenhava, relatou que havia criado outra história na história de Raquel. Em seu discurso, achou muito bom poder fazer a intertextualidade.

Figura 60 – Ficha de leitura de Clarabela

Ficha de Leitura

Nome: **Clarabela**

A partir do texto lido comecei a pensar diferente escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

mudei de ideia
fiquei alegre
voar (sair voando)
chorando
comida

estou na casa há 3 anos, então apareceu uma pessoa, mudei de ideia minha vida e fiquei alegre. Deu vontade de sair voando!! Eu chorei muitas vezes pela minha família, amigos! Eu gosto muito de comida, tipo de sushis, strogonoff de frango, etc.

♡

Fonte: Primária

Clarabela apresenta um discurso que remete à personagem Guarda-chuva. Ela se vê sem voz diante da situação de acolhimento. Estar na casa há três anos já configura, exceto a interferência judicial, motivo de revisão da situação. A abertura, no entanto, da possibilidade de mudar de ideia, mudar a vida, está atrelada à figura de outra pessoa, que nos faz lembrar a Casa de Consertos: “Deu vontade de sair voando”.

Figura 61 – Ficha de leitura de João

Ficha de Leitura

Nome: João

A partir do texto lido, Comecei a Pensar diferente, escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

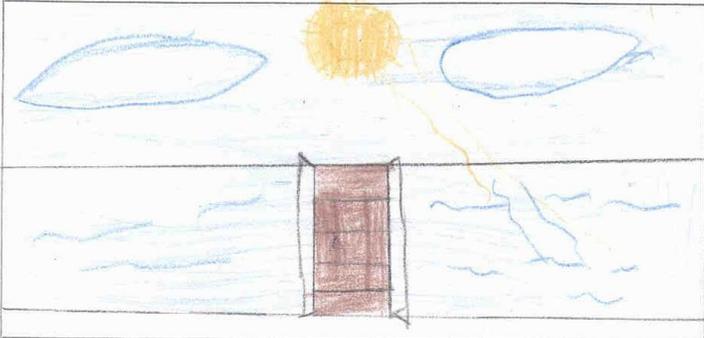
o galo é curioso

atravessa o mar

lutando

segunda-feira

e em casa



Fonte: Primária

A representação visual de João é feita por um barco que se assemelha a uma porta: entrada e travessia. Para o menino, o galo Afonso fez muito bem em sair por aí para permitir a costura dos pensamentos.

Figura 62 – Ficha de leitura de Ariano

Ficha de Leitura

Nome: Ariano

A partir do texto lido, comecei a pensar diferente, escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

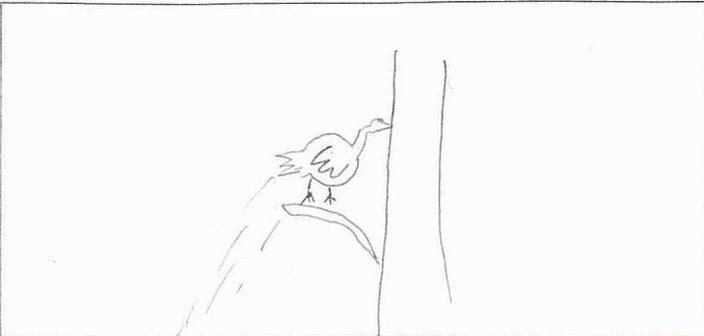
Pensamentos

países

Relógio

velho

panab



Fonte: Primária

Ariano representou o galo Afonso experimentando o seu voo de galo e os adiamentos para um voo mais alto. O menino quer ficar no abrigo até completar 18

anos. Não aceita a ideia de adoção, apesar de ter a suposta compreensão da desvinculação da figura materna à intenção de retomada da guarda.

Figura 63 – Ficha de leitura de Pedro

Ficha de Leitura

Nome: **Pedro**

A partir do texto lido Comerei pensando diferente escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Boat - barco - fiquei apavorado - constante - nome da capital

achar - me sair - no fim chegou - albarazim - meu saudar

comer - se tenho problema - logo - cozinhar - táis loka

plano - eu não vou longe não - bole - só tinha livro

ira pra lá - não vou mais - vontade - pra ninguém saber



Fonte: Primária

Para Pedro, na representação de seu desenho, o barco é uma solução forte e segura para a travessia, apesar da chuva que se faz cair. O menino prefere ficar abrigado no barco e acredita que Afonso e Guarda-chuva deveriam fazer o mesmo e não se aventurar a voar por aí.

Caroba não compareceu por conta da visita de apadrinhamento.

Figura 64 – Ficha de leitura de Aderaldo

Ficha de Leitura

Nome: **Aderaldo**

A partir do texto lido, comecei a pensar diferente escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Perdeu
Caindo
apavorado
Pra
Falou

E lembro que uma vez o meu pai me ensinou a andar de Bicicleta quando eu era pequeno eu gosto muito do meu pai.

Fonte: Primária

Aderaldo recordou os ensinamentos do pai quando aprendeu a andar de bicicleta. Suas lembranças registram a possibilidade de outros aprendizados, que podem ser rememorados pelas narrativas do texto. O menino nunca havia manifestado esses eventos, tornando-se parte de uma dinâmica a ser desenvolvida visando à possibilidade de outras relações.

CAPÍTULO X – NA PRAIA

Data do encontro: 13/7/2013

Raquel descreve a finalização da história mediante um sonho em que permite estabelecer as relações de equilíbrio entre suas vontades, as personagens que integraram a história e o seu próprio eu.

Assim, o galo Afonso resolve partir e levar com ele Guarda-chuva, agora segura de si e capaz de realizar seu sonho. Ambos constituem um aparato de apoio como a se completarem: a audácia de um voo mais alto com a possibilidade do apoio de um paraquedas que os amortença dos tombos.

Antes da partida de Afonso, eles aproveitam o dia nublado na praia para olhar o mar. O galo ensaia, com as asas abertas, as manobras de um voo, remetendo-nos

às emblemáticas contidas no sonho de Raquel: a praia, o mar e o vento como pressupostos de mudanças e transformações.

Nesses ensaios de voo, Raquel vê o galo Afonso cair no mar. Em busca do amigo, a menina mergulha e vê-o praticando com os peixes a sua ideia de não deixar que costurem o pensamento de mais ninguém: “– Raquel imagina que nenhum desses peixes tem nome. Eles chamam os amigos de Ei! Psiu! Cara!” (BOJUNGA, 2009, p. 130).

Pode-se dizer que a partir desse momento Raquel passa a refletir sobre o seu nome e a gostar dele, distribuindo a lista de nomes masculinos para os peixes. O único nome feminino que resta é o de Lorelai, que também é entregue a algum peixe, segundo Afonso, peixe-mulher. As vontades que dominavam a protagonista, ser homem e ser adulto, perdem espaço para as novas significações e transformações da garota quando, na construção de pipas para ela e Afonso, as vontades são transformadas em rabos de papel presos às pipas: “– São aqui. Agora é só pendurar o rabo e amarrar a linha” (BOJUNGA, 2009, p. 131).

Já a vontade de escrever, Raquel guardou consigo como forma de construir e reinventar o mundo, os pensamentos, as pessoas e, além disso, como libertário para as instâncias do tempo – ter a idade que quiser ter.

Enfim, o galo Afonso e Guarda-chuva despedem-se, e a única personagem que fica é Alfinete de Fraldas, como uma forma de ainda lembrar Raquel das memórias da infância e de tantas infâncias à margem da vida, esquecidas e abandonadas. Alfinete fica como um relicário para recordar a menina da importância do olhar questionador e puro da infância sobre todas as coisas. Abandoná-lo seria remetê-lo à inutilidade de todas as infâncias.

Com a bolsa amarela vazia e leve, a protagonista segue numa análoga leveza, dessa vez do seu próprio ser, rumo às problemáticas que há que enfrentar, sem dúvida fortalecida pela sua valorização como sujeito superando os determinismos de várias ordens.

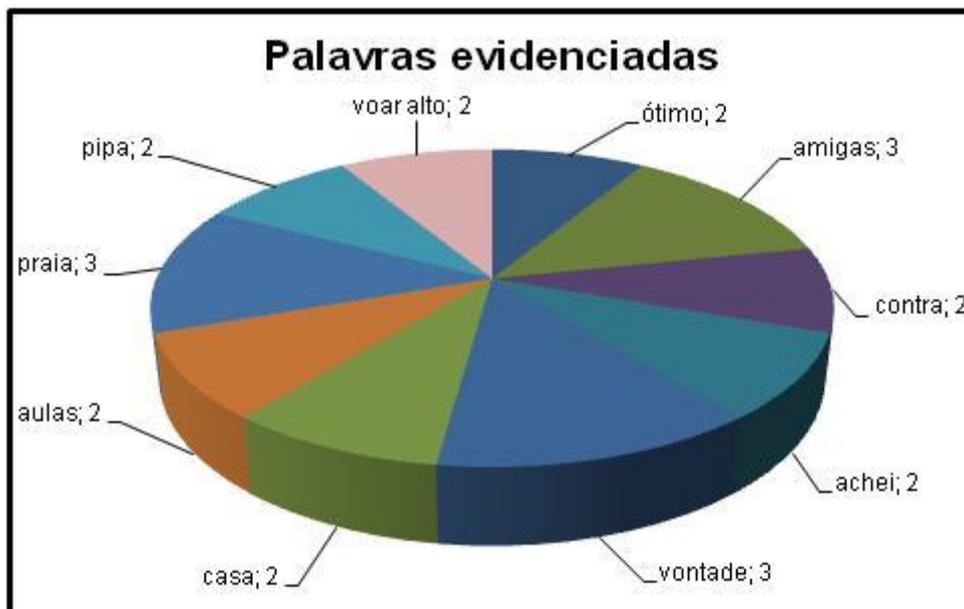
3.2.9 Análises das fichas de leitura do capítulo X

Quadro 12 – Palavras e expressões citadas nas fichas de leitura

ótimo (2)	praia (3)	a lousa	Vermelho
semana	feliz	sumir	Praia das Pedras
amigas (3)	despedindo	triste ou contente	Guarda-chuva
contra (2)	turma	soltar pipa	voar alto (2)
achei (2)	pipa (2)	achar que menina é mais legal do que	minha ideia
minha semana	pulou	ser menino	lutando
vontade (3)	medo	passarinho	planos
cabeça	dia frio	voar	medo danado de cair
casa (2)	emagrece	leve da vida	saudade
bruta	cair	concerto	estudar
castigo	parada	coisa	
aulas (2)	falou		

Fonte: Primária

Gráfico 9 – Resultado da análise desenvolvida sobre as fichas de leitura



Fonte: Primária

Figura 65 – Ficha de leitura de Margarida

Ficha de Leitura

Nome: Margarida

A partir do texto lido Na praia escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

<u>Amigos</u>
<u>Contenta</u>
<u>Verdades</u>
<u>Suavizar</u>
<u>Triste ou contente</u>

Hoje vejo que tenho amigos. Amigos falsos amigos que nunca deveria ter feito. Os reis acho que tenho vontade de suavizar ou até mesmo verdade de saber por aí gritando mas tem aquelas pessoas que são o contenta que deixam marcas mas não sei se isso é bom ou ruim se pois até mesmo qualquer dia. Podemos ficar triste ou contente

Fonte: Primária

Margarida coloca a amizade numa rede de caminhos emaranhados com os pressupostos do legítimo e do falso determinando que “nunca deveria ter feito”, quando se refere a fazer amizades, revelando uma dimensão que a culpabiliza pelas frustrações, pelas marcas do outro sobre si. Diz que as personagens inventadas por Raquel a auxiliaram a compreender o contexto em que vive, podendo nos recuperar das condições deterministas: “Podemos ficar triste ou contente”.

Figura 66 – Ficha de leitura de Cícero

Ficha de Leitura

Nome: **Cícero**

A partir do texto lido na Prata escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

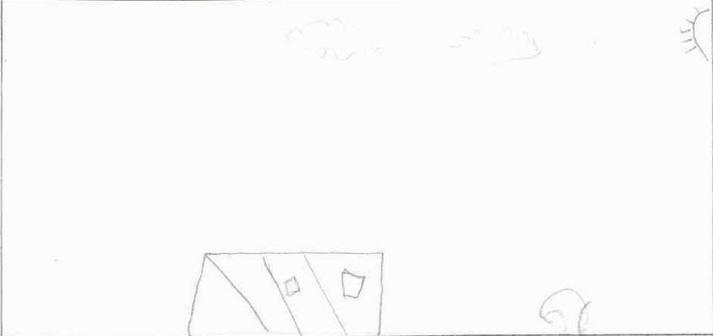
MINHA SEMANA

VONTADE

FABERTA

CASA

BRUTA



Fonte: Primária

Cícero representou um desenho que disse ser a casa das personagens da menina Raquel. Ele disse que preferia que nenhuma delas fosse embora. A bolsa amarela, personificada como casa ideal, parece revelar essa possibilidade.

Figura 67 – Ficha de leitura de Clarabela

Ficha de Leitura

Nome: **Clarabela**

A partir do texto lido na praia escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

soltar pipa

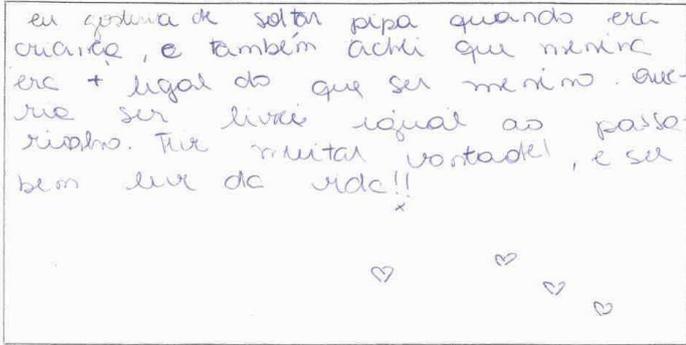
achar que menina e mãe ficou do que ser menino

passarinho laranja

vontade

leve da vida

eu gostava de soltar pipa quando era criança, e também achar que menina era + legal do que ser menino. Que me ser livre igual as passos risinhos. Tive muitas vontades, e ser bem leve da vida!!



Fonte: Primária

As vivências de Raquel permitiram a Clarabela estabelecer algumas identificações com a personagem no que tange às conclusões da personagem a respeito de suas vontades. No entanto a equação que leva Clarabela a essas conclusões ainda está em processo de elaboração: “Tive muitas vontades”, dirigidas ao objetivo principal: “Ser bem livre da vida”.

Figura 68 – Ficha de leitura de João

Ficha de Leitura

Nome: João

A partir do texto lido na Praia escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

PIPA

PIRA DAS PEDRAS

GUARDA-CHUVA

VOAR ALTO

IDEIA

Fonte: Primária

Na representação de João a palavra *ideia* ocupa o espaço como um diálogo a ser estabelecido. O menino queria que Guarda-chuva ficasse em terra firme, pois temia que ela quebrasse em pleno voo.

Figura 69 – Ficha de leitura de Ariano

Ficha de Leitura

Nome: Ariano

A partir do texto lido no praia escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

atimo

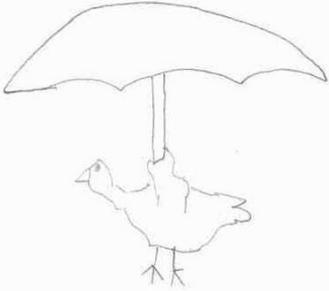
concerto

caixa

praia

vermelha

Eu quero voar
que nem o
Afonso



Fonte: Primária

Na representação de Ariano, o galo Afonso pratica seu voo com o amparo de Guarda-Chuva. Dessa forma, ambos estão protegidos, não mais pela solidão e insignificância sentidas por Guarda-Chuva ou pelo excesso de cuidados no arriscar o voo que tanto medo trazia a Afonso. Embora a solidão e o cuidado não se mostrem claramente como proteção, as personagens libertam-se desses estigmas e seguem a vida, protegidos agora pela amizade que sentem um pelo outro. Ariano inscreve na sua representação a frase “Eu quero voar que nem o Afonso”, em uma pretensão a libertar-se dos medos e arriscar-se. Ao que se refere à imagem de Guarda-Chuva, poderíamos supor a proteção materna que tanto almeja e lhe é explicitamente negada.

Figura 70 – Ficha de leitura de Pedro

Ficha de Leitura

Nome: **Pedro**

A partir do texto lido Na Praia escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Surfista - pipeta - praia

Amigos - praia - praia

Leitura - melão - do livro

Imaginar - pais - corais

Leitura - praia - a praia

Fonte: Primária

Pedro apenas ouviu a narração do capítulo e solicitou que fossem repetidas as leituras. Preferiu não se manifestar, apenas escreveu as palavras-síntese.

Figura 71 – Ficha de leitura de Caroba

Ficha de Leitura

Nome: **Caroba**

A partir do texto lido Na Praia escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

Castigo

aulas

praia

Feliz

Despedindo

Quando eu ~~vi~~ vi a história do livro de tantas despedidas de amigos que eu fa tive que dar!
 Vou sentir falta das pessoas amaras que marca-
 vom minha vida!

Fonte: Primária

As despedidas a que Caroba se refere falam de amigos sinceros que são valorizados por ela pelas marcas que vão deixar. A menina encontra, como Raquel, no coletivo das amizades criadas por meio das personagens, o encontro realizado consigo mesma, como sujeito individual.

Figura 72 – Ficha de leitura de Aderaldo

Ficha de Leitura

Nome: Aderaldo

A partir do texto lido Na praia escreva 5 palavras que lhe chamaram atenção e descreva com desenhos ou palavras uma situação ou acontecimento que tenha relação com a história lida.

<u>Otimo</u>
<u>Semana</u>
<u>Amigas</u>
<u>Contra</u>
<u>Achei</u>

Quando eu cheguei no abrigo eu achei que ia ficar 2 dias mas não fiquei eu ganhei eu padrinho eu falei pra ele que eu nunca fui na praia eu levei.

Fonte: Primária

A visita à praia onde Aderaldo foi levado pelo padrinho inaugura uma rede que estabelece a confiança antes perdida, por conta de uma informação contraditória sobre o tempo que iria ficar no abrigo. A confiança restaurada no atendimento de seu pedido ao padrinho pode representar uma forma de se revelar como importante e digno de atendimento, instaurando mecanismos internos que o retirem do estado de invisibilidade e da falta de merecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não creio que exista no mundo um silêncio mais profundo que o
silêncio da água.
Senti-o naquela hora e nunca mais o esqueci.
Ali estive até quase não distinguir a boia que só a corrente fazia oscilar
um pouco e, por fim, com a tristeza na alma, enrolei a linha e regresssei
à casa.
Aquele barbo tinha vivido muito, devia ser, pela força, uma besta
corpulenta, mas de certeza não morreria de velho, alguém o pescou
num outro dia qualquer.
De uma maneira ou de outra, porém, com o meu anzol enganchado
nas guelras, tinha a minha marca, era meu.*

(José Saramago, em *O silêncio da água*)

No contexto de análises, interpretação e discussão dos resultados obtidos com a dissertação *Girando o caleidoscópio: memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças acolhidas*, consideramos a importância do processo comunicativo. Efetivado na interação entre o sujeito e a sua memória, o processo realiza-se em sua produção narrativa encadeada pela compreensão do sentido coletivo da memória que se aproxima dos preceitos de Halbwachs (2003), balizando a ideia de que a reflexão a respeito das lembranças não se faz solitariamente, pois é evocada num conjunto de relações coletivas. É necessário fazer, dessa forma, alusão ao que se intitula “relação coletiva” nesta pesquisa, aproximando-se do que a mediação, pelo literário, pode proporcionar na captura, na reconstituição e no reconhecimento dos fragmentos de memória ligados aqui ao grupo familiar.

Halbwachs (2003) afirma que as lembranças do entorno familiar são baseadas na constituição do indivíduo como ser social mescladas aos pensamentos e às relações com outras pessoas, condicionando as lembranças à percepção do indivíduo diante desse grupo social e do conjunto de experiências ligadas a ele. A materialidade associada à experiência pode ofertar um “reviver” num quadro que aparentemente não tem relação com o contexto do lembrado, como um colorir de “sensações e intuições” (HALBWACHS, 2003, p. 46).

O autor reafirma suas reflexões com a fábula do Pequeno Polegar:

Abandonado por seus pais na floresta, certamente pensou nos pais, mas muitos outros objetos lhe foram oferecidos: ele seguiu uma ou muitas trilhas, subiu numa árvore, viu uma luz, se aproximou de uma casa isolada, etc. Como resumir tudo isso na simples observação: ele se perdeu e não encontrou mais os pais? Se houvesse seguido outro caminho, se tivesse encontrado outras pessoas, o sentimento de abandono teria sido o mesmo – mas ele teria guardado lembranças muito diferentes (HALBWACHS, 2003, p. 47).

Assim, a categorização das lembranças ligadas à infância e à vida adulta, bem como a sujeição que algumas crianças e adolescentes mantêm em consequência de enfrentamentos e desafios como se fossem adultos, seja por imposições de trabalhos, por luto, por afastamento familiar ou vínculos fragilizados, configura-se de maneiras distintas, de acordo com as relações no conjunto de suas experiências.

Esse aspecto tornou-se fundamental para retomar e reafirmar a hipótese inicial da pesquisa, que propõe a leitura do literário como objeto catalisador de novas propostas de configuração dessas lembranças, as quais não pretendem interferir nos sentimentos de abandono e de perdas, únicos de cada indivíduo, mas na relação que estabelecem com essa experiência, capturadas por meio do universo literário.

Logo, a análise dos discursos de crianças e adolescentes tecidos a respeito de suas experiências de vida com base na leitura do literário, desenvolvidos nesta pesquisa, demarca os deslocamentos realizados pelos sujeitos em prol do autoconhecimento, tornando-se sujeitos de direitos e de potencialidades recuperados nos aspectos da materialidade emaranhados de memória presentificada no texto.

Parece-nos, também, que viver em um abrigo representa (re)inaugurar e silenciar enredos vividos previamente, porque aponta para caminhos diversos das referências familiares, legitimadas pela falta de conexões com essa anterioridade.

Propusemos, portanto, nesta dissertação, o reposicionamento das questões das histórias de vida de crianças e adolescentes ingressos nos abrigos como fator propulsor e emergente de suas subjetividades associadas aos entretextos que a leitura possibilitou evocar. Ao tratarmos de vários conceitos – sujeito, subjetividade, memória, experiência, escuta e autoria –, abrimos a percepção de análise de uma

postura autoral suscitada pela mediação de leitura, sem, no entanto, deixar de produzir alusão a diversas áreas do conhecimento: Análise do Discurso, literatura e psicanálise, operando instâncias do simbólico que transformam suas narrativas como representantes do *script* da grande herança cultural subjetiva que o leitor há de transmitir, com toda a gama de estranhamentos capazes de reconhecer, quer para si nos espaços internos de ressignificação de mundo, quer na amplidão de novos enfrentamentos.

Para que esse elo entre o reposicionamento do sujeito e os lugares, entre as palavras e suas experiências, se efetive, é necessário tecer sua subjetividade percorrendo um caminho com o simbólico num movimento de lidar com suas perdas, possibilitando novas aberturas de contato com as experiências traumáticas e fragilizantes, bem como a alegria e o sublime de suas experiências, invertendo os lugares instituídos, abrindo frestas para a escrita e a partilha – espaços de assujeitamento em que, pelo lugar do outro, se ocupa o seu próprio lugar.

Calvino (1990) cita a simbolização presente nas narrativas como forma de articulação, trazendo-a às situações mais adversas:

E se alguém objetar que não vale a pena tanto esforço, citarei Cioran (não um clássico, pelo menos por enquanto, mas um pensador contemporâneo que só agora começa a ser traduzido na Itália): “Enquanto era preparada a cicuta, Sócrates estava aprendendo uma ária com a flauta. ‘Para que lhe servirá?’, perguntaram-lhe. ‘Para aprender esta ária antes de morrer’” (CALVINO, 1990, p. 16).

Remete-se assim à simbolização que transita nos espaços do texto em que há a fortificação e a multiplicação dos espaços de espreita, das frestas que se pluralizam acerca de suas infâncias e adolescências, que, embora vigiadas pelas estruturas externas do Estado e de estigmas que acompanham os acolhidos como caminho determinado, podem ainda vislumbrar novos espaços de configuração de si inaugurados por essa ótica do encontro, revertendo o imediato de suas situações para novas configurações capazes de trazer o “objeto perdido” revestido pelo sentido ora atribuído, mesmo impregnado por todo o sentimento de perda e morte simbólicas ali presente, porém capaz de novos prismas.

Nesse sentido, podemos atribuir à problematização da memória a necessidade do esquecimento como lacunas, no entanto não como espaços vazios, mas fundamentais à sobrevivência.

Segundo Ricoeur (2012), ao problematizar o esquecimento como apagamento dos rastros decorrentes ao envelhecimento e a morte como disfunção que ameaça a vida e a morte, eleva-se ao paradoxo de pensar no esquecimento como condição para a memória:

Uma imagem me acode ao espírito; e digo em meu coração: é ele sim, é ela sim. Reconheço-o, reconheço-a. Esse reconhecimento pode assumir diferentes formas. Ele já se produz no decorrer da percepção: um ser esteve presente uma vez; ausentou-se; voltou. Aparecer, desaparecer, reaparecer. Nesse caso, o reconhecimento ajusta – ajunta – o reaparecer ao aparecer por meio do desaparecer (RICOEUR, 2012, p. 437).

Enfatiza-se que o ato de lembrar precisa do esquecimento para acontecer, mesmo ele ocorrendo por fragmentos do passado e por imagens presentificadas repletas da simbologia do lembrado, porém com um nível de consentimento desse aflorar, visto a finitude da narrativa e o seu caráter seletivo: “Assim como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo” (RICOEUR, 2012, p. 455).

Logo, a captação do discurso dos sujeitos mediados pelo literário segue a direção, apesar das simbologias do texto, do comando do rastro intransmissível das experiências subjetivas e únicas, porém reafirma controles externos como anistiadores de uma “amnésia comandada” (RICOEUR, 2012, p. 462).

Assim, a institucionalização que transparece refigurada no poder do Estado articula-se aos equipamentos de proteção, assumindo dimensões veladas de controle e interrupções que afastam os abrigados das memórias familiares, quando da suspensão da representação de seus passados, imprimindo ao esquecimento maior ênfase no artifício da reprodução de cenários que remetem à ideia das idealizações, como, por exemplo, a ideia singular do que é um lar perante a pluralidade de referências dos acolhidos.

Embora o “estar” na Casa Lar represente uma possibilidade concreta de um cenário de lar, pairam nesses espaços a fragilidade e o jogo de representação do mostrar-se e esconder-se nessas relações, fragilizando e impossibilitando condições para vivenciar a experiência de um lar, fato que remete às constantes falas de vislumbrar as chances de retorno aos seus lares com toda a gama de fragilidades sociais que acarretaram o estar no abrigo.

Assim, os acolhidos reconhecem a Casa Lar como espaço de proteção e cuidados, estendendo essas referências ao abrigo como um todo, porém as legítimas marcas desse lugar como “lugar da experiência” de um lar encontram-se distanciadas de suas referências.

Ao direcionar a investigação para a captura de fragmentos da memória dessas crianças e adolescentes, foi possível, por intermédio dos ecos do imaginário comungados com a leitura do texto *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, aproximar o acesso à delicadeza e à fragilidade de suas memórias da realidade enfrentada, coexistindo construções e desconstruções do mundo misturado ao livro, de modo a contribuir para as significações e elaborações de espaços internos que remetessem à intimidade e à subjetivação, fortificando as elaborações para os enfrentamentos possíveis e a reapropriação do passado e de toda a sua gama de cargas, restaurando o passado a novos significados/olhares pela narrativa, que rompe em torno de uma verdade organizada abrindo-se a outras possibilidades.

A pesquisa ousou, nas aberturas simbólicas de portas e janelas dos espaços circulantes da Associação Ecos da Esperança, por meio das mediações de leitura, evocar aos acolhidos a mirada dessa paisagem pela qual fitam suas histórias e a própria microssociedade em torno delas, guiados pelas forças operacionais da memória e, em maior ou menor grau, pela recriação das experiências originais na simbiose com o literário.

Pretendemos ter apresentado uma reflexão a respeito do deslocamento do sujeito e de sua posição de essência e fatalismo para uma mudança orientada pela luz que a abertura do literário sugere, embora possam estar à mostra os estilhaços de imagens de rostos com tarjas, de bocas repartidas pela dor, de mão estendidas que procuram pelos cacos que as compõem e que necessitam voltar a ser imagem impulsionadas pelo movimento do ser em processo de conhecimento. Dessa forma, Bergson (2006) atribui à consciência o papel de transformadora do percebido que, envolto na multiplicidade das experiências, se torna único:

Na verdade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. Aos dados imediatos e presentes de nossos sentidos misturamos milhares de detalhes de nossa experiência passada. Na maioria das vezes, estas lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais não retemos mais do que algumas indicações, simples “signos” destinados a nos trazerem à memória antigas imagens (BERGSON, 2006, p. 30).

Trazendo um critério de seleção que qualifica subjetivamente o julgo percebido. A mirada das imagens de si ofertadas pode permanecer estirada ao chão, pronta para a habilidade da recomposição: pinçar-cacos, uni-los, tentar colá-los. É esse o instaurar da dinâmica da visão. O fato de selar as imagens pode ser também a tônica da mostra de uma cicatriz que não se deseja perceber como uma impureza a que se mistura à recriação da experiência.

“A bem da verdade, ela já não nos representa o nosso passado, ela o encena; e, se ela merece ainda o nome de memória, já não é porque conserve imagens antigas, mas porque prolonga seu efeito útil até o momento presente” (BERGSON, 2006, p. 90-91).

Nos agenciamentos entre as experiências “encenadas”, as percepções e as cargas simbólicas impregnadas à memória, há a proposta de novos territórios não apenas de sua evocação, mas para sistematizar o olhar sobre si mesmo por esse patamar, numa complexidade de combinações efêmeras de experiências do passado e do presente auxiliadas pela imaginação e recriação.

As produções narrativas mergulhadas no universo literário propõem um trânsito nas entranhas de fendas que forjam as circunstâncias para nos reinventarmos.

Integra-se no profundo das surpresas o grande rio caudaloso das palavras que, por detrás delas, se abre como possibilidade de adensar a sobrevivência ao trajeto, no esforço e na resistência às fragilidades que a vida oferece a esses pequenos navegantes.

Cada fragmento é agora um pequeno universo constituído das memórias do que foi enquanto imagem una. E, se lembrada, doce e saudosa está, há que remetê-la ao sacrifício de navegar contra a correnteza e procurar a luz, salvar-se da fenda do fatalismo. Quando não, há que se aprender pela experiência do embarcar, navegar, do buscar na água desse grande rio a essência da cor que lhe falte e o remeta à imagem do coletivo a que pertenceu. Portanto, no cruzar como sobreviventes, cambaleantes, as fronteiras que podem levá-los ao mar ou ao útero materno, inspirados pela claridade do amanhecer que finda a escuridão, pelo diálogo, pela pluralidade de sentidos que o grande rio dispõe, evidencia-se o movimento de navegar a qualquer custo buscando os encontros da memória, capazes de anunciar um verdadeiro e grande encontro.

Que a barca siga à procura das transformações! Navegar! Pois da viagem não se sai isento! Ninguém!

As isenções referem-se aos reflexos desse percurso. Estar no abrigo para os acolhidos representa o lidar com situações novas numa dicotomia entre o novo e a rotina estabelecida. Encontram-se inseridos num “lar”, porém coexistem práticas das rotinas, como o desabrigoamento e a adoção, que por determinações são realizadas algumas vezes de forma repentina, não oferecendo o tempo hábil para o desenvolvimento de um trabalho de aceitação, compactuando com a representação desprovida de vínculos que instituem com os cenários de lar, além dos inúmeros casos de recolocação do acolhido no abrigo após processos de adoção malsucedidos, despertando discursos que revelam o intenso processo de desvinculação do acolhido a toda a dinâmica, transparecendo a fragilidade dos equipamentos de acolhimento ante a essas situações.

O movimento de busca de sensibilização desses espaços e a ressignificação das histórias de vida dessas crianças e adolescentes podem, aliados a um olhar sensível, que transforme, significar a diferença entre ficar à margem e participar escapando do inefável, numa verdadeira e intensa travessia, juntos, à procura de caminhos possíveis.

A pesquisa evidenciou um alcance que não somente tangenciou os objetivos no que se refere à identificação dos registros de memória, visto o olhar que permite a angulação subjetiva de oferta e análise de dados, porém por meio dos registros abriu uma intensa dimensão que permitiu a disciplina de um olhar sensível para as questões do acolhimento não apenas restrito ao espaço do estudo, o abrigo, mas com a possibilidade de avistar outros ambientes de convivência, os entornos onde transitam os sujeitos. De certa forma, essas zonas fronteiriças podem se tornar objetos importantes para que não se esgotem as análises, potencialmente ampliadas, de novas investigações, como os espaços da escola e da comunidade local.

No fluxo dos questionamentos para a questão básica da pesquisa – “Estariam esses sujeitos acolhidos, por meio do encontro mediado e estimulado pelo literário, capazes de superar e transformar suas visões de mundo apropriando-se dos fragmentos positivos advindos da relação memória, texto e leitor?” –, vislumbraram-se nos resultados aspectos subjetivos e únicos e outros compartilhados contidos em várias narrativas.

Tal qual no objeto caleidoscópico, as narrativas, impregnadas de memórias, percebem-se como os fragmentos coloridos, que ao comando do giro se refletem multifacetados, podendo ser vistos de vários prismas. De certo modo, a multiplicidade de experiências aliada à pluralidade de caminhos trilhados pelos sujeitos oferta as particularidades com base nas quais cada indivíduo avista o mundo e a si mesmo, afastando o determinismo e oferecendo possibilidades, como a própria protagonista do livro, Raquel, revela ao leitor na comunhão do texto com ele.

Os resultados obtidos destacam caminhos cujos conjuntos de fatores concorrem para a constituição de sua singularidade, elencados a seguir:

- Os aspectos relacionados ao simbólico, entremeados em suas memórias e no texto literário, emergiram captados pelas relações simbióticas que oportunizaram essa evidência;
- O discurso protagonizado pelos sujeitos nas fichas de leitura demonstrou que os elementos simbólicos contextualizados com base na obra *A bolsa amarela* listaram significados, compactuando com a protagonista e com as demais personagens, oferecendo um encontro com a memória, que pode ser recuperada e transformada de forma imagética;
- Mediante suas narrativas, outros aspectos importantes puderam ser revelados, como a importância com que se referem ao espaço do abrigo – lugar onde gostam de estar apesar do afastamento de suas famílias. A opção que oferecem como saída é, se fosse possível, trazer a família para morar com eles no abrigo;
- Em outra vertente, aqueles que ainda não aceitam a condição do afastamento recriam imagens idealizadas quanto a suas famílias, negando a possibilidade de reintegração em outras famílias, pela adoção. Em algumas narrativas, o desejo de permanecer no abrigo representa a construção de um tempo de espera para a idealização de suas representações sobre a família;
- Considerar diferentes maneiras de interpretação no que concerne à condição de acolhimento tornou-se um desafio não apenas pela própria desconstrução desses espaços e dos acolhidos, mas também por abarcar e vislumbrar a complexidade multifacetada dos abrigos, dos acolhidos, dos ambientes chamados Casa Lar, mostrando as possibilidades de acessar as dimensões

projetivas que podem estar presentes, inteirando-se do passado e compreendendo-o como o tempo e a história única de cada um, permitindo, além de tudo, a chance de abarcar os projetos de vida futura.

Para finalizar, há a possibilidade de talvez encontrar consonância com o texto de José Saramago apresentado como epígrafe nessas conclusões. O autor trata da aventura de sua infância quando, em um rio de seu pequeno povoado, Azinhava, província do Ribatejo, em Portugal, encontra um grande peixe que resiste intensamente à pesca, mas leva em si a marca do anzol do menino que se atreveu a pescá-lo. Alguém haveria de pescá-lo outro dia qualquer, como as lembranças que orbitaram em torno dos sujeitos desta pesquisa, reconhecidas e corpulentas, debatendo-se e resistindo à captura, porém ocupadas com o símbolo particular de cada uma, que, de uma forma ou de outra, linkadas ao coletivo das histórias de vida que se fizeram pesca, nas águas turbulentas da memória tornam-se únicas com as indeléveis marcas de nossas histórias, que sucumbem, porém sobrevivem no mundo organizador das coisas, percorrendo o caminho do simbólico e deixando-se presos aos “anzóis de palavras” que, ao cobrirem o corpo, também permitem a captura de outros territórios de outros textos e que compõem o substrato de tornarmos, pela literatura, a vida mais real. Capturável!

“Temos todos duas vidas: a verdadeira, que é a que sonhamos na infância, e a que continuamos sonhando, adultos num substrato de névoa” (Fernando Pessoa, em Quando fui outro).

REFERÊNCIAS

ARENT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. revisada. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. A adoção sob a perspectiva da doutrina de proteção integral. *In*: ZIMERMAN, David E.; COLTRO, Antônio Carlos Mathias (Orgs.). **Aspectos psicológicos na prática jurídica**. Campinas: Millennium, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria**. Tradução de Antonio de Paula Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

_____. **A terra e os devaneios do repouso: ensaios sobre as imagens da intimidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BAUMAN, Richard. **Story performance and event: contextual studies of oral narrative**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v. 1.)

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BITTENCOURT, Alice Duarte de. Apadrinhamento afetivo. **Acolhimento em Rede**, jun. 2014. Disponível em: <acolhimentoemrede.org.br/apadrinhamento-afetivo-por-alice-bittencourt/>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BOFF, Leonardo. **Os sacramentos da vida e a vida dos sacramentos: mínima sacramentalia**. Ensaio de teologia narrativa. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 34. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009.

BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. *In*: _____. **Ficções**. Tradução de Carlos Nejar. São Paulo: Globo, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, Senado Federal, 1988a.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Preâmbulo**. 1988b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. **Ensaio sobre impactos da Constituição Federal de 1988 na sociedade brasileira**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008a. v. 2. 1.005 p. (Coleções Especiais. Obras Comemorativas).

_____. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Legislação Correlata – Índice Temático. 8. ed. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Lei n.º 8.742 de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social. Lei Orgânica da Assistência Social. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1993.

_____. **Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 27 nov. 2014.

_____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)/Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Orientações técnicas para o serviço de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília, fev. 2008b. Disponível em: <portal.mj.gov.br/sedh/conanda/documentos/orientacoes_acolhimento_consulta_publica.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2014.

_____. Ministério Público. **Manual de orientações sobre acompanhamento institucional**. 2009a. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/orientacoes_sobre_acolhimento_institucional_-_mp-ro.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2014.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. 2009b. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas.pdf>> e <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/orientacoes-tecnicas.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

BRETON, Philippe. **Elogio da palavra**. São Paulo: Loyola, 2003.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

CANDIDO, Antônio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente: trabalhando abrigos**. São Paulo: Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica/Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, 1993. v. 3. (Cadernos de ação.)

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos símbolos**. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CHIARA, Ana Cristina Resende. Lori lambe a memória da língua. *In*: NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate (Org.). **Armadilhas friccionais: modos de desarmar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 2006.

CRISTÓFANO, Sirlene de Lima Corrêa. **O itinerário simbólico em A bolsa amarela, de Lygia Bojunga: “fantasiar para incluir”**. 96 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários, Culturais e Interartes)–Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2009. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20377/2/mestsirlenecristofanoitinerario000085490.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ESCRITORIA DO LIVRO. **Duque de Berry**. Disponível em: <escritoriadolivro.com.br/historias/horas/html>. Acesso em 30 set. 2013.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Dispositivos constitucionais pertinentes**: Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. 8. ed. Brasília, 1990.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lucia C. V. O.; AQUINO, Zilda. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRARI, Márcio. Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. **Nova Escola**, São Paulo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao-consciencia-423220.shtm>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

FIORIN, José Luiz. Leitura e dialogismo. *In*: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Orgs.). **Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

FISCHER, Rosa M. (Coord.). **Conhecendo a realidade dos Conselhos Tutelares no Brasil**. Brasília: Conanda/Secretaria de Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Portals/0/docs/ficheros/200707170012_15_0.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). **Parte 1**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.htm>. Acesso em: 27 nov. 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. Práticas leitoras (de cor... coração): algumas vivências de um contador de histórias. *In*: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**. 2. ed. Lisboa: Difel, 1951.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

IAMAMOTO, E. N. **Sujeito e sentido nas produções textuais das séries iniciais do ensino fundamental**: o que quer, o que pode essa escrita? Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Faculdade de Psicologia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-19082009-165445/pt-br.php>>.

INSTITUTO FAZENDO HISTÓRIA. Programas: Fazendo Minha História. **Revista Digital**, 2009. Disponível em: <<http://www.fazendohistoria.org.br/programas/fmh.php>>. Acesso em: 9 fev. 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAJOLO, Marisa. Ética médica, literatura e Monteiro Lobato. Ser médico. **Revista do Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 43-46, 2000.

LE GOFF, Jacques (Org.). **A história nova**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEXIKON, Herder. **Dicionário de símbolos**. 7. ed. São Paulo: Pensamento, 2013.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maria Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MAQUÊA, Vera Lúcia da Rocha. **Memórias inventadas**: um estudo comparado entre *Relato de um certo Oriente*, de Milton Ratoum, e *Um rio chamado Tempo, uma casa chamada Terra*, de Mia Couto. 301 f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/TESE_VERA_L_ROCHA_MAQUEA.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2014.

MENDES, Cynthia Lopes Peiter Carballido. **Vínculos e rupturas na adoção**: do abrigo para a família adotiva. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica)–Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/tesesdisponiveis/47/47133/tde-27032009-153918/>>. Acesso em: 3 out. 2013.

MISSÃO EVANGÉLICA UNIÃO CRISTA (Meuc). 2012. Disponível em: <<http://www.meuc.org.br>>. Acesso em: 3 out. 2013.

MONTES, Daniela Cristina. **O significado da experiência de abrigo e a autoimagem da criança em idade escolar**. 77 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Pediátrica)–Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 6 set. 2013.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2013.

MUSEU GULBENKIAN. **Livro de horas**. Disponível em: <www.museugulbenkian.pt/>. Acesso em: 30 set 2013.

NANDY, Ashis. **Reconstructing childhood: a critique of the ideology of adulthood**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

OLIVEIRA, Cristiane C. de. Disponível em: <www.teses.usp.com.br>. Acesso em: 30 set. 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PARREIRA, Stella Maris de Castro Pipinis; JUSTO, José Sterza. A criança abrigada: considerações acerca do sentido da filiação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 175-180, maio/ago. 2005.

REIS, Carlos. **Técnicas de análise textual**. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

REVISTA PANDORA. São Paulo, n. 44, jul. de 2012. Disponível em: <http://revistapandora_brasil.com/revista_pandora/edicao44.htm>. Acesso em: 2 out. 2013.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

_____. **Interpretações e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982. v. 1. (Novas Buscas em Comunicação.)

SANTOS, Nilton Kasatin. **A estrutura normativa de proteção à infância**. Ministério Público do RS. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id223.htm>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

SANTOS, Jonabio Barbosa dos; SANTOS, Morgana Sales da Costa. Família monoparental brasileira. **Revista Jurídica**, Brasília, v. 10, n. 92, p. 1-30, out. 2008-jan. 2009. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/revistajuridica>>. Acesso em: 2013.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescentes e ato infracional: garantias processuais e medidas sócio-educativas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. *In*: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHLEMPER, Lodemar. **Diga ao povo que ande!** Missão Evangélica União Cristã: 80 anos. São Bento do Sul: União, 2007.

SIGNIFICADO DOS NOMES. Disponível em: <http://www.significado.origem.nom.br/nomes_r/>. Acesso em: 10 ago. 2014.

SILVA JR., Antonio Henrique Ribeiro da. **Jovens em Marsilac**: discussões e representações sociais sobre vulnerabilidade. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)–Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-20072011-120127/pt-br.php>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**. Ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. Comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIKIPÉDIA. **Carontes**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Caronte>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. Tradução de Marcelo Brandão Apolla. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

ANEXO 1 – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

PÓS-GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE - UNIVILLE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GIRANDO O CALEIDOSCÓPIO: MEMÓRIAS COMO BUSCA IDENTITÁRIA E LEGITIMADORA DA CULTURA DE CRIANÇAS ABRIGADAS

Pesquisador: LAURA MEIRELES GOMES MOURA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09906612.3.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 197.635

Data da Relatoria: 25/02/2013

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa, desenvolvida pela pesquisadora Laura Meireles Gomes Moura, sob orientação da professora Taiza Mara Rauen Moraes está vinculada ao Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Univille.

A folha de rosto da CONEP está corretamente preenchida e sinaliza pesquisa em oito sujeitos. O termo de compromisso na Folha de Rosto é assinado pela Profa. Terezinha M.N. e Oliveira, Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação.

A pesquisa tem como hipótese que „Os enfrentamentos do novo, de medos e desejos fazem parte da trajetória de vida de crianças abrigadas em casas sob os cuidados de mães sociais. O estímulo através das narrativas ficcionais poderiam se tornar um meio de reconstrução de memórias positivas que propiciem a novas tramas identitárias.„ Pretende identificar registros de memórias de 8 crianças em situação de abrigo. A metodologia utilizada será de pesquisa e intervenção com abordagem qualitativa, explorando a elaboração de álbuns de registro de história de vida, as diversas modalidades da produção textual e o registro dos encontros em diário de campo.

Os sujeitos da pesquisa deverão ser crianças de faixa etária variável entre 8 e 12 anos que estejam receptivos a participar dos encontros de leitura de histórias.

A pesquisadora ainda ressalta que as fragilidades dos vínculos de vida destas crianças refletem

Endereço: Campus Universitário s/nº, Bl. A, Sl. A 227b
Bairro: Bom Retiro CEP: 89.219-905
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)461-9235 Fax: (47)461-9077 E-mail: comitetic@univille.br; reitoria@univille.br

PÓS-GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE - UNIVILLE



memórias que entremeadas pelas experiências de abandono e de violência se mostram fragmentadas, tornando-se uma possível forma de proteção. Os reconhecimentos de fragmentos positivos nessas memórias poderão tornar-se importantes para as novas trajetórias de vida, onde o encontro nas tramas do texto das narrativas e o exercício da reescrita de suas histórias de vida, poderão ser importantes na nova organização de memórias positivas.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar em textos autobiográficos produzidos por crianças abrigadas registros de memórias e marcas identitárias.

Investigar como registros autobiográficos produções textuais, fortalecem a criação de marcas identitárias de crianças abrigadas na Casa Lar Ecos da Esperança Joinville / Santa Catarina. Identificar como as produções de linguagens estimulam o afloramento de identidades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Para as pesquisadoras as crianças que participarão da pesquisa, estarão expostas a riscos mínimos mantendo-se e salva guardando a integridade física e moral, bem tendo suas identidades preservadas.

Como benefícios destacam o resgate de memórias positivas. - Formação de elos sociais significativos para os seus percursos de vida

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa ocorrerá no Abrigo Casa Lar Ecos da Esperança, onde será explorada, na elaboração de álbuns de registro de história de vida, as diversas modalidades da produção textual. Segundo o esclarecido no TCLE o contato com a leitura e escrita se dará através de textos literários e posteriores anotações na ficha de leitura. A pesquisadora esclarece que serão utilizados os materiais oferecidos pelo próprio Abrigo Casa Lar Ecos da Esperança para a elaboração do álbum de registros da história de vida das crianças e também serão utilizadas técnicas como: desenho, pintura, colagens, cartazes e narrativas.

Destaca que a interferência da narrativa dos textos lidos deverá também contemplar a voz dos sujeitos desta pesquisa no momento que assim o desejarem, estabelecendo linhas do tempo possíveis de serem refeitas. Assim os sujeitos da pesquisa poderão, nessas tramas do texto, identificar imagens e concepções que favoreçam a manutenção de memórias positivas que fragmentadas e alteradas pelas experiências de violência e abandono possam orbitar em novas possibilidades, novas imagens de sua própria história.

Para o desenvolvimento dos trabalhos e coleta de materiais acontecerão 8 encontros no próprio abrigo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora esclarece que os sujeitos da pesquisa deverão ser crianças com faixa etária

Endereço: Campus Universitário s/nº, Bl. A, Sl. A 227b
Bairro: Bom Retiro CEP: 89.219-905
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)461-9235 Fax: (47)461-9077 E-mail: comitetica@univille.br; reitoria@univille.br

PÓS-GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE - UNIVILLE



variável entre 8 a 12 anos e que estejam receptivos a participar dos encontros de leitura de histórias. Como critério de exclusão define crianças não alfabetizadas e que ultrapassem a faixa etária proposta.

O cronograma sinaliza o início da coleta de dados a partir de fevereiro de 2003.

Orçamento financeiro informa Abordagem inicial com gastos R\$600,00.

Não é informado com quem ficarão os documentos relativos a presente pesquisa e destinação do material.

O Instrumento de pesquisa que será utilizado foi anexado ao projeto e está adequado aos propósitos da pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que apresenta-se na forma de convite.

O Currículo confere a competência da pesquisadora para a realização da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foi encontrado conflito de interesse que impeça a realização da pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado acompanha o parecer do relator.

JOINVILLE, 15 de Fevereiro de 2013

Assinador por:
Eieide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário s/nº, Bl. A, Sl. A 227b
Bairro: Bom Retiro CEP: 89.219-905
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (473)461-8235 Fax: (473)461-9077 E-mail: comitetic@univille.br; reitoria@univille.br

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE 2 – PANFLETO PARA DIVULGAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO ECOS DE
ESPERANÇA

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1.1 Margarida

ANEXO I

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança Margarida, sob sua responsabilidade, está sendo convidada a participar, como voluntário (a), da pesquisa “Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas”. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite que a criança sob sua responsabilidade participe, você deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra deve ser devolvida ao pesquisador. Em caso de recusa, de forma alguma você ou a criança serão penalizados. **ATENÇÃO:** - A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário - CEP 89.219-710 -Joinville/ SC.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

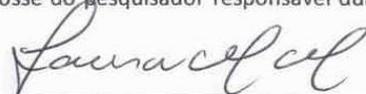
Título do Projeto: Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas

Pesquisador Responsável: Laura Meireles Gomes Moura

Telefone para contato: (47) 3473-8494

E-mail: meireles.laura@hotmail.com

O objetivo desse estudo é identificar em textos autobiográficos produzidos pelos oito sujeitos da pesquisa registros de memórias e marcas identitárias de suas experiências e compreensão de mundo. O contato com a leitura e escrita se dará através de textos literários e posteriores anotações pelos sujeitos em fichas de leitura individuais. As fichas de leitura possuem caráter intimista, se constituindo num espaço de dialogo subjetivo, onde o sujeito é ao mesmo tempo escritor e leitor de sua própria obra (Ficha em anexo). A coleta de dados se dará através de oito encontros na CASALAR ECOS DA ESPERANÇA, tendo como foco a elaboração de textos nas fichas de leitura, contendo as impressões sobre os textos lidos. Essa atividade não terá custos para participação e os riscos são mínimos, uma vez que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e você tem assegurado através desse termo o sigilo sobre a participação da criança sob sua responsabilidade. O início da pesquisa dar-se-á com a coleta de dados, e análise ocorrerá no 2º semestre de 2013. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos científicos e em trabalhos escritos apresentados em congressos acadêmicos e os questionários ficarão sob a posse do pesquisador responsável durante cinco anos, conforme indica a Resolução CNS 196/96, item VI.2.



Laura Meireles Gomes Moura

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Estou ciente quanto à proposta de pesquisa descrita nesse documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar a participação da criança sob minha responsabilidade na pesquisa e que ela poderá interromper sua participação a qualquer momento sem especificar o motivo da desistência. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento e autorizo a publicação do material resultante da pesquisa em eventos ou periódicos científicos, livretos, livros, artigos e/ou textos de toda a espécie que possam resultar do presente trabalho.

Joinville, 30 / 4 / 2013

NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

Margarith Falk
Nome por extenso

Margarith
Assinatura

1.2 Cícero

ANEXO I
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança Cícero, sob sua responsabilidade, está sendo convidada a participar, como voluntário (a), da pesquisa "Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas". Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite que a criança sob sua responsabilidade participe, você deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra deve ser devolvida ao pesquisador. Em caso de recusa, de forma alguma você ou a criança serão penalizados. **ATENÇÃO:** - A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário - CEP 89.219-710 -Joinville/ SC.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

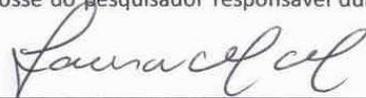
Título do Projeto: Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas

Pesquisador Responsável: Laura Meireles Gomes Moura

Telefone para contato: (47) 3473-8494

E-mail: meireles.laura@hotmail.com

O objetivo desse estudo é identificar em textos autobiográficos produzidos pelos oito sujeitos da pesquisa registros de memórias e marcas identitárias de suas experiências e compreensão de mundo. O contato com a leitura e escrita se dará através de textos literários e posteriores anotações pelos sujeitos em fichas de leitura individuais. As fichas de leitura possuem caráter intimista, se constituindo num espaço de dialogo subjetivo, onde o sujeito é ao mesmo tempo escritor e leitor de sua própria obra (Ficha em anexo). A coleta de dados se dará através de oito encontros na CASALAR ECOS DA ESPERANÇA, tendo como foco a elaboração de textos nas fichas de leitura, contendo as impressões sobre os textos lidos. Essa atividade não terá custos para participação e os riscos são mínimos, uma vez que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e você tem assegurado através desse termo o sigilo sobre a participação da criança sob sua responsabilidade. O início da pesquisa dar-se-á com a coleta de dados, e análise ocorrerá no 2º semestre de 2013. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos científicos e em trabalhos escritos apresentados em congressos acadêmicos e os questionários ficarão sob a posse do pesquisador responsável durante cinco anos, conforme indica a Resolução CNS 196/96, item VI.2.



Laura Meireles Gomes Moura

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Estou ciente quanto à proposta de pesquisa descrita nesse documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar a participação da criança sob minha responsabilidade na pesquisa e que ela poderá interromper sua participação a qualquer momento sem especificar o motivo da desistência. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento e autorizo a publicação do material resultante da pesquisa em eventos ou periódicos científicos, livretos, livros, artigos e/ou textos de toda a espécie que possam resultar do presente trabalho.

Joinville, 30 / 4 / 2013

NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

Margareth Falk
 Nome por extenso

Margareth
 Assinatura

1.3 Clarabela

ANEXO I

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança Clarabela, sob sua responsabilidade, está sendo convidada a participar, como voluntário (a), da pesquisa "Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas". Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite que a criança sob sua responsabilidade participe, você deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra deve ser devolvida ao pesquisador. Em caso de recusa, de forma alguma você ou a criança serão penalizados. **ATENÇÃO:** - A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário - CEP 89.219-710 -Joinville/ SC.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

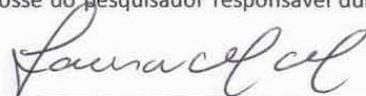
Título do Projeto: Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas

Pesquisador Responsável: Laura Meireles Gomes Moura

Telefone para contato: (47) 3473-8494

E-mail: meireles.laura@hotmail.com

O objetivo desse estudo é identificar em textos autobiográficos produzidos pelos oito sujeitos da pesquisa registros de memórias e marcas identitárias de suas experiências e compreensão de mundo. O contato com a leitura e escrita se dará através de textos literários e posteriores anotações pelos sujeitos em fichas de leitura individuais. As fichas de leitura possuem caráter intimista, se constituindo num espaço de dialogo subjetivo, onde o sujeito é ao mesmo tempo escritor e leitor de sua própria obra (Ficha em anexo). A coleta de dados se dará através de oito encontros na CASALAR ECOS DA ESPERANÇA, tendo como foco a elaboração de textos nas fichas de leitura, contendo as impressões sobre os textos lidos. Essa atividade não terá custos para participação e os riscos são mínimos, uma vez que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e você tem assegurado através desse termo o sigilo sobre a participação da criança sob sua responsabilidade. O início da pesquisa dar-se-á com a coleta de dados, e análise ocorrerá no 2º semestre de 2013. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos científicos e em trabalhos escritos apresentados em congressos acadêmicos e os questionários ficarão sob a posse do pesquisador responsável durante cinco anos, conforme indica a Resolução CNS 196/96, item VI.2.



Laura Meireles Gomes Moura

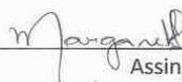
CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Estou ciente quanto à proposta de pesquisa descrita nesse documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar a participação da criança sob minha responsabilidade na pesquisa e que ela poderá interromper sua participação a qualquer momento sem especificar o motivo da desistência. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento e autorizo a publicação do material resultante da pesquisa em eventos ou periódicos científicos, livretos, livros, artigos e/ou textos de toda a espécie que possam resultar do presente trabalho.

Joinville, 30 / 4 / 2013

NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL


Nome por extenso



Assinatura

1.4 João

ANEXO I
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança João, sob sua responsabilidade, está sendo convidada a participar, como voluntário (a), da pesquisa "Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas". Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite que a criança sob sua responsabilidade participe, você deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra deve ser devolvida ao pesquisador. Em caso de recusa, de forma alguma você ou a criança serão penalizados. **ATENÇÃO:** - A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário - CEP 89.219-710 -Joinville/ SC.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

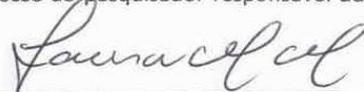
Título do Projeto: Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas

Pesquisador Responsável: Laura Meireles Gomes Moura

Telefone para contato: (47) 3473-8494

E-mail: meireles.laura@hotmail.com

O objetivo desse estudo é identificar em textos autobiográficos produzidos pelos oito sujeitos da pesquisa registros de memórias e marcas identitárias de suas experiências e compreensão de mundo. O contato com a leitura e escrita se dará através de textos literários e posteriores anotações pelos sujeitos em fichas de leitura individuais. As fichas de leitura possuem caráter intimista, se constituindo num espaço de dialogo subjetivo, onde o sujeito é ao mesmo tempo escritor e leitor de sua própria obra (Ficha em anexo). A coleta de dados se dará através de oito encontros na CASALAR ECOS DA ESPERANÇA, tendo como foco a elaboração de textos nas fichas de leitura, contendo as impressões sobre os textos lidos. Essa atividade não terá custos para participação e os riscos são mínimos, uma vez que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e você tem assegurado através desse termo o sigilo sobre a participação da criança sob sua responsabilidade. O início da pesquisa dar-se-á com a coleta de dados, e análise ocorrerá no 2º semestre de 2013. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos científicos e em trabalhos escritos apresentados em congressos acadêmicos e os questionários ficarão sob a posse do pesquisador responsável durante cinco anos, conforme indica a Resolução CNS 196/96, item VI.2.



Laura Meireles Gomes Moura

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Estou ciente quanto à proposta de pesquisa descrita nesse documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar a participação da criança sob minha responsabilidade na pesquisa e que ela poderá interromper sua participação a qualquer momento sem especificar o motivo da desistência. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento e autorizo a publicação do material resultante da pesquisa em eventos ou periódicos científicos, livretos, livros, artigos e/ou textos de toda a espécie que possam resultar do presente trabalho.

Joinville, 30 / 4 / 2013

NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

Margarith Falk
 Nome por extenso

Margarith
 Assinatura

1.5 Ariano

ANEXO I

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança Ariano, sob sua responsabilidade, está sendo convidada a participar, como voluntário (a), da pesquisa "Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas". Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite que a criança sob sua responsabilidade participe, você deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra deve ser devolvida ao pesquisador. Em caso de recusa, de forma alguma você ou a criança serão penalizados. **ATENÇÃO:** - A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário - CEP 89.219-710 -Joinville/ SC.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

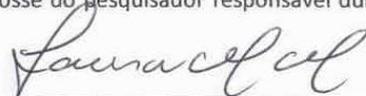
Título do Projeto: Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas

Pesquisador Responsável: Laura Meireles Gomes Moura

Telefone para contato: (47) 3473-8494

E-mail: meireles.laura@hotmail.com

O objetivo desse estudo é identificar em textos autobiográficos produzidos pelos oito sujeitos da pesquisa registros de memórias e marcas identitárias de suas experiências e compreensão de mundo. O contato com a leitura e escrita se dará através de textos literários e posteriores anotações pelos sujeitos em fichas de leitura individuais. As fichas de leitura possuem caráter intimista, se constituindo num espaço de dialogo subjetivo, onde o sujeito é ao mesmo tempo escritor e leitor de sua própria obra (Ficha em anexo). A coleta de dados se dará através de oito encontros na CASALAR ECOS DA ESPERANÇA, tendo como foco a elaboração de textos nas fichas de leitura, contendo as impressões sobre os textos lidos. Essa atividade não terá custos para participação e os riscos são mínimos, uma vez que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e você tem assegurado através desse termo o sigilo sobre a participação da criança sob sua responsabilidade. O início da pesquisa dar-se-á com a coleta de dados, e análise ocorrerá no 2º semestre de 2013. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos científicos e em trabalhos escritos apresentados em congressos acadêmicos e os questionários ficarão sob a posse do pesquisador responsável durante cinco anos, conforme indica a Resolução CNS 196/96, item VI.2.



Laura Meireles Gomes Moura

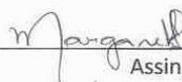
CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Estou ciente quanto à proposta de pesquisa descrita nesse documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar a participação da criança sob minha responsabilidade na pesquisa e que ela poderá interromper sua participação a qualquer momento sem especificar o motivo da desistência. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento e autorizo a publicação do material resultante da pesquisa em eventos ou periódicos científicos, livretos, livros, artigos e/ou textos de toda a espécie que possam resultar do presente trabalho.

Joinville, 30 / 4 / 2013

NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL


Nome por extenso



Assinatura

1.6 Pedro

ANEXO I

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança Pedro, sob sua responsabilidade, está sendo convidada a participar, como voluntário (a), da pesquisa "Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas". Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite que a criança sob sua responsabilidade participe, você deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra deve ser devolvida ao pesquisador. Em caso de recusa, de forma alguma você ou a criança serão penalizados. **ATENÇÃO:** - A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário - CEP 89.219-710 -Joinville/ SC.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

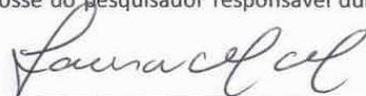
Título do Projeto: Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas

Pesquisador Responsável: Laura Meireles Gomes Moura

Telefone para contato: (47) 3473-8494

E-mail: meireles.laura@hotmail.com

O objetivo desse estudo é identificar em textos autobiográficos produzidos pelos oito sujeitos da pesquisa registros de memórias e marcas identitárias de suas experiências e compreensão de mundo. O contato com a leitura e escrita se dará através de textos literários e posteriores anotações pelos sujeitos em fichas de leitura individuais. As fichas de leitura possuem caráter intimista, se constituindo num espaço de dialogo subjetivo, onde o sujeito é ao mesmo tempo escritor e leitor de sua própria obra (Ficha em anexo). A coleta de dados se dará através de oito encontros na CASALAR ECOS DA ESPERANÇA, tendo como foco a elaboração de textos nas fichas de leitura, contendo as impressões sobre os textos lidos. Essa atividade não terá custos para participação e os riscos são mínimos, uma vez que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e você tem assegurado através desse termo o sigilo sobre a participação da criança sob sua responsabilidade. O início da pesquisa dar-se-á com a coleta de dados, e análise ocorrerá no 2º semestre de 2013. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos científicos e em trabalhos escritos apresentados em congressos acadêmicos e os questionários ficarão sob a posse do pesquisador responsável durante cinco anos, conforme indica a Resolução CNS 196/96, item VI.2.



Laura Meireles Gomes Moura

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Estou ciente quanto à proposta de pesquisa descrita nesse documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar a participação da criança sob minha responsabilidade na pesquisa e que ela poderá interromper sua participação a qualquer momento sem especificar o motivo da desistência. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento e autorizo a publicação do material resultante da pesquisa em eventos ou periódicos científicos, livretos, livros, artigos e/ou textos de toda a espécie que possam resultar do presente trabalho.

Joinville, 30 / 4 / 2013

NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

Margareth Falk
Nome por extenso

Margareth
Assinatura

1.7 Caroba

ANEXO I

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança Caroba, sob sua responsabilidade, está sendo convidada a participar, como voluntário (a), da pesquisa "Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas". Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite que a criança sob sua responsabilidade participe, você deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra deve ser devolvida ao pesquisador. Em caso de recusa, de forma alguma você ou a criança serão penalizados. **ATENÇÃO:** - A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário - CEP 89.219-710 -Joinville/ SC.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

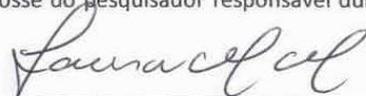
Título do Projeto: Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas

Pesquisador Responsável: Laura Meireles Gomes Moura

Telefone para contato: (47) 3473-8494

E-mail: meireles.laura@hotmail.com

O objetivo desse estudo é identificar em textos autobiográficos produzidos pelos oito sujeitos da pesquisa registros de memórias e marcas identitárias de suas experiências e compreensão de mundo. O contato com a leitura e escrita se dará através de textos literários e posteriores anotações pelos sujeitos em fichas de leitura individuais. As fichas de leitura possuem caráter intimista, se constituindo num espaço de dialogo subjetivo, onde o sujeito é ao mesmo tempo escritor e leitor de sua própria obra (Ficha em anexo). A coleta de dados se dará através de oito encontros na CASALAR ECOS DA ESPERANÇA, tendo como foco a elaboração de textos nas fichas de leitura, contendo as impressões sobre os textos lidos. Essa atividade não terá custos para participação e os riscos são mínimos, uma vez que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e você tem assegurado através desse termo o sigilo sobre a participação da criança sob sua responsabilidade. O início da pesquisa dar-se-á com a coleta de dados, e análise ocorrerá no 2º semestre de 2013. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos científicos e em trabalhos escritos apresentados em congressos acadêmicos e os questionários ficarão sob a posse do pesquisador responsável durante cinco anos, conforme indica a Resolução CNS 196/96, item VI.2.



Laura Meireles Gomes Moura

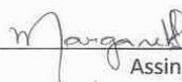
CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Estou ciente quanto à proposta de pesquisa descrita nesse documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar a participação da criança sob minha responsabilidade na pesquisa e que ela poderá interromper sua participação a qualquer momento sem especificar o motivo da desistência. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento e autorizo a publicação do material resultante da pesquisa em eventos ou periódicos científicos, livretos, livros, artigos e/ou textos de toda a espécie que possam resultar do presente trabalho.

Joinville, 30 / 4 / 2013

NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL


Nome por extenso



Assinatura

1.8 Aderaldo

ANEXO I

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança Aderaldo, sob sua responsabilidade, está sendo convidada a participar, como voluntário (a), da pesquisa "Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas". Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite que a criança sob sua responsabilidade participe, você deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra deve ser devolvida ao pesquisador. Em caso de recusa, de forma alguma você ou a criança serão penalizados. **ATENÇÃO:** - A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário - CEP 89.219-710 -Joinville/ SC.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

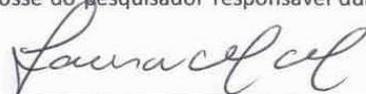
Título do Projeto: Girando o Caleidoscópio – Memórias como busca identitária e legitimadora da cultura de crianças abrigadas

Pesquisador Responsável: Laura Meireles Gomes Moura

Telefone para contato: (47) 3473-8494

E-mail: meireles.laura@hotmail.com

O objetivo desse estudo é identificar em textos autobiográficos produzidos pelos oito sujeitos da pesquisa registros de memórias e marcas identitárias de suas experiências e compreensão de mundo. O contato com a leitura e escrita se dará através de textos literários e posteriores anotações pelos sujeitos em fichas de leitura individuais. As fichas de leitura possuem caráter intimista, se constituindo num espaço de dialogo subjetivo, onde o sujeito é ao mesmo tempo escritor e leitor de sua própria obra (Ficha em anexo). A coleta de dados se dará através de oito encontros na CASALAR ECOS DA ESPERANÇA, tendo como foco a elaboração de textos nas fichas de leitura, contendo as impressões sobre os textos lidos. Essa atividade não terá custos para participação e os riscos são mínimos, uma vez que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e você tem assegurado através desse termo o sigilo sobre a participação da criança sob sua responsabilidade. O início da pesquisa dar-se-á com a coleta de dados, e análise ocorrerá no 2º semestre de 2013. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos científicos e em trabalhos escritos apresentados em congressos acadêmicos e os questionários ficarão sob a posse do pesquisador responsável durante cinco anos, conforme indica a Resolução CNS 196/96, item VI.2.



Laura Meireles Gomes Moura

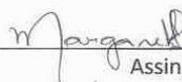
CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Estou ciente quanto à proposta de pesquisa descrita nesse documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar a participação da criança sob minha responsabilidade na pesquisa e que ela poderá interromper sua participação a qualquer momento sem especificar o motivo da desistência. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento e autorizo a publicação do material resultante da pesquisa em eventos ou periódicos científicos, livretos, livros, artigos e/ou textos de toda a espécie que possam resultar do presente trabalho.

Joinville, 30 / 4 / 2013

NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL


Nome por extenso



Assinatura

APÊNDICE 2 – PANFLETO PARA DIVULGAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO ECOS DE ESPERANÇA

