



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
LUCELIA MOREIRA PEREIRA

**O IMAGINÁRIO SOCIAL DE ALUNOS MIGRANTES DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

Tubarão - SC

2020



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
LUCÉLIA MOREIRA PEREIRA

**O IMAGINÁRIO SOCIAL DE ALUNOS MIGRANTES DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Profa. Dra. Heloisa Juncklaus Preis Moraes (Orientadora)

Tubarão - SC

2020

LUCÉLIA MOREIRA PEREIRA

**"O IMAGINÁRIO SOCIAL DE ALUNOS MIGRANTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS"**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 29 de junho de 2020.



Professora e orientadora Heloisa Juncklaus Preis Moraes, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

presente por videoconferência

Professora Christina Ferraz Musse, Doutora.
Universidade Federal de Juiz de Fora

presente por videoconferência

Professor Mário Abel Bressan Júnior, Doutor.
Universidade do Sul de Santa Catarina

P49

Pereira, Lucélia Moreira, 1981 -

O imaginário social de alunos migrantes da rede pública municipal de Florianópolis / Lucélia Moreira Pereira. – 2020.

140 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Ciências da Linguagem.

Orientação: Prof. Dra. Heloisa Juncklaus Preis Moraes

1. Análise do discurso. 2. Memória em crianças - Aspectos sociais. 3. Emigração e imigração - Aspectos sociais. I. Moraes, Heloisa Juncklaus Preis, 1978-. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 401.41

Dedico esta pesquisa a todos que um dia saíram de suas “cavernas” motivados por sombras e por luzes, aos que atravessaram cercas, muros, fronteiras e medos, aos que mergulharam em si... e aos que também descobriram(-se) abrigo no outro.

AGRADECIMENTOS

Este processo de imersão na pesquisa e no curso de Mestrado como um todo só foi possível porque pude contar com o apoio de pessoas especiais que de uma forma ou de outra colaboraram para que eu me mantivesse firme nos meus propósitos e não perdesse o foco, principalmente nos últimos meses os quais fomos surpreendidos com uma quarentena em decorrência do vírus COVID-19 que assola nosso planeta. Meus agradecimentos vão para aqueles que estiveram próximos a mim durante este processo que muito me representa, afinal desde 2005 não moro mais na cidade em que cresci, e desde 2014 estou longe do meu estado.

Primeiramente, agradeço às pessoas da minha família que tanto amo!

Aos que moram perto: Agradeço ao meu marido, Daniel Bortolás, que “sempre” apoia minhas ideias, que ouve minhas apresentações e inquietações...com quem também compartilho e realizo sonhos...adelante!

Aos que moram longe! Pai, Mãe... Obrigada por sempre terem preenchido nossa casa com livros, afetos, mapas, cobranças, enciclopédias, computadores e reconhecimento! Vimos o saber adquirir novas roupagens e nos adaptamos a elas! Ali meus sonhos começaram a se tornar realidade. Obrigada por sempre serem exemplos de retidão e engajamento, por não terem medido esforços para nos proporcionar a melhor educação que sonharam, estivesse ela onde estivesse. Gratidão!

À minha irmã Angélica, mestra, publicitária, professora e mãe do Caetano!! Sempre apoiou meus projetos e ideias, fosse um plano mirabolante para irmos à balada ou um incentivo a mais para chegar ao mestrado! Muito Obrigada! You Rock!!

À minha querida vó Santa, que sempre emana boas energias com palavras de sabedoria e encantamento para encorajar a jornada!

Ao querido cunhado Leandro, e ao meu querido sobrinho e afilhado Caetano, que nasceu junto a esta trajetória. Apesar da distância física, tivemos encontros, pré-pandemia, que me reenergizaram para seguir na rotina de estudos.

Aos que habitam minhas memórias afetivas:

Vô Beraldo (*in memoriam*), certamente o primeiro imigrante que conheci, culto, adorador de vinho, de tango, de literatura, de música, uma das pessoas mais cultas que já convivi, obrigada por tudo...e como ele deixou escrito: “nos reencontraremos porque somos infinitos”. Vô Lídio (*in memoriam*) o melhor contador de histórias, como esquecer suas aventuras de trem? a ida para a guerra? e os lobisomens do caminho? Agradeço também à

querida vó Catarina (*in memoriam*) a pessoa mais incrível e agregadora que já conheci. Que orgulho!

Aos que compartilham comigo a existência:

Agradeço aos alunos participantes da pesquisa, que toparam contar um pouco de suas histórias e compartilharam seus sonhos e medos!! Também sonho e temo junto de vocês.

Aos amigos, dos quais me fiz ausente em alguns momentos em nome do precioso tempo, ou da irremediável quarentena.... Obrigada por torcerem por mim!

Obrigada aos colegas e amigos do PPGCL da Unisul, com vocês a jornada ficou mais divertida e leve!! Agradeço aos incentivos e às observações nos trabalhos que me ajudaram e incentivaram. Agradeço especialmente às queridas Suéllen Vieira, Steffy Gonçalves, Cristina Demarco, Cíntia Abreu, Maristela Francisco e ao colega Leandro De Bona Dias que são mais que parceiros, são amigos que o mestrado me presenteou.

Aos professores que estiveram nesta jornada contribuindo para que saíssemos com inquietações, mas também com um bom referencial para acalmá-las, minha gratidão: Professores Fábio Rauen e Andreia Daltoé obrigada por compartilharem tanto! À minha banca de qualificação: Jussara Sá, Mario Abel Bressan Júnior, Christina Ferraz Musse, meus sinceros agradecimentos pelas considerações e encorajamentos feitos durante a tessitura deste trabalho que contempla um pedacinho do que cada um de vocês me transmitiu. Um super obrigada!

À orientadora, Heloisa Juncklaus Preis Moraes, agradeço pelos ensinamentos compartilhados, pela oportunidade de conviver e aprender junto ao grupo Imaginário e Cotidiano. Gratidão!

Obrigada Kellen e Patrícia por todo o apoio e ajuda durante os momentos burocráticos.

Agradeço também à Secretaria de Educação da PMF, à Gerência de Formação permanente da PMF pelo afastamento concedido, ao pessoal da Universidade Aberta de Florianópolis pelo compartilhamento de experiências e aos colegas da EBM Luiz Cândido da luz que sempre me incentivaram e apoiaram antes e durante o mestrado.

“Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia” (Guimarães Rosa em *Grande Sertão Veredas*)

RESUMO

A crescente chegada de migrantes de outras regiões do Brasil à cidade de Florianópolis, reflete diretamente nas escolas e na vida dos alunos migrantes, conforme observado nas aulas de Língua Inglesa ministradas pela pesquisadora. Observamos que o processo migratório age diretamente na vida dos alunos, contribui para novas vivências, novas perspectivas e novas relações de afeto, fomentando assim o imaginário destes alunos nesta jornada que é paralelamente sensível e simbólica. Esta pesquisa enquanto estudo de caso em uma escola localizada no norte da ilha de Florianópolis apresenta como objetivo geral identificar os elementos que formam o imaginário social de alunos migrantes a partir dos polos de cultura latente (desejos) e de cultura patente (pressões) presentes em suas narrativas. Os objetivos específicos visam identificar o papel da escola no processo de adaptação cultural e social dos alunos, verificar as articulações da memória, dos silenciamentos e dos afetos nas narrativas dos alunos migrantes e, por último desvelar os regimes de imagens constantes nas narrativas. Ao considerarmos o homem um ser simbólico que se constitui não apenas a partir de suas vivências e sonhos, mas também de crenças e anseios social e culturalmente instituídos faz-se necessário adotar para essa pesquisa enquanto metodologia a culturálise de grupos proposta por Paula Carvalho (1990). A culturálise permite ao pesquisador entender sobre a constituição cultural das organizações, dos indivíduos e seus grupos. O aporte teórico desta dissertação está ancorado nos estudos do imaginário de autores como Durand (2012, 1998), Pitta (2005), Bachelard (1990, 1997, 2019) e Silva (2012, 2016). Para discutir Imaginário e Educação trazemos Schroeder e Araújo. Os desdobramentos teóricos sobre memória social e identidade estão embasados em Pollak (1989), Halbwachs (1990), Candau (2019), Hall (2003). Para discutirmos afetos e pós-modernidade trazemos Maffesoli (2001a, 2001b, 2011, 2014), Bauman (2000) e Le Breton (2009). Os resultados indicam que a constituição simbólica do imaginário social destes alunos, que perpassa a escola e suas demandas assim como as diversas constituições familiares que se reconfiguram neste processo segue o que Gilbert Durand (2012) chamou de trajeto antropológico. Ao compartilharem *schèmes* e arquétipos relacionados à pulsão da mudança e da superação, emergem das narrativas dos alunos símbolos particulares a cada caminho que vem dar nova roupagem a um mito que acompanha os povos em sua busca incessante por um lugar mais próspero, onde os sonhos e anseios se reconfiguram.

Palavras-chave: Imaginário Social. Migração. Memórias.

ABSTRACT

The increasing arrival of migrants from other regions of Brazil to the city of Florianópolis reflects in schools and the migrants' lives directly, as observed in the English language classes taught by the researcher. We observed that the migratory process contributes to new experiences, new perspectives, and new relationships of affection, thus fostering the imagination of these students in this journey that is simultaneously sensitive and symbolic. This research as a case study in a school located in the north of the island of Florianópolis has as its general objective to identify the elements that form the social imaginary of migrant students from the poles of latent culture (desires) and patent culture (pressures) present in their narratives. The specific objectives aim to identify the role of the school in the process of cultural and social adaptation of students, to verify the articulations of memory, silences, and affections in the narratives of migrant students and, finally, to unveil the orders of the images presented in the narratives. Considering man, a symbolic being that is constituted not only from his experiences and dreams but also from socially and culturally established beliefs and desires, it is necessary to adopt for this research as a methodology the culturanalysis of groups proposed by Paula Carvalho (1990). Culturanalysis allows the researcher to understand the cultural constitution of organizations, individuals, and their groups. The theoretical contribution of this dissertation is anchored in studies of the imaginary of authors such as Durand (1993, 1998, 2012), Pitta (2005), Bachelard (1990, 1997, 2019), and Silva (2012, 2016). In this work, we bring Schroeder (2014) and Araújo (2004) to discuss Imaginary and Education. Theoretical developments on social memory and identity are based on Pollak (1989), Halbwachs (1990), Candau (2019), Seligmann-Silva (2003, 2005, 2008), and Hall (2003, 2006). Regarding the discussion of affections and postmodernity, we bring to light authors such as Maffesoli (2001a, 2001b, 2011, 2014), Bauman (2000), and Le Breton (2009). The results indicate that the symbolic constitution of the social imaginary of these students, which runs through the school and its demands, as well as the various family constitutions that are reconfigured in this process, follow what Gilbert Durand (2012) called the anthropological dialectic. By sharing schèmes and archetypes related to the drive for change and overcoming, particular symbols emerge from the students' narratives on each path that repackages a myth that accompanies people in their incessant search for a more prosperous place, where dreams and yearnings are redesigned.

Keywords: Social Imaginary. Migration. Memories.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aumento Proporcional por Região de Florianópolis.....	62
Tabela 2 - Regime de Imagens das Narrativas	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 REFLEXÕES ACERCA DA TEORIA DO IMAGINÁRIO	18
2.1 COMO SE ORGANIZAM OS REGIMES DE IMAGENS DO IMAGINÁRIO	26
2.2 O IMAGINÁRIO SOCIAL.....	31
2.3 FUNÇÃO PEDAGÓGICA DOS MITOS.....	34
3 A MEMÓRIA SOCIAL NAS RELAÇÕES SOCIAIS E AFETIVAS	40
3.1 A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES HUMANAS.....	40
3.2 A MEMÓRIA SOCIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	42
3.3 A RELAÇÃO ENTRE OS IMAGINÁRIOS E AS MANIFESTAÇÕES DE MEMÓRIA – A MARCA DOS AFETOS.....	49
4 REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO MIGRATÓRIO.....	53
4.1 MIGRAÇÕES SOB O OLHAR DOS ESTUDOS CULTURAIS: O ENTRE-LUGAR E A IDENTIDADE.....	53
4.2 OS MIGRANTES BRASILEIROS	59
5 METODOLOGIA.....	64
5.1 A ESCOLA E OS ALUNOS MIGRANTES	64
5.2 A CULTURANÁLISE DE GRUPOS.....	65
5.3 ABORDAGEM E CONDUÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	67
5.4 AS NARRATIVAS DO VIVIDO.....	69
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS NARRATIVAS	72
6.1 IDENTIFICAÇÃO E BREVE DESCRIÇÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS.....	72
6.2 ADAPTANDO-SE AO NOVO: OUTRA ESCOLA, OUTROS AMIGOS	75
6.3 AS MEMÓRIAS POR ONDE ECOAM OS AFETOS E OS SILENCIAMENTOS	81
6.4 O TRAJETO ANTROPOLÓGICO DO IMAGINÁRIO SOCIAL DOS ALUNOS MIGRANTES.....	86
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE	119
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	120
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO ALUNO 01	121

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO ALUNO 02	126
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO ALUNO 03	129
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO ALUNO 04	131
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO ALUNO 05	133
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO ALUNO 06	138

1 INTRODUÇÃO

O ato de migrar há muito tempo acompanha a humanidade que, mesmo passando por ciclos de nomadismo e sedentarismo, faz emergir da mudança, do desassossego, novos desafios, novas batalhas e novos laços sociais. Pierre Bourdieu, ao prefaciar o livro de Sayad (1989) lembra Sócrates ao chamar o homem de “atopos”, sem lugar, devido a sua errância característica em busca de novas terras, novos plantios, novas relações. Para Sayad (1989), a migração, que envolve o deslocamento de pessoas de um ponto de partida a um ponto de chegada tem imbricados em seu processo, fatores como cultura, língua, ilusões e esperanças, uma vez que os fatores socioeconômicos são grandes propulsores do movimento migratório, assim como as relações afetivas, a tônica da pós-modernidade como apontada por Maffesoli (2001a, 2001b, 1998) e Bauman (2000). As relações afetuais também pontuam as mudanças territoriais que pautam a busca por novas oportunidades de trabalhos, de estudo, de aceitação e de pertencimento.

O movimento de mudança é carregado de perdas e reconquistas, seja do espaço urbano, das relações humanas, da reconfiguração e ressignificação do lar e da escola, de lugares sacramentados pelas comunidades como “templos” de afeto, acolhimento, laços e saberes. Portanto, nessa pesquisa, voltaremos nosso olhar a nuances do trajeto que é delineado pelo direito de estar onde se deseja estar, pelos sonhos, pelos anseios e projeções que os indivíduos trazem consigo, e também pelas tensões sociais, culturais e familiares que permeiam as vivências dos alunos migrantes.

Desta forma, justificamos a viabilidade da pesquisa a partir do crescente movimento de migração na cidade de Florianópolis que reflete diretamente nas escolas e na vida dos alunos migrantes contribuindo para novas vivências, novas perspectivas e novas relações de afeto, fomentando assim o imaginário infantojuvenil nesta jornada que é paralelamente sensível e simbólica.

Nos delimitaremos a analisar narrativas de alunos dos anos finais do ensino fundamental que pertençam ao grupo de migrantes internos (oriundos de outras regiões do Brasil), que moram em Florianópolis há pelo menos 1 ano. A instituição de ensino onde serão realizadas as entrevistas, a EBM Luiz Cândido da Luz, localiza-se na região norte da ilha, para onde a maioria dos migrantes e imigrantes dirige-se ao chegar à cidade, conforme dados do *Projeto Floripa Social - Intervenção no Norte da Ilha de 2018*, vinculado à Prefeitura Municipal de Florianópolis, que apresentaremos mais informações específicas no capítulo 4.

Em consonância com os apontamentos fornecidos pela Equipe Diretiva da escola, existe uma grande busca por vagas, não só nesta escola, como em outras localizadas em bairros próximos, devido à chegada desses migrantes. Nos apontamentos, as dirigentes acreditam que 60% do corpo estudantil seja de alunos procedentes de outras partes do Brasil, bem como de países vizinhos como Cuba, Venezuela, Argentina e Uruguai. Os alunos migrantes brasileiros em sua maioria vêm de Estados como o Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Bahia, Maranhão e Pará.

Um dos fatores que impulsionam a pesquisa é a proximidade da pesquisadora, enquanto professora de Língua Inglesa da RMEF (Rede Municipal de Ensino de Florianópolis), com alguns desses alunos migrantes. As falas dos alunos em relação às motivações da mudança surgem durante as aulas e são, muitas vezes, carregadas de grandes perdas, de lutas internas, de questões familiares não resolvidas, mas também de encantamentos e sonhos.

Muitas narrativas, que surgiram em meios às aulas, tiveram como gatilhos para a manifestação dos alunos migrantes, atividades e recursos pedagógicos com foco no ensino-aprendizagem que logo transformaram-se em situações de grande riqueza interacional. A Língua Inglesa em sua constituição reflete o quanto a questão migratória modifica não só a língua, mas os grupos que participam do processo migratório ora com viés exploratório, ora econômico atrelado à sobrevivência. Relacionando o conteúdo de constituição das sociedades e língua anglófonas nos relatos de sala de aula percebeu-se que em meio ao caos afetivo e econômico imbricado na mudança dos alunos para Florianópolis havia o encantamento com a chegada em um novo lugar, que mesmo por ser novo e trazer medos e inseguranças, carregava consigo uma aura de bem-estar. Esta aura poderia estar presente ao admirar as casas nos morros em proximidade com a natureza, ao contemplar o mar e buscar calma e perseverança que os momentos pediam, ou simplesmente pelo fato de sentirem-se seguros e acolhidos em sua escola. A Proposta Curricular de Florianópolis traz a importância de darmos voz às experiências dos alunos, das diferentes formas:

É também fundamental vivenciar usos da oralidade/sinalização característicos de processos interacionais presenciais ou à distância, vinculados aos usos de formais da fala/sinalização, tanto quanto vinculados à informalidade do cotidiano, de modo a contemplar o amplo universo das esferas da atividade humana que requerem tais variabilidades da modalidade oral/sinalizada (PROPOSTA CURRICULAR DA RMEF, 2016.p.92).

Com base nestas interações de sala de aula, a pesquisa foi configurando-se e voltando-se para o olhar do aluno migrante em seu processo de adaptação, que envolve seu próprio posicionamento linguístico, social, suas subjetividades e as questões que o meio externo apresenta, seja ele a escola, a igreja, o bairro onde mora, etc.

Atualmente, sob a perspectiva dos pensadores da pós-modernidade como Maffesoli (2001a, 2011, 2014) e Bauman (2000), nos são apresentados novos propulsores do ato de migrar, que não excluem os fatores socioeconômicos, mas que agregam as relações socioafetivas que podem ser estabelecidas, movidas por uma “pulsão migratória”, que é convidativa à troca de lugar, de hábitos, de parceiros. Maffesoli (2001a) irá associar a mudança à essência cíclica da vida junto às rupturas e aos movimentos tanto no que se refere às associações afetivas na busca por uma identificação, por um agrupamento nesta reconstrução de si implicada na mudança.

Discutiremos a partir da ideia macro de Imaginário, suas derivações pertinentes a essa pesquisa, o imaginário social e o imaginário educacional. O Imaginário aqui abordado pela perspectiva de Gilbert Durand com inspiração em Jung, Bachelard e Eliade, irá percorrer o trajeto antropológico dos símbolos por considerá-los formações a partir da simbiose das pulsões subjetivas e sociais que tomam forma na constituição dos valores, crenças, sonhos, anseios de cada indivíduo e de cada grupo.

O Imaginário Social configura-se conforme Silva (2012, p.8), “como uma narrativa inacabada, um processo, uma teia, um hipertexto, uma construção coletiva, anônima e sem intenção”. E é dentro desse complexo processo que o imaginário busca explicar o “eu no outro”, - o laço social - “que serve de cimento à vida em sociedade, se atualiza pela força de valores partilhados de imagens reverenciadas em conjunto e de sentimentos e afetos intensificados pela comunhão” (SILVA, 2012, p. 21).

É a partir das vivências e das relações de memória afetiva e social desse grupo que intentaremos desvelar o patrimônio individual e grupal, o Imaginário, que Silva (2012, p. 57) associa a uma “biografia, uma história de vida”. Assim sendo, nessa pesquisa nos propomos a analisar que elementos constituem o imaginário social de alunos migrantes da rede pública de Florianópolis, a partir do caso da escola EBM Luiz Cândido da Luz. Entendemos que a constituição dos imaginários é construída a partir de interações objetivas e subjetivas ao englobar vivências, crenças, interações, expectativas, sonhos, etc. Quando Silva (2017, p. 18), afirma que “o imaginário é uma memória afetiva na parede do tempo” nos instiga a ir em busca destes laços e excedentes constantes nas histórias de cada um e que merecem ser registrados por serem dinâmicos e cíclicos e que demarcam à seu tempo reflexos e anseios construídos

socialmente e que se alinham, se modificam ou se desconstroem conforme os passos de seus caminhantes.

Ao abordarmos a temática de imaginário e educação consideraremos a escola enquanto mediadora do processo social e cultural dos sujeitos o que nos leva a pensar na escola além de seu papel enquanto instância formal de ensino e aprendizagem, mas como o lugar que abriga os imaginários, especialmente dos sujeitos da pesquisa, os alunos migrantes e seus processos íntimos de mudança, rompimentos, adaptação, aceitação e identificação que poderão deixar manifestar em suas narrativas biográficas, em suas narrativas do vivido.

Trazemos como hipótese a ideia de que o imaginário social do aluno migrante é projetado a partir da representação simbólica, da relação de pertencimento que o lugar de destino representa para o seu núcleo familiar e para si, para a partir daí o sujeito passa a reconstituir-se social e afetivamente enquanto membro de outros espaços como escola, igreja, comunidade, dentre outros.

Assim, o objetivo geral desta dissertação visa identificar os elementos que formam o imaginário social de alunos migrantes a partir dos polos de cultura latente (desejos) e de cultura patente (pressões) presentes em suas narrativas. Os objetivos específicos visam identificar o papel da escola no processo de adaptação cultural e social dos alunos, verificar as articulações da memória, dos silenciamentos e dos afetos nas narrativas dos alunos migrantes e, por último desvelar os regimes de imagens constantes nas narrativas.

Teixeira Coelho (1997), no *Dicionário Crítico de Política Cultural: Cultura e Imaginário* – com base em Paula Carvalho, explica a ideia de cultura latente e patente:

Para cultura latente consta a explicação de que:

É a cultura dada pelo nível afetivo, ou afetual, de estruturação desse grupo, entendida como o ponto de convergência das interações grupais de diferente natureza. Essa estruturação rege-se pelas formas e modos emanados do dispositivo inconsciente tanto quanto das elaborações conscientes manifestas em narrativas ou outras figuras do onirismo coletivo (mitos, ritos, comportamentos). As figuras de um grupo em particular são tributárias dos mitos coletivos gerais (do território, de um espaço cultural) ou são criadas localmente pelo próprio grupo, derivadas então de mitos pessoais ou transubjetivos. A cultura latente permeia a cultura patente e, por meio desta, a organização formal das instituições. (COELHO, 1997, p. 113)

Para tanto, a cultura latente vai emanar das pulsões internas e coletivas que compõem e estruturam os grupos e indivíduos na forma de anseios, sonhos, comportamentos, etc. Para o autor, a cultura patente estará associada a questões externas que operam diretamente nas organizações sociais:

Determinada pelo nível racional de funcionamento de um grupo ou, em outras palavras, pelo pólo técnico e consciente das interações grupais [...] manifesta-se na forma de objetivos e meios construídos que atuam como fator de agregação do grupo e expressam sua estrutura racional-produtiva (sua praxeologia). É esta mesma estrutura que faz com que os grupos, tão logo se constituam, se apresentem como organizações formais dotadas de uma cultura organizacional. A cultura patente, permeável pela cultura latente, pode ser mapeada mediante um levantamento de seu ideário explícito, de seus elementos proxêmicos e de seus ritos, captáveis mediante observação de campo, entrevistas e questionários, combinados com operação análoga feita sobre a cultura latente. (COELHO, 1997, p. 117)

Assim, a cultura latente e a cultura patente atuam juntas nas questões de organização social, cultural, política e econômica dos sujeitos e dos grupos, à medida que constituem o imaginário social dos mesmos.

Com o exposto, este estudo procura fazer uma contribuição nas áreas de estudo do Imaginário, do Cotidiano e de Memória Social.

A partir da contextualização do lugar da pesquisadora em relação aos sujeitos que compõem o *corpus* desta pesquisa, faz-se necessário elucidar os questionamentos que percorrerão esta dissertação, levando em conta o aporte teórico da pesquisa. Primeiramente, a partir das experiências dos alunos questionamos como os mesmos enxergam seu processo de adaptação na cidade e na escola, uma vez que são dois espaços distintos embora conectados. Também nos interessa entender de que forma as relações afetivas e as memórias contribuem neste processo dinâmico que é a mudança, a chegada e a adaptação em um novo local. Outra pergunta que guia a pesquisa é: Que símbolos e mitos subjazem às entrevistas, uma vez que se estabelecem narrativas construídas a partir de *schèmes* e arquétipos que nos conduzem a navegar pela história de cada um que é também a história de um grupo? Ou seja, de que elementos simbólicos é feito o trajeto antropológico dos alunos migrantes?

A pesquisa está organizada em sete capítulos que compreendem os aportes teóricos que sustentam este estudo, a metodologia utilizada, a análise das entrevistas e a transcrição das mesmas.

No capítulo 1, Introdução, como acima apresentamos, elencamos os pressupostos que delineiam essa pesquisa, como objetivos, motivação, justificativas e a metodologia que pretendemos empregar para que os objetivos sejam alcançados.

O capítulo 2 apresenta reflexões acerca da teoria do imaginário, partindo da perspectiva durandiana do trajeto antropológicos das imagens. A seguir, trazemos alguns apontamentos referentes ao Imaginário Social, uma vez que à abordagem sociológica interessa estudar que imaginários unem e alimentam o laço social dos grupos, neste caso, de alunos migrantes. Na sequência, abordamos os estudos sobre Imaginário e Educação, que representam

um novo olhar para o legado de Gilbert Durand, situando-o dentro da escola, de onde emergem as narrativas que permeiam o ambiente escolar.

O capítulo 3 aborda mais uma vertente teórica desta pesquisa, a memória social, nas relações afetivas e sociais. Neste capítulo fazemos um levantamento acerca dos estudos em memória social, bem como nos voltamos aos afetos como propulsores de novas vivências, tópicos estes necessários mediante a abordagem do processo migratório que está envolto de lembranças, silenciamentos e motivações sócioafetivas.

No capítulo 4, inicialmente, demonstraremos a migração e suas consequências sob o olhar dos *estudos culturais*, tecendo reflexões acerca do migrante e da posição que ocupa quando deixa um lugar e chega em outro. As relações que estabelece e o que o faz mudar também foram tópicos abordados. A partir de pesquisas e relatórios, pontuamos algumas características das migrações internas no Brasil, até chegarmos à situação de Santa Catarina e Florianópolis no contexto atual.

O capítulo 5 traz apontamentos referentes aos procedimentos metodológicos adotados na coleta de dados para a realização deste estudo. Primeiramente, a culturálise que visa entender os processos internos e externos de grupos, considerando as subjetividades e os símbolos, crenças e pressões que constituem os grupos sociais. A seguir, abordamos as narrativas do vivido, ou de si, um recurso metodológico, que a partir das ferramentas que utilizamos (entrevista semiestruturada gravada), possibilita a construção e o entendimento das narrativas que emergem da interação entrevistado-entrevistador.

No capítulo 6 apresentamos as análises das narrativas dos alunos entrevistados, buscando responder aos objetivos propostos desta pesquisa.

O capítulo 7 apresenta a conclusão do trabalho, onde mobilizamos um diálogo entre o olhar do imaginário e as implicações do cotidiano embasados nas reflexões teóricas que mobilizamos no transcorrer da dissertação.

A partir do exposto acreditamos estar contribuindo com nosso *corpus* para as pesquisas no campo do imaginário e cotidiano e suas articulações com memória, identidade e migrações.

2 REFLEXÕES ACERCA DA TEORIA DO IMAGINÁRIO

Nessa pesquisa faz-se necessário discorrer acerca do Imaginário e de seus desdobramentos enquanto Imaginário Social e Imaginário Educacional, uma vez que nos propomos a analisar as narrativas por ora individuais, mas que representam um núcleo familiar e, por fim um grupo de representação social, os migrantes. Suas trajetórias são impulsionadas por diversos fatores, associados a motivos econômicos ou afetivos, de onde imagens são projetadas e traduzem os seus anseios e os seus sonhos. As interações dos alunos dentro do ambiente escolar, que é o lugar de onde emergem e escoam significativas relações sociais e educacionais, interessam a esta pesquisa por entendermos que na escola também se tensionam as pulsões intrínsecas ao processo migratório, tanto pelas interações sociais e culturais que o espaço-escola proporciona, quando as refuta ou as consolida. As etapas de adaptação do aluno migrante passam por rompimentos até chegar na aceitação, tanto a partir de seu olhar quanto do olhar de quem compartilha o mesmo espaço-tempo.

Gilbert Durand, elaborou seus estudos sobre o imaginário sobretudo afastando-se do clássico pensamento ocidental e de pensamentos atrelados às ideias associacionistas, bergsonianas e sartreanas, que segundo ele minimizavam a imaginação e o imaginário não os valorizando, e sim os confundindo com a percepção e com as sensações. Por não valorizarem a imagem enquanto símbolo, enquanto força, enfraquecem o imaginário, chamando-o de “a louca da casa”.

Durand, na obra *O Imaginário – ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*, lançada em 1994, apresenta sua proposição para um estudo de valorização das imagens a partir de uma análise do posicionamento iconoclasta socrático-cristão-ocidental enquanto o detentor “da verdade”, o qual prevaleceu por alguns séculos em nossa cultura. Durand, cita que posteriormente também reforçado pela invenção de Gutemberg que nos levou a “supremacia da imprensa e da comunicação escrita”. Ao reconhecer esta inovação que envolve “processos de produção, transmissão e recepção de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas, do museu do imaginário.

O autor remete-se às civilizações não-ocidentais que nunca separaram as informações contidas nas imagens das contidas na escrita, como por exemplo os ideogramas japoneses, hieróglifos egípcios ou os caracteres chineses, por exemplo, misturam com eficácia os signos das imagens e as sintaxes abstratas.

Já as civilizações da América pré-colombiana, a África negra, a Polinésia, dentre outras, mesmo possuindo uma linguagem e um sistema rico em objetos simbólicos, jamais utilizaram a escrita. Estas civilizações estabeleceram seu universo mental, individual e social baseadas em fundamentos pluralistas (politeísmo de valores). Todo politeísmo é receptivo a imagens.

Somos, portanto, um “paradoxo” enquanto civilização. Por um lado, “propiciamos ao mundo técnicas de constante desenvolvimento, de reprodução da comunicação das imagens e, por outro, do lado da filosofia fundamental, demonstramos uma desconfiança iconoclasta endêmica (que destrói as imagens ou, pelo menos, suspeita delas)” (DURAND, 1998 p. 7).

Nesta mesma obra Durand vai pontuar alguns movimentos que se opuseram ao iconoclasmo, marcando assim uma resistência ao imaginário. Um desses movimentos refere-se à instauração do *devotio moderna*, pelos monges franciscanos não enclausurados, que tinha como objetivo propagar uma “nova sensibilidade religiosa”, a partir da devoção a imagens bizantinas que passaram a ornamentar catedrais, configurando assim a arte sacra gótica.

Mas foi a partir do Romantismo que a valorização do imaginário ganhou força demarcando assim os ataques dos racionalistas e positivistas. Durand (1998), vai afirmar que

esta estética reconhece e descreve um ‘sexto sentido’ além dos cinco que apoiam classicamente a percepção. Mas este ‘sexto sentido’, que possui a faculdade de atingir o belo, cria, *ipso facto*, ao lado da razão e da percepção costumeira, uma terceira via de conhecimento, permitindo a entrada de uma nova ordem de realidades. Uma via que privilegia mais a intuição pela imagem do que a demonstração pela sintaxe. (DURAND, 1998, p. 2, grifo do autor)

Seguindo o Romantismo, os movimentos Simbolista e Surrealista também foram responsáveis por evidenciarem a valorização do inconsciente, do sonho e do onirismo.

O autor segue sua análise acerca da valorização da imagem pontuando também a popularização, distribuição e acesso ao que estava sendo criado desde a ‘invenção de Gutemberg’ onde a produção, a reprodução e a recepção de materiais diversos tiveram grande expansão até chegar na ‘explosão do vídeo’ e das imagens, que ainda “encontrava-se delimitada ao campo do “distrain”. Todavia, as difusoras de imagens – digamos a ‘mídia’- encontram-se onipresentes em todos os níveis de representação e da psique do homem ocidental” (DURAND, 1998, p. 33, grifo do autor).

Durand (1998), vai salientar a importância de nos voltarmos aos estudos dos meios midiáticos pelo alcance e encantamento que exercem, fomentando assim os imaginários e compondo uma “revolução cultural” e comportamental como observamos hoje a partir da

expansão da internet, que trouxe consigo novas formas de relacionamento e socialização com o uso de redes sociais, por exemplo. Nessa pesquisa não nos voltaremos a esta questão das mídias, mas cabe salientar o lugar que ocupam em nossa organização social atual.

Seguindo, o autor vai pontuar a importância deste olhar para o inconsciente, para a psique humana, valorizando assim elementos que escapam à razão e ajudam a compor o homem a partir de diversas pulsões que se expressam por meio de sonhos, ritos, poemas, dentre outras manifestações.

Qualquer manifestação da imagem representa uma espécie de intermediário entre um inconsciente não manifesto e uma tomada de consciência ativa [...] por conseguinte, a imagem perde sua desvalorização clássica e deixa de ser uma simples ‘louca da casa’ para transformar-se na chave que dá acesso ao aposento mais secreto e mais recalcado do psiquismo (DURAND, 1998, p. 36).

No Dicionário crítico de política cultural: Cultura e imaginário, encontramos a seguinte definição para o verbete – imaginário:

é o conjunto das imagens não gratuitas e das relações de imagens que constituem o capital inconsciente e pensado do ser humano. Este capital é formado pelo domínio do arquetipal - ou das invariâncias e universais do comportamento do gênero humano - e pelo domínio do idiográfico, ou das variações e modulações do comportamento do homem localizado em contextos culturais específicos e no interior de unidades grupais. Não se trata, portanto, de um conjunto de fantasias no sentido de irrealidades mas de um substrato simbólico ou conjunto psicocultural (presente tanto no pensamento "primitivo" quanto no civilizado, no racional como no poético, no normal e no patológico), de ampla natureza, que se manifesta sob diferentes formas e cuja função específica é promover o equilíbrio psicossocial ameaçado pela consciência da morte (COELHO, 1997, p. 211).

Alguns pesquisadores brasileiros que também se dedicam ao estudo da Teoria do Imaginário discorrem sobre a importância de se olhar para as imagens enquanto parte da experiência humana em suas inúmeras possibilidades de contextos, sejam eles, religiosos, educacionais, sociais, dentre outros.

Maria Cecília Sanchez Teixeira, na obra *Gilbert Durand: imaginário e educação*, de 2013, em consonância com o pensamento durandiano, diz que o processo de simbolização invoca as “competências simbólicos-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas”. É com base nesse processo que os sujeitos adquirem consciência de seu papel enquanto seres humanos à mercê do tempo e da morte. E é também a partir da capacidade de simbolizar que são atribuídos sentidos às coisas do mundo,

sentidos esses que ganham diferentes formas e representações em diferentes culturas ou grupos sociais.

Danielle Pitta, ex-aluna de Durand, é responsável por trazer para o Brasil os estudos de seu mestre e discorre sobre esta organização dos símbolos em sua obra *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*, (2005). Marcos Ferreira-Santos e Rogério de Almeida, na obra *Aproximações ao imaginário* (2012), também apresentam suas considerações sobre o Imaginário no que tange os museus de imagens de que a teoria se ocupa. Os autores dizem que

A abrangência do conceito é expressa tanto por ‘conjunto de imagens’ e ‘todas as criações do pensamento humano’- que engloba a produção poética, artística, mas também a científica, filosófica, ideológica, etc. Quanto por ‘relações de imagens’ e ‘grande denominador fundamental’ que desloca a questão dos produtos da imaginação para o caráter processual do imaginário [...] a classificação de imagens só faz sentido se compreendermos que é a *gesticulação cultural*, o processo dinâmico de criação, transmissão, apropriação e interpretação dos bens simbólicos, que empresta sentido aos símbolos (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 38, grifos do autor)

Durand, em sua obra *As estruturas antropológicas do imaginário*, traz à cena alguns estudiosos que vêm ao encontro de suas proposições. São eles: Gaston Bachelard, Carl Gustav Jung, e Mircea Eliade. Bachelard enquanto mestre de Durand, vai despertá-lo para o estudo das imagens e sua relação poética com o mundo ao valorizar as produções oníricas e a isomorfia das mesmas:

vai descobrir que o imaginário, muito longe de ser a expressão de uma fantasia delirante, desenvolve-se em torno de alguns grandes temas, algumas grandes imagens que constituem para o homem os núcleos ao redor dos quais as imagens convergem e se organizam (PITTA, 2005, p.14).

O mestre de Gilbert Durand foi um dos teóricos que impulsionou a teoria do imaginário a partir de seu interesse pelos símbolos, pelo direito do homem de imaginar. O autor francês é conhecido como o “filósofo do cosmos”, conciliou em suas obras a ciência e a poesia, abstando-se dos pressupostos sobre a imaginação que “centrava-se no sentido da visão e no exercício constante da abstração” (PEREZ, 2014, p. 16).

Ele estudou os quatro elementos: o fogo, a água, a terra e o ar, por considerá-los elementos fundamentais da existência, sendo eles que fazem da imaginação algo além do material, algo portanto, dinâmico, no qual o homem cria e co-cria a partir de seu potencial criativo e inventivo. Ao associar seus estudos à psicanálise, Bachelard estabelece relações oníricas entre as imagens que ligam aos homens ao mundo:

Está profundamente convencido de que nada pode ser estudado, conhecido, que não tenha sido antes sonhado. Está consciente da universal dimensão onírica das coisas, bem como da anterioridade psíquica das imagens relativamente às ideias. [...] Nada pode ser conhecido a não ser que seja evocada a história de seu caráter imaginário (JAPIASSÚ, 1987, p.11).

A partir de Jung, Durand se inspira em várias concepções do psicólogo suíço desde seus estudos da ideia de inconsciente coletivo enquanto fruto de pulsões subjetivas e exteriores ao sujeito, assim como a noção de arquétipo, que será abordada com mais clareza a seguir. Para Durand (2012), Jung “viu igualmente bem que todo o pensamento repousa em imagens gerais, os arquétipos, os esquemas ou potencialidades funcionais, que determinam inconscientemente o pensamento (DURAND, 2012, p. 30).

Durand (2012) e Wunenburger (2003) atribuem à ideia de Imaginário de um indivíduo ou de um povo, projeções e produções como mitos, crenças, sonhos, fantasias, lembranças, devaneios e produções artísticas e preconceitos sociais. Todos esses modelos engendram realidades que formam “conjuntos coerentes e dinâmicos, referentes a uma função simbólica, no sentido de um ajuste de sentidos próprios e figurados” (WUNENBURGER, 2003, p.11). As representações simbólicas estão à mercê do tempo, do valor e do significado a elas atribuídos em um grupo social e se organizam linearmente, obedecendo uma sequência estrutural: *Schème* - Arquétipo - Símbolo - Mito. Estes quatro elementos compõem o que Durand (2012) chamou de **Trajeto Antropológico**, que é a trajetória do símbolo entre indivíduos e grupos, resultado das implicações do meio social e cósmico (tempo, vivências, valores, mitos, crenças, pulsões, pressões, etc.). Para o autor este percurso da imagem é “a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 2012, p. 41). O autor ainda comenta que:

As pulsões de cada indivíduo percorrem um caminho social que contorna os obstáculos ao qual se rebela [...] o trajeto antropológico pode indistintamente partir da cultura ou do natural psicológico, uma vez que o essencial da representação e do símbolo está contido entre esses dois marcos reversíveis (DURAND, 2012, p. 42).

O trajeto antropológico é marcado pelos estudos de Durand acerca de diferentes imagens constantes em culturas diversas que se preocupam em representar os mesmos

esquemas pulsionais. Estas imagens, para ele, representavam a relação da sensibilidade humana com as pulsões sociais do meio, conforme explicado por Pitta (2005):

O objetivo inicial da tese de Gilbert Durand era o de estabelecer uma relação de imagens colhidas em culturas diversas. Para tanto, o autor fez um levantamento de imagens em grande número de culturas, nas mitologias, nas artes, seja na literatura ou nas artes plásticas: é para organizar o material obtido que o autor parte da ideia da existência do “trajeto antropológico”, ou seja, uma maneira própria para cada cultura de estabelecer a relação existente entre sua sensibilidade (pulsões subjetivas) e o meio em que vive (tanto o meio físico como histórico e social) (PITTA, 2005, p. 20).

A constituição do simbólico no indivíduo é uma construção constante e cíclica que depende dos valores sociais, culturais, psicológicos e da interação entre esses elementos que vai também elucidar que símbolos exercem mais força no trajeto antropológico dos indivíduos e dos grupos. O autor ainda pontua que

A imagem primordial deve incontestavelmente estar em relação com certos processos perceptíveis da natureza que se reproduzem sem cessar e são sempre ativos, mas por outro lado, é igualmente indubitável que ela diz respeito também a certas condições interiores da vida do espírito e da vida em geral [...] ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais (DURAND, 2012, p. 60).

Para os autores (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012), o trajeto antropológico é o meio por onde a

organização do real e a apreensão imaginária do mundo” ocorrem. É um espaço de trocas entre a objetividade e a subjetividade. “Esse círculo estabelecido entre o homem e o mundo, circuito em que um pólo alimenta o outro e é alimentado por ele. essa retroalimentação dos pólos põe em evidência a recursividade que caracteriza o trajeto antropológico (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p.77).

O ponto de partida do trajeto antropológico é o *schème*, que é a parte onde os sentimentos e as emoções se expressam, relacionados a “gestos inconscientes” e a “representações”. Durand (2012), pontua o *schèmes* enquanto

generalização dinâmica e afetiva da imagem, constitui a factividade e não-substantividade geral do imaginário [...] para Piaget, é um ‘símbolo funcional’ e para Bachelard ‘símbolo motor’ - junção entre os gestos inconscientes da sensório-motricidade, entre as dominantes reflexas e as representações [...] Os *schèmes* formam o esqueleto dinâmico, o esboço funcional da imaginação (DURAND, 2012, p. 48).

As dominantes reflexas ligadas aos *schèmes* referem-se a três dominantes. Conforme Pitta (2005), a **dominante postural** corresponde aos esquemas de subida e divisão, a **dominante digestiva** tem correspondência com os *schèmes* de descida e aconchego na intimidade e a **dominante copulativa** ou **rítmica** associada aos gestos e ao caráter cíclico destes movimentos rítmicos.

Estas dominantes, conforme os autores Ferreira-Santos e Almeida (2012, p.39), “foram analisadas pela Escola de Leningrado (Betcherev, Oufland, Oukhtomsky), fornecem a chave para a classificação dos símbolos e, conseqüentemente, a compreensão e o estudo do imaginário”.

A dominante age sempre com um certo imperialismo, pode já ser considerada como um princípio de organização, uma estrutura sensório-motora (DURAND, 2012, p. 49).

Ao abordar o arquétipo, Durand aproxima-se de Jung ao compartilharem a ideia da junção entre o imaginário e os processos racionais, uma vez que para o psiquiatra “as imagens que servem de base a teorias científicas mantêm-se nos mesmos limites (que as que inspiram contos e lendas)” (JUNG, 1950 apud DURAND, 2012, p.61). É com base nos estudos de Jung sobre arquétipo que Durand apoia-se na ideia de trajeto antropológico pontuando simbioses entre as motivações externas aos indivíduos “perceptíveis da natureza” e também “interiores da vida do espírito e da vida em geral”, pontuando desta forma o caráter não estático das ideias quando as mesmas estão condicionadas ao “tempo” e às “circunstâncias”.

Os gestos diferenciados em esquemas vão determinar, em contato com o ambiente natural e social, os grandes arquétipos mais ou menos como Jung os definiu. Os arquétipos constituem as substantificações dos esquemas [...]constituem o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais” (DURAND, 2012, p. 60-61).

Durand (1993, p. 56) vai caracterizar o arquétipo como “forma dinâmica, uma estrutura organizadora das imagens, mas que transvaza sempre as concreções individuais, biográficas, regionais e sociais, da formação das imagens”. Conforme Pitta (2005), o arquétipo vai representar de forma imagética e universal o *schème* enquanto “imagem primeira de caráter coletivo e inato; é o estado preliminar, zona onde nasce a ideia (Jung). Ele constitui pontos de junção entre o imaginário e os processos racionais (PITTA, 2005, p. 18)”.

Os símbolos e os mitos representam as externalizações do trajeto antropológico, aquilo que é visível, redundante. Para Durand (2012), “enquanto o arquétipo está no caminho da ideia e da substantificação, o símbolo está simplesmente no caminho do substantivo, do

nome e mesmo algumas vezes do nome próprio” (DURAND 2012, p. 63). E é a partir de Jung que Durand também vai compreender o símbolo como

algo que não se reduz a uma única coisa. Por outras palavras, o conteúdo imaginário da pulsão pode interpretar-se...quer redutivamente, isto é, *semioticamente*, como a própria representação da pulsão, quer *simbolicamente*, como sentido espiritual do instinto natural (DURAND, 1993, p. 56, grifo do autor).

Pitta (2005) define o símbolo como a representação do arquétipo em uma dada cultura. “É o signo concreto que evoca algo ausente ou impossível de ser percebido. É uma representação que faz aparecer um sentido secreto. Os símbolos são visíveis tanto em ritos, mitos artes plásticas e literatura” (PITTA, 2005, p. 18).

Durand, ao explicar algumas ideias bachelardianas, diz que é a partir de nossa sensibilidade que estabelecemos relações entre “o mundo dos objetos” e o “mundo dos sonhos”. Para Bachelard, “a assimilação subjetiva desempenha um papel importante no encadeamento dos símbolos e suas motivações” (BACHELARD apud DURAND, 2012, p. 34).

A última instância do trajeto antropológico é o mito, que em grego é *mythos*, refere-se a tudo que se relata, embora esta ideia tenha sido muitas vezes desvalorizada e atribuída a um relato sem relação com a realidade, fantasioso. Em Platão, Durand enxerga brilhantismo na forma com que os mitos são empregados ao atribuir-lhe características como “histórica” e “lendária”. “O pensamento racional parece constantemente emergir de um sonho mítico e algumas vezes ter saudade dele” (DURAND, 2012, p.63).

Para Durand, cujas reflexões acerca da teoria do imaginário embasam essa pesquisa, os mitos são como um relato que carregam consigo além de personagens, um enredo revestido de crenças, e ainda é:

um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias. O mito explicita um esquema ou um grupo de esquemas. Do mesmo modo que o arquétipo promovia a ideia e que o símbolo engendrava um nome, podemos dizer que o mito promove a doutrina religiosa, o sistema filosófico [...] O que importa no mito não é exclusivamente o encadeamento da narrativa, mas também o sentido simbólico dos termos (DURAND, 2012, p.62-63; 356).

Mircea Eliade (2016), outro teórico cujas pesquisas também embasam o legado durandiano, estudou o mecanismo, a função e a evolução dos mitos, que estão ligados ao processo evolutivo do mundo, bem como da existência humana. Para o autor “é o mito que fornece os modelos para a conduta humana” (ELIADE, 2016, p.8). Ele exemplifica que nas

sociedades arcaicas e tradicionais, os mitos guiam o “comportamento e atividade do homem” ao contarem uma “história sagrada, eles relatam um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio”. E ainda:

Os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do sobrenatural) no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural (ELIADE, 2016, p. 11, grifo do autor)

Os mitos, portanto, trazem consigo esclarecimentos do hoje ao remeterem-se à origem das coisas, à sua existência, sua atualização. Eliade (2016, p. 16) enfatiza que estes mostram a evolução do homem desde o “tempo primordial” até o que ele é hoje – “um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver e, trabalhando de acordo com determinadas regras”. As regras as quais Eliade refere-se são explicadas por Malinowski como imposições do mito, os princípios morais, que:

garantem a eficácia do ritual e oferece regras práticas para a orientação do homem. O mito é um ingrediente vital da civilização humana [...] é uma realidade viva [...] essas histórias constituem para os nativos a expressão de uma realidade primeira, maior e mais relevante, pela qual são determinados a vida imediata, as atividades e os destinos da humanidade. O conhecimento desta realidade revela ao homem o sentido dos atos, rituais e morais, indicando-lhe o modo como deve executá-los (MALINOWSKI apud ELIADE, 2016, p. 23).

Tais símbolos se encontram agrupados no que Durand (2012) denominou *Estruturas Antropológicas do Imaginário*. Esses símbolos, produções imaginais têm como função o enfrentamento da fluidez do tempo e o destino da morte, estão organizadas em regimes de imagens, o diurno e noturno os quais aprofundaremos abaixo.

2.1 COMO SE ORGANIZAM OS REGIMES DE IMAGENS DO IMAGINÁRIO

Para descobrirmos como é formada a estrutura imaginal de um grupo social, ou seja, como são os enfrentamentos e apaziguamentos frente e a passagem do tempo, devemos

percorrer o trajeto antropológico das imagens que subjazem aos indivíduos. Para isso, Gilbert Durand baseou-se nos estudos da Escola de Leningrado sobre a classificação e noção de gestos dominantes em recém-nascidos, que seriam as dominantes de posição (heróica) e de nutrição (mística) e copulativa (sintética). Logo, Durand as alocou em dois regimes: O diurno e o noturno.

O regime diurno representa forças, pulsões, símbolos de oposição, polarização.

Ligado à verticalidade do ser humano, este regime é o das matérias luminosas, visuais e das técnicas de separação e de purificação, das quais as armas são símbolos frequentes. Trata-se aqui de dividir, separar, lutar. Neste ponto os símbolos constelam em torno da noção de potência (PITTA, 2012, p.26).

A dominante reflexiva identificada nesse regime é a postural, que para Durand (2012) associa-se a símbolos como armas, espadas, flechas, guerreiro, mago e soberano, configurando os rituais de elevação e purificação.

No **Regime Diurno** encontramos duas formas de classificação dos símbolos que representam a própria antítese em que o regime opera: as relacionadas aos semblantes do tempo e as relacionadas aos símbolos da estrutura heróica.

Relacionados aos semblantes do tempo e representando a instância negativa do regime diurno, encontramos os símbolos: teriomórficos, nictomórficos e catamórficos que Estrada (2014) explica da seguinte forma:

Devido à impossibilidade de controle, isto é, de distinguir e encarar o desconhecido e controlar os perigos que pode representar, o imaginário cria imagens nefastas que representam as faces do Tempo e da Morte, expressas nos símbolos de animalidade agressiva (Teriomorfos), das trevas terríficas (Nictomorfos) e da queda assustadora (Catamorfos) (ESTRADA, 2014, p. 102).

Pitta (2005) e Turchi (2003) explicam que a simbologia constante na constelação dos semblantes do tempo recai sob os aspectos angustiantes dos símbolos em relação à morte. Os **símbolos teriomorfos** são inspirados no simbolismo animal, para tanto é necessário separar o “animal físico” do “simbólico nas manifestações que seguem:

O **fervilhamento** remete ao arquétipo do caos nas imagens de larvas e insetos, por exemplo. A **animação** relaciona o movimento de animais como o cavalo e o touro ao mau agouro, à fuga do tempo. A **mordicância** representa o terror diante da morte, podendo estar ancorados na imagem e simbologias dos lobos, dos leões, das onças, e de Kronos que devorou seus filhos.

Os **símbolos nictomorfos** que são relativos à noite, à escuridão em seu sentido simbólico que remete a algo funesto. Dividem-se em:

Simbologia das trevas, que é a representação da escuridão, seja na hora mais escura do dia onde os animais noturnos saem para caçar ou apossar-se de corpos ou almas, seja na forma de cegueira, representando a decadência de alguém. A **água escura** aparece relacionada ao lado sombrio dos seres e das coisas, seja por remeter ao suicídio, seja por remeter a uma mãe devoradora, por exemplo.

Os **símbolos catamórficos** remetem à queda (moral ou física), ao medo, à dor e podem ser representador abismo, esgoto, labirinto.

A segunda divisão do regime diurno se refere a **estrutura heróica** ou esquizomorfa, que representa a instância positiva do regime diurno, caracterizada por uma postura de luta e vitória sobre o destino e sobre a morte. Aqui, encontramos os símbolos de ascensão, espetaculares e diairéticos.

Os **símbolos de ascensão** são representações que remetem à verticalidade, à ascensão e à elevação. Os principais exemplos são a asa, a flecha e o anjo. representam também uma reconquista de potência

Os **símbolos espetaculares** remetem à visão e à luz, uma oposição aos símbolos escuros, às trevas. São representados pela luz, pelo sol e também pelo olhar e pela palavra, enfim pelos símbolos que representam clareza e discernimento.

Os **símbolos diairéticos** tratam da separação do bem e do mal. As armas dos heróis são vistas como símbolos de poder, assim como objetos pontiagudos e cortantes. A representatividade simbólica se estende às chamadas armas espirituais, onde Pitta (2005), apresenta o batismo e as purificações religiosas que envolvem diretamente elementos simbólicos em oposição como por exemplo, a água e o fogo na circuncisão. Pitta (2005, p. 29) vai explicar que “para tantos atos de divisão, as armas são necessárias: o arsenal simbólico compreende, pois, a espada, o fogo, a tocha, a água e o ar, os detergentes – que tem por função cortar, purificar, limpar, salvar, separar, “distinguir as trevas do luminoso valor”.

O **Regime Noturno** opõe-se ao diurno e vai buscar unir e conciliar. Trata-se agora de um mergulho em busca em si, em busca do conhecimento. As dominantes reflexivas presentes nesse regime são a **digestiva** e **cíclica/copulativa**:

A primeira subsumindo as técnicas do continente e do habitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora, a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos (DURAND, 2012, p.58).

No **Regime Noturno** as imagens dividem-se em duas estruturas: a **estrutura mística/antifrásica** e a **estrutura sintética/dramática**. A primeira refere-se à uma harmonização, à busca por intimidade, a uma descida lenta, diferente da subida brusca da estrutura heroica. Esta estrutura é representada pelos símbolos de inversão e de intimidade. Já a estrutura sintética vai remeter aos simbolismos relacionados ao destino e ao tempo em seu caráter cíclico.

A **estrutura mística**, conforme os autores Ferreira-Santos e Almeida (2012, p. 25), “se liga psicologicamente à **dominante digestiva**, encontramos os princípios de analogia e similitude que operam esquemas de confusão, como descer, possuir e penetrar, que geram epítetos como profundo, calmo, quente, íntimo e escondido”, que remetem ao aconchego, à quietude e ao gozo. Sua constelação simbólica volta-se aos símbolos de inversão e intimidade.

Os **símbolos da inversão** remetem ao **eufemismo** que “desdramatiza o conteúdo angustiante de uma expressão simbólica [...] o abismo não é mais buraco sem fundo onde se perde a vida, mas o receptáculo (aquilo que contém) a taça” (PITTA, 2005, P. 30). O eufemismo também vai elucidar o isomorfismo atrelado às imagens femininas como a autora exemplifica: “a profundidade aquática, o alimento, o plural, a riqueza, a fecundidade”.

O **encaixamento e redobramento** remetem a uma forma de engolimento a fim de adquirir o que o outro carrega em seu âmago. O encaixamento se remete a uma repetição que Pitta (2005), exemplifica pela imagem da “velha a fiar”.

Em **hino à noite**, aparece a oposição da noite trevosa do regime diurno em relação a uma noite de plenitude, do regime noturno, “local de grande repouso, a noite se torna divina [...] noite de valorização das cores [...], cores também dos reflexos da água ao luar, ligadas à valorização da mulher, da natureza, do centro e da fecundidade” (PITTA, 2005, p. 31).

Em **mater e matéria** verificamos um isomorfismo das imagens relacionadas à matéria-prima de representação aquática e terrestre. Pitta (2005, p. 31) comenta que “as águas seriam, pois, as mães do mundo, enquanto a terra seria a mãe dos vivos e dos homens”.

Os **símbolos da intimidade** voltam-se às representações de aconchego e intimidade. O **Túmulo e o repouso** remetem à morte enquanto “retorno ao lar”, do sepulcro enquanto berço ctônico conforme proposto por Durand (2012).

A **Moradia e a taça** enquanto isomorfias que lembram, a caverna, a gruta, “a casa antropomorfa (aquela descrita por Bachelard cujo sótão é a cabeça e, o porão, as raízes ou pés)”(PITTA, 200, p. 32).

A **gulliverização** relacionada ao poder dos pequenos, concentra a ideia de que a essência das coisas está em seu invólucro.

A segunda estrutura do regime noturno é a **estrutura sintética/dramática**, que representa a transitividade do tempo, do destino, o progresso e preocupa-se em equilibrar as oposições. Os símbolos que a representam são: cíclicos, dialético e messiânicos.

Na **Estrutura Sintética** vai acontecer a harmonização dos contrários a partir das representações cíclica do tempo e do destino. Durand (2012, p. 346) vai explicar que esta estrutura “elimina qualquer choque, qualquer rebelião diante da imagem, mesmo nefasta e terrificante, mas que, pelo contrário, harmoniza num todo coerente as contradições mais flagrantes”.

A dominante presente neste regime é a **cíclica ou copulativa**. Os **Símbolos Cíclicos** indicam um domínio do tempo a partir de rituais que demarcam recomeços e finalizações para que a partir daí exista um equilíbrio de contrários, sejam eles o calor e o frio, a falta e o excesso, dentre outros. A representatividade simbólica se dá também a partir das implicações do **mito do progresso** que apresenta a transitoriedade da vida e das coisas, indicando a necessidade de deixar a vida para que haja renascimento, regeneração. É a relação morte-vida-morte expressa por Durand (2012) a partir da dialética material de Bachelard da vida e da morte, a morte que sai da vida e a vida que sai da morte, representada pelo simbolismo **ofidiano** do ouroboros.

O **ciclo lunar** que tem representação em diversas culturas no que tange a transitoriedade do tempo liga-se também à vegetação e aos sacrifícios em algumas culturas garantindo assim a fertilização da terra e o reinício dos ciclos.

A **espiral**, como do caracol que “não é só concha, apresenta o aspecto aquático da feminilidade e possui o aspecto feminino da sexualidade, concha espiralada quase esférica; mostra e esconde seus cornos” (DURAND, 2012, p. 313).

A **tecnologia do ciclo** vem representada por elementos que remetem à ideia de tessitura do tempo como a roca, a roda, os fios e tramas assim com os arquétipos da roda, relógio e demais.

A **árvore** que se associa isomorficamente à imagem do homem pela sua verticalidade e que também tem em sua trajetória pontos cíclicos. Pitta (2005, p. 36) vai dizer que a árvore “associada à água fertilizante, ela é símbolo de vida. E por suas transformações sucessivas, por sua humanização (assim como o homem, ela é resumo cósmico e verticalidade), sugere o devir, a progressão no tempo.

A partir do estudo de Durand, analisaremos as narrativas dos alunos em busca dos símbolos presentes em suas narrativas, buscando entender as configurações do trajeto antropológico do processo migratório do qual todos são atores. Budag (2015) explica como as estruturas se encaixam em nosso cotidiano e percorrem conosco nossos caminhos:

Cada um de nós vê o mundo de acordo com um universo mítico, que pode mudar em diferentes momentos de nossas vidas. Alguns sujeitos revelam que conservam um microuniverso mítico de estruturação heroica – no qual o herói pode triunfar ou fracassar –, enquanto outros podem revelar um microuniverso mítico de estruturação mística, e outros, ainda, sintética. Isso corresponde a uma forma particular de entender o mundo, a sociedade em que vivemos e os produtos culturais. Em outras palavras, nós operamos naturalmente a vida com esses regimes e estruturações imaginárias, que também dizem respeito, obviamente, a como produzimos determinadas narrativas. Geralmente as narrativas têm características de ambos os regimes, mas algum deles pode predominar em determinada narrativa (BUDAG, 2015, p. 76).

Para tanto, é essencial que tenhamos um olhar cuidadoso e atento ao investigarmos as pulsões que movem os participantes da pesquisa uma vez que as relações, os afetos, a dor, os sonhos, os anseios e as emoções guiam as trajetórias em diferentes proporções e simbolizações na busca por algo que pode ser desconhecido até mesmo para si, mas que a partir de uma pulsão primeira promove os passos iniciáticos da busca por um lugar outro.

2.2 O IMAGINÁRIO SOCIAL

O Trajeto Antropológico, como apresentado anteriormente, é um norteador do conhecimento do homem, é uma das formas de se perceber a constituição do imaginário social a partir de sua representação simbólica e mítica que demonstram os valores não só de um indivíduo, mas de um grupo social que ajuda a criar, a manter e a modificar a realidade a qual pertencem. A ideia de imaginário social é ambígua e polissêmica, relaciona-se a diversos campos da sociologia. Sironneau (1993) aponta a distinção entre três significados:

- a) *Dimensão mítica da existência social*: é ela que inspira as mitoanálises sociológicas e conduz ao esclarecimento dos mitos dominantes de uma determinada época, de uma cultura, de uma nação, de uma geração, literária ou artística, de uma classe social;

- b) *Imaginação de uma outra sociedade*: ela está em marcha nas utopias, nos milenarismos, nas ideologias revolucionárias. É o imaginário da esperança [...];
- c) *Imaginário mais moderno e cotidiano* (recente): visto nas práticas de todos os dias: paisagem urbana, objetos familiares, encontros fortuitos, percursos usuais, distrações populares. (SIRONEUAU, 1993, p. 47-8 in LEGROS, 2007, p. 11-12)

Durkheim, Max Weber e Simmel (apud LEGROS et al, 2007), enquanto fundadores da Sociologia, foram os primeiros a estabelecer relações entre os símbolos e a vida social. Ao estudarem os fenômenos sociais afirmam que eles não se separam dos fatos psíquicos, ou seja, que as representações simbólicas são pertencentes a um grupo e a seus indivíduos, por isso compartilham de mitos, lendas, crenças etc.

Simmel (apud LEGROS et al, 2007), ao trabalhar a ideia de imaginário no cotidiano, afirma que a essência das relações que um sujeito estabelece com outro, “faz nascer em um a imagem do outro” e depois complementa ao dizer que “a alma é a imagem da sociedade e a sociedade é a imagem da alma.” Portanto, é no âmago dos processos sociais movidos por afetos e outros sentimentos que percebemos o papel do imaginário social enquanto “priori da significação da nossa presença no mundo” (LEGROS et al, 2007, p. 77). A seguir, o autor apresenta as *Funções Sociais da Sociologia do Imaginário*:

- 1) uma função antropofisiológica: a necessidade do devaneio;
- 2) uma função de regulamentação humana diante da incompreensão (a morte, por exemplo): operando como intermediária do mito, do rito, do sonho, ou ainda, da ciência;
- 3) uma função de criatividade social e individual: representando os principais mecanismos da criação e oferecendo uma abertura epistemológica (relativizando a percepção do real);
- 4) e uma função de comunhão social: favorecendo, principalmente pelo mimetismo, os ideais-tipo, os sistemas de representação, a memória coletiva (LEGROS et al, 2007, p. 12).

Complementando o proposto acima, Maffesoli (2001b) pontua que acredita apenas no imaginário social, que envolve, que faz parte, que está incluído em algo. Existe um compartilhamento de ideias, visão de mundo que pertencem ao racional e ao não-racional.

O imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. [...] O imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado nação, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece vínculo. É cimento social. Logo, se o imaginário liga, etc numa mesma atmosfera, não pode ser individual (MAFFESOLI, 2001b, p.75).

Conforme Teves (2002), o Imaginário Social traz à luz reflexões acerca dos processos reguladores da vida em sociedade, uma vez que torna-se “necessária a exploração do

invisível que existe na realidade social, aquilo que tem força, que impele, mas que se encontra em outras instâncias do saber”(TEVES, 2002, p. 62). A constituição do Imaginário Social de cada grupo social é dada a partir das representações das crenças que legitimam a ordem social vigente numa disputa de sentidos que regulam ações e aproximações e afastamentos dos atores sociais. O Imaginário constitui-se então, enquanto laço social que representa as crenças e os rituais que circulam em um grupo e constituem o que é verdadeiro. E ainda:

Investigar o Imaginário Social de um grupo é estar propenso a dialogar com seu mistério, com suas crenças mais profundas. Metaforicamente, podem dizer que o imaginário é o *locus* no qual se ancoram as representações sociais. Acessá-lo significa admitir a possibilidade da surpresa, a presença da sombra (TEVES, 2002, p. 67).

Conforme Silva (2012, p. 7), o imaginário é como algo que move o ser humano, uma vez que “o homem só existe no imaginário”. O imaginário também está associado à realidade, à concretude: “é um motor, um sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos ou grupos”. O autor vai acrescentar que:

o imaginário é uma aura, uma atmosfera, um “plus”, um excedente, uma interpretação, uma significação, um sentido relevante individual ou socialmente atribuído a um acontecimento [...] é o fato que passou a ter sentido para alguém. Todo imaginário é um revestimento, uma cobertura, uma sequência de camadas aplicadas sobre um acontecimento, uma obra, um fenômeno, um evento, um trauma, um feito (SILVA, 2017, p. 25).

Para o autor, o movimento de mudança que envolve a tríade “aldeia - cidade natal - metrópole”, incita sentimentos de “surpresa-deslumbramento-perplexidade-temor” (SILVA, 2017, p. 13). Esses são os sentimentos que também buscaremos identificar dentro das narrativas do processo migratório que representam não só o imaginário individual, mas também o de um grupo, ou de um núcleo familiar envolvido no processo com anseios e motivações pessoais e sociais. Para Silva (2017, p. 111), “o imaginário é o que fica depois de um choque de realidade [...] é o discurso que se tornou narrativa mítica, mitologizante, épica e transfiguradora”. O que Silva (2017) propõe é a forma como o arcabouço simbólico de cada grupo toma forma, emerge. O imaginário social traduz os comportamentos, os sentimentos frente ao tempo e ao contexto social que estão em constante mudança.

Teves (1992) também menciona questões que envolvem o imaginário social a partir da articulação de questões subjetivas e sociais que perpassam o sujeito. A autora afirma que “todo grupo objetiva seu imaginário social [...] é mediante esse imaginário que o grupo se identifica, estabelece suas trocas, distribui seus papéis sociais” (TEVES, 1992, p. 25). E ainda

de acordo com Maffesoli (1988), os grupos ou tribos “organizam seus sistemas explicativos de mundo instituem suas diferenças e com isso constroem suas identidades. A riqueza da pluralidade cultural aparece na multiplicidade desses imaginários” (MAFFESOLI, 1988 apud TEVEZ, 1992, p. 25).

Em vista disso, buscamos desvelar a constituição do imaginário social dos alunos migrantes considerando as vivências e motivações que os fazem partir em busca de um lugar muitas vezes distante do seu de origem, que desacomoda, mas que também impulsiona novas relações e experiências.

2.3 FUNÇÃO PEDAGÓGICA DOS MITOS

Nesta seção elucidaremos a relação de alguns mitos com o processo educativo, assunto abordado por estudiosos como Alberto Araújo e Tânia Schroeder. Dentro da perspectiva de imaginário, os mitos, os símbolos, as crenças, dentre outras manifestações da imagem em nossa sociedade, ajudam a modelar a formação humana e a prática educativa. No capítulo 2, as concepções de mito reforçam seu caráter pedagógico ao mostrar sua importância na constituição do homem.

Ao associarmos os mitos aos processos educacionais buscamos entender a sistemática das relações e dos posicionamentos daqueles que compõe nosso objeto de estudo: os alunos migrantes. É a partir do olhar deles dentro do ambiente escolar, que intentamos analisar suas interações, seus desafios e intenções diante do novo.

A escola, como parte do novo contexto urbano e social do qual passam a fazer parte é um lugar de destaque na vida dos adolescentes e das famílias. É onde ocorrem as primeiras interações sociais dos alunos, é no cotidiano que as relações se fortificam ou estremeçam conforme as interações que ocorrem.

Encontramos em Araújo et al (2004), na obra *Figuras do imaginário educacional: Para um novo espírito pedagógico*, o estudo das “vozes pedagógicas de Hermes, de Dionísio e

de Prometeu”. Para os autores em tempos de “desencantamento do mundo”, de “império do efêmero”, da “era do vazio” e da “iconoclastia cultural”, faz-se necessário recorrer aos mitos,

para que eles, na sua qualidade de mediadores, reativem quer as imagens polimorfos que nos habitam (os chamados arquétipos de Jung), quer as atividades poéticas noturnas que, depois de Bachelard, devem animar uma ecologia simbólica. [...]. Os deuses evocados, de alta densidade simbólica, podem servir para nos salvar de um modelo/forma educacional que nos faz psiquiatricamente aberrantes, porque hipercerebrais, e devotados a critérios de uma eficácia <resgisconta> e a uma abstração desencarnada e necrófila (ARAÚJO et al, 2004, p. 21-22).

Os estudos destes três mitos abordados por Araújo (2004), surgiram em um projeto de pesquisa vinculado ao Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho e filia-se aos pressupostos do inspirador Círculo de Eranos¹, a partir da “necessidade de remitologizar o mundo, a pedra angular de seu programa. Ao visitar Hermes, Dionísio e Prometeu, o autor tenta resgatar as lições “para que elas, enquanto metáforas de alta densidade simbólica, ajudem a melhor pensar o sentido originário de um *novo espírito pedagógico*” (ARAÚJO, 2004, p. 15). Este *novo espírito pedagógico* apresenta como princípio norteador o legado de Gaston Bachelard, em valorizar o sonho, o devaneio e a racionalidade objetiva, que são questões chaves do *homo symbolicus*, deixadas de lado pela pedagogia positivista e iconoclasta, conforme explica o autor.

Os mitos de Pigmaleão e Teseu vêm corroborar com essa pesquisa a partir dos estudos de Tânia Schroeder, inspirada em Alberto Filipe Araújo. A autora também se volta à identificação destes mitos na educação contemporânea, que conforme Durand (1998), orientam e modelam nossa vida.

A seguir apresentaremos o olhar dos autores para cada mito no contexto pedagógico, e, no capítulo 6, analisaremos como estas manifestações míticas se evidenciam a partir das narrativas dos alunos entrevistados.

O mito de Hermes está diretamente relacionado às crianças, por representar seu lado divino, é o deus-menino, é o mensageiro de Zeus. Para Araújo (2004), é “um poderoso arquétipo contra a nossa pedagogia prometeica e tecnocrática, opondo-se- simultaneamente a todo aquele que se apresente como pretense *dominus* do saber”. (Ibidem, p. 24). O viés pedagógico elucidado por Hermes aponta para o professor enquanto mestre e guia, inculcando em seus alunos

¹ Conforme Teixeira e Araújo (2013), O Círculo de Eranos, fundado em 1933, com sede em Ascona na Suíça, teve como membros Carl Gustav Jung, Mircea Eliade, Henry Corbin, Gilbert Durand e James Hillman. Tinha como objetivo criar um espaço para o livre pensamento, e anualmente publicavam anais trilingues (alemão, francês e inglês) sobre temáticas como mitologia comparada, antropologia cultural e hermenêutica simbólica.

perspectivas de mudanças e transformação. Araújo (2004) aponta algumas características de Hermes, como o dom da mediação, a capacidade de aproximar o próximo do distante, de encarnar o discurso da comunicação, e enquanto deus andrógino ele faz a conciliação dos contrários.

A partir do destaque das características deste mito, Araújo (2004), se vale do proposto por Maria Montessori, ao indicar outros desdobramentos de Hermes também no viés educacional:

[...] a criança promete-nos a salvação da humanidade, só a criança nos pode guiar e ela só o pode fazer se nós estamos prontos, intimamente, a segui-la. Ela conduzir-nos-à do nada ao começo, depois do começo ao desenvolvimento que lhe segue. A criança é o único guia que nos permite saber aquilo que a educação deve ser (MONTESSORI, 1996 apud ARAÚJO, 2004, p. 188)

Com o exposto, percebe-se então que o ensinamento mítico a partir de Hermes incita uma postura centrada no olhar e no posicionamento da criança para seus processos formadores, e para se alcançar este estágio é indispensável que professores façam esta mediação entre o aluno e os saberes, entre o aluno e as nuances da sociedade, e entre as diversas instâncias que permeiam o ato formativo dos estudantes.

Seguindo, voltaremos nosso olhar agora para Dionísio, o deus festivo, que representa a interação, a troca, “é o mestre dos vivos e dos mortos”, devido a sua experiência de morte e renascimento. A “voz pedagógica” de Dionísio ecoa no sentido dos educandos, quando a partir dos saberes aos quais foram expostos, consigam fazer suas próprias escolhas, discernir os melhores caminhos para si. Vemos também o entendimento deste mito como uma metáfora para o processo de maturação, tal qual a relação: Homem – Árvore – Dionísio. Araújo (2004), a partir de Jung (1995), explica que:

A figura humana escondida no tronco mostra a identidade da árvore como homem, encontrando-se, além disso, relativamente a árvore na mesma situação que a criança se encontra em relação à sua mãe. [...] Assim, o ser nascido da árvore encontra-se caracterizado não somente como um ser natural, mas também como homem primordial saindo do solo. [...] Segundo as ideias mais antigas, os homens saem das árvores ou das plantas. A árvore é de qualquer modo uma metamorfose do homem sendo um dado adquirido que que, por um lado ela provém do homem primordial e que, por outro lado, ela torna-se homem. (JUNG, 1995, p. 407-520 apud ARAÚJO, 2004, p. 36).

Araújo (2004) também atribui a Dionísio um caráter cíclico que simboliza a renovação, tanto da natureza como do espírito, uma simbiose entre o arcaico e o tecnológico que permeia este mundo pós-moderno.

O mito do Titã Prometeu representa uma ruptura com as tradições de culto aos deuses, é a narrativa do homem enquanto senhor de seu destino:

O homem, ao emancipar-se dos deuses, ao ousar pensar por si mesmo, ao ter coragem de se servir do seu entendimento, está, sem talvez disso se aperceber, a atualizar a revolta de Prometeu. Porém ao fazer do fogo-intelecto a única arma contra Zeus (símbolo do espírito puro), o titã esqueceu o espírito e, por isso ficou à mercê da imaginação perversa [...] simbolizada por Pandora, e do intelecto banalizado [...], simbolizado por Epimeteu (Ibidem, p. 29).

Desta maneira, Prometeu acaba sendo a representação de uma nova maneira de pensar o homem no mundo. Durand (2012, p. 159) diz que Prometeu “representa o arquétipo mítico da liberdade de espírito”.

Em uma perspectiva complementar ao que foi exposto anteriormente, Schroeder (2014), ao discorrer sobre imaginário e educação, guiada pela ideia de Durand (1998) sobre os mitos enquanto orientadores e modeladores da vida humana, aponta dois mitos relacionados às relações socioeducacionais e culturais que podem estabelecer-se na escola.

A primeira é referente ao mito do Pigmaleão, que é um escultor grego que se dedica a esculpir formas perfeitas no mármore. A perfeição guia seu trabalho, erros não são tolerados, uma vez que o apego à forma guia seu trabalho. Pigmaleão mostra-se tão apegado às formas perfeitas que um dia se apaixona por uma estátua a qual esculpiu e a qual Afrodite concede o dom da vida.

O mito em questão é trazido para o âmbito escolar para tratar da passividade e da dependência dos alunos a partir de um processo de ensino-aprendizagem tradicional, centrado na autoridade do professor e do corpo escolar em geral. Este processo, chamado de metáfora da modelagem, funciona conforme a autora tal qual Pigmaleão, pois ele criou alguém conforme suas crenças no que se relaciona ao belo e ao perfeito. Schroeder (2014) associa este mito ao fato de que cada aluno no ambiente escolar é único e que suas vivências e relações exteriores também os ajudam a constituir-se:

de acordo com um modelo exterior que coloca o aluno em total dependência e passividade em relação ao educador, além de não considerar as diferenças das crianças, que são modeladas de acordo com um padrão geral, seguindo o que Maffesoli denomina a lógica do *dever-ser* (SCHROEDER, 2014, p. 94, grifo da autora).

O segundo mito apontado pela autora é referente ao mito de Teseu, filho do rei de Atenas, que desde a infância demonstrou sua bravura e coragem. Teseu, ao saber que o rei Minos, de Tebas havia escolhido 7 jovens para enfrentar o temido Minotauro (metade touro, metade homem, um exímio devorador de carne humana), coloca-se à disposição para também o fazê-lo. Os jovens, um dia antes do duelo, que aconteceria em um labirinto, arquitetado por Dédalo, participaram de um desfile em Tebas, foi aí que Ariadne, filha de Minos, apaixonou-se por Teseu. Logo, ela vai até o criador do labirinto para que ele a ajude a auxiliar Teseu em seu retorno de dentro do labirinto. Então, Ariadne vai ao encontro de Teseu e entrega a ele um novelo de lã para que ele vá demarcando seu caminho e consiga retornar. Teseu consegue matar o Minotauro e quando retorna, convida Ariadne para ir com ele até Atenas. Algumas versões deste mito dizem que Ariadne adoeceu e Teseu a deixou em Naxos, seguindo para Atenas, onde mediante suicídio de seu pai, tornou-se rei.

No mito de Teseu, repleto de referências aos desdobramentos do mau comportamento humano, é na personagem Ariadne, que Schroeder (2014) inspira-se para enxergar a partir desta figura mítica, um lugar para o professor em relação a seus alunos. É onde o professor é visto como um condutor, à la Ariadne no percurso educativo do aluno, fazendo com que ele encontre seu caminho dentro de suas escolhas. Para a autora,

a educação que deseja ser iniciática pode, a partir dos ensinamentos do labirinto, produzir situações em que se possa compreender em profundidade quem realmente somos, auxiliando a romper com as máscaras que nos ocultam dos outros e de nós mesmos (SCHROEDER, 2014, P. 95).

Na perspectiva do imaginário educacional, buscamos entender as relações que os alunos migrantes estabelecem dentro do ambiente escolar, e de que forma enxergam seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estes alunos são oriundos de diferentes estados brasileiros, cada um com sua realidade e diferença. Estes são pontos importantes a serem desvelados nas entrevistas, pois a escola enquanto organização, é o lugar das ensinagens e aprendizagens, tanto dos conteúdos programáticos, os estabelecidos burocraticamente, quanto daqueles que envolvem a afetividade, a convivência com as diferenças e com as similitudes, é um lugar de pertencimento, ou da busca de, onde os alunos podem se expressar, demonstrar suas fragilidades, suas superações, podem criar laços e também desfazê-los. Enfim, é no ambiente escolar que os imaginários se encontram, e é importante dar voz a estes alunos para

que eles expressem seu olhar para esta caminhada repleta de novas maneiras de aprender e conviver.

3 A MEMÓRIA SOCIAL NAS RELAÇÕES SOCIAIS E AFETIVAS

3.1 A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES HUMANAS

Para essa pesquisa é necessário estabelecer relações entre o imaginário social e a memória social dos participantes, já que buscamos captar as pulsões que emergem destas narrativas. Paula Carvalho (1990) diz que tais pulsões são reinventadas e reinterpretadas pela memória social a partir da simbiose dos elementos simbólicos instituídos e das práticas simbólicas do cotidiano.

As primeiras concepções de memória estão relacionadas a *Mnemosine*, a deusa da memória e do esquecimento, que pelo intermédio dos poetas poderiam prover lembranças do passado aos homens e em contrapartida provocariam o esquecimento do presente. Para Barrenechea (2005, p. 55), “lembrar era uma dádiva ou uma doação dos deuses, a lembrança punha o homem em contato com uma instância extra temporal, trasladava-o para a moradia divina.” A memória também era associada a algo “individual”, “sublime” e “religioso”, configurando assim, conforme o autor, uma concepção olímpica.

Já os órficos e pitagóricos, partiam de uma interpretação mística para a memória. Acreditavam na *transfiguração da alma*, atrelada a uma culpa original (que fazia a vida ser dolorosa e sofrida) e que esta deveria ser lembrada para pagar sua dívida com os deuses. Para Barrenechea (2005), o esquecimento implicaria na continuação do erro, na culpa. Lembrar estaria atrelado a um processo de purificação, de libertação.

Platão, também faz alusão à memória e às lembranças em *A República*, livro X, ao reelaborar a questão da *transmigração das almas*, atribuiu importância fundamental à memória já que, na contrapartida, o ato de esquecer serviria de castigo e corroboraria para uma involução do ser. Fadados a cometerem os mesmos erros pela ausência de aprendizado, os seres estariam predestinados a uma nova reencarnação. Portanto, para Platão, lembrar é uma missão e, esquecer é um castigo:

Quando já entardecia, acamparam junto do Rio Ameles, cuja água nenhum vaso pode conservar. Todas são forçadas a beber uma certa quantidade dessa água, mas aquelas a quem a reflexão não salvaguarda bebem mais do que a medida. enquanto se bebe esquece-se tudo. Depois que se foram deitar e deu meia-noite, houve um trovão e um tremor de terra. De repente, as almas partiram dali cada uma para seu lado, para o alto, a fim de nascerem cintilando como estrelas. Er, porém, foi impedido de beber. não sabia, contudo, por que caminho nem de que maneira alcançara o corpo, mas, erguendo os olhos, de súbito, viu, de manhã cedo, que jazia na pira (PLATÃO, 2000, p.319).

Ao chegar na terra, os seres devem lutar contra o esquecimento, lembrar das ideias do outro mundo, para Platão a memória “nos restitui a verdade, nos liberta dos erros, permitindo recuperar a perfeição perdida” (BARRENECHEA, 2005, p. 59).

Na parte “Segunda Dissertação” do livro *Genealogia da Moral*, Nietzsche (2009, p.23) questiona o comportamento humano e a sociedade ao indagar a criação da memória no homem - “Como fazer no bicho-homem uma memória? Como gravar algo indelével nessa inteligência voltada para o instante, meio obtusa, meio leviana, nessa encarnação do esquecimento?”. Para o autor, o esquecimento e a memória sempre estiveram atrelados ao comportamento humano, uma vez que a memória foi criada forçosamente e forjada com base na violência e na dor. Acreditava-se que ao sofrer o homem estaria fadado a lembrar-se da dor e do que a causou, não voltando a cometer os mesmos erros.

Sem a memória o homem estava predestinado a viver ciclicamente em torno de seus erros, uma vez que cada dia funcionava como uma repetição do anterior, com as mesmas dificuldade e batalhas que se resolviam instintivamente.

Para Nietzsche (2009), um dos princípios de desenvolvimento de memória foi a constituição da relação devedor-credor, uma vez que desde os primórdios da humanidade a troca era a relação econômica existente. Junto à criação da dívida veio o sentimento de culpa, por parte do devedor e a partir daí o martírio da memória em saldar a dívida, que se não acontecesse, o cidadão era moralmente desclassificado perante aquele núcleo social, ou castigado com mutilações.

O sentimento de culpa, da obrigação pessoal, para retomar o fio de nossa investigação, teve origem, como vimos, na mais antiga e primordial relação pessoal, na relação entre comprador e vendedor, credor e devedor: foi então que pela primeira vez defrontou-se, mediu-se uma pessoa com outra. Não foi ainda encontrado um grau de civilização tão baixo que não exibisse algo dessa relação. Estabelecer preços, medir valores, imaginar equivalências, trocar - isso ocupou de tal maneira o mais antigo pensamento do homem, que num certo sentido constituiu o pensamento: aí se cultivou a mais velha perspicácia, aí se poderia situar o primeiro impulso do orgulho humano, seu sentimento de primazia diante dos outros animais. (NIETZSCHE, 2009, p. 27)

Com o desenvolvimento da memória, o homem passou também a propagar a tradição, a herança cultural na forma de arte rupestre, lendas, livros sagrados, imagens de adoração, e assim por diante. São estes símbolos, crenças, mitos, entre outros, que compõem o imaginário de um grupo étnico, social, religioso e demais. Nesta pesquisa, consideramos importante ressaltar que valores subjazem aos grupos e aos indivíduos enquanto herdeiros e motivadores de constelações simbólicas que perpassam o tempo, as vivências e as civilizações. A partir daí a relação entre imaginário e memória estabelece-se conforme as imagens-mundo que os grupos e os indivíduos elegem ou refutam em seu tempo.

3.2 A MEMÓRIA SOCIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS

Para Halbwachs, o pioneiro nos estudos de memória coletiva, o desenvolvimento da memória no homem foi uma construção coletiva, a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e seu grupo. Logo no início da obra citada aparece a ideia de *depoimento*, que só adquire sentido quando estiver associada a um grupo. Segundo Halbwachs (1990, p. 14) isto ocorre, “pois supõe um acontecimento real outrora vivido em comum e, por isso, depende do quadro de referência no qual evoluem presentemente o grupo e o indivíduo que o atestam”.

Para Farias (2011), a herança dos estudos de Halbwachs sobre a memória coletiva estão centradas nos 3 eixos abaixo:

- a) A ideia de que a vida em sociedade tem como base um substrato material que existe apenas em termos do processo de socialização;
- b) A ideia de que as relações sociais são constantemente influenciadas pela configuração das coisas materiais, havendo um vínculo estreito entre relações sociais e coisas materiais em termos de uma problematização recíproca;
- c) A ideia de que a sociedade é uma totalidade forjada pelas configurações empíricas a partir de diferentes quadros sociais. Ou seja, a memória social é pensada como

um processo de composição entre os espaços e os tempos sociais. (FARIAS, 2011, p.9)

A partir do exposto por Farias (2011), é possível observar o caráter social e plural da constituição da memória. O que constitui a memória de um indivíduo e por consequente de um grupo está à mercê de questões materiais, sociais, espaciais e temporais. Os sujeitos que compõem os grupos experimentam diversas locações sociais dentro deles, assim como valorizam mais ou menos certas experiências as quais correm o risco de serem apagadas ou eternizadas conforme o valor e a relevância que adquirem nas trajetórias.

Na obra *Memória Coletiva*, Halbwachs traça, inicialmente, reflexões acerca da memória coletiva e da memória individual trazendo a importância do “eu” enquanto primeira testemunha, enfatizando que a lembrança é um ente social. Ele parte da ideia de que nunca estamos sós e que o que lembramos também pode ser lembrado pelos outros e, é neste domínio comum que residem nossas lembranças sobre fatos ou noções. O autor também postula que os acontecimentos podem ser reconstruídos pelos outros, para nós, como explica a seguir:

[...]Outros homens tiveram essas lembranças em comum comigo. Muito mais, eles me ajudaram a lembrá-las: para melhor me recordar, eu me volto para eles, adoro momentaneamente seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois sofro ainda seu impulso e encontro em mim muito das ideias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através dos quais permaneço em contato com eles (HALBWACHS, 1990, p. 27).

Existe uma situação trazida pelo autor onde o testemunho de terceiros não ajuda na reconstrução da memória e, portanto, não se configura como lembrança. É quando se trata de grupos efêmeros, quando não existem possibilidades de “repensar, e para o ponto de vista do qual possa se recolocar, para recordar-se” Halbwachs (1990, p. 30). Desta forma, não existem possibilidades de reconstituir o grupo e as imagens que dele fizeram parte. O autor atribui isso a construção de lembranças que “se apoiavam uma sobre a outra, e não em recordações exteriores” (*ibidem*, p.30).

Halbwachs aborda a ideia de *comunidade afetiva* onde discute quando as lembranças de um grupo que não nos afetam. Para o autor, a culpa não é de nenhuma das partes, ele diz que “uma memória coletiva mais ampla, que compreendia ao mesmo tempo a minha e a deles, desapareceu [...] com efeito, desde que se mantiveram afastados, nenhum deles pode reproduzir todo o conteúdo do antigo pensamento” (*ibidem*, p.34-35). Portanto, a comunidade afetiva sofre ação do tempo que muitas vezes afasta os integrantes e os mesmos

deixam de fazer parte da mesma sociedade o que vem a dificultar a reconstrução das lembranças.

Partindo daí, o autor apresenta possibilidades de uma memória que se configura estritamente individual, e com isso apresenta a ideia de “intuição sensível”, que se distingue do pensamento social e está na “base de toda lembrança, o chamado a um estado de consciência puramente individual” (ibidem, p. 37). Com isso o autor justifica que somente quando nos colocamos no lugar, no ponto de vista dos grupos e passamos a compartilhar com eles da mesma corrente de pensamento é que temos a capacidade de nos lembrar. A força das memórias está relacionada a quem ele atinge, conforme o autor explica:

No primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mais frequentemente em contato com ele. Quando àquelas que concernem a um pequeno número e algumas vezes a um só de seus membros, embora sejam compreendidos em sua memória, - já que, ao menos por uma parte, elas se produzem dentro de seus limites - passam para último plano (ibidem, p. 45).

Outra reflexão trazida por Halbwachs é sobre os limites da memória individual e as interferências das memórias coletivas. Ao afirmar que somos um “eco”, o autor nos leva a refletir no quanto a convivência com os grupos nos interpela e nos constitui, assim como acontece com nossas memórias, para exemplificar a relação entre memória individual e memória coletiva, o autor (ibidem, p. 51) propõe que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que esse ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo e, que esse lugar muda segundo as relações que mantenho com outros meios”. Aqui percebemos o quanto o lugar de atuação social age diretamente na memória e o quanto as relações sociais em função dos papéis ocupados influenciam na memória.

Portanto, para o autor, a memória individual relaciona-se diretamente com existência social, estando a primeira à mercê da relação de estabelecemos com os grupos e das mudanças que decorrem destas relações. Por isso que ao nos afastarmos ou nos aproximarmos de um grupo as memórias poderão deixar de fazer sentido, no primeiro caso, ou continuarem vivas e presentes com as testemunhas.

Conforme o autor, a memória coletiva e a memória individual estão limitadas pelo espaço e pelo tempo, porém “estes limites não são os mesmos na memória coletiva, eles podem ser mais restritos, bem mais remotos também” (ibidem p. 54).

Dentro da perspectiva de memória coletiva e História, Halbwachs, pontua que a memória caminha por vias construídas a partir das vivências, não dos fatos socialmente

instituídos. A partir daí o autor propõe a existência de quadros, que são exteriores aos pensamentos pessoais, mas que abrangem “o tempo, os espaços coletivos e uma história coletiva. É dentro de tais quadros que os indivíduos se reuniram e [...] introduzindo em sua memória pontos de referência e divisões que ele traz já prontos do exterior” (ibidem, p. 61). Nestes quadros, as memórias individuais se abrem às coletivas, permitindo sua ampliação, e modificação e atualização conforme as relações sociais e histórias que se faz a partir daí.

Para nosso estudo, também corrobora o pensamento de Pollak (1992, p. 201) que entende a memória como “sobretudo um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”. O autor traz à luz a relação da memória com o meio social enquanto andaime de integração e laço social:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações, etc (POLLAK, 1989, p. 8).

Em *Memória e Identidade*, de 2019, Joël Candau pontua algumas análises sobre a memória coletiva ao mesmo tempo em que se vale do legado de Halbwachs, o atualiza ao apontar um equívoco na obra do francês, que é quando Halbwachs pontua que na memória individual existem resquícios da coletiva, mas elogia os estudos do autor nos quais o autor se refere aos quadros sociais. Candau (2019) explica que

a memória coletiva funciona como uma instância de regulação da lembrança individual. Os quadros sociais facilitam tanto a memorização como a evocação (ou o esquecimento) – podemos nos apoiar sobre a memória dos outros – os orientam, conferindo-lhes uma luz de sentido comandada pela visão de mundo atual da sociedade considerada (CANDAU, 2019, p. 49).

O autor também vai apontar que as memórias sociais nem sempre são coletivas a não ser por “interferências coletivas” onde haja alguma adesão das memórias individuais que por sua vez regem as leis das primeiras. As leis estão condicionadas às formas de ver o mundo, e como a sociedade se organiza à sua época, portanto elas “se reúnem, se dividem, se encontram e se perdem, se separam e se confundem, se confundem e se distanciam [...] formam assim configurações memoriais mais ou menos estáveis, duráveis e homogêneas (CANDAU, 2019, p. 49).

Outro autor que também valoriza a simbiose entre memória individual e a coletiva é Márcio Seligman-Silva ao abordar as memórias traumáticas² a partir de testemunhos, de narrativas, frutos das memórias individuais atravessadas pelo viés social, e vice-versa. Ele vai dizer que “a memória do trauma é sempre uma busca de *compromisso* entre o trabalho de memória individual e outro construído pela sociedade. O testemunho é analisado como parte de uma complexa ‘política da memória’” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 65, grifos do autor). Aqui, a narrativa encontra-se em um entre-lugar, entre o que está supostamente consolidado enquanto uma verdade comum, socialmente aceitável e entre a experiência individual de quem vivenciou o trauma, daí a simbiose entre estas duas fontes que se retroalimentam e se mantêm vivas à mercê do tempo e dos próprios sujeitos que podem desapossar-se de suas próprias narrativas conforme a proximidade ou o distanciamento que optam em fazer.

O autor retoma o sentido etimológico de “trauma”, do grego, significa ferida. Estas feridas que são envoltas de lutas internas e renúncias também podem elucidar algum afastamento ou embate diante dos fatos, adiando assim, a compreensão dos mesmos. Selligmann-Silva (2005) pondera que

A experiência traumática, é para Freud, aquela que não pode ser totalmente assimilada enquanto ocorre. Os exemplos de eventos traumáticos são batalhas e acidentes: o testemunho seria a narração não tanto desses fatos violentos, mas da resistência à compreensão dos mesmos (SELLIGMANN-SILVA, 2005, p. 48).

O autor também ressalta o papel simbólico da imaginação para que o sujeito transcenda, exponha suas experiências, de forma com que isso forme uma narrativa, uma denúncia diante do impensado, do inusitado ou do que se pode compartilhar da experiência. Para tanto, o autor discorre sobre o trauma como parte de uma memória sempre presente do/no sujeito:

A *imaginação* apresenta-se a ele como o meio para enfrentar a crise do testemunho. Crise que, como vimos, tem inúmeras origens: a incapacidade de se testemunhar, a própria incapacidade de se imaginar o *Lager*³, o elemento inverossímil daquela realidade ao lado da imperativa e vital necessidade de se testemunhar, como meio de sobrevivência. A imaginação é chamada como arma que deve vir em auxílio do

² Márcio Seligmann-Silva volta-se ao olhar psicanalítico de Freud e Lacan para falar de trauma, ou “neuroses traumáticas”. Dentre as diversas abordagens de trauma, selecionamos a que mais converge para esta pesquisa. “Trauma, do grego, significa ferida [...] pode ser um “chamado à consciência de cenas enterradas na memória [...] Freud descreve o total desamparo do indivíduo na situação de choque. A fonte da situação traumática pode ser tanto uma excitação pulsional interna como vir de uma vivência externa (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 63;67)”.

³ *Lager* – do alemão, campo de concentração. Nos trabalhos de Seligmann-Silva encontramos muitas referências às memórias traumáticas relacionadas ao Holocausto.

simbólico para enfrentar o buraco negro do real do trauma. O trauma encontra na imaginação um meio para sua narração (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 70).

Para Seligmann-Silva (2008), quando o indivíduo narra experiências anteriormente silenciadas está dando uma nova roupagem a sua história, o que configura também uma maneira de superar e de sobreviver aos fatos que estão ali, fazendo parte da constituição daquele sujeito que simboliza a dor que viveu para quem a desconhece. O autor afirma que “sempre restará este estranhamento do mundo advindo do fato de ele ter morado como que “do outro lado” do campo simbólico” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 69).

Halbwachs (1990) também menciona o esquecimento. Na obra o esquecimento é tratado de forma individual, quando algum componente do grupo não recorda algo de forma detalhada, mas que este “algo” já foi legitimado pelos demais componentes, as “testemunhas”, como Halbwachs chama. Neste caso, as lembranças e as memórias são reconstituídas, a realidade não é colocada em xeque, ela é validada pelos demais:

Poderíamos dizer, também: é preciso que desde esse momento não tenhamos perdido o hábito nem o poder de pensar e de nos lembrar como membro do grupo do qual essa testemunha e nós mesmos fazíamos parte, isto é, colocando-se no seu ponto de vista, e usando todas as noções que são comuns a seus membros. (HALBWACHS, 1990, p. 29)

Os silenciamentos e os não-ditos remetem-nos também a Silva (2017, p.114) que afirma: “O imaginário é o não dito que fala mais do que tudo”. Esta ideia nos ajudará a entender o quanto as narrativas do vivido poderão refletir e significar as experiências dos sujeitos acerca de questões abreviadas ou interrompidas em sua trajetória e que lhes causam estranheza ou mal-estar ao lembrá-las.

Atrelada à ideia de memória social, temos a noção de memórias subterrâneas ou marginais que para Pollak (1989) são versões sobre o passado dos grupos dominados de uma sociedade e encontram-se guardadas no “âmago da família e dos grupos”. E é exatamente neste ponto que pretendemos chegar com nossa pesquisa a partir das narrativas colhidas, perceber, de que forma, nos grupos de alunos migrantes, as vivências se fazem presentes na forma de memória ou silenciamento, guiadas pelas relações de afeto da trajetória de cada núcleo familiar.

O mesmo autor trabalha com a ideia de esquecimento, de “não-dito” no que se refere às memórias subterrâneas⁴ de quem não foi ouvido, ou de quem não quis envolver sua narrativa em mal-entendidos.

Existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, “não-ditos”. As fronteiras desses silêncios e “não-ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento (POLLAK, 1989, p. 8).

O deslocamento proposto por Pollak (1989) vai ao encontro do proposto por Freud ao associar memória e esquecimento como “indissolúveis e mutuamente ligados; que a memória é apenas uma outra forma de esquecimento e que o esquecimento é uma forma de memória escondida” (FREUD apud HUYSSSEN, 2000, p. 18).

Freud (1921) propõe que não diferenciemos memória individual de memória social por conta da alteridade existente na constituição do eu. “O inconsciente só pode existir na relação com o outro: ele se localiza num espaço topológico, onde não distinguimos mais os fora e os dentro: ele é relacional por excelência, não podendo ser considerado como posse de um sujeito” (FREUD 1921, p. 124 apud GONDAR, 2008, p.5).

Ao silenciar, o sujeito está indo em direção ao reconhecimento, à identificação de fraquezas e principalmente a um posicionamento crítico em relação a sua trajetória. Ao identificar o que lhe causa más lembranças ou desconforto, o sujeito pode aos poucos eliminar aquela narrativa de sua história e optar por privilegiar acontecimentos que julga serem mais relevantes para o momento. O silenciamento também o confronta com “o outro”, com o indesejável.

4

Memórias Subterrâneas para Pollak (1989, p.4) - “parte integrante das culturas minoritárias e denominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso a memória nacional.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE OS IMAGINÁRIOS E AS MANIFESTAÇÕES DE MEMÓRIA – A MARCA DOS AFETOS

As relações que podemos estabelecer entre imaginário e memória nessa pesquisa relacionam-se diretamente com a história de vida dos alunos e com a forma com que eles pontuam suas trajetórias.

Os imaginários, assim como as memórias e os silenciamentos se constituem a partir das pulsões subjetivas e das interações com o meio exterior, com o meio social de tal forma que os relatos das vivências delineiam os aspectos constitutivos dos imaginários, aspectos estes que se modificam conforme as experiências e expectativas que são o *leitmotiv* do processo migratório. Então, fica mais evidente o quanto os imaginários, as lembranças e os silenciamentos compõem sistemas dinâmicos, nunca estáticos, porque se moldam e se modificam de acordo com as expectativas, com as vivências, com os medos, com os sonhos, com as angústias e com as limitações internas e externas aos sujeitos.

Toda manifestação de memória, seja ela na forma de lembrança ou silenciamento, pulsa em uníssono com o imaginário dos grupos, que reflete nos imaginários individuais. Da mesma forma, assim também funcionam as memórias individuais, que absorvem o que é coletivo. Observa-se a mesma dinâmica para os silenciamentos e para os não-ditos, quando muitas vezes eles se fazem presentes nas narrativas daquele núcleo familiar, fazendo assim a dor de um, a de todos, o mesmo se aplica às conquistas e às tomadas de decisão. Para isso Maffesoli (1998) nos traz a ideia da “nebulosa afetual”, que pontua como nos organizamos em termos de sensibilidade nas “relações que estabelecemos com os outros”, e é aí nesta relação com o outro que reside a base da existência social, no “estar-junto”, no sentir junto. A coletividade, para o autor, passa a ser preponderante na “ultrapassagem do princípio de individuação”, termo trazido de Jung (2008), que se relaciona à constância do homem na busca de si dentro das tribos que frequenta.

Para corroborar com seu pensamento, o sociólogo francês faz referências a Halbwachs e Baudrillard. O primeiro fala das “interferências coletivas”, e do quanto “o que nos parece ser uma opinião individual é, de fato, a opinião de tal ou qual grupo ao qual pertencemos [...] marca do inconformismo que encontramos em todos os grupos particulares” (MAFFESOLI, 1998, p. 106-107). A partir de Baudrillard, Maffesoli (1998), aponta para uma

metáfora do referido autor com a imagem das estradas americanas, representando com suas várias vias, um fluxo de sentido único, colocando assim “fim aos destinos individuais”. Maffesoli (1998), pondera que:

Esta imagem nos ajuda a pensar. De maneira quase animal sentimos uma força que transcende as trajetórias individuais, ou antes, que faz com que estas se inscrevam num grande balé cujas figuras, por mais estocásticas que sejam, no fim das contas, nem por isso deixam de formar uma constelação cujos diversos elementos se ajustam sob forma de sistema sem que a vontade ou a consciência tenham nisso a menor importância (MAFFESOLI, 1998, p. 107).

A partir do pensamento de Maffesoli (1998) e dos autores por ele mencionados, verificamos o quanto a organização social na pós-modernidade converge para o outro, para o “estar-junto”, que ultrapassa a presença física e estende-se aos novos designs de “socialidades”, como nas redes sociais, por exemplo, e em outros dispositivos que a internet traz para conectar pessoas.

Ao buscarmos as constituições imaginais dos alunos migrantes, bem como suas constituições de lembranças e silenciamentos, nos voltamos a autores como Maffesoli (2001a; 2014, 2011) e Silva (2017), que pontuam o imaginário como um “excedente”, “o que sobra”, “o que fica”. Diante de nossa metodologia adotada, embasada nas narrativas do vivido a partir de entrevistas com os alunos migrantes, buscamos identificar em suas falas, estes excedentes, que demarcam e subjazem suas narrativas acerca do processo migratório. Para isso, voltamos nosso olhar ao contexto sócio-histórico e suas projeções na vida cotidiana dos entrevistados. Teóricos como Le Breton (2009), Maffesoli (2014) e Bauman (2000) pontuam que vivemos em um tempo permeado pelas relações que estabelecemos com os outros, uma vez que somos perpassados por afetos e emoções que conduzem nossas escolhas e afiliações na chamada pós-modernidade:

O homem está afetivamente presente no mundo. A existência é um fio contínuo de sentimentos mais ou menos vivos ou difusos, os quais podem mudar e contradizer-se com o passar do tempo e de acordo com as circunstâncias (...) o homem não se insere no mundo como um objeto atravessado de sentimentos passageiros. Intrincado em suas ações, suas relações com os outros, com os objetos que o entornam, com o seu meio, etc., ele está permanentemente sob influência dos acontecimentos e sendo por eles tocado. Mesmo as decisões mais racionadas ou mais “frias” envolvem a afetividade. São processos embasados em valores, significados, expectativas, etc. Seu

⁵ Socialidade – palavra que Maffesoli (1998), atribui ao sujeito pós-moderno enquanto ator social, que se permite usar diversas roupagens de acordo com o meio social que está. Conforme o autor o sujeito vai “mudando seu figurino, ele vai de acordo com seus gostos (sexuais, culturais, religiosos, amicais) assumir o seu lugar, a cada dia, nas diversas peças do *theatrum mundi*”.

processamento envolve sentimentos, o que diferencia o homem do computador. (LE BRETON, 2009, p.111-112).

A memória afetiva, os afetos, relacionam-se com o vivido, com o aprendido a partir de situações que conforme propõe Silva (2012, p. 57), são de “gozo, de trauma, de êxtase ou de perplexidade, que deixam vestígios no DNA imaginal de cada um”. A partir daí, os sujeitos e os grupos agem, sonham, idealizam, como também criam seus mitos e credos a partir de suas vivências, ou de seus antecessores.

As ações e as formas de relacionamento dos indivíduos com o mundo e com o outro refletem as novas formas com que a sociedade e os sujeitos pós-modernos estão se organizando, para Maffesoli (2001b, 2014) existe um rompimento, uma mudança de paradigma e valores:

a passagem do “*homoeconomicus*” ao “*homoeroticus*” (...) o indivíduo pós-moderno não se define por seu status social ou profissional, seu nível econômico e de formação, mas essencialmente por sua relação com o outro. É este relacionismo que constitui a característica essencial do “homo eroticus”: eu vivo e sinto pelo e graças ao outro (MAFFESOLI, 2001b, *online*).

Em Maffesoli (1998, 2006), nos é apresentado que é na pós-modernidade que surge este novo “vínculo social”, com o compartilhamento de emoções ou de uma “coletivização dos sentimentos”, características que reaparecem nas sociedades contemporâneas. É um tempo de olhar e pensar no outro, de privilegiar a “comunidade emocional em detrimento da sociedade muito mais racional” (MAFFESOLI, 2006, p. 39). Existe uma coletividade modelada pelo ambiente, pois os lugares também direcionam sentimentos. Para o autor “o indivíduo não é mais mestre de si, o indivíduo se sente conduzido pelo ambiente palpitante das massas como que por uma força exterior, indiferente ao seu ser ou à sua vontade individuais” (MAFFESOLI, 1998, p.4).

Dentro das proposições sobre afetos atreladas ao processo migratório também identificamos movimentos de rupturas e de mudanças assim como de ligação com outras pessoas e com outros lugares. Movimentos esses, essenciais para a condição de pertencimento que Maffesoli (2011, p. 28) associa não apenas ao viés econômico, mas também à “pulsão migratória, que incita o indivíduo a mudar de lugar, de hábito, de parceiros, um desejo de outro lugar”.

Maffesoli (2018) pontua que à luz da pós-modernidade, a moral, que fundamenta tal mito, vem sendo substituída pela “ética comunitária” e pela “deontologia” próprias da vida cotidiana que mostra que antes a vida era postergada e a espera por um mundo melhor

prevalecia. A “ética comunitária” aponta para o hoje, onde é percebido o declínio do individualismo que vem dando lugar ao grupal, ao tribal nas diferentes relações que estabelecemos. Seria um novo laço social que nasce de uma diversidade de elementos que se sobressaem na pós-modernidade, e que “estabelecem entre si interações constantes feitas de agressividade ou de amabilidade, de amor ou de ódio, mas que não deixam de constituir uma solidariedade específica que é preciso levar em conta” (MAFESSOLI, 2005, p. 16).

Dentro desta nova ética despontam algumas linhas de força da sociedade contemporânea, como as comunhões embasadas na afetividade que permitem múltiplas identificações e múltiplos pertencimentos, passando por algumas etapas incessantes de aceitação, negação e superação que acompanham o sujeito nessas incursões tribais que “movido por uma pulsão gregária, é, também, o protagonista de uma ambiência afetual que o faz aderir, *participar* magicamente desses pequenos conjuntos escorregadios que propus chamar de tribos (MAFFESOLI, 2011, p. 14, grifo do autor).

As tribos, as quais os indivíduos associam-se e desassociam-se conforme são movidos por suas pulsões e desejos também remetem a uma questão territorial que vem ao encontro desta pesquisa. Ao mudar de cidade, de estado, os alunos vão buscar adaptar-se em outras tribos, em outros grupos, muitas vezes distintos daqueles os quais estavam habituados. A carga afetual impregnada nestas associações vai guiar esta fidelização, mesmo que temporária, ou não. Os novos laços sociais começam a se estabelecer movidos por este sentimento de pertinência e aceitação, a carga empática dos lugares, dos grupos funcionam como cimento no estabelecimento das relações, sejam elas sociais, culturais, religiosas, dentre outras.

4 REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO MIGRATÓRIO

4.1 MIGRAÇÕES SOB O OLHAR DOS ESTUDOS CULTURAIS: O ENTRE-LUGAR E A IDENTIDADE

Ao elegermos como materialidade desta pesquisa, as narrativas de alunos migrantes, remetemo-nos à obra *Local da Cultura* de Homi Bhabha, (1998), em que o autor propõe reflexões acerca dos espaços culturais e de suas constituições além de binarismos como incluídos-excluídos, sujeitos-objetos, etc. Pensar além destes nos leva ao que o autor denominou de “entre-lugar”. Nos entre-lugares, que são “deslizantes e desestabilizadores dos essencialismos”, é onde se “reinscreve o imaginário social” (BHABHA, 1998, p.26).

Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 27).

Nessa pesquisa, o ‘entre-lugar’ está além de um posicionamento, além de uma fronteira interestadual. Ele inscreve-se nos e pelos sujeitos que transitam de um ponto de chegada a um ponto de partida carregados de suas constituições sociais e de suas expectativas, ora traduzidas em medos ora em esperança. O ‘entre-lugar’ destes sujeitos duela como o que ficou para trás e como o que se apresenta no que pode representar um futuro, mas ainda é um presente em vias de estabilização frente as diferenças sociais e culturais implicadas nestas trajetórias de mudança. Bhabha (1998), reforça que:

O imaginário da distância espacial – viver de algum modo além da fronteira de nossos tempos – dá relevo a diferenças sociais, temporais, que interrompem nossa noção conspiratória de contemporaneidade cultural. O presente não pode mais ser encarado simplesmente como uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro, não mais uma presença sincrônica: nossa autopresença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias (BHABHA, 1998, p. 23).

Bhabha (1998), ao ressaltar a presença e a importância das minorias na constituição cultural de uma nação, dialoga com Hall (2003), que aponta o quanto as sociedades são heterogêneas e multiculturais em sua constituição, exemplificando a partir das sociedades gregas e romanas:

Bem antes da expansão europeia (a partir do século quinze) – e com crescente intensidade desde então – a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra que a exceção, produzindo sociedade étnica ou culturalmente “mistas”. Movimento e migração [...] são as condições de definição sócio histórica da humanidade”. As pessoas têm se mudado por várias razões – desastres naturais, alterações ecológicas e climáticas, guerras, conquistas, exploração do trabalho, colonização, escravidão, semiescravidão, repressão política, guerra civil, subdesenvolvimento econômico (HALL, 2003, p. 55).

Os dois autores destacam fatores inerentes aos sujeitos e também externos a eles na travessia, no entre-lugar, que vai mostrar-se favorável ou não às expectativas dos migrantes e então os fará traçar estratégias de adaptação e sobrevivência.

Para Hall (2003, p. 73) a tradição cultural “satura comunidades inteiras, subordinando os indivíduos a formas de vida sancionadas comunalmente enquanto a cultura da modernidade apresenta-se aberta, racional, universalista e individualmente”.

O hibridismo não é uma referência à composição racial mista de uma população [...] não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados [...] trata-se de um processo de tradução cultural agomístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecibilidade (HALL, 2003, p. 74).

O migrante vê sua tradição cultural confrontada com a tradição da cultura de chegada, o que faz parte natural do processo de migratória. Muitas vezes os confrontos são positivos, levando o migrante a entender e a posicionar-se social e culturalmente, sem deixar de lado o que traz de mais importante e simbólico consigo, para posteriormente também integrarem aquele espaço urbano, passível de mudanças e desconfortos. Quando estes confrontos são negativos é comum que retornem ao seu lugar de origem ou que se estabeleçam buscando equilíbrio. Hall (2006) traz a ideia de sujeitos traduzidos, no sentido de dispersados, transferidos. É quando os migrantes se equilibram entre as duas culturas que agora o constituem, a de sua origem e a de onde assenta-se. O autor explica que:

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas

culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades (HALL, 2006, p. 52).

A ideia de *Comunidade*, trazida por Hall (2003), complementa o pensamento de assimilação cultural, onde dentro dos diferentes grupos étnicos existem “diferenças que se negam a ser consolidadas”. Se levarmos em conta a situação de migrantes destes brasileiros em Florianópolis, ainda em território brasileiro, podemos ver também o que Parekh (1997 apud Hall 2003, p. 66), demonstrou com certos grupos étnicos que “apesar de compartilharem alguns traços culturais [...] pertencem a grupos étnicos, religiosos e linguísticos diferenciados e trazem consigo receios e memórias, histórias diferentes”. E ainda:

O termo “comunidade” reflete precisamente o forte senso de identidade grupal que existe entre esses grupos. Entretanto, isso pode ser algo perigosamente enganoso. Esse modelo é uma idealização dos relacionamentos pessoais dos povoados compostos por uma mesma classe, significando grupos homogêneos que possuem fortes laços internos de união e fronteiras bem estabelecidas que os separam do mundo exterior. As chamadas “minorias étnicas” de fato têm formado comunidades culturais fortemente marcadas e mantêm costumes e práticas sociais distintas na vida cotidiana, sobretudo nos contextos familiar e domésticos (HALL, 2003, p. 65).

Percebemos então que a identidade dos grupos pode estar relacionada à etnicidade, e a práticas culturais em comum que aproximam as pessoas por compartilharem dos mesmos costumes, das mesmas crenças, dentre outras questões, e também pode estar relacionada a forças internas daquele local que os unem, como por exemplo a busca por segurança, por melhorias estruturais, que podem partir de associações de moradores. Em Florianópolis, dada a região que os migrantes, em sua maioria, procuram para morar, as características desta “identidade grupal” estão relacionadas à força social que emana do lugar. O local em questão, pode ser visto como um lugar de conflito aos olhos da mídia e da comunidade externa, e também pode ser um lugar de acolhimento e de ressignificação de si e de seus valores, indicando assim os novos caminhos das relações pós-modernas, tanto para com os lugares como para com os outros.

Para tanto, Hall (2015), apresenta 3 concepções para *Identidade*, sendo a primeira relacionada ao sujeito do iluminismo, a segunda ao sujeito sociológico, e a terceira que vem ao encontro desta pesquisa, se refere ao sujeito pós-moderno.

Na primeira concepção de identidade proposta por Hall (2015), encontramos o “sujeito do iluminismo”, um indivíduo delimitado pela razão, pela consciência e pela ação. Para o autor, o sujeito não perde sua essência no transcorrer de sua existência, configurando assim uma existência “individualista”.

Na segunda concepção, Hall aponta a noção de “sujeito sociológico”, mostrando a falta de autonomia e de autossuficiência do “núcleo interior do sujeito”. Dentro desta perspectiva, que “se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o “eu” e a sociedade, [...] a identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura” (HALL, 2015, p. 11). Assim, a identidade, de uma forma “unificada” e “predizível” estaria sendo projetada a partir de internalizações de cunho cultural, social, étnico, dentre outros, conforme as posições que ocupamos nestes meios

A partir destes meios e das mudanças que deles se originam, vem a terceira concepção de Hall sobre o “sujeito pós-moderno”, que rompe com a ideia anterior de unicidade e apresenta-se com múltiplas identidades para que possa dialogar e encaixar-se nos diferentes âmbitos institucionais que percorre. O autor ainda pontua que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nessas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 2013, p. 12)

Partindo da proposição acima percebe-se que as identidades dos sujeitos pós-modernos estão mais relacionadas às suas associações com as instâncias que percorrem do que com uma normatização estanque de comportamentos e ideologias.

Hall (2013) aponta algumas mudanças que levaram a esta nova concepção de sujeito da “modernidade tardia”, a partir da segunda metade do século XX, indicando assim a desconstrução do sujeito cartesiano. Estas mudanças envolvem estudos nos campos das ciências sociais e humanas que mudaram a forma de pensar e de ver este novo tempo.

Um descentramento proposto refere-se ao movimento feminista que emergiu nos anos 60 cujos propósitos envolveram diversos setores como o econômico, o social e o político. Assim, com este movimento nasceu junto a *política de identidade*, onde cada movimento concebia uma identificação. Então, “o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e às lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante” (HALL, 2013, p. 27).

Outra destas mudanças, que está no campo das ciências humanas, foi o trabalho de Freud acerca do inconsciente e de Lacan, que pontuam

que a subjetividade é o produto de processos psíquicos inconscientes e que é a partir da “formação do ‘eu’ no ‘olhar’ do ‘outro’ [...] inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento de sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica”(HALL, 2013, p. 24).

São através destes processos que as identidades vão se formando com o transcorrer do tempo, estando assim em estado de constante de formação e transformação.

Candau (2019) vai elucidar que a identidade se constrói com base na memória, que a “organiza” e a “desorganiza”. É a partir da memória que o sujeito tece seu entendimento sobre o mundo. O autor afirma que “sem a memória o sujeito só vive o presente, se esvazia, perde sua capacidade cognitiva e a identificação desaparece” (CANDAU, 2019, p. 59).

Referente à transformação da identidade, o autor vai ressaltar a importância da memória dos sujeitos, que também funciona como uma ligação com seu passado e com os processos que decorrem dali a partir do direito dos indivíduos de alterá-lo. A partir daí destaca 3 etapas que pontuam a construção da identidade no decorrer do tempo:

Uma memória do **passado**, aquela dos balanços, das avaliações, dos lamentos, das fundações e das recordações; uma memória da **ação**, absorvida num presente sempre evanescente; e uma memória de **espera**, aquelas dos projetos, das resoluções, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro (CANDAU, 2019, p. 60, grifo meu)

As experiências, muitas vezes repletas de sensações que retomam dor e estranheza de lembranças passadas, podem traduzir-se em esquecimentos ou silenciamentos. Esta capacidade organizativa da memória terá relação com as 3 etapas acima, uma vez que avaliar o que passou e como isso atua no presente pode levar a atenuar frustrações futuras. O autor vai pontuar o indivíduo, ao apropriar-se de seu passado, de forma a aceitá-lo, pode haver “tendência dos sujeitos a, de um lado, memorizar menos os acontecimentos neutros do que aqueles carregados afetivamente e, de outro entre esses últimos, esquecer aqueles que são desagradáveis mais rapidamente do que os outros” (CANDAU, 2019, p. 74). Estas atenuações podem acontecer a partir da distinção, da ocultação que não deixa de estar lá, mas que o sujeito opta pela omissão para reconstruir-se a partir dali.

Maffesoli (2011, 2014), em consonância com o proposto por Hall (2013), vai apresentar a ideia de identidade, associada a uma questão de identificação que aparece como uma das características da pós-modernidade, demarcando um rompimento com algumas delimitações do termo anteriormente utilizadas, e mais do que isso do próprio agir, do comportamento e da forma de pensar dos sujeitos. O autor vai enxergar que na pós-modernidade

as adesões ocorrem de forma não linear e em diversos meios, “o indivíduo não é mais uma entidade estável provida de identidade intangível e capaz de fazer sua própria história, antes de se associar com outros indivíduos, autônomos, para fazer a História do mundo (MAFFESOLI, 2011, p. 14).

O indivíduo passa a fragmentar-se e a buscar afinidades em diferentes grupos e em diferente meios, sejam eles do mundo virtual, nas redes sociais, por exemplo, ou em diferentes associações de viés cultural, religioso ou sexual. São as “afinidades eletivas” trazidas por Maffesoli (2005) ou os “contratos por adesão”, de Silva (2012), que vão configurando os sujeitos, participantes destas tribos, com máscaras diferentes uma vez que

[...] que são tributárias do ou dos sistemas emblemáticos com que se identificam. Este poderá ser um herói, uma estrela, um santo, um jornal, um guru, um fantasma ou um território, o objeto tem pouca importância, o que é essencial é o ambiente mágico que ele segrega, a adesão que suscita (MAFFESOLI, 2005, p. 19)

Percebe-se aí uma nova forma de lidar com a individualidade, de relativizar a identidade e de multiplicá-la nos diferentes lugares e agregações as quais o indivíduo percorre, e faz-se pertencer. Nestas filiações as quais ele permite religar-se com outros é onde se dá o laço social, na partilha de ideias, sonhos, objetivos, crenças. Tudo isso nos leva a vislumbrar novas formas de comunhões sociais em uma realidade sem contrato de adesão, com limites nebulosos, permeada pela vontade de estar junto e pela afetividade.

Outra questão importante, relacionada à migração e à identidade, pontuada por Maffesoli (2001a), é a “pulsão da errância como sede de infinito” enquanto característica intrínseca dos sujeitos pós-modernos a errância pontua diversas questões interiores e exteriores aos sujeitos. Uma destas questões remete à historicidade das chamadas peregrinações que na maioria das vezes figuravam a única alternativa para livrar-se da morte. Configurando um novo espírito do tempo, o autor diz que esta pulsão é um “fenômeno silencioso”, que funciona enquanto “movimento” e “efervescência” em todos os indivíduos. E ainda vai pontuar que a errância “seria a expressão de uma outra relação com o outro e com o mundo, menos ofensiva, mais carinhosa, um tanto lúdica, e seguramente trágica, repousando sobre a intuição da impermanência das coisas, dos seres e de seus relacionamentos”(MAFFESOLI, 2001a, p.29).

Ao pontuar o trágico, Maffesoli (2001a) remete-se ao cotidiano, ao imediatismo de viver o presente da forma como se apresenta, sem planos nem premeditações o que vai mobilizar mudanças no campo pessoal, possibilitando que os indivíduos interajam e busquem novas oportunidades, novas respostas, novas perguntas acerca de sua própria existência. Estas

atitudes pontuam o que o autor atribui a uma resposta a um lugar que não é mais satisfatório, o que complementa a ideia de que somos guiados por encantamentos e reencantamentos tanto pessoais como em relação ao mundo que nos cerca.

A partir das propostas desse estudo envolvendo o processo migratório, percebe-se que o mesmo incita mudanças a partir de barreiras e fronteiras visíveis e invisíveis onde o imaginário social e os desdobramentos da memória social dos alunos migrantes vão se configurando, afinal a trajetória não é inerte, ela provoca reflexões, observações e mudanças. Maffesoli (2006), neste processo plural que é o ato de migrar afirma que a identidade “seria um processo de desapossar-se, desapossar-se de si, levando de certa maneira a ser possuído pelo outro. O outro que é o outro do grupo. (...) Há uma perda de si no outro” (MAFFESOLI, 2006, p. 32-33). A partir desta ideia de “perda de si”, o sujeito permite se desconstruir, se adaptar, aceitar o novo, aceitar o(s) outro(s) que passam a configurar seu processo de identificação, de reconstrução de si. Ele deixa de ser uno, incorruptível e assertivo, na pós-modernidade o sujeito dá a si mesmo a oportunidade de ser múltiplo, fragmentado, de metamorfosear-se, de contagiar-se e ser contagiado com as manifestações culturais, religiosas e políticas e sexuais sem a preocupação de parecer efêmero.

4.2 OS MIGRANTES BRASILEIROS

Uma vez que esta pesquisa se propõe a analisar as manifestações, o imaginário social, a presença da memória, dos esquecimentos e afetos em narrativas de alunos migrantes, faz-se necessário incluir no estudo reflexões acerca do processo migratório interno no contexto brasileiro. Para tanto, iniciaremos este capítulo com uma breve contextualização do Brasil como ponto de chegada e de encontro de diversos povos enquanto alvo imigratório e em seguida, discorreremos sobre o processo migratório interno.

Conforme apontam estudos, os indígenas que aqui habitavam antes dos colonizadores portugueses chegarem, já eram nômades, e estavam sempre em busca das melhores terras férteis para alimentarem seu povo. Uma exemplificação deste comportamento pode ser identificada na tribo dos índios Guarany, que mesmo passando por um processo de

aculturação pelos jesuítas, não abriram mão de seguir seus ritos e seus mitos, demarcando assim sua característica nômade, de onde emerge o mito da Terra sem Mal.

Para Rocha (2010) e Schaden (1962), este mito é reflexo da cultura indígena que remete a relatos do período colonial relacionados a grandes correntes migratórias, à procura da Terra sem Mal. Neste mito a forma de viver da tribo, com suas crenças e formas de preservar a natureza é valorizada em detrimento do que vem do mundo civilizado e é banido.

Rocha (2010) vai afirma que “o paraíso sonhado outra coisa não é se não a continuação da existência terrena, com a diferença apenas de lá não passar pelas provações que caracterizam a vida neste mundo” (ROCHA, 2010, p. 33). Os Guaranis ou Mbya acreditam em um lugar melhor, mesmo que para isso precisem deixar suas terras e partir em busca de outro lugar para reacender sua crença,

[...] o Guarani em migração tem o paraíso, a Terra Prometida, como o ideal da existência terrena: abundância de caça, fruta e terra para lavoura [...]entre os Mbyá que o motivo propriamente religioso, a união mística com a divindade, tende a passar para o segundo plano, cedendo para cogitações ligadas às condições de vida inseguras ou pouco satisfatórias que a comunidade se encontra. Isso por seu turno contribui para a desintegração cultural como para a desorganização social, porquanto se passa a negligenciar as atividades econômicas e, sobretudo, a não respeitar devidamente o ritmo ecológico normal do ano pelo simples motivo de estar sempre à véspera da partida”(SCHADEN, 1962, p. 171 apud ROCHA, 2010, p. 34).

Para tanto, a ideia da Terra sem Mal, representa um retorno ao que eram as terras desta tribo, um movimento de resistência quanto a suas crenças e valores, colocados em risco à época da colonização.

Desde a época da colonização, o Brasil, assim como outros países da América do Sul serviram de terreno para as mais diferentes formas de exploração e no decorrer histórico de promessa de um tempo, de um lugar promissor. Tais fatos são observados desde a chegada dos portugueses até a chegada de imigrantes italianos e japoneses, por exemplo. Cada etnia chega a estas terras com diferentes propósitos e deixa sua marca das mais diferentes formas. Cabe salientar também que as condições de trabalho também trouxeram em seus navios negreiros diversos novos habitantes que corroboraram na construção social e política deste país.

Boris Fausto, em sua obra *Fazer a América* (2000), relata que os estudos brasileiros sobre imigração chegam com um certo atraso no Brasil, uma vez que uma ênfase maior é dada aos estudos migratórios internos. O autor afirma que as duas vertentes “desempenharam um papel essencial em muitas das transformações históricas, vividas pelo Brasil, nos últimos anos: a abolição da escravatura, a expansão da economia cafeeira, a urbanização, a industrialização, a formação da classe trabalhadora.

A migração, portanto, não começa até que as pessoas descubrem que não conseguirão sobreviver em seus meios tradicionais em suas comunidades de origem. Na grande maioria dos casos, não logram permanecer no local porque não tem como alimentar-se nem a si próprias nem a seus filhos (KLEIN, 2000, p. 13).

Hoje, o país presencia a chegada de imigrante senegaleses, haitianos, venezuelanos, argentinos, entre outros, compondo assim uma nova onda migratória.

Nosso olhar, aqui, é sobre os brasileiros que deixam seu estado natal e migram internamente para Santa Catarina, mais precisamente Florianópolis, local sobre o qual nos debruçamos. Os estudos de Baeninger (2011), traçam um panorama desse processo e suas motivações. Conforme a autora, nos últimos 60 anos esses movimentos migratórios estiveram associados à urbanização e a mudanças no país, como a “intensa mobilidade populacional, e inseridos nas distintas etapas econômicas, sociais e políticas” (BAENINGER, 2011, p.71).

Segundo a autora, as migrações internas do século XXI são marcadas por um novo contexto socioeconômico e de organização do espaço urbano. Nos anos 70 e 80 a região Sudeste apresentava fluxo migratório alto (de 4 a 5 milhões) em decorrência da vinda do homem do campo para a cidade. Já a partir dos anos 2000 a Região Sul começou a apresentar saldo positivo em relação à migração, enquanto São Paulo teve perda migratória tanto para a Região Sul quanto para a Centro-Oeste (SC, RS, MS, MT). Ainda segundo os estudos de Baeninger (2011), os estados brasileiros que mais apresentaram perdas migratórias foram: Pará, Tocantins, Piauí, Alagoas e Bahia.

No contexto de Santa Catarina, mais precisamente em Florianópolis, o tema migração requer que nos voltemos ao contexto socioeconômico da região, que a partir dos índices do IBGE (2010), em que gaúchos representam, segundo o Censo de 2010, 41% do total, (16.439 pessoas) mais do que o dobro de paranaenses (6.930 pessoas) e paulistas (6.176 pessoas).

Conforme os índices do IBGE (2010), Santa Catarina tem uma população de 6.248.436 habitantes, onde 5.130.746 são catarinenses e 1.117.690 nasceram fora do Estado – em outras regiões do país ou no exterior. Florianópolis foi a cidade catarinense que recebeu mais migrantes de Rondônia, Amazonas, Pará, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal. O maior número de migrações veio do Rio Grande do Sul (16.439 pessoas), seguido pelo Paraná (6.930 pessoas) e São Paulo (6.176 pessoas).

A pesquisa também indica que entre 2000 e 2010, Santa Catarina foi o Estado que recebeu o maior número de migrantes de outros Estados e imigrantes de outros países, com

aumento total de 33% nesse período. Ainda conforme o IBGE (2010), em SC chegaram 638.494 pessoas de outras regiões do país e do exterior, no naquele período. Santa Catarina, São Paulo e Goiás, foram os estados que mais aumentaram seus índices populacionais. A região Nordeste, por exemplo, entre 2005 e 2010 diminuiu seu índice populacional com a saída de 1,3 milhão de pessoas. Os estados Maranhão e Bahia apresentaram as maiores perdas.

Em 2018, a Prefeitura Municipal de Florianópolis em parceria com a Secretaria de Assistência Social elaborou um projeto de assistência à saúde e de combate à violência na região Norte da ilha. Conforme exemplificado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Aumento Proporcional por Região de Florianópolis

Região	2010	2015	Taxa de aumento%
Centro	82.100	92.055	25.2
Leste	43.012	49.408	14.9
Continente	91.174	98.821	15.8
Norte	97.351	131.832	94.9
Sul	91.153	103.239	43.1
Área Rural	16.440	0	0
Total Geral	421.240	469.690	11,50%

Fonte: Projeto Floripa Social - Intervenção no Norte da Ilha, 2018.

Nessa pesquisa, encontramos dados atualizados sobre o aumento populacional da região que confirmam a tendência apresentada pelo IBGE no censo de 2010. A tabela apresentou o aumento populacional por região de Florianópolis desde 2010 até 2015. O norte da ilha, região onde localiza-se a escola de nossos entrevistados apresentou um aumento significativo, no período de 5 anos a população local aumentou 94.9%, sendo a região mais populosa de Florianópolis.

Os dados da Tabela 1 corroboram com os estudos de Baeninger (2012), onde constatou-se que Santa Catarina configura-se como um estado de saldo positivo em questões migratórias:

de um para outro período: de-19.200, no período 1995-2000, para 40.534 migrantes, entre 2001-2006, com manutenção do saldo de 40.282 pessoas, no período 2003-2008 e de 98.253 migrantes, em função principalmente pelos ganhos migratórios de Santa Catarina (BAENINGER, 2012, p. 81).

Baeninger (2012) também comenta que a nova onda de movimentos migratórios que ocorre no sentido de zonas urbanas para zonas urbanas, o que percebemos nas entrevistas, afinal os alunos entrevistados são oriundos de capitais como, São Luis (MA), Belém (PA), ou de centros urbanos como Foz do Iguaçu (PR), Sapucaia do Sul (RS). Apenas uma aluna veio de uma cidade do interior, de Taquaritinga (SP).

Dechamps (2014) aponta alguns atrativos para a região, como por exemplo o setor industrial, onde muitos migrantes passam a trabalhar, assim como o setor comercial e a construção civil onde percebe-se a empregabilidade de migrantes oriundos do Nordeste e do Paraná.

Assim sendo, os dados apresentados nos ajudam visualizar o quanto a cidade de Florianópolis vem mostrando-se como uma importante opção para quem decide migrar no território brasileiro. A cidade além de ser litorânea, e proporcionar lazer e qualidade de vida, também oferece oportunidades em diversos setores como vendas, construção civil, e tecnologia.

5 METODOLOGIA

5.1 A ESCOLA E OS ALUNOS MIGRANTES

A escola Luiz Cândido da Luz, local de trabalho da pesquisadora, e onde estão matriculados os alunos sujeitos deste estudo, localiza-se na região norte da ilha de Florianópolis, às margens da SC – 403, no bairro Vargem do Bom Jesus. Os alunos que ali estudam, conforme relato das dirigentes da escola, são oriundos de diversos bairros das redondezas, Ingleses, Rio Vermelho, Papaquara, Vargem Grande, Morro do Mosquito e em sua maioria da Vila União. Este último bairro conta com uma história de transposição, pois originalmente era localizado às margens da Via Expressa da BR 282. Foi no mandato da prefeita Ângela Amim que houve a transferência das famílias para o norte da ilha. Conforme Damião (2018), este bairro era conhecido como:

uma das maiores favelas da Grande Florianópolis, a célebre “favela da Via Expressa”, que só foi erradicada graças a ações da então prefeita Ângela Amin (PP). Ela buscou financiamento internacional para construir residências dignas para as pessoas que ocupavam os dois lados da Via Expressa da BR-282. Parte delas foi para o conjunto habitacional do Chico Mendes (hoje Monte Cristo), parte para a Vila União (na Vargem do Bom Jesus) (DAMIÃO, 2018, online).

De acordo com os dados apresentados anteriormente, nesta região da ilha encontra-se o maior número de migrantes, apresentando assim, crescimento populacional acima da média das demais regiões da ilha.

Os alunos que participaram das entrevistas vieram de forma voluntária, com pré-autorização do Conselho de Ética na Unisul, da Prefeitura de Florianópolis, e por conseguinte dos dirigentes da escola e das famílias. Foi necessária a assinatura de um termo de livre esclarecimento e de assentimento. Ficou acordado que não haveria fotografias, apenas gravação do áudio das entrevistas, para posterior transcrição.

Tínhamos previsto inicialmente entrevistar 10 alunos, porém, com as determinações de quarentena em função da pandemia causada pelo vírus COVID-19 no mês de março de 2020, tivemos que acolher as 6 narrativas dos alunos que se prontificaram no primeiro dia de nossa

visita. De qualquer modo, o material coletado com os primeiros voluntários já nos forneceu a materialidade que buscávamos.

5.2 A CULTURANÁLISE DE GRUPOS

A metodologia que foi utilizada para a captação das expressões simbólicas das culturas presentes nas narrativas dos alunos migrantes é a cultur análise de grupos que, conforme Paula Carvalho (1990), foi desenvolvida a partir dos estudos de Edgar Morin sobre *a Teoria da Complexidade* e de Gilbert Durand sobre as Estruturas *Antropológicas do Imaginário*. A partir de Edgar Morin, Paula Carvalho baseou-se na ideia polissêmica do termo *cultura* que tensiona diferentes sentidos relacionados à antropologia, à sociologia, dentre outros. Paula Carvalho (1990) elenca alguns destes sentidos dos quais destacamos:

- 1 - Sentido Antropológico: [...] abarca o universo daquilo que escapa ao comportamento inato, [...] a cultura marca o especificamente humano como capital simbólico; [...] universo da produção de sentido nas atividades humanas;
- 2 - Sentido Etnográfico: O cultural se opõe ao tecnológico como domínio do *nomotético* (crenças, ritos, normas, valores, modelos de comportamento, etc.)
- 3 - Sentido Sociológico: é o residual não assimilável pelas disciplinas econômicas [...], o domínio sócio-afetivo, a personalidade, a sensibilidade e suas adesividades sociais; (PAULA CARVALHO, 1990, p. 40)

A partir de Gilbert Durand, Paula Carvalho voltou-se à concepção de *trajeto antropológico*, cuja fundamentação recai sobre o percurso das imagens em diferentes semblantes de tempo e de espaço. No estudo das imagens proposto do Durand, estas são dotadas de *schèmes* e arquétipos que são fundamentações internalizadas e existentes em várias dimensões culturais e sociais. A seguir, conforme Durand (1993, 1998, 2012), as imagens ao chegarem em determinadas culturas ou grupos, materializam-se na forma de símbolos e mitos. Os símbolos e os mitos representam as formas com que os *schèmes* e arquétipos se concretizam e se diferenciam nas comunidades, são formas primordiais, matriciais. Para Paula Carvalho

⁶ O termo *nomotético* conforme (DEMO 1989 apud SANTOS, 2012, et al. p. 11) relaciona-se a leis baseadas no fato de os acontecimentos na natureza serem repetitivos e recorrentes, e daí a base para o estudo das relações isomórficas que acabam por torná-la uma teoria que busca entender o mundo como organização, como relação.

(1990, p. 44), o trajeto antropológico “permite por um lado, realizar a sutura epistemológica entre Natureza e Cultura, precisamente através da noção de símbolo que, por outro lado, permite construir [...] o “aparelho simbólico”.

Nesse estudo, voltamos nosso olhar a estes sentidos, pois são estas manifestações afetivas, comportamentais e simbólicas de forma geral que buscamos captar a partir das narrativas dos entrevistados oriundos de outros estados que carregam consigo suas marcas culturais e encontram-se inseridos em uma cultura distinta, mas ainda assim dentro de seu território nacional, com suas idiossincrasias e diferenças.

Para Paula Carvalho, os dois autores, Morin e Durand, compartilham de uma lógica dialógica entre imaginário e cultura ao propor um levantamento de como a realidade, a consciência de um grupo é construída, qual as imagens-mundo dos sujeitos a partir de suas manifestações de cultura latente e de cultura patente.

[...] a cultura é um conjunto de saberes, regras, normas, hábitos [...] que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e alimenta por geração e regeneração a complexidade individual e a complexidade social. A cultura constitui, assim um capital cognitivo, técnico e mitológico não inato (MORIN, 2002, p. 300).

Para Lahud Loureiro (1998, p.21), a cultur análise de grupos é “um trajeto escondido da cultura patente e da cultura latente [...] A cultur análise é o instrumento capaz de mapear a visão da realidade e a consciência do grupo”. O mesmo autor explica ao que cada pólo refere-se:

O polo patente refere-se ao sistema de metas, meios racionalmente dispostos, que atuam como fator de agregação do grupo, traduzindo assim sua organização como uma ‘estrutura racional - produtiva. E o polo latente (plasma existencial) prestigia a emoção, o afeto - é o afetivo -imagético, o imaginário e as fantasias (LAHUD LOUREIRO, 2004, p. 20).

Estrada (2014, p. 107) complementa a ideia de cultur análise de grupos ao identificá-la como “o modo como um grupo constrói a realidade, de que realidade se trata e da consciência dos grupos”, que se estrutura em decorrência da simbiose dos polos latente e patente.

O *Dicionário Crítico de Política Cultural: Cultura e Imaginário* (1997), apresenta quatro vetores que fundamentam a ideia de *Cultur análise*, sendo eles: a) A crise das humanidades; b) o retorno da ideia de natureza em oposição a intensificação tecno-burocrática; c) A oposição cultural existente entre trabalho e vida provada; d) o ressurgimento do comunitário. A partir destes quatro vetores e da dinâmica existente entre eles enquanto parte de uma comunidade, estabelece-se assim a Cultur análise:

O instrumento privilegiado de uma culturálise assim orientada tem sido encontrado nos estudos antropológicos do imaginário, que possibilitam o mapeamento da visão da realidade e da consciência do grupo (o modo pelo qual esse grupo constrói a realidade, a imagem que tem desse mundo). Para essa elaboração levam-se em conta os aspectos patentes e latentes da cultura, entendida como a relação dialética entre, de um lado, as formas estruturantes e organizacionais e, de outro, o plasma existencial. Procedendo a uma configuração temática das paisagens mentais, histórias de vida, sonhos e desejos de um grupo, a culturálise apresenta-se como uma "pedagogia da escuta" da qual dependerá a decisão sobre a eventual intervenção cultural num grupo, seu teor e sua orientação (COELHO, 1997, p. 105).

Desta forma, trazer para esse trabalho a metodologia da culturálise de grupos é importante a partir do olhar que dispensaremos aos nossos objetos, que são as narrativas dos alunos migrantes, e pela importância na instituição-escola, enquanto mediadora dos processos sociais e culturais. Estrada (2014) comenta a importância dos resultados que podem ser obtidos com esta metodologia ao dizer que:

os ritos são carregados de simbolismos, porque são sociais, portanto organizadores dos grupos [...] nesse sentido analisar a dimensão simbólica da realidade escolar significa estar atento, por um lado a esse caráter educativo do símbolo, que, como processo, realiza-se não só na sala de aula, mas em todos os espaços sociais da escola; e por outro lado, à potência pedagógica o símbolo, que torna possível a criação e a mutação (ESTRADA, 2014, p. 109-110).

A culturálise visa então desvelar a partir das narrativas dos alunos migrantes de que forma as motivações internas e externas, subjetivas e objetivas, as pressões sociais, os sonhos e os devaneios manifestam-se nos sujeitos e nos grupos sociais.

5.3 ABORDAGEM E CONDUÇÃO DAS ENTREVISTAS

A pesquisa é de abordagem qualitativa, uma vez que representações numéricas não configuram nossos resultados e sim a compreensão de um grupo social, neste caso, alunos migrantes. A dinâmica do processo migratório nos interessa, pois conforme Minayo (2001, p.14), “a pesquisa qualitativa valoriza o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. É uma pesquisa que é conduzida também pela observação das diferenças entre o global e o local, pelo subjetivismo e pelo envolvimento emocional.

As entrevistas serão realizadas individualmente, semiestruturadas e gravadas, pois facilitam o armazenamento e conforme Ataíde (2011):

Os recursos tecnológicos atuais permitem sua captação total e arquivamento. O encontro dessas duas condições favoráveis - relações amistosas e tecnologia propícia - possibilita ensejar depoimentos detalhados e densos, que mostram seu processo de construção, os diálogos geradores e o clima interativo e emocional que desencadeia os processos subjetivos. Estas fontes orais podem ser conservadas por longo tempo e ser disponibilizadas aos pesquisadores interessados (ATAÍDE, 2011, s/p, edição do kindle).

Assim sendo, a condução das entrevistas semiestruturadas guiam o viés exploratório da pesquisa, bem como o levantamento bibliográfico e uma posterior análise com o cruzamento de ambos. Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso, apontada por Gil (2008, p. 57), como um “estudo profundo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado”.

O subjetivismo e o envolvimento emocional ajudam a configurar nosso estudo de caso de viés exploratório, onde a análise de cada narrativa serve como exemplo substancial para a compreensão de processos subjetivos, como o migratório, o qual abordamos. Assim, conforme explica Fonseca (2002):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33 apud GERHARDT, 2009, p. 39).

Desta forma, a análise, o conhecimento e a descrição do contexto configuram importante ponto da pesquisa

5.4 AS NARRATIVAS DO VIVIDO

A metodologia abordada para a captação das narrativas situa-se no campo das Histórias Orais que tinha como pressuposto inicial resgatar em grupos “silenciados” ou “discriminados”, seu papel na sociedade, conforme explicado por Ataíde (2011). As inovações desta perspectiva metodológica, trazidas pela autora, versam sobre a relação entrevistador-entrevistado, os atores sociais, que a partir de uma relação de empatia e confiança mútua, constroem narrativas históricas que:

baseiam-se na sua nova abordagem, voltada para a construção histórica provisória de versões e novas formas de pensar, sentir e conhecer, explicitadas pelas entrevistas e produzidas conjuntamente pelo entrevistador e entrevistado frente aos estímulos capazes de permitir reconstituir experiências e estados subjetivos que, através da narrativa, revelam as representações de si e da realidade (ATAÍDE, 2011, s/p. edição do kindle)

A tecnologia também tem papel importante no decorrer das entrevistas, que serão realizadas individualmente, elaboradas de maneira semiestruturada e gravadas para uma melhor captação do fator afetivo e emocional dos participantes. A captação das experiências a partir da história oral de cada um é importante para esta pesquisa, pois conforme Delgado (2003), estes tipos de narrativas, sejam elas orais ou escritas “traduzem em palavras as reminiscências da memória e a consciência de memória no tempo” (DELGADO, 2003, p. 22).

A autora, em consonância com o pensamento de Benjamin, explica o quanto as experiências imbricadas nas narrativas servem de base identitária para o homem em suas diferentes manifestações e participações sociais e culturais. Então, tais narrativas

são importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram a História da humanidade. São suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo. Possuem natureza dinâmica e como gênero específico do discurso integram a cultura de diferentes comunidades. São peculiares, incorporam dimensões materiais, sociais, simbólicas e imaginárias. Plenas de dimensão temporal

tem na experiência sua principal fonte (BENJAMIN, 1994, p.98 apud DELGADO, 2003, p. 22).

Ao buscarmos a partir de entrevistas semiestruturadas as narrativas, o imaginário, as culturas que constituem os sujeitos, estamos buscando também as imagens-mundo que constituem a trajetória dos grupos e de seus sujeitos. Perez (2006, p. 180) explica que “pela narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas (visíveis e invisíveis) de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos, desejos e utopias”. É a partir desse olhar que buscaremos o que está explícito e implícito nas experiências que serão compartilhadas. Interessa-nos entender como os sujeitos se posicionam perante as mudanças e as adaptações inerentes ao processo migratório.

As narrativas acerca do processo migratório pelo olhar dos estudantes, foco de nossa pesquisa, asseguram relações com a memória (passado) e com as vivências (presente), bem como ajudam a projetar o que está por vir frente à nova realidade social que se encontram. Bachelard (2006) chama este processo de imagens-lembranças, que são pulsões individuais à mercê do contexto sociocultural que o sujeito se encontra:

As “imagens-lembranças”, de que nos fala Bachelard (2006), são forças subjetivas profundas advindas de percepções individuais (e coletivas) vividas, guardadas e ressignificadas como lembranças em suas múltiplas facetas. Nestas, emergem intimações do presente que, diante das novas vivências, atualizam as percepções passadas em forma de representações. Ou seja, essas imagens-lembranças deslocam-se do presente, acionando, em suas profundezas, regiões do passado, tornando-as dinâmicas, no instante mesmo em que a pessoa faz o contato com uma imagem similar (PERES apud ABRAHAO 2011, p. 168).

Candau (2019) analisa a importância das ‘narrativas de si’ enquanto mecanismo que aciona fatos passados memorizados e, também, silenciados, onde o narrador “pode colocar em ordem e tornar coerente os acontecimentos de sua vida que julga significativos no momento mesmo da narrativa” (CANDAU, 2019, p. 71). Estes acontecimentos podem ser representados por

restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, “sublimações”, esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não-ditos, recusas, “vida sonhada”, ancoragens, interpretações e reinterpretções constituem a trama desse ato de memória que é sempre uma excelente ilustração das estratégias identitárias que operam em toda narrativa (CANDAU, 2019, p. 71, grifo do autor).

Dentro das abordagens que vem ao encontro deste trabalho, Candau (2019) também comenta sobre a importância da narrativa dos sujeitos com sua verdade, tanto no que está

explícito tanto no que está ocultado, o não-dito, o silenciado. Toda narrativa passa por uma “triagem de lembranças” que acomoda o que é agradável lembrar e o que remete a um passado que pode ser “fisicamente insuportável”. Esta combinação nos leva à identidade do sujeito, no seu poder de

transformar a seus próprios olhos a narrativa de si próprio em uma “bela história”, quer dizer, uma vida completa, rica em experiências de toda natureza [...] todo aquele que recorda domesticar o passado e, sobretudo dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial que atua como significante de identidade (CANDAUI, 2019, p. 74, grifo do autor).

Desta forma as narrativas dos sujeitos, articuladas a partir da memória e de seus desdobramentos vão ecoar na constituição da identidade e, as vivências e as formas de se compreenderem suas experiências, sejam elas traumáticas ou não, seguem influenciando diretamente a história que cada um narra de si.

Abrahão (2011) apresenta a ideia de narrativa autobiográfica onde emerge a característica tridimensional da narrativa ao enaltecer o passado, avaliando o presente e projetando o futuro. A autora também apresenta as três dimensões em que as narrativas atuam:

De forma articulada com a perspectiva tridimensional do tempo narrado, entendemos a narrativa autobiográfica em uma tríplice dimensão: como **fenômeno** (o ato de narrar-se reflexivamente); como **metodologia** de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como **processo** (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido) (ABRAHÃO, 2011, p.1).

Outra característica das narrativas é o quanto ela pode ser representativa para os participantes ao produzirem conhecimento a partir do acesso à memória e, para Souza (2008, p. 90) “permite que o sujeito produza um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano”. Este conhecimento ajuda na construção do ser social e cultural que é o homem, imerso em simbolismos e significações que estão à mercê do tempo e do espaço que ele ocupa, conforme explica Ataíde (2011):

A narrativa, principalmente, a (auto)biografia, a “invenção de si mesmo” é costurada em torno da dimensão temporal que dá significado às fases de infância, juventude, idade adulta, etc. Através da ficção e criatividade do narrador, esta biografia, objetivada pela fala, vai se configurando e ganhando existência própria a partir do amálgama, muitas vezes inconsciente ou não, que representa o conjunto de experiências vividas (ATAÍDE, 2011, s/p., edição do kindle).

Em suma, a pesquisa com narrativas do vivido ou narrativas autobiográficas operam no sentido de articular com o pesquisador olhares e posicionamento de experiências pessoais

que constituem a memória social dos sujeitos, seus afetos, suas escolhas, suas vivências e suas pulsões tanto as subjetivas quanto as que emanam do meio social.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS NARRATIVAS

6.1 IDENTIFICAÇÃO E BREVE DESCRIÇÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

Na introdução apresentamos o bairro onde a escola se localiza, a Vargem do Bom Jesus, sendo que a maioria dos alunos é proveniente da Vila União, também já apresentada. A escola que foi construída para receber estas famílias a partir da transposição da Vila União, conta hoje com cerca de 884 alunos, que se dividem entre o turno matutino e vespertino. Aos estudantes são ofertadas vagas desde o 1º ano do ensino fundamental até o 9º ano. A escola conta com refeitório onde oferece alimentação nos períodos matutino e vespertino, inclusive almoço. A instituição também conta com um laboratório de informática, internet, projetores, biblioteca, auditório, sala de jogos, 3 quadras para prática esportiva, laboratório de ciências, sala multimeios, horta, apoio e grêmio escolar⁷, além de já ter sido contemplada com o projeto Mais Educação⁸ onde oficinas de artesanato, matemática, linguagens, capoeira, futebol e informática eram ofertadas aos alunos em turno inverso.

Recentemente, a prefeitura lançou um levantamento com alguns dados quanto o acesso à internet e à tecnologia dos alunos das escolas municipais, perante a pandemia em decorrência do vírus Covid-19. Este levantamento foi feito pela Diretoria de Educação Fundamental (DEF), e para a EBM Luiz Cândido da Luz o levantamento aponta o seguinte:

Total de estudantes:884;
Alunos com computador e acesso à internet em casa: 235;
Alunos somente com acesso a internet: 89;
Alunos que não tem acesso a internet: 41;

⁷ Informações fornecidas pela equipe diretiva da escola em 2019.

⁸ Projeto Mais Educação – política pública onde verbas são destinadas às escolas com baixo Ideb ofertando novas oportunidades de aprendizagem.

Alunos que não responderam: 115; (DEF, 2019, p.59).

A partir desta amostra é possível perceber que o maior contato dos alunos com tecnologia é na escola, uma vez que menos da metade dos alunos tem acesso em suas casas. Estes resultados também refletem o nível socioeconômico das famílias, que muitas vezes são compostas por profissionais autônomos, diaristas, vendedores ambulantes, coletores de materiais recicláveis, atendentes, trabalhadores da construção civil, dentre outros os quais a pesquisadora, enquanto professora da escola e ex-membro do conselho escolar tem conhecimento.

Na sequência apresentaremos os alunos participantes da pesquisa, sendo que ao término do trabalho encontra-se na forma de Apêndice a transcrição das entrevistas.

O aluno 01 tem 16 anos, veio de São Luís (MA) e cursa o 8º ano, está em Florianópolis há 2 anos. Este aluno veio para Santa Catarina a convite do pai que não conhecia, que ao saber que o filho estava passando necessidades e que a mãe estava envolvida com drogas e álcool fez a proposta para que o mesmo e seu irmão viessem morar ele. O aluno relata que desde os 6 anos precisou trabalhar para ajudar no sustento da casa, uma vez que a mãe oscilava em seus momentos de sobriedade. Devido a esta situação o aluno apresenta distorção idade-série, tendo abandonado a escola algumas vezes para trabalhar e cuidar dos irmãos. Em Florianópolis, o aluno enxerga possibilidades de superação tanto no que se refere à escola, quanto à reconstrução de sua vida pessoal.

A aluna 02 tem 13 anos, veio de Taquaritinga (SP) e cursa o 8º ano. Mora em Florianópolis há 1 ano e 2 meses. Mudou-se com os pai e irmãos para Santa Catarina face o desemprego do pai e motivados pelo convite do irmão mais velho que mencionou as chances de conseguirem emprego e outras oportunidades. Na entrevista, a aluna compara as duas cidades, os amigos, a sua trajetória, e as mudanças comportamentais positivas que passou neste processo de mudança.

A aluna 03 tem 13 anos, cursa o 8º ano, mora há quase 1 ano em Florianópolis e é proveniente de Belém (PA). Mudou-se junto com a mãe e irmãos quando a entrevistada acreditava que estava vindo passar as férias em Florianópolis e logo retornaria para seu estado. O que motivou a mudança foi, segundo a aluna, o descaso de seu pai para com a família e as dificuldades financeiras que enfrentavam. Hoje a aluna não pensa em retornar para o Pará, embora sinta saudade do pai e da avó.

9 Este documento foi enviado por e-mail para as unidades educativas.

A aluna 04 tem 13 anos, cursa 8º ano e mora em Florianópolis há 8 anos. Mudou-se de Foz do Iguaçu (PR), com a mãe, com o padrasto e com o irmão mais velho, sendo que em Santa Catarina nasceram mais dois irmãos. O que motivou a vinda da família foi a dificuldade em encontrar emprego, tanto para o padrasto, quanto para a mãe. A aluna gosta de morar em Florianópolis e projeta seus planos a partir das oportunidades de emprego e estudo que a cidade oferece.

O aluno 05 tem 14 anos, mora há 3 anos em Florianópolis, nasceu em Novo Hamburgo (RS). Veio morar com a mãe, com o padrasto e com a irmã 2 anos mais nova. Antes morava com os avós, em São Luís Gonzaga (RS), que foram responsáveis por sua educação desde que nasceu, representando assim seu núcleo familiar por vários anos. Após o falecimento do avô¹⁰ ele e a avó foram morar em outra cidade, na casa de um tio, em outra cidade. Foi neste local, aos 8 anos que ele conheceu seu pai. Houve tentativas de aproximação e de contato, mas hoje o aluno prefere manter-se afastado dele. Neste período também houve conflitos com o tio com quem morava, ocasionando assim sua vinda para Florianópolis, para junto de sua mãe. A mãe, o padrasto e a irmã mais nova do aluno moravam há 3 anos em Florianópolis. As visitas a avó passaram a ser nas férias escolares, nos meses de julho e janeiro. O aluno relatou que ao chegar em Florianópolis passou por um período turbulento na escola em função do *bullying* que sofreu. No ano seguinte, relatou que as coisas começaram a melhorar, fez amigos e livrou-se de uma depressão.

O aluno 06 tem 14 anos, cursa o 9º ano e mora em Florianópolis há 4 anos. Junto com sua mãe, irmãos e padrasto deixou Sapucaia do Sul (RS) em busca de melhores condições de trabalho. O aluno assim com 3 dos seus 4 irmãos são filhos do primeiro casamento da mãe. Tanto o aluno 06 quanto os irmãos não têm um bom relacionamento com o pai biológico devido aos maus tratos e situações abusivas as quais fazia a mãe passar. O aluno ainda relata que prefere esquecer o tempo que viveu no Rio Grande do Sul, em Florianópolis, SC ele relata que consolidou amizades e não planeja se mudar.

A seguir, começaremos a análise dos pressupostos que guiaram a pesquisa em consonância com as entrevistas dos participantes.

¹⁰ Ao relatar este acontecimento, da perda do avô, o aluno se emocionou, chegou a chorar durante seu relato. Ele não quis encerrar a entrevista, seguiu deixando a emoção e as recordações fazerem parte daquele momento.

6.2 ADAPTANDO-SE AO NOVO: OUTRA ESCOLA, OUTROS AMIGOS

Nesta parte da pesquisa, analisaremos a relação dos alunos migrantes com a escola, que se configura como um ponto de encontro destes imaginários, lugar de socialização e de enfrentamentos que ajuda a compor o novo cenário urbano onde os alunos e as famílias pertencem ou pertencerão. A escola, além de ser uma instituição burocrática, com suas normas e códigos, é um lugar de encontros diários, seja com os professores, com os colegas, e com as demais pessoas que a institucionalizam e a humanizam.

Outra reflexão, pertinente a esta parte do trabalho, refere-se ao simbolismo impregnado no ambiente escolar. Os mitos de Hermes, Dionísio, Prometeu, Pigmaleão e Teseu ajudam a entender as relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Os alunos que estabeleceram uma relação escolar que melhor associa-se ao mito de Hermes, foram os alunos: aluno 01 e a aluna 03. Ao associarmos as narrativas destes alunos referentes ao ambiente escolar e ao mito de Hermes, estamos resgatando o olhar do próprio em seu processo educativo de forma mais crítica, onde pontuam diferenças que os fazem valorizar ainda mais a própria trajetória.

O aluno 01 conta que seu primeiro contato com um colega já o fez perceber como as relações se estabeleciam de forma diferenciada:

“Meu primeiro contato foi com um colega, e depois comecei a evoluir mais ainda. Gostei da educação deles, do jeito. Lá quase ninguém ensina, todo mundo bagunça, algumas escolas são meio bagunçadas com janelas quebradas, sem quadra. Aqui tem mais ordem, educação e vigilância”. (Aluno 01)

O aluno 01, ao comparar as duas realidades que conheceu, depara-se em Santa Catarina com uma estrutura a qual disse ter “*mais ordem, educação e vigilância*”, que no seu entendimento configuram premissas básicas para uma educação de qualidade. Esta organização que o aluno percebeu e externou associa-se a uma organização macroestrutural satisfatória. O mito de Hermes, enquanto metáfora desta organização onde o ensino acontece, na visão do aluno, indica também o que Araújo (2004, p. 30) traz como “*personificação do processo de individuação, portanto aponta para a salvificação do Eu na sua descida errática [...], que não é outra coisa senão um aprofundamento do ‘conhece-te a ti mesmo socrático’*”. As impressões do aluno 01 sobre a organização escolar vem de encontro a sua realidade no Maranhão, onde ficou dois anos afastado dos bancos escolares, para trabalhar e também por não ser cobrado em

relação a sua situação escolar. Ao deparar-se com um lugar que tem normas, e ao mesmo tempo pessoas preocupadas com seu aprendizado, considerou isto positivo, tanto que se espelhou na educação, na forma de falar e tratar os outros que identificou mudanças em si ao dizer: “*comecei a evoluir mais ainda*”. (ALUNO 01).

O processo de adaptação da Aluna 03 também foi similar, quando questionada sobre o ambiente escolar cita a dificuldade de fazer amigos: “*Foi bem estranho, eu era muito tímida, não tinha muitos amigos. Tinha muita vergonha*” (ALUNA 03). Logo, a aluna também se percebe no processo educativo, diferenciando uma escola da outra, e enxergando-se também neste processo:

Gosto muito da escola, tenho mais amigos do que amigas. [...] Sinto que dá para aprender. Lá era bem diferente daqui, lá só podia entrar com farda, uniforme, aqui não. Lá se não estivesse com a farda não entrava na escola nem na sala de aula. [...] Eu não aprendo muito, sou muito sei lá... acho difícil aprender, mesmo quando me dão bola (Aluna 03).

As diferenças elencadas estão associadas à ordem e à aprendizagem, onde a aluna considera que em Florianópolis consegue perceber uma evolução no seu processo, e é enfática ao afirmar: “*Aqui eu aprendo mais, lá eu aprendia menos*” (ALUNA 03). A questão do uso de uniformes chama a atenção, pois não é praxe da escola de Florianópolis cobrar o seu uso enquanto na escola do Pará existiam sanções para os alunos que não o usassem. Ao mencionar isto, a aluna traça um paralelo entre cobrança de uniforme e aprendizagem, que são questões corriqueiras do ambiente escolar, mas ela visualizou que a cobrança, a atenção que faz sentido para si, é aquela voltada para sua aprendizagem, a qual ela viu evoluir na escola que não cobra uso de uniformes. Ainda é importante ressaltar que o olhar que os alunos 01 e 03 desenvolvem sobre a escola e o ensino vem ao encontro do que Montessori (1996) também pontua acerca desta postura e de como tende a refletir na constituição de si: “Só ela (a criança) nos pode ajudar a compreender as complexidades da vida social e a aspiração inconsciente do homem a ser livre para poder construir uma ordem social melhor” (MONTESSORI, 1996, p. 137 apud ARAÚJO, 2004, p. 188). Quando o aluno consegue compreender as diferenças, sejam elas de um lugar para outro ou de pessoas para pessoas, bem como compreender suas necessidades educacionais, ele também consegue modificar o que está a sua volta.

O aluno 05 remete-se a alguns professores em seu processo de adaptação, de enfrentamentos, e de cura, aqui percebemos uma aproximação ao mito de Teseu em sua narrativa:

Muitos professores se preocuparam comigo, a professora A, de geografia, a gente tinha uma amizade bacana, não era aquele negócio aluno-professor, a gente era amigo, amizade mesmo. Eu falava com ela, ela me ajudava com as “paixonites” que eu tinha, e tinha medo de dar errado. Ela sempre me ajudava quando eu tava pra baixo pra falar a verdade, isso mudou, né. Ai no fim ela acabou saindo da escola e acabei ficando aqui. Mas teve mais professores que me ajudou, como a L, de inglês, que me ajudou quando eu tava naquela fase depressiva, horrível, que muitas pessoas acharam que era para chamar atenção. Chamar atenção sempre foi o meu forte, mas fingir depressão, não fazia muito a minha praia (ALUNO 05).

Uma vez que o aluno 05 teve experiências negativas no seu primeiro ano na escola, ele precisou lidar com questões internas (depressão), e do lado de fora com o *bullying* que sofria por parte de seus colegas. Foi dentro da escola, com o auxílio de professores e depois de alguns colegas que ele conseguiu reestruturar-se emocional e socialmente. Tal como o herói Teseu, precisou encontrar o caminho de sua estabilidade emocional, no labiríntico encontro com o novo, não só a escola era diferente, sua estrutura familiar e por conseguinte emocional também estava em processo de mudança e adaptação. Para Araújo et al (2011), a experiência do labirinto, que aqui serve como metáfora para os enfrentamentos da vida, é enfaticamente pedagógica, educativa pela sua capacidade de levar a modificações, a elevações morais e espirituais, como explica:

O mitologema do labirinto aparece pois como o cenário específico da iniciação heróica em que o iniciado, graças a ajuda providencial dispensada pelos deuses, humanos, ou objectos mágicos, consegue paulatinamente vencer ou superar os diversos obstáculos que vai encontrando ao longo do seu percurso de vida: infância – adolescência – idade adulta. O triunfo da prova-provação iniciática assume a forma de consagração do iniciado pelos membros da sua comunidade: ele é elevado ao estatuto de herói como herói e, conseqüentemente, de imortal. O que significa, portanto, que uma experiência iniciática bem-sucedida permite ao iniciado aceder a uma nova modalidade de ser, dotar-se de um estatuto ontológico radicalmente outro (ARAÚJO et al, 2011, p. 44).

Percebemos também no relato do aluno o quanto o funcionamento da microestrutura foi profícuo no processo de adaptação, afinal os professores envolveram-se na situação do aluno que estava além do “dever pedagógico”.

Aluna 02, remete-nos ao mito de Dionísio, que faz alusão às mudanças as quais estamos sujeitos, aos momentos de redescoberta e de reinvenção de si. Ao falar da chegada na escola lembrou o que sentiu ao chegar num ambiente diferente e com pessoas diferentes:

Senti vontade de chorar. Eu não conhecia ninguém. Eu pensava que não ia ter amigos, ou fazer outros amigos. [...] Agora eu posso falar “minha escola”, onde eu estudo. Antes eu achava que não ia me adaptar, não ia gostar, quero voltar, às vezes até chorava para voltar, mas agora está tudo bem (ALUNA 02).

Neste relato da aluna vemos o quanto é importante o tempo de maturação, de adaptação para que tudo transcorra bem. Ao comentar sobre colegas e professores em seu processo de adaptação, a aluna dá vários exemplos que a aproxima ainda mais das metáforas alusivas a Dionísio:

Com os amigos foi meio difícil, eu era bem tímida, mas depois eu me soltei, fiz amizades e com os professores foi mais tipo aluno e professor, sabe? Aí fui me soltando e agora tá tudo bom. É uma escola boa, antes me diziam, 'ah, você estuda naquela escola, é uma escola muito ruim. Tipo, eu acho que é uma escola muito boa, não foi muito fácil me adaptar, mas também não foi tão difícil, foi bem bom [...]na escola eu era meio bagunceira, aí aqui eu não sou mais. Lá eu não ia muito pra igreja, porque eu não gostava, agora aqui eu vou. Então aqui eu mudei bastante (ALUNA 02).

A adaptação a qual a aluna menciona envolve também mudanças que a mesma foi capaz de perceber em seu processo, em seu crescimento. Montessori (1936) discorre sobre este momento de descoberta e de reencontro de si:

Ah, aquele coração cheio de amor, será trespassado pela incompreensão do Mundo, como por uma espada, e parecer-lhe-á amargo o que a cultura lhe oferece para apagar a sua sede. Está arranjado o sepulcro para a sua alma, que não pode viver com todos estes artificios; e quando tiver sucumbido numerosos guardas vigiarão para que não ressuscite. Mas a vida ressuscita sempre e volve, fresca e risonha, a viver entre os homens (MONTESSORI, 1936, p. 305 apud ARAÚJO, 2004, p. 190).

A aluna, ao abandonar um comportamento hostil começou a valorizar escola, a ter uma relação formal com seus professores, a frequentar a igreja e a ter uma postura da qual hoje se orgulha, configurando assim, sua renovação, a praxe do deus Dionísio.

O mito de Prometeu parece fazer sentido nas narrativas do aluno 01, da aluna 04, e nas narrativas do aluno 06, por apresentarem uma postura diferenciada em seu processo migratório dentro da escola. O que os associa a Prometeu são alguns rompimentos com a tradição em nome de algo novo.

O aluno 01 ao ser convidado a refletir sobre a troca de escola, comentou suas atitudes e pensamentos ao chegar no novo ambiente: *“Ah, pensei muita coisa, vou ter que mudar, quando meu pai apareceu aí a diretora falou que tem uma vaga e aí eu já fiquei assim...agora vou ter que mudar”*(aluno 01). Ele segue tecendo comparações com as condições em que estudava no Maranhão e afirma estar feliz em poder estudar novamente:

Lá as pessoas têm que largar os estudos para trabalhar. Se tu não trabalhar, tu não tem nada, não tem roupa, não tem comida para por na tua mesa, tem que suar. E as

peessoas tem que lutar pelo que quer, tem que correr atrás, muita gente fala que tu não vai conseguir (ALUNO 01).

A aluna 04 comenta que sua vida escolar que iniciou em Florianópolis, no bairro onde mora e depois na escola atual, que se localiza num bairro muito próximo à sua residência: *“Comecei minha vida escolar indo na creche da Vila União e depois vim pra cá”*. Como a aluna está há bastante tempo na ilha, considera que seus hábitos e costumes estão muito condizentes com a realidade da Ilha do que com a de Foz do Iguaçu. Mesmo assim ela reconhece as dificuldades que alguns colegas novos, da idade dela podem enfrentar ao chegar na escola, e comenta: *“Acho que tem que ajudar a adaptar. Toda vez que chega alguém na sala a gente pergunta o nome, de onde vem, aí a pessoas vão se acostumando com a gente, já se enturma”* (ALUNA 04). Esta atitude da aluna, demonstra o quanto o outro é importante para ela, e a importância do acolhimento, o qual ela também passou. A maioria dos entrevistados disse que o início na escola nova foi um tanto desafiador, e nos dizeres da aluna 04, ela é uma facilitadora em sua turma para os que vêm de fora.

O Aluno 06 reflete sobre suas impressões quanto à sua chegada na escola, dizendo que parecia *“Escola de Faculdade, escola muito bonita né, mas...”*. Ao ser questionado se se sentiu acolhido, o aluno afirma: *“No começo não, mas só depois que fiz amigos...hoje conheço um monte de gente [...] eu tava feliz e tudo aconteceu. Foi na escola que conheci o Wallace, meu primeiro amigo, foi tranquilo”* (ALUNO 06).

O mito de Prometeu nestas narrativas se faz presente quando os alunos evidenciam suas mudanças, as barreiras que quebram para conviver, para estar ali. Araújo (2005) explica que:

sob a influência do mito de Prometeu, a Criança Nova está predestinada a "abandonar-se à conquista do infinito" imbuída de qualidade superiores, porquanto "o homem edifica-se por si mesmo para se possuir e dirigir-se": "O homem deve construir por si mesmo o grande instrumento através do qual a alma deverá revelar-se e agir. É o que caracteriza a superioridade do homem: é-lhe preciso animar o aparelho complicado dos seus movimentos para deles se servir segundo a sua própria individualidade (ARAÚJO, 2005, p. 41-42).

As relações que se estabelecem no ambiente escolar não são estáticas, são impregnadas de movimentos, de altos e baixos, pois, as relações humanas assim o são. Passíveis de conexões e desconexões, de aproximações, repulsas e reconexões, como podemos perceber nos relatos. Montessori (1931) vai pontuar que

o homem deve construir a si mesmo o grande instrumento através do qual a alma deverá revelar-se e agir. É o que caracteriza a superioridade do homem: é -lhe preciso animar o aparelho muito complicado dos seus movimentos para deles se servir segundo a sua própria individualidade. O homem edifica-se por si mesmo para se possuir e dirigir-se (MONTESSORI, 1931, p. 109 apud ARAÚJO, 2004, p. 192)

A partir desta colocação, vimos que num primeiro momento, naturalmente, os alunos sentiram-se intimidados seja com o tamanho da escola, ou com o número de alunos, além de estarem em uma cidade diferente. Com o passar do tempo conseguiram estabelecer boas relações com os colegas, alguns percebendo maior facilidade de interação em certos grupos, as posturas diante do novo ambiente escolar, sempre pontuadas pela presença do outro, seja um colega ou um professor indicam os caminhos que cada um tomou nesta busca por seu novo caminho e um novo lugar, com novas pessoas.

Os mitos mostram todos estes aspectos relacionados à fragilidade humana diante do novo e também às posturas de cada um, inclusive as mudanças que podem ocorrer a partir de um dado acontecimento, que pode ser a mudanças de cidade, como a falta de empatia com os colegas e o ambiente escolar em geral, além de questões pessoais. Ao aproximarmos as narrativas dos alunos a um viés mítico, também olhamos para o ambiente escolar, um ambiente plural, lugar das interações, dos laços, ponto de encontro dos imaginários e das trajetórias. Os alunos elucidaram, cada um a sua maneira, as formas as quais a escola os mostrou um novo caminho, uma nova possibilidade, ou ainda, a partir de comparações tecidas por eles próprios puderam perceber e valorizar o lugar onde estão, que mesmo diferente, os acolheu e os fez olhar para si mesmos e para seu processo educacional, visando que se tornassem parte ativa dele.

6.3 AS MEMÓRIAS POR ONDE ECOAM OS AFETOS E OS SILENCIAMENTOS

Nesta seção, analisaremos as manifestações de memórias, silenciamentos e afetos a partir das narrativas dos alunos. Buscaremos evidenciar como essas manifestações aparecem em suas trajetórias.

O aluno 01, diante de sua trajetória com situações que remetem a uma infância difícil, volta-se ao campo afetivo para falar de suas lembranças e compara São Luís com Florianópolis: *“trabalhei lá desde meus 6 anos, vendia verdura, oficina de moto, de carro, instalação elétrica de carro. Aqui eu trabalho com meu pai, com autorização, no Menor Aprendiz. Lá colocam à força para trabalhar”* (ALUNO 01, 2020).

Ele segue comentando sobre o comportamento de pessoas próximas a ele: *Lá tem gente que segue o caminho errado. Eu preferi o caminho certo. Meus amigos estão no caminho bem errado”* (ALUNO 01, 2020). Nesta fala ele relembra o que via acontecendo e que não queria para si, um dos motivos de ter aceitado o convite do pai para vir morar em Florianópolis.

Sobre sua estrutura familiar, o aluno lembra de outras situações que o deixou exposto:

Minha mãe tinha uns problemas, metida no tráfico era usuária, parou de trabalhar para usar drogas. A minha vida mudou, eu tinha contato com a violência, aí vim pra cá;...aí meus irmãos foram para o conselho tutelar algumas vezes. Meu irmão maior... tentaram prender ele para colocar num abrigo e não conseguiram (ALUNO 01, 2020).

E sobre a mãe ele comenta: *“Tá do mesmo jeito...só que está sem casa lá, ela tá morando numa favela lá. Aí meus irmãos voltaram para o abrigo de novo, ela voltou a agredir meus irmãos”* (ALUNO 01, 2020).

Nas falas acima vemos a demarcação do campo afetivo em relação a seus irmãos que se encontram recolhidos em um abrigo no Maranhão. O entrevistado demonstra interesse e vontade de proporcionar aos irmãos o que ele está tendo, a chance de crescer. Percebe-se, também, na fala do aluno, um silenciamento em relação à sua mãe. Em nenhum momento da entrevista ele mencionou a vontade de tê-la por perto outra vez, nem na possibilidade de uma possível recuperação enquanto dependente química. Para Pollak (1989, p.8), o “não-dito” pertence a uma “zona de sombra”, são discursos “moldados pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou ao menos de se expor a mal-entendidos”. No caso do aluno 01, podemos atribuir a ‘não menção à sua mãe’ a um conjunto de fatores

emocionais e sociais que, como ele mencionou na entrevista, “desde muito cedo teve contato com a violência”.

A Aluna 02 ao mencionar o que gosta lembra de sua cidade natal, comenta: “*Família, amigos, a escola, tudo. Sinto saudade, falo com eles, não perdi contato. Só mudei de cidade e não perdi o contato deles*”. E ao ser questionada se existe algo que não goste de lembrar, ela limita-se a comentar o seguinte: “*um episódio que aconteceu muito triste na família e aí a gente até enterrou. Foi muito triste. Um dos motivos de eu não querer voltar é este episódio que aconteceu. Era uma pessoa bem próxima que morava dentro de casa com a gente*” (ALUNA 02, 2020). Farias (2011) aponta que existem momentos onde a lembrança e o esquecimento são postos em duelo, enfrentando assim obstáculos da própria memória que funcionam a partir da organização social e dos arranjos subjetivos. O autor prossegue com a ideia do silenciamento e afirma que ele “concerne às experiências vividas funciona paradoxalmente como um tipo de esquecimento e também como um tipo de resistência contra os movimentos de apagamento” (FARIAS, 2011, p. 13).

E motivada pelos afetos, a aluna ainda lembra na irmã e dos amigos que deixou em Taquaritinga, e se lá pudesse retornar, afirma: “*abraçaria minha irmã, porque estou com bastante saudade dela e ia encontrar meus amigos*” (ALUNA 02, 2020). Nesta passagem a aluna pontua as pessoas das quais sente saudade e situações que gostaria de vivenciar com outras, que vem ilustrar o que Maffesoli (2016), pontua sobre nosso tempo, sobre as formas de socializarmos que envolve a partilha de emoções e afetos.

No processo migratório da aluna 03, que é recente, ecoam lembranças de sua antiga cidade que remetem ao valor afetivo que circunda os lugares. Segundo ela, suas lembranças estão voltadas para “*comida, pai e família. Lá tem umas comidas bem boas que não tem aqui*” (ALUNA 03, 2020). A memória da aluna reforça elementos ligados à afetividade como as relações familiares e com as comidas do local, que são marcas que estarão representadas junto à sua memória individual e podem ser perenes conforme as trocas que ela faz com seus familiares, seria um exemplo do que Halbwachs (1990) denominou de quadros sociais, quando a exterioridade ajuda a recompor ou compor lembranças compartilhadas por um grupo, que neste caso tem um valor étnico e regional impregnado.

A vinda para Florianópolis, a partir do olhar da aluna, pode ajudar a silenciar lembranças ruins advindas de outras pessoas, facilitando a permanência com menos preocupações: “*Várias pessoas lá faziam mal pra gente. Meu primo também fez mal pra gente. Mas agora tudo isso acabou*” (ALUNA 03, 2020). O que percebemos aqui com o relato da aluna é um exemplo das transmutações que a memória passa, ela lembra ainda do que

aconteceu, mas coloca o ocorrido em vias de silenciamento, esquecimento, até mesmo pelo distanciamento em que se encontram as partes. Candau (2019) pontua que o esquecimento pode muitas vezes impor-se sobre as lembranças a partir do “medo e tentação”, e ainda diz que

sem o esquecimento, nossas lembranças não teriam nenhum alívio [...] o esquecimento não é sempre uma fragilidade da memória, um fracasso da restituição do passado. Ele pode ser o êxito de uma censura indispensável à estabilidade e coerência da representação que um indivíduo ou os membros de um grupo fazem de si próprios (CANDAUI, 2019, p. 127)

Para a aluna 04, ter vindo morar em Florianópolis foi uma decisão muito positiva da família, uma vez que além das questões financeiras, existia em Foz do Iguaçu, questões relacionadas à família e à violência: *“Lá era raro ter brigas, mas quando tinha brigas era grave. Não gosto de lembrar dos vizinhos brigando, tinha vezes que dava até tiroteio, então eu não gostava muito. Eu gosto era de estar perto dos meus primos, da minha vó”* (ALUNA 04, 2020).

Outro ponto que remete a uma lembrança é quando a aluna é questionada se existe ainda algum resquício de memória de Foz do Iguaçu, e ela surpreende ao pontuar alguns: *“Tenho, mesmo sendo pequena, eu lembro um pouco ainda, lá não tinha praia, mas tinha as cataratas que eram muito lindas e o cheiro das águas invadiam a cidade inteira, lembro do cheiro, um cheiro doce, um cheiro bom”*(ALUNA 04, 2020). Para Pollak (1992), a memória pode ser constituída por pessoas, personagens e lugares, e para tanto:

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu (POLLAK, 1992, p. 202).

A lembrança da aluna remete à sensação, ao cheiro e à majestosidade de um lugar para o qual nunca mais retornou. A imagem das águas, para Gaston Bachelard, no livro *As águas e os sonhos* (1997), mais precisamente a água doce a qual é atribuída uma “supremacia” em detrimento da água salgada, é também considerada uma “água mítica”, uma água que acalma. O autor vai afirmar que “a água, que é doce ao paladar, vai tornar-se, em certas intuições, materialmente doce [...] a água suaviza uma dor, portanto ela é doce” (BACHELARD, 1997 p. 162). A memória da aluna em relação às águas das cataratas vem a partir de seu olfato, de um cheiro que ficou impregnado em sua mente na forma de lembrança afetiva, e que hoje ajuda a suavizar sua vivência, sua experiência pueril que conserva o que

possivelmente aquele lugar tenha lhe oferecido de melhor antes de partir, em contrapartida às memórias negativas que seus familiares atribuem à cidade.

Para o Aluno 05 alguns acontecimentos pontuam sua vinda a Florianópolis, que o faz querer esquecer o que de fato ocorreu, como por exemplo: “Eu acho que das discussões que a gente teve com o meu tio, meu tio fez muito mal”. Ele relembra também os amigos:

Hoje eu penso, eu gosto de Florianópolis, mas eu se eu pudesse voltar pro RS, eu voltaria sem pensar, porque eu sinto saudades dos meus parentes todos de lá, eu sinto muita saudade. Só que às vezes eu penso que isso é um pensamento egoísta da minha parte, porque eu deixaria meu padrasto, minha mãe, minha irmã e o resto e voltaria embora (ALUNO 05, 2020).

O aluno enaltece sua conexão com o Rio Grande do Sul e a vontade de estar lá, mesmo entendendo que no momento está em Florianópolis com outros membros de sua família. Além de o aluno mencionar muitas vezes sua forte conexão com a avó, podemos perceber a partir de Pollak (1992, p. 201;202), que a constituição desta memória individual também é feita por pessoas e lugares que adquirem importância e destaque conforme as “flutuações, transformações e mutações constantes”, além de “existirem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis”. Nas vivências deste aluno cabe destacar sua forte ligação com o estado de onde veio. O autor vai reconhecer que “existem lugares de memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança pessoal”. São estas lembranças que ecoam hoje e que ele externaliza, de um lugar de acolhimento onde se encontram pessoas as quais ele admira e zela por elas.

De outras coisas também lembra: “*O churrasco do meu padrasto. Me faz lembrar do churrasco do irmão do meu vô. O chimarrão que a gente toma em casa. Eu ligo bastante pra minha vô, a gente conversa. Tenho uma conexão forte com o RS*” (ALUNO 05, 2020). Ao enaltecer as relações afetivas a partir de suas recordações pessoais, o aluno expressa suas memórias e o contato com a avó que fez e faz parte da construção destas memórias, reforça o laço social que os une. Halbwachs (1990) diz que as memórias adquiridas na infância ajudam a criar uma atmosfera de pertencimento e de solidez principalmente no âmbito familiar.

O aluno 06 é convidado a traçar um panorama desde sua saída do RS até a chegada em SC apontando algumas mudanças e comenta:

Comparado a antes eu cortei, esqueci tudo que aconteceu lá, o que eu passei lá, só tinha coisa ruim, não tem coisa boa. Então praticamente eu nasci aqui e comecei a vida aqui esqueci lá. Todo mundo eu já esqueci e deixei lá, e comecei aqui de novo [...] Nunca mais voltei para lá e nem pretendo” (ALUNO 06).

Nas falas acima, percebe-se o quanto o aluno 06 está disposto a recomeçar, a estabelecer novas relações e com isso traz à tona a ideia do que ele quer silenciar de suas memórias, ele sabe que estas memórias existem, que estão lá, mas prefere não mencioná-las.

De um modo talvez menos brusco e brutal, na ausência de perturbações patológicas quaisquer, pouco a pouco nos distanciamos e nos isolamos de certos meios que não nos esquecem, mas de que conservamos apenas uma lembrança vaga. Podemos definir ainda em termos gerais os grupos com os quais nos relacionamos. Mas não nos interessa mais, porque no presente tudo nos afasta deles (HALBWACHS, 1990, p. 33).

Em vários momentos da entrevista, o aluno, em atos falhos¹¹, como quando perguntado sobre de quem a avó era mãe, ele refere-se ao padrasto enquanto “pai”, e logo se corrige: “*Não, do meu pai, ãhh do meu padrasto*” (ALUNO 06, 2020). Diz que não costuma chamá-lo assim, - de pai, pois desde que o conheceu, a mãe não permitiu. Ele o chama de “Si”. No decorrer da conversa, percebemos que existe a vontade intrínseca de chamar o padrasto de pai, de substituir a figura paterna que causou traumas e desgostos a ele e à família.

A memória – assim como a linguagem, com seus atos falhos, torneios de estilo, silêncios etc. – não existe sem a sua resistência [...] A memória só existe ao lado do esquecimento: um complementa e alimenta o outro, um é o fundo sobre o qual o outro se inscreve (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 52-53).

Ao ser perguntado se ele tem alguma relação com o pai o aluno é enfático: “*Não, e se pudesse não queria ter, porque ele foi muito ruim com a minha mãe e eu queria esquecer*” (ALUNO 06, 2020). A partir do momento que o aluno declara querer ‘esquecer’ o pai, ou até mesmo o lugar de onde vem está também se permitindo uma reconstrução de si a partir das novas relações que estabelece no lugar onde foi morar. Pollak (1989), explica que:

por definição reconstrução *a posteriori* à história de vida, ordena acontecimentos que balizaram uma existência [...] através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros (POLLAK, 1989, p. 13, grifo do autor)

¹¹ Segundo o *Dicionário da Psicanálise* de Laplanche e Pontalis (2000): Ato em que o resultado explicitamente visado não é atingido, mas se vê substituído por outro. Fala-se de atos talhos não para designar o conjunto das falhas da palavra, da memória e da ação, mas para as ações que habitualmente o sujeito consegue realizar bem, e cujo fracasso ele tende a atribuir apenas à sua distração ou ao acaso. Freud demonstrou que os atos falhos eram, assim como os sintomas, formações de compromisso entre a intenção consciente do sujeito e o recalçado.

A única lembrança que considera positiva e lembra com saudade é da vó: “*Tenho saudade da minha vó, e da comida da minha vó. A gente veio e ela voltou*” (ALUNO 06, 2020). Aqui, uma lembrança de marca afetiva, a ‘avó’, a ‘comida’, que remetem ao aconchego, ao carinho, gestos impregnados nestas manifestações que vem, de certa forma configurar uma resposta para o que Bachelard (1988, p. 101), indagou: “quantas vezes uma ‘lembrança pura’ pode reaquecer uma alma que se recorda?”. Ao elencar lembranças traumáticas e negativas, o aluno ainda permitiu-se revelar algo positivo de sua vivência.

O passado rememorado não é simplesmente um passado da percepção. Já num devaneio, uma vez que nos lembramos, o passado é designado como valor de imagem. A imaginação matiza desde a origem os quadros que gostará de rever. Para ir aos arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, valores (BACHELARD 1988, p.99)

Nas falas do aluno percebe-se um afastamento de tudo que o faz lembrar as coisas tristes que viu seu pai fazer para sua mãe. A saudade da avó é positiva, uma vez que remete ao afeto, que é um valor, a que Bachelard se refere, que sobressaiu ao mencionar o que lhe falta, uma saudade.

6.4 O TRAJETO ANTROPOLÓGICO DO IMAGINÁRIO SOCIAL DOS ALUNOS MIGRANTES

A partir das narrativas colhidas, partiremos para a tentativa de analisar a constituição do imaginário social dos entrevistados, considerando suas latências e patências, que foi a pergunta que guiou esta pesquisa e seus desdobramentos metodológicos. O uso da palavra “tentativa” reflete o quão impreciso pode ser qualquer iniciativa de mergulhar no âmago das paixões humanas considerando as motivações da mudança que se alinhavam à vontade de prosperar economicamente, com as manifestações afetivas e com as perspectivas futuras que cada um demonstrou estar construindo. Tudo isso ajuda a compor a caminhada de cada um que se amplia e se faz em Florianópolis. Conforme Tacussel (1995):

O papel do imaginário na vida cotidiana sublinha como a experiência vivida, o labirinto das relações afetivas e o movimento tumultuoso das paixões se concretizam

em um cenário coletivo, simultaneamente banal e trágico, no qual a mitologia (os heróis, os mártires, as vítimas sacrificais, os ídolos do esporte ou da música, os *faits divers* extraordinários ou as superstições domésticas) habita as formas sociais (TACUSSEL, 1995 apud LEGROS, 2007, p. 100).

O autor nos encaminha a pensarmos o imaginário na trajetória de nossas vivências, por onde subjazem os símbolos e mitos vividos por cada um. A constelação simbólica das narrativas analisadas caminha por meio de perdas, ausências, afastamentos, desencontros, negações e sucumbências. A seguir, há os reencontros, afirmações, redenções, formação de novos laços, e também o sonho do retorno. Silva (2017), aponta que o caminho do imaginário é:

Um caminho das sensações, das experiências, das vivências, das emoções, das paixões, dos grandes medos, das aventuras, dos jogos, dos traumas, das marcas e dos sentimentos mais intensos e significativos impressos no corpo e na alma de cada um (SILVA, 2017, p.106).

Para tanto, a partir das análises das narrativas foi possível verificar muitos pontos em comum nesta trajetória de mudança e desacomodação de um lugar para outro. Para a maioria dos entrevistados, o que os fez, enquanto família, buscar um novo lugar para morar foi a necessidade de oportunidade para que pudessem prosperar economicamente, ou para estreitar laços afetivos.

Na ideia de trajeto antropológico proposta por Durand, identificamos os *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos que marcam estas narrativas. Os *schèmes*, enquanto “esqueletos dinâmicos” e parte afetiva e emocional da imagem, recaem em duas representações no que tange as narrativas. Identificamos dois *schèmes* presentes nas narrativas, os relacionados às dominantes postural e digestiva.

O primeiro *schème*, o postural, refere-se às narrativas onde o regime diurno é predominante, como demonstra a tabela no final do capítulo. Esta pulsão se deve ao fato de que nas narrativas dos alunos demarcaram seu entendimento perante a questão migratória como algo necessário para superação de uma condição familiar que agora visa à superação.

O aluno 01 elucida o fato que logo aceitou o convite do pai para morar em Florianópolis, além de ser a primeira vez que parece viver de fato em uma família. Ele diz que “*Não pensei três vezes. Eu vou né?! Vai que muda alguma coisa*” (ALUNO 01, 2020). E ao ser questionado por ter visto pessoalmente o pai pela primeira vez, ao desembarcar em Florianópolis, o aluno complementa: “*Sim, desde recém-nascido, sem ter essas coisas*” (ALUNO 01, 2020). Nestas falas iniciais, percebemos a busca a qual o aluno se refere, não é só

de um lugar mais tranquilo para viver, com “*mais educação e mais vigilância*”, é também de poder experimentar ser filho, ser cuidado, uma vez que no Maranhão trabalhava desde os 6 anos de idade para ajudar no sustento do lar, com uma mãe dependente química que ou estava trabalhando como diarista ou recaído em seus vícios. Ao aceitar de imediato a proposta do pai, também externaliza a vontade de mudança.

Para a Aluna 02, a vontade mudar, apesar foi motivada por questões econômicas a partir do desemprego de seu pai e também quando o irmão, já morador de Florianópolis diz a ela o quão promissora a cidade é, sendo então vantajosa a mudança: “*Ele disse que acabar os estudos aqui era bom, tem mais chances de serviço aqui*” (ALUNA 02, 2020).

Para o aluno 05, a organização familiar não estava funcionando, já havia perdido o avô, a relação com o pai não avançou e a convivência com o tio estava desgastante. Ele diz que “*não estava funcionando, porque era só a minha vó...a minha mãe já queria que eu morasse com ela. Só que se eu pudesse escolher, eu morava com a minha vó. Mas eu sabia que não tinha condição*” (ALUNO 05, 2020). Aqui, ele percebe o quanto um rompimento se faz necessário, uma vez que a avó seguiria morando na casa do tio, e indo morar com a mãe poderia ser a oportunidade de estreitarem seus laços de mãe e filho, já que desde seus primeiros meses morava com a avó.

O Aluno 06 entende a situação difícil a qual estavam passando e que mudar poderia representar uma oportunidade positiva para todos: “*A gente saiu de lá porque a situação de vida estava muito ruim. Minha mãe e meu “pai” trabalhavam muito e minha irmã mais velha cuidava da gente [...]ai a gente decidiu vir pra cá*” (ALUNO 06, 2020).

A partir das experiências destes quatro alunos, percebemos o quanto é importante identificar os pontos de tensão familiar e tentar revertê-los. Os alunos, que vivenciaram e foram diretamente atingidos pelas desestabilizações econômicas e afetivas, aceitaram a jornada da mudança para um outro Estado, para uma outra cidade. Bauman (2000) comenta que na pós-modernidade os sujeitos tendem a não desperdiçar oportunidade nenhuma, e “*não a aproveitar é assim imperdoável e não há desculpa fácil para isso e nem justificativa*” (BAUMAN, 2000, p. 204). Olhar para as oportunidades do futuro demandam mudanças no presente, e os alunos acima, após terem passado por suas provações, renderam-se ao novo.

A dominante digestiva aparece nas narrativas que se encaixam no regime noturno e demonstram a tentativa de apaziguamento com o destino, de conciliação. É o que denotam as falas das alunas 03 e 04: “*Lá a gente não tava bem de vida. Nosso pai não ligava pra gente, aí minha mãe quis trazer a gente pra cá*” (ALUNA 03, 2020). A aluna 04 também mostra sua aceitação perante a mudança: “*Foram motivos financeiros, porque lá eles não tinham muito*

trabalho. Era difícil para eles encontrar trabalho lá. E eles queriam mudar pra cá para dar estudo melhor pra gente para melhorar a nossa vida” (ALUNA 04, 2020).

Para Bauman (2000, p. 204):

“Agora” é a palavra-chave da estratégia de vida, ao que quer que essa estratégia se aplique e independente do que mais possa sugerir. Num mundo inseguro e imprevisível, o viajante esperto fará o possível para imitar os felizes globais que viajam leves; e não derramarão muitas lágrimas ao se livrar de qualquer coisa que atrapalhe os movimentos.

Bauman pontua a “leveza” enquanto ingrediente do cotidiano, e para estas duas alunas, que não apresentaram embates diretamente relacionados a elas, demonstram que a cidade que seus familiares escolheram viver passa a moldar seus planos. A característica da dominante digestiva vem ao encontro dos posicionamentos destas alunas, a de se encaixarem nos planos e equilibrarem as situações.

Os arquétipos, que denotam imagens compartilhadas, derivam destes *schèmes* e são coletivos. Nas narrativas dos alunos o viés arquetípico se volta ao percurso da jornada em busca de superação de dificuldades, de novas oportunidades e de recomeços, o que muito se aproxima do arquétipo do Labirinto. Ao identificarmos os entrevistados nesta mesma teia arquetípica nos voltamos a Eliade (1979) que propõe o arquétipo do labirinto enquanto representação dos próprios caminhos da vida com obstáculos a serem superados e ao final espera-se que o sujeito saia modificado de sua jornada. Para tanto, o autor pondera que:

[...] o labirinto é a imagem por excelência de uma iniciação... Por outro lado, considero que toda existência humana está constituída por uma série de provas iniciáticas; o homem vai-se fazendo ao fio de uma série de iniciações conscientes, ou inconscientes. Sim, acredito que este título expressa perfeitamente o que sinto ante o aparelho. Mas, ao mesmo tempo, agrada-me porque é uma expressão muito justa, acredito eu, da condição humana (ELIADE 1979, p. 21)

A marca do arquétipo nas narrativas é delineada a partir das motivações da mudança, onde as pulsões que ficaram bem demarcadas, seja nas ideias que as famílias carregam consigo de estarem mudando para um lugar onde as condições de vida e trabalho sejam mais prósperas, seja na vontade de estabelecer ou de ressignificar laços familiares corrompidos a fim de superar desacertos passados. Ao considerarmos o labirinto como uma metáfora para os caminhos, cabe também identificarmos as bestialidades e mentorias que fazem parte do trajeto levando os sujeitos à superação, às modificações internas.

A mudança ainda causou desconforto emocional e afetiva em todos os entrevistados, tenha ela sido sentida no início da adaptação em Florianópolis, seja ela um fator motivacional da mudança. E isto, é o que os direciona a um objetivo.

O aluno 01 afastou-se da realidade na qual vivia no Maranhão: mãe dependente química, abandono escolar, trabalho infantil, irmãos em abrigo. Sua vinda para Florianópolis o aproximou do pai que só conhecia por fotos, deu-lhe uma estrutura familiar, que antes nunca tivera, e com isso passou a valorizar o estudo, o trabalho, a religião, representando assim um condutor nesta etapa da vida do filho, enquanto a mãe representa o papel oposto por ter submetido os filhos a condições adversas durante a infância. Hoje sua história está sendo reconstruída e projetada o mesmo para seus irmãos. Ao ser questionado sobre a vida em Florianópolis, o aluno responde como se sente e o que percebe:

Feliz, né?!, porque lá as pessoas tem que largar os estudos para trabalhar. Se tu não trabalhar, tu não tem nada, não tem roupa, não tem comida para pôr na tua mesa, tem que suar, e as pessoas têm q lutar pelo que quer, tem que correr atrás, muita gente fala que tu não vai conseguir (ALUNO 01, 2020).

Sobre sua mudança para Florianópolis, o aluno 01 elenca questões que percebeu relacionadas ao convívio social: “*Os estudos, a educação, o jeito de se vestir e falar c as pessoas. Lá a gente andava mais sem camisa na rua, aqui não. Veste camisa, tem respeito, educação. E os estudos, aqui é bom. Lá é meio raro estudar*” (ALUNO 01, 2020). Estas percepções iniciais do aluno sobre a organização social são feitas após sua chegada em Florianópolis, quando ele começa a perceber as diferenças socioculturais a partir de seu lugar de partida. Eliade (1979, p. 128) pontua que “uma vez que se chega ao centro, adquire-se uma riqueza, dilata-se a consciência e se faz mais profunda, tudo se volta claro, significativo. Mas a vida continua: outro labirinto, outros encontros, outros tipos de provas”.

A aluna 02, ao olhar para si, enquanto estudante e também aos que estão ao seu redor, pontua algumas diferenças no âmbito das relações sociais e culturais:

Na escola eu era meio bagunceira, aí aqui eu não sou mais. Lá eu não ia muito pra igreja, porque eu não gostava, agora aqui eu vou. Então aqui eu mudei bastante. [...] Meu pai e minha mãe sempre falam, lá tem muitos amigos que chamam para ir pra balada e não para a Igreja. Do lado da minha casa eu tenho irmãos da igreja, que me chamam para ir para a igreja, lá não. Lá me chamavam para ir para as festas, para beber, essas coisas. Aqui, me incentivou bastante nos estudos e na religião (ALUNA 02, 2020).

A aluna assinala mudanças positivas na trajetória e cita a mentoria de seus pais ao fazê-la perceber que alguns caminhos apresentam escolhas controversas aos valores que eles prezam enquanto família e suas consequências. A Aluna 03 também se enxerga neste processo ao remeter-se à escola e ao processo de ensino-aprendizagem: *“Eu mudei bastante, pois aqui eu aprendo mais, lá eu aprendia menos”* (ALUNA 03, 2020). Ambas conseguem visualizar mudanças em relação à escola e ao modo de socializar. Nesse sentido, Araújo et al (2011) e Eliade (1976) ressaltam que mudanças são esperadas no sujeito após cada jornada labiríntica, sair modificado, sair “outra pessoa” são atributos próprios da jornada e tem seu viés pedagógica na constituição social e cultural dos sujeitos. Esta ideia proposta pelos autores se confirma quando aluna comenta sua reação ao saber que não voltaria mais para Belém: *“entrei em desespero. Eu queria voltar, é legal lá. Tenho minha família, é bonito lá”* (ALUNA 03, 2020).

O percurso da aluna 03 apresenta suas provações que estão representadas na figura do primo e do pai, ambos citados como pessoas que fizeram mal para ela, para sua mãe e irmãos. O fio condutor desta trajetória aparece em dois momentos: o primeiro quando ela menciona a iniciativa da mãe em afastarem-se do ambiente ruim em que estavam em Belém, e em um segundo momento quando a aluna menciona os professores e suas explicações que a fizeram entender e se perceber em seu processo de ensino-aprendizagem.

A Aluna 04 pontua a trajetória de sua família pautada na busca de novas oportunidades para todos: *“Minha mãe e meu padrasto vieram aqui para construir uma vida nova mesmo. Tenho um irmão e uma irmã que nasceram aqui em Florianópolis. Quando chegamos era eu e o meu irmão mais velho”* (ALUNA 04, 2020). Ela consegue projetar também seus sonhos com base na mudança: *“Penso em terminar a escola, depois vem o Ensino Médio, a Faculdade e depois quero seguir a vida numa profissão”* (ALUNA 04, 2020).

Nesta caminhada da aluna, que saiu aos 4 anos de Foz de Iguaçu com a família, percebemos os quanto ela valoriza a jornada na qual ela e seus familiares se submeteram em busca de um lugar para recomeçar. Sua valorização está expressa na forma com que olha e vive Florianópolis, tecendo seus planos de um futuro próximo na cidade onde sua mãe e padrasto elegeram para que todos tenham novas possibilidades. Araújo et al (2011) pontuam que:

cabe a cada um de nós saber encontrar o seu centro de liberdade, de vocação e de destino, e a partir daí ser capaz de agir por si na linha de cada um como nos diz Píndaro, “tornar-se naquilo que é”, de acordo com o ideal de humanidade, com as imagens que a suportam, que cada sujeito transporta (ARAÚJO et al, 2011, p. 54).

Na trajetória da aluna 04, ela menciona como obstáculo, o fato de existir “violência” e “tiroteio” onde moravam em Foz do Iguaçu, e para se afastarem disso, resolvem vir para Florianópolis movidos por uma vontade de “construir uma vida nova”, estavam dispostos a recomeçar em um lugar diferente.

Nesta caminhada, percebe-se que a aluna é guiada por seus sonhos e desejos de evoluir seguindo seus estudos, seria esta também a vontade de concretizar o que sua mãe planejou ao decidir pela mudança de cidade visando melhores oportunidades para seus filhos.

O aluno 05 foi convidado a refletir sobre sua trajetória em Florianópolis, e ponderou sobre suas relações afetivas dentro e fora do âmbito familiar:

Eu me vejo uma pessoa mudada, eu mudei muito quando vim para Florianópolis, porque a minha vida era totalmente diferente. Hoje tenho amigos, dois melhores amigos que valem pelos vinte que eu perdi. Tenho minha mãe presente na minha vida, tenho um padrasto que age como pai, vou dizer que tenho uma vida fácil, comparada a que eu tinha no RS. Me vejo como um menino mudado (ALUNO 05, 2020).

A visão que o aluno 05 tem sobre sua trajetória vem ao encontro do proposto por Araújo et al (2011) quando afirma que a experiência do labirinto é enfaticamente pedagógica, educativa pela sua capacidade de levar a modificações, a elevações morais e espirituais diante dos enfrentamentos, nesse caso, que teve com o tio, com o pai, com a mãe e até com ele mesmo em seu processo de aceitação da mudança e das novas pessoas em seu convívio. Seu equilíbrio para lidar com as adversidades veio da presença e carinho de sua avó, de sua reconexão com a mãe, da ajuda de algumas professoras em seu processo de adaptação na escola e ele mesmo, quando olhou para si e para quem ou o que estava à sua volta. Diante deste percurso cheio de provações, o aluno precisou enfrentar estas batalhas externas e internas, com mediação de pessoas que perceberam sua desestabilização, e para que não sucumbisse a devaneios que começaram a prosseguir-lo, como relatou em sala de aula num dado momento. Sobre estas batalhas Araújo et al (2011) indicam que, ao integrarmos a consciência e a sombra, ou seja, o lado diurno e o noturno, estaríamos reintegrando a “memória do centro”.

Teremos, sem dúvida de ‘reinventar’ o centro oculto no fundo da nossa amnésia e defendido por um Minotauro que se nutre do que possuímos de mais precioso. Não basta a coragem de uma espada, necessitamos da coragem de um espelho” (FREITAS 1975, P. 150 apud ARAÚJO et al, 2011, p. 55)

O ‘centro oculto’ de que trata o autor, também faz referência ao centro de um labirinto, que guarda um ‘tesouro’, por isso é de difícil acesso e associado à sacralidade, ao cumprimento de um feito heróico ou místico. Freitas (1975), ao mencionar a ‘coragem de uma

espada' e a 'de um espelho', atenta para os obstáculos da jornada, quando o herói se depara com tudo que deixou para trás, que superou, ao mesmo tempo em que deve olhar para si, reconhecer suas fraquezas e principalmente suas virtudes diante dos embates que viveu e que o transformaram, o elevaram.

O aluno entende que precisou fazer novas conexões tanto com seus amigos quanto com seus familiares, buscou identificações outras com os que passaram a fazer parte de seu cotidiano para que sua permanência na cidade tomasse forma e valor. Ele também provou o quanto as emoções agem como “vetores sociais”, ao não ser aceito em um grupo, adoeceu, foi amparado e aderiu ao grupo por “necessidade de proteção”. Também precisou reconectar-se consigo mesmo, seja na igreja ou nos momentos de contemplação do mar.

O aluno 06 comenta como era sua vida no Rio Grande do Sul, sem estabilidade financeira e sem muitas relações sociais: *“Lá passamos muita dificuldade, meus pais brigavam muito, muita confusão, eles brigavam, ficava um clima ruim dentro de casa[...] lá era difícil de fazer amigos. Eu tinha um bloqueio de falar com os outros, medo”* (ALUNO 06, 2020).

Para o aluno 06, o processo migratório representa um marco em sua vida social e familiar. Maffesoli (2001a, p. 60) comenta que “o próprio da mudança é ser dolorosa e essencialmente traumática. Socialmente, ela se exprime através de tensões graves, e destruições de toda ordem acompanham”. As mudanças e saídas da zona de conforto servem para desacomodar os sujeitos, funcionam como gatilho para encarar o novo, para a superação.

As trajetórias e as vivências exaltam a ‘odisséia’ particular de cada um, tal como Maffesoli (2003) nos diz que o presente, o cotidiano dos grupos e dos indivíduos em particular permite o conhecimento de si e o reconhecimento do outro ao passo que viver no presente é viver a intensidade do trágico, o fim é experimentado a todo momento.

Embora cada núcleo familiar tenha sua trajetória circunscrita dentro das condições sociais, econômicas e afetivas peculiares, existe em comum entre eles a busca pela “terra prometida”. Nesta parte da dissertação voltaremos nosso olhar para os símbolos que emergem neste trajeto antropológico. O viés arquetípico das narrativas associado à ideia do Labirinto que traz consigo as pulsões de resistência e superação e que também nos mostrou um mito diretor destas narrativas, agora nos leva à trajetória de cada um e aos símbolos que as compõem.

Durand (2012) elucida o percurso do símbolo no trajeto antropológico ao indicar que

A pulsão individual tem sempre um leito social no qual corre facilmente ou, pelo contrário, contra os obstáculos do qual se rebela, de tal modo que “o sistema projetivo da libido não é uma pura criação do indivíduo, uma mitologia pessoal [...] assim o

trajeto antropológico pode indistintivamente partir da cultura ou do natural psicológico, uma vez que o essencial da representação e do símbolo está contido entre esses dois marcos reversíveis (DURAND, 2012, p.42)

Os entrevistados, nesta trajetória, estão acompanhados de seus familiares, ou optaram pela mudança para estarem junto deles. Todos mencionaram ter deixado pessoas que lhes são caras para trás, mas a superação os fez perceber as novas e positivas possibilidades encontradas neste novo lugar.

O aluno 01 pensa em retornar ao Maranhão apenas para buscar seus irmãos e ofertar a eles as mesmas oportunidades que encontra em Florianópolis, seja na parte educativa, seja na parte econômica. De acordo com a análise de sua narrativa encontramos referências no **Regime Diurno** da imagem, dadas as batalhas que encarou desde a infância enquanto vivia em São Luís no Maranhão, sendo que aos 6 anos ingressou no mercado de trabalho para que não faltasse alimentos a ele e a seus irmãos, uma vez que a mãe apresenta desde esta época problemas com álcool e drogas.

Hoje, vivendo em Florianópolis com uma família composta por seu pai biológico, sua madrasta e seu irmão, busca novas possibilidades, novas vivências em um lugar que ele julga mais acolhedor, mais ordenado e com normas sociais que o amparam. Segundo o entrevistado, o pai mandou buscá-los no Maranhão, eles só lembravam do pai por fotos, pois ele já morava em Florianópolis há 14 anos. Hoje, ele projeta sobre Florianópolis, seus sonhos: *“Não sei, só Deus sabe para onde eu vou. Mas eu penso em mudar minha vida aqui. Comprar um terreno pra mim. Fazer uma casa pra mim, devagarinho”* (ALUNO 01, 2020). Percebemos que o aluno valoriza o estar junto de sua família, as regulamentações sociais as quais ele vê funcionando em Florianópolis: *“aqui tu pode andar com o celular na mão...lá tem que andar com celular escondido... tem gente roubando [...] mais ordem, mais Educação, tem mais vigilância”*(ALUNO 01, 2020). Ele também demarca desejo de ter algo seu e de poder trazer seus irmãos para viverem aqui. O regime em questão é marcado pela oposição, pelas antíteses e o aluno muitas vezes contrastou a vida no Maranhão com a vida em Santa Catarina, contrapôs as convenções sociais, o ambiente escolar e as relações familiares. O aceite ao convite do pai para mudar para Florianópolis foi imediato, pois ele sabia que a vida que estava levando não o levaria para onde deseja chegar, configurando assim o *Esquema de Ascensão*. O aluno relata que hoje, valoriza o estudo e o trabalho, vê as oportunidades de trabalho em Florianópolis como alicerces para seus sonhos, como o de ter uma casa e o de poder trazer os irmãos e mostrar-lhes que a mudança traz benesses, como ele relata: *“[...]Vê se trago meus irmãos para cá, do jeito que eu comecei devagarinho eles vão começar também a mudar a vida deles. É assim que eu*

espero sempre. A gente tem sempre que amar ao próximo, ajudar, fazer o bem. A pessoa vai evoluindo” (ALUNO 01, 2020)

Estas pulsões apontam para os **símbolos de intimidade** que se situam no **Regime Noturno**. Ele busca aconchego e acolhida para si e para os seus, condicionando a isso seu esforço e dedicação. Esta passagem pelo regime diurno e as referências ao regime noturno indicam o quanto as vivências traumáticas o marcaram com a inversão de papéis a qual foi submetido enquanto viveu no Maranhão ao lado de uma mãe dependente química.

O aluno mencionou mais de uma vez a vontade de ter “algo seu”, um lar, algo conquistado com seu trabalho para que os irmãos possam se espelhar e fazer o mesmo. Durand (2012, p. 168) nos apresenta duas interpretações para as “coberturas protetoras”. Uma delas é a “separação da exterioridade, e “a fantasia da intimidade que pertencem a uma família arquetípica”. Com base na entrevista do aluno 01, as duas interpretações podem se encaixar, cada uma com seu propósito. Quando ele menciona a vontade de querer trazer os irmãos que se encontram num abrigo para adoção para que eles trabalhem e venham a prosperar em Florianópolis. Ele quer os irmãos por perto, sob seu olhar, e principalmente, longe do Maranhão, longe do abrigo sob os cuidados de pessoas estranhas. De certa forma ele almeja que a vida dos irmãos recomece em Florianópolis, longe da tristeza que vivenciaram vendo a mãe vender a casa e sucumbir aos vícios. A outra proposição de Durand que remete à casa enquanto lugar da intimidade e da família também alinha-se com os desejos do aluno em possivelmente viver com seus irmãos mais novos, ou constituir sua própria família, pois nas falas iniciais ele menciona o quanto valoriza o poder viver com pai, madrasta e irmão, algo que antes ele não tinha. Durand (2012, p.169) diz que “o arquétipo da casa é fortemente terrestre, registra apelos celestes do regime diurno da imagem. [...] A casa que abriga é sempre um abrigo que defende e protege e que se passa continuamente da sua passividade à sua atividade defensiva”.

Vindo ao encontro de Bachelard (1990, p.36), que situa a casa no regime noturno ao afirmar que ela “é um corpo de imagens que dão aos homens razões ou ilusões de estabilidade”, o aluno 01 manifesta que a partir da mudança se sente cuidado, que tem uma família de fato, que pode trabalhar e prosperar, é onde sente-se seguro e é na idealização de uma casa para si que o aluno valoriza as oportunidades que Florianópolis lhe dá.

A aluna 02 também apresenta características de superação em sua narrativa, permitindo uma aproximação ao **Regime Diurno**. O *Esquema de Separação* é bastante evidente em sua fala, pois manifesta o quanto sente falta das pessoas que lá deixou, como colegas e familiares. A lógica de oposição é evidenciada em sua narrativa ao identificar em si mudanças

de comportamento, como na escola por exemplo, em Taquaritinga, via-se como uma aluna desinteressada e em Florianópolis viu seu lado dedicado aflorar. A religiosidade também se faz presente na vida da aluna, sendo agora frequentadora de uma igreja.

Meu pai e minha mãe sempre falam, lá tem muitos amigos que chamam para ir pra balada e não para a Igreja. Do lado da minha casa eu tenho irmãos da igreja, que me chamam para ir para a igreja, lá não. Lá me chamavam para ir para as festas, para beber, essas coisas. Aqui, me incentivou bastante nos estudos e na religião (ALUNA 02, 2020).

Os símbolos que remetem à intimidade são muito presentes na narrativa da aluna. A casa, a igreja, a escola, e própria timidez que ela menciona. Juntos enquanto família superaram tanto os momentos difíceis de quando o pai ficou desempregado, de quando algo ruim aconteceu com um familiar em sua cidade natal quanto quando passaram a frequentar a igreja. Para Bachelard, “temos necessidade de uma casa pequena na grande para reencontrarmos as seguranças primeiras da vida sem problemas” (BACHELARD, 2019, p.112).

Devido a sua trajetória, como a aluna pontua, de ter sido displicente, agora nesta nova morada, ela permitiu-se deixar antigos comportamentos de lado e voltar-se ao seu núcleo familiar e religioso, o que a aproxima do **Regime Noturno**. Em sua narrativa, os símbolos de intimidade passam a ocupar um lugar de maior destaque após a mudança para Florianópolis, quando ressignificou a família, a escola e sua religiosidade. Durand (2012) vai indicar que “a casa é, portanto, sempre a imagem da intimidade repousante, quer seja templo, palácio ou cabana. E a palavra morada duplica-se como nos *Upanixades* [...], dos sentidos de parada, repouso, “centro” definitivo na iluminação interior (DURAND, 2012, p. 244, grifo do autor).

Já a aluna 03 foi surpreendida com a mudança para Florianópolis pois achava que se tratava de férias na cidade. Quando sua mãe expôs os motivos, a entrevistada passou a compreender e a aceitar a nova condição. Isto posto, identificamos em sua narrativa alguns elementos do **Regime Noturno**, por ser um regime mais conciliador e menos combativo que o diurno. A mudança para Florianópolis foi eufemizada pela mãe da aluna ao reportá-la às férias, encaixando-se assim na *Estrutura Mística* e no *Esquema da descida*. A aluna relata como foi saber por sua mãe, já em Florianópolis, que não voltariam mais para Belém:

Ela não falou exatamente...Ela falou que a gente vinha pra cá só passar as férias. Daí quando a gente chegou aqui que ela disse que não ia mais levar a gente, por causa que a gente não tava bem de vida lá e ela queria um futuro melhor pra gente [...]entrei em desespero. Eu queria voltar. É legal lá. Tenho minha família lá. É bonito lá (ALUNA 03)

A aluna passa por uma fase de **engolimento** ao deparar-se de forma repentina com a saudade dos que ficaram no Pará e com a adaptação em Florianópolis. Se no Pará convivía com a maldade alheia e viu um pai violento, em Santa Catarina alegra-se de estar longe de quem fazia mal à sua família e ao mesmo tempo sente falta do pai, que parecia ser violento, apenas com a ex-esposa. Para Durand (2012, p. 209), “toda descida dentro de si é ao mesmo tempo assunção para a realidade exterior”. Ela precisou passar para pelo choque de não voltar mais e de assimilar as motivações da mãe, que ao priorizar uma vida mais digna para si e para seus filhos, optou pela mudança para Florianópolis. A aluna, por sua vez, traça alguns planos sobre seu futuro em Florianópolis: “*Estudar, curtir a vida e ir além, não pretendo sair de Florianópolis*” (ALUNA 04, 2020).

Os símbolos que emergem de sua narrativa voltam-se às possibilidades de ficar e conhecer melhor a cidade, apontando suas pulsões mais imediatas. Durand (2012) afirma que

o engolimento não deteriora, muitas vezes mesmo, valoriza ou sacraliza. O engolido não sofre uma verdadeira desgraça, não é necessariamente vítima de um acontecimento infeliz. Mantém um valor. O engolimento conserva o herói que foi engolido (DURAND, 2012, p. 206).

O processo de “engolimento” pelo qual a aluna passa demarca seu processo de aceitação e adaptação da mudança, o que resulta numa forma resiliente de enfrentar e aceitar esta provação. Entendemos que a mudança ocorrida na vida da aluna 03 envolve também recomeços e reconexões, tanto com quem está longe tanto quanto com as novas pessoas que passaram a fazer parte de suas vivências. Além das pessoas envolvidas tem os lugares e a forma com que se pode estar e desfrutar das benesses da cidade. Para tanto, a ideia de estar e explorar Florianópolis como um recomeço demarcam as passagens trazidas da aluna.

Identificada no mesmo regime e estrutura encontramos a Aluna 04 que apresenta em seu relato elementos que nos levam também a identificá-la no *Regime Noturno* de imagens a partir de sua postura conciliadora perante a vida. Ela relata que quando chegam colegas oriundos de outros lugares, ela aproxima-se, os faz sentirem-se acolhidos e explica: “*Acho que tem que ajudar a adaptar. Toda vez que chega alguém na sala a gente pergunta o nome, de onde vem, aí a pessoas vai se acostumando com a gente, já se enturma*” (ALUNA 04, 2020).

A estrutura que melhor compreende seus relatos, anseios e projeções é a *Mística*. Para tanto, Pitta esclarece que na *Estrutura Mística* do imaginário “se conjugam uma vontade de união e um certo gosto pela secreta intimidade. Aqui não se trata mais de polêmica, mas de quietude e gozo” (PITTA, 2005, p. 36).

Nesta harmonização do tempo que se faz presente na trajetória da aluna podemos destacar sua relação familiar, pois, embora não veja o pai há 3 anos, a vida com sua mãe, padrasto e irmãos é equilibrada. A aluna comenta: *“A gente ia passar as férias com ele de vez em quando, mas já faz 3 anos ele não busca a gente [...] Aqui todo mundo fica junto nos finais de semana, lá não. Lá não era assim, as pessoas não se juntavam. Aqui é todo final de semana”* (ALUNA 04).

O aluno 05 nos apresenta uma narrativa que o aproxima ao **Regime Diurno** pelos seus embates e superações. Sua trajetória, no labirinto das vivências, driblou as bestialidades de seu caminho representadas na figura do tio, do pai que ora o desafiam, ora o conduzem por suas experiências. As mentorias o ajudaram a lidar com as adversidades e o conduziram para uma possível redenção. A trajetória deste aluno é marcada por antíteses que expressam as nuances de sua trajetória até o momento presente. A ideia de labirinto apresenta-se como uma metáfora para os desafios da vida, do cotidiano.

Ao expressar suas latências, o aluno deixa claro o seu desejo de retornar para onde a avó reside, mesmo depois de formado. Enquanto viveu no Rio Grande do Sul esteve sob os cuidados da avó e a partir dos 12 anos, já em Santa Catarina, sob os cuidados da mãe. Em sua trajetória, demonstrou sempre estar conciliando seus temores com a realidade que às vezes o surpreende. Primeiramente com a morte do avô, que foi sua referência paterna. E, alguns anos depois, com o seu primeiro encontro com o pai biológico, aos 9 anos, que atualmente não configura uma relação harmônica. A vinda para Florianópolis foi motivada por uma relação conturbada com o tio, mais um obstáculo no “labirinto” que deveria ser superado, e como o próprio aluno afirmou, atualmente, ele pondera a presença do tio. Desta forma, quando o aluno tenta e consegue superar seus obstáculos, seja a relação com o tio, seja em fazer novos amigos e ser aceito novamente em um grupo, também está se permitindo conhecer-se e curar-se. Este é um processo que aconteceu de dentro para fora, mas também de fora para dentro, pois ele encontrou junto à natureza, da qual vive mais próximo agora, um abrigo. A *Estrutura Heróica* abarca seus enfrentamentos, seus medos e angústias no traçar de sua trajetória.

Já em Florianópolis enfrentou a distância da avó, *bullying* e depressão. Recebeu ajuda e também ajudou e olhou para si mesmo, recuperando-se e estabelecendo novas relações, como ele relata:

Eu gosto, é uma sensação muito boa, não sei expressar. Sei que é muito bom sentir a brisa no rosto, entrar no mar, água gelada, é como se tu estivesses renovado depois que sai de lá. É um remédio para a depressão. É um conforto. Não supera ficar em casa no cobertor, mas é de graça (ALUNO 05, 2020).

Ao mencionar o mar enquanto símbolo da inversão, da descida, reflete a ideia do aconchego. Recorremos ao estudos das imagens com o auxílio do *Dicionário dos símbolos*, de Chevalier e Gheerbrant (1982), que trazem dentre várias concepções, o vai e vem das ondas, o da transitoriedade da vida, “símbolo da dinâmica da vida, tudo sai do mar e tudo retorna a ele: lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1982, p. 592).

Bachelard (1998) apresenta-nos a água sob vários ângulos, a água cristalina do mar, é associada a um viés maternal:

Dos quatro elementos, somente a água pode embalar. É ela o *elemento embalador*. Este é mais um traço de seu caráter feminino: ela embala como uma mãe. O inconsciente não formula o seu princípio de Arquimedes, mas o vive. Em seus sonhos, o banhista que nada procura, que não acorda gritando Eureka, como um psicanalista espantado com os menores achados, o banhista, que reencontra à noite "seu ambiente", ama e conhece a leveza conquistada nas águas; goza dela diretamente como de um conhecimento sonhador (BACHELARD, 1998, p. 36).

Nas duas proposições sobre a simbologia do mar associamos a uma parte da trajetória do aluno que também o aproxima do **Regime Noturno** das imagens após os embates **diurnos** vividos na forma da perda do avô, o confronto com o tio, o *bullying* e a depressão: neste contexto de mudança pode ressignificar-se junto de sua mãe, que nunca havia convivido, um lugar de aconchego frente os dias difíceis que passava na escola. Ao afirmar que sai renovado, demonstra sua vontade de transformação, de superação dos infortúnios do destino e, principalmente de transformação para a nova vida que iniciou naquele novo lugar.

O aluno 06 apresenta-se com uma visão “condoreira” dos fatos, de sua trajetória, consegue distinguir e elencar as situações que os trouxeram até Santa Catarina, bem como posiciona-se de forma convicta em relação à vida no Rio Grande do Sul, o que o aproxima do **Regime Diurno** das imagens. Ele afirma que prefere esquecer o que por lá viveu e também busca anular a presença do pai biológico. Tal qual uma fênix, um símbolo ascensional, posiciona-se veementemente ao afirmar que: “*Então praticamente eu nasci aqui e comecei a vida aqui, esqueci lá*”, o que demarca assim sua trajetória de opostos, de antíteses da vida: o amor e o ódio, a vida e a morte, o longe e o perto, ficar e partir, lembrar e esquecer. Durand (2012, p. 130) afirma que a asa é o “elemento ascensional por excelência, e que:

esta extrapolação natural da verticalização postural é a razão profunda que motiva a facilidade com que as fantasias voadoras, tecnicamente absurdas, são aceitas e privilegiadas pelo desejo de angelismo [...] Bachelard, depois dos xamãs místicos viu muito profundamente que a asa é já um meio simbólico de purificação

racional.[...]Não se voa porque se tem asas, julga-se ter asas porque se voa (DURAND, 2012, p. 130-131).

O aluno apresenta em sua narrativa esta característica ascensional trazida pelo autor, uma vez que ao querer deixar para trás o que viveu, busca agora melhores experiências, e se permite refletir sobre sua trajetória.

Ele também apresenta em sua narrativa símbolos que o aproximam do **Regime Noturno**, seu posicionamento antes da mudança remete a um momento mais intimista e retraído com pouca interação social. Sua trajetória é marcada por um recomeço bem demarcado onde pontua a reconstrução de sua família e a sua própria, e é em Florianópolis que ele encontra conforto também ao contemplar o mar: “*Eu gosto de ir a noite, não gosto de ir de dia. É um lugar que gosto de ir para pensar, ficar sozinho, pensar na vida, nas coisas que posso melhorar*” (ALUNO 06, 2020). Aqui, ele demonstra a importância da reflexão, de superar a si mesmo melhorando o que está por vir. A preocupação em não reviver o que lhe causou tristeza fica demarcada. Para Chevalier e Gheerbrant (1989, p. 21), “a água é o símbolo das energias inconscientes, das virtudes da alma, das motivações secretas e desconhecidas”.

Na tabela abaixo criamos um resumo a partir de cada narrativa conforme as imagens que emergem de cada uma.

Tabela 2 - Regime de Imagens das Narrativas

	Resumo da Trajetória do aluno	Regime Predominante	Símbolos
Aluno 01 Maranhão	<ul style="list-style-type: none"> - Educação precária; - Trabalho precoce; - Mãe com problemas com álcool e drogas; - Abandono mãe; - Irmãos para adoção; - Resgatado pelo pai e madrasta; - Trabalho formal; - Pensa em voltar e resgatar os irmãos; - Planos de crescimento para si e para os familiares; 	Diurno	<ul style="list-style-type: none"> - Desafios - prosperidade - superação - educação - normas - trabalho - irmãos - casa - respeito

Aluna 02 São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> - Desemprego do pai; - Tragédia familiar; - Saudade dos amigos; -Aluna displicente; - Saudade dos familiares; -Pai reempregado; -Aluna dedicada; -Igreja; Escola com amigos; 	Diurno –	<ul style="list-style-type: none"> - Desafios - Prosperidade - Superação - escola - igreja - casa
Aluna 03 Pará	<ul style="list-style-type: none"> - Pai violento com a mãe; - Não sabia que viria morar em Florianópolis; - mudança eufemizada pela mãe - Escola com uniforme - reconheceu seu avanço na escola - Quer ficar e explorar a cidade, ver o que lhe oferece; - Foi resiliente 	Noturno -	<ul style="list-style-type: none"> - Superação - saudade - desbravar o desconhecido - ressignificou na escola
Aluna 04 Paraná	<ul style="list-style-type: none"> - Bairro violento no PR; - Mudança em busca de novas oportunidades - lembranças relacionadas à força da natureza - Projeta para si um futuro estruturado sonhando com a faculdade 	Noturno	<ul style="list-style-type: none"> - Prosperidade busca - Acolhimento - Sonha em ir a universidade - lembranças da natureza - Família com emprego
Aluno 05 Rio Grande do Sul	<ul style="list-style-type: none"> -Avó como mãe; - Avô como pai; - Mãe trabalha muito; - Conheceu o pai aos 10 anos; - Relação difícil com o pai - Perda do avô; - Primeiro contato com a morte; - Briga com tio; - Perda dos amigos; -Reaproximação da mãe; - Período de isolamento, bullying e depressão; - Ajuda de professores para reerguer-se; 	Diurno	<ul style="list-style-type: none"> - Desafios Superação - Sonhos -memória afetiva - amigos - mar - casa - avó - Mãe - Padrasto - Pai ausente - Ser arquiteto

	<ul style="list-style-type: none"> - Passeios na praia o ajudaram a reencontrar-se; - Desculpa-se com os antigos amigos e refaz novos; - Ainda sonha em estar ao lado da avó; - Não deseja rever o pai 		
Aluno 06 Rio Grande do sul	<ul style="list-style-type: none"> - Repulsa ao pai; Evita recordações da cidade que mora; Percebe melhorias na família com a mudança; - Diz que sua vida começa a contar a partir da mudança; - Reflete ao contemplar o mar à noite; - Planos de estudar e passar no concurso da Polícia Federal; 	Diurno	<ul style="list-style-type: none"> - Desafios - Superações - Pai violento/ausente - desapego à casa/cidade natal - novos amigos - mar - Sonhos - ressignificação do lar

Fonte: da autora.

Apresentamos, na tabela acima, as constelações de imagens constantes nas narrativas dos alunos à luz da Teoria do Imaginário, proposta por Durand. Identificamos o regime que se manifesta de forma mais acentuada nas narrativas. Pela idade e vivência dos alunos, não podemos configurar esta classificação estática, pois o ritmo da vida e as interações com o meio social vão delineando suas atitudes e escolhas, bem como acontece com as projeções que cada um foi convidado a fazer, refletindo sobre sua trajetória e vislumbrando um futuro próximo. Estas manifestações pontuam o entre-lugar dos alunos migrantes, que ao se depararem com o novo, projetam seus anseios e a também a si mesmos, permitindo-se outros sonhos, outros olhares e posicionamentos perante a vida, o outro e a nova morada.

Então, cada trajetória vai adquirindo nuances próprias devido aos símbolos elencados por cada um, que ora se assemelham, ora se diferem. Durand (1993) comenta a diversidade simbólica enquanto forma de expressão do papel primordial do símbolo:

ele é confirmação de um sentido a uma liberdade pessoal. É por isso que o símbolo pode explicitar-se: a alquimia da transmutação, da transfiguração simbólica só pode, em última instância, efectuar-se na experiência de uma liberdade. E o pode poético do símbolo define a liberdade humana melhor do que qualquer especulação filosófica:

esta última obstina-se a ver na liberdade uma escolha objectiva, quando na experiência do símbolo demonstramos que a liberdade é criadora de um sentido: ela é poética de uma transcendência no seio do sujeito mais objetivo, do mais implicado no acontecimento concreto. Ela é o motor da simbólica (DURAND, 1993, p. 33, grifo do autor).

Nas sociedades contemporâneas a questão da urbanização, que muito deve aos processos migratórios, também se modifica e se adapta a novas formas de ver e viver o mundo. Teves (1992) e Durand (1998) pontuam que todas as camadas da sociedade são afetadas no processo de urbanização, principalmente no que se refere à esfera social, desde a geração de outras ocupações até novas configurações culturais que afetam diretamente a vida dos sujeitos.

Todas estas mudanças carregam consigo múltiplas representações que fazem sentido para os sujeitos que participam daquele núcleo social. Desta forma, para Durand:

O homem é o ser que cria símbolos para mediatizar suas relações com o mundo. Na linguagem, na arte, na religião, na ciência, na magia, os símbolos estão sempre presentes. Eles são uma das formas de apresentar ao sujeito o objeto ausente (TEVES, 1992 p. 27 apud DURAND 1988).

E ainda, nos deparamos com a redundância de alguns símbolos em meio às narrativas como trabalho, família, amigos, casa, escola, porque derivam do mesmo arquétipo, do labirinto, que é imbuído de provações e ressignificações.

Na cidade, onde estas famílias escolheram viver, passam a construir novos laços, adquirem novas habilidades, são impulsionados por outras motivações e sonham outros sonhos. Para Halbwachs (1994, p. 294), “uma sociedade só pode viver se as instituições repousam sobre fortes crenças coletivas”. Pitta (2005) também corrobora com este pensamento de que “o mito é um relato fundante da cultura: ele vai estabelecer relações entre as diversas partes do universo, entre os homens e o universo, entre os homens entre si (PITTA, 2005, p. 18).

E sob a ideia de uma crença coletiva que guia e alicerça uma sociedade podemos identificar uma narrativa mítica que é comum aos entrevistados, a da busca da **terra prometida**, que existe em diversas culturas com diversos nomes, Atlântida, Zion, Canaã, El Dorado, entre outros. Com raízes na cultura brasileira o mito da busca da “Terra sem Mal”, dos índios guaranis, que tornavam qualquer território onde alojavam-se, um lugar temporário. A busca de um lugar que ofereça novas possibilidades pode ser contínua.

As narrativas apresentadas, em sua maioria, mostram que os alunos desejam permanecer em Florianópolis, com exceção do aluno 05, que deseja ir para junto da avó, no RS, num futuro próximo, mas não sem antes terminar seus estudos na ilha. De qualquer forma, são

planos, e não existe nada que assegure que serão levados adiante, pois estamos todos à mercê de nossos impulsos, sonhos, e principalmente das nuances econômicas e afetivas que guiam as transposições, as desacomodações. Para o aluno 01, Florianópolis é este lugar “prometido”, ele vê na cidade um lugar que vai ajudá-lo a prosperar, a conquistar o que deseja, e assim sonha o mesmo para seus irmãos, os quais almeja buscar, tirar da casa de acolhimento onde se encontram no Maranhão. O aluno descreve que *“As coisas lá é bem difícil de ter, bem raro, e aqui é bem rápido de conquistar suas coisas, só tem que ter ...trabalhar bastante para ter suas coisas. Lá era difícil de ter as coisas, tem que trabalhar para colocar coisas para dentro da casa”* (ALUNO 01, 2020).

Os demais alunos, a Aluna 02, a Aluna 03, a aluna 04 e o aluno 06 foram unânimes em querer seguir com seus planos em Florianópolis, uma vez que veem seus pais trabalhando e com oportunidades, almejam o mesmo para si. Um ponto a ser observado na narrativa da aluna 03, é que ela ainda não tem planos muito definidos, é a que vive menos tempo em Florianópolis, demonstra estar mais aberta às oportunidades, portanto é bem possível que ainda esteja entendendo o dinamismo da cidade para encaixar-se melhor, num futuro próximo.

Ao analisar seu próprio processo migratório, a aluna 02 encontrou alguns fatores motivacionais que a fazem enxergar Florianópolis como seu novo lar, como por exemplo: *“ver meu pai trabalhando, minha mãe também. Meus irmãos começaram a se dar bem na cidade. Eu e meus estudos”* (ALUNA 02, 2020). E ainda ela pontua de que forma ocorreram as oportunidades para seus familiares em Florianópolis:

Ele trabalhava com meu primo e recebia 50 reais por semana. Ai ele trabalhava com meu primo, comprava as coisas pra casa. E ai minha irmã conseguiu um emprego num caixa de mercado e ai um cara de lá ofereceu emprego pro meu pai numa firma. Ai meu pai foi fazer a entrevista e encaminharam meu pai como gerente e, a minha mãe, ela cuida de uma criança (ALUNA 02, 2020).

A aluna 03 elenca seus planos, como citamos anteriormente, e ainda aponta o que mais gosta em Florianópolis: *“Meus amigos e os lugares para passear”* (ALUNA 03, 2020). Por ser a entrevistada com menor tempo de mudança, ela também mencionada diversas vezes que sente saudades do pai e da avó, representando assim seu forte vínculo afetivo-familiar com estes membros. Ao mesmo tempo, ela projeta sobre Florianópolis seus planos de *“ir além”*, estudar, trabalhar e possivelmente seguir no ideal que trouxe sua mãe até a Ilha, o de ter novas oportunidades.

A Aluna 04, ao comentar sobre os benefícios da mudança, demonstra a importância de morar em um lugar que oferece tranquilidade à sua família. *“Lá minha mãe e meu padrasto*

não tinham emprego fixo e a convivência era difícil. Aqui a vida é mais tranquila, é mais fácil de conviver, os vizinhos respeitam. Aqui eles têm emprego” (ALUNA 04, 2020).

O aluno 05, embora demonstre estar ainda muito conectado com o RS, traz alguns pontos positivos de sua mudança, como por exemplo da relação com sua mãe: *“É muito boa, vou dizer que saiu melhor do que eu esperava. Não tinha convivido muito, mas no fim deu tudo certo. Ela me ensinou umas coisas, eu fui aprendendo com o tempo, agora eu convivo muito bem com ela”* (ALUNO 05, 2020). Sobre os planos para o futuro o aluno comenta:

Assim, eu honestamente, quero estudar arquitetura, quero ser arquiteto ou engenheiro, vou fazer curso técnico no IFSC. Se eu passar eu vou me estabilizar primeiro, vou fazer tudo que tem pra fazer aqui em Florianópolis e se minha vó não vier morar aqui, continuar em São Luiz, eu vou voltar para SL para ajudar ela, para morar com ela porque ela cuida do pai dela, e tem mais os irmãos dela. Eles já estão meio idosos, sinto que é bom eu passar um tempo com eles, até que o pior aconteça, não é mesmo? (ALUNO 05, 2020).

Ao descrever as mudanças que ocorreram em sua família o aluno traça uma linha do tempo e nos posiciona no que vivenciaram e a atual realidade, nos levando, assim como a si mesmo a crer que a mudança para Florianópolis foi benéfica, não apenas no plano material e econômico, mas também no afetivo. Ao almejar voltar a morar com a vó ou a trazê-la para que possa cuidá-la, demonstra a força de sua relação afetiva, de seu envolvimento emocional ao retribuir com carinho e aconchego quem lhe guiou nos momentos tortuosos.

*aqui é muito melhor, minha mãe conseguiu um emprego bom, gerente de restaurante e meu pai é uber. Ele consegue dinheiro todo o dia, e minha mãe consegue o dinheiro mais pesado de fora. Eu fico feliz também porque lá não tinha muito amigo, era muito ruim, aqui fiz novos amigos, gosto muito e minha mãe ficou muito mais feliz, meu pai** também ficou muito melhor* (ALUNO 06, 2020).

Esta trajetória exposta pelo aluno 06 confirma o que Maffesoli (2001a) propõe sobre mudanças e seus resultados: *“É no vazio dessas destruições que se aninha a elaboração daquilo que está para nascer”* (MAFFESOLI, 2001a, p. 60). O aluno também projeta seu futuro em Florianópolis, como vemos:

Quero estudar, ser da Polícia Federal...todo mundo diz que é difícil. Dá um pouco de medo, mas quero tentar, fazer um cursinho p me ajudar, é um serviço bom e eu gosto, acho q seria ótimo pra mim [...]não me imagino embora daqui e deixando todo mundo aqui (ALUNO 06, 2020).

A pulsão da errância, que atualiza os mitos voltados para a busca por melhores terras e condições de vida, motiva os povos desde a antiguidade a deslocarem-se em busca de dias melhores. Maffesoli (2001a) atribui esta mobilidade dos povos às “disparidades econômicas”, que também podem estar associadas a aventura, “que pode ser desejada, assumida ou sofrida, isso não é problema. Pode ser compreendida como a modulação contemporânea desse desejo do outro lugar que, regularmente, invade as massas e os indivíduos” (MAFFESOLI, 2001a, p. 29). Como exposto acima, vimos a materialização do mito, das pulsões, os entrevistados elencaram motivos que os fazem querer “explorar” esta terra onde estão, seja planejando seu futuro com o sonho de uma casa, seja aproveitando as oportunidades para estudar, trabalhar e crescer. Mesmo quando alguém demonstra vontade de retornar, vislumbra em Florianópolis um lugar para aprofundar estudos.

A atualização e a representação mítica na trajetória dos grupos estão pautadas na própria condição humana, nas experiências que dão sentido à vida, conforme Moraes e Bressan (2018): “É necessária a compreensão de que o social se alimenta de mitos, e esses estão enraizados na necessidade humana de lidar de forma psíquica com as tragédias que são inerentes à própria existência” (MORAES e BRESSAN, 2018, p. 369).

Desta maneira, vemos os mitos ressignificados em diferentes grupos sociais que ainda trazem consigo algo de primordial, que tem uma origem mítica. Assim, entendemos que cada trajetória dentro de seu microcosmo simbólico carrega consigo um viés mítico que pode ser repetido, modificado e atualizado através dos tempos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das narrativas abordadas nesta pesquisa pode-se perceber como o processo migratório traz à tona as motivações sócio-econômicas que há muito tempo conduzem a errância dos povos. À luz da pós-modernidade, a errância nos mostra outras questões que mobilizam as relações humanas como o afeto junto à desconstrução e reconstrução de si a partir de memórias e silenciamentos, de sonhos e crenças que vão ficando pelo caminho ou tomando outras formas, emergindo e ajudando a compor o trajeto. Todos estes elementos ajudam a compor o imaginário social dos grupos.

Neste trabalho percebemos que além das fronteiras interestaduais, barreiras internas foram superadas, guiadas pela descoberta do novo e também pelas incertezas, que são intrínsecas à aventura. A relação de pertencimento à nova morada, Florianópolis, aparece de forma clara nas narrativas e constitui-se a partir de ligações afetivas e de projeções na forma de sonhos ou planos futuros. Percebe-se também que o pertencimento passa a acontecer quando as relações afetivas vão se concretizando no lugar de chegada, como ocorre com os demais alunos, reforçando o que Maffesoli chamou de “heterogeneização”, que é esta capacidade, muito evidente na pós-modernidade, de múltiplas identificações no interior dos sujeitos, que se permitem diferentes roupagens nas diferentes tribos que participam, abrindo assim um leque de possibilidades em suas vivências.

É na presença, na aceitação e na identificação do eu com o outro que se efetiva o pertencimento, a comunhão das tribos. Percebemos que na pós-modernidade o status social passa a dar lugar às relações que estabelecemos com os outros. São nossas comunhões movidas por afetos que passam a nos definir e a nos constituir socialmente. E isso se pode comprovar ao analisarmos as trajetórias que estão repletas de desafios iniciais que antecedem identificações outras.

Durante as entrevistas foi primordial a escuta das expectativas dos alunos, seus anseios e principalmente sobre seus sonhos. Foi Bachelard quem disse que as coisas antes de se materializarem são sonhadas. Esta é uma das inúmeras facetas do *homo faber*, o direito ao sonho, ao devaneio.

Na idealização de um novo lugar se sonha com a integração, com o pertencimento, com o estar junto e com o fazer parte. A cidade de chegada e a adaptação a esta “Comunidade Imaginada” - que perpassa identificações e pertencimentos, vem ao encontro dos anseios e do que está constituindo socialmente naquele novo lugar. É neste entre-lugar, onde estão os

sujeitos, que questões como identificação e projeções se reconfiguram com base nas vivências anteriores e vão se encaixando no que está por vir, passando por supressões, mudanças, reformulações e identificações, com os lugares, com as pessoas e consigo mesmo. É um trajeto demarcado por desvencilhamentos, buscas e adesões que percorrem o deslocamento social e urbano.

Confirmamos, assim, a hipótese de que o imaginário social do aluno migrante é projetado a partir da representação simbólica, do pertencimento que o lugar de destino significa para o seu núcleo familiar e para si para que o sujeito passe a reconstituir-se social e afetivamente enquanto membro de outros espaços como escola, igreja, comunidade, etc. E esta confirmação é feita quando os alunos percebem em dado momento o caráter positivo da mudança dentro de suas famílias, seja a partir das oportunidades de emprego para os pais, seja nas novas e profícuas relações que surgem, seja em questões do passado que os mesmos optaram por silenciar e superar, embora elas sejam também motor da mudança. Existe um consentimento por parte de alguns sujeitos para que as lembranças que causam ou causaram dor apareçam nas narrativas como forma de superação, ou ainda outros optam pelo silenciamento, de fato, como forma de não trazer para o novo lugar antigos ressentimentos.

No ambiente escolar foi possível ver a maturação dos pertencimentos, cada uma a seu tempo, obedecendo às demandas íntimas e sociais de cada um. Ao refletirem sobre as mudanças encaradas no âmbito escolar, os alunos de forma geral aprovaram a nova escola e puderam posicionar-se quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem, visualizando os diferentes estágios de aprendizagem e socialização pelos quais passaram e pontuando as adaptações no grupo, que geralmente levam um tempo para serem aceitos e aceitarem seus grupos. As relações míticas identificadas nos posicionamentos e no olhar de cada um nos leva a entender que os alunos têm suas demandas particulares, sua forma de ver, aceitar e ser aceito no novo. É indispensável o olhar docente para estas individualidades, as formas de aprendizagem podem também incidir nas formas de ensino visando melhores interações com as diferentes abordagens para contemplar as diferentes habilidades dos estudantes.

A escola, o lugar para onde todos os anseios convergem na forma de imaginários, teve seu lugar demarcado enquanto instituição, foi o lugar que acolheu, combateu o *bullying*, conforme o aluno 05 exemplificou. Mas, foi um lugar que também assustou num primeiro momento por sua imponente de concreto, de acordo com o aluno 06. Logo, a imponente já não assustou mais e permitiu que os primeiros laços de amizade se firmassem, permitiu que o outro deixasse de ser um estranho e passasse a ser um conhecido, um amigo, de acordo com as alunas 04 e 03. A escola de Florianópolis colaborou para que adolescentes, como a aluna 02 e

o aluno 01 se enxergassem como bons alunos, deixando no lugar de que partiram, suas antigas “roupagens”, podendo assim ressignificar sua vida escolar a partir de sua experiência migratória e social.

A abordagem mítica dentro das relações escolares ajuda a visualizar as conexões além do olhar pedagógico, uma vez que engloba expectativas e vivências que os alunos trazem consigo de um outro lugar de uma outra constituição familiar, em alguns casos, de uma outra estrutura escolar. A partir do que foi captado das entrevistas, conseguimos perceber que muitas das histórias se identificam com um ou mais perfis míticos, pontuando desta forma o lugar que cada um está traçando para si, como base em seus sonhos, medos e conquistas. Não foi possível relacionar o mito do Pigmaleão com nenhuma narrativa, muito provavelmente por incitar um padrão de comportamento e ensino muito centrado na figura do professor, como detentor da razão e da verdade que a partir daí modela os alunos para um mundo idealizado e linear.

Tais concepções atreladas ao mito de Pigmaleão na organização atual da sociedade, não colaboram para a formação integral dos sujeitos, uma vez cada vez mais somos incentivados a nos posicionarmos, a conquistarmos independência seja de ideias, seja financeira, seja de comportamentos. Estas questões só conseguem ser entendidas e conquistadas quando se consegue incentivar os alunos a desbravarem os diversos mundos que a aprendizagem possibilita e com isso eles se deparam com suas fraquezas, com suas vitórias e também com o olhar e a presença do outro em sua caminhada. Entender e valorizar as interações com os que compõem o ambiente escolar, e por conseguinte os demais espaços que fazemos parte nos ajuda a nos constituirmos social e individualmente. É preciso abrir-se para os outros para que o laço social fortifique os grupos e as instituições.

Outra questão que chamou atenção nos relatos dos entrevistados, é o quanto as mudanças da maioria deles, seja direta ou indiretamente, está atrelada a uma perspectiva de futuro mais próspero do que o presente. Esta ideia que os move pode ser justificada pela ideia de que este imaginário em questão está atrelado à realidade histórica e social, que mobilizam as experiências dos grupos.

Ao propormos desvelar o imaginário social dos alunos levando em conta o polo patente e o polo latente que emergem das narrativas, nos voltamos ao trajeto antropológico desta pesquisa e ao seu universo simbólico. Foi possível perceber como estes símbolos, peculiares nas narrativas de cada um dos sujeitos estão imbuídos de um viés arquetípico comum que enseja mudança na busca pelo desconhecido e pelo ideal de um lugar melhor para prosperar. A “prosperidade”, enquanto arquétipo que deriva dos *schèmes* “evoluir”, “progredir” e “superar”, funciona como uma guia para os povos, desde as sociedades coletoras até hoje, um

mundo pós-moderno tomado pela revolução tecnológica, televisiva e que traça novos caminhos embasada em afetos e liberdades individuais dentro das tribos. Estas são pulsões que acompanham a humanidade durante sua história e que a cada época se reveste conforme as condições sociais, políticas, econômicas, religiosas e afetivas as quais os movem, instigam e desacomodam os sujeitos os levando a novos lugares, a novos desafios, a novas relações e a novas identificações. O desassossego pessoal ou as desacomodações políticas que refletem diretamente nas vidas das pessoas estão sempre instigando o homem a buscar algo novo, algo diferente, um desafio fora de suas barreiras territoriais e emocionais movido por uma pulsão anterior ao sujeito e que se aliam à contemporaneidade do pensamento e do tempo, que se atualizam e se adaptam conforme o lugar social e o lugar geográfico que se ocupa, que se está.

O imaginário do grupo de aluno migrantes apresenta na forma de cultura latente a busca incessante, inerente a nós humanos, por um lugar que ofereça condições sempre melhores que os anteriores, além dos lugares, existem pessoas que também precisam ser deixadas para trás, bem como as mágoas e ressentimentos que causam. Os sonhos e anseios se formam ou se dissipam a partir das relações que estabelecemos com os lugares e com as pessoas, e isto ficou muito evidente nas narrativas dos seis alunos entrevistados. Muitos entenderam que deixar pessoas das quais gostamos de conviver pode representar um passo em direção a algo melhor para a família como um todo. Eles mostraram também que o outro pode ser um novo lugar de abrigo e aconchego a partir da identificação que passam a fazer.

Em seus processos de adaptação na nova cidade, que foi distinto para cada um, os alunos buscaram pertinência em grupos diversos, seja na escola, no bairro, na igreja que frequentam, são conexões que legitimam o “estar-junto”, trazida por Maffesoli (2014), que também aponta que esta ligação é criada pelo lugar, pela teia afetiva que os comunica, que os afasta e que os conecta de forma eletiva:

Na forma de cultura patente, o novo lugar, a nova organização urbana, permite que estas famílias se reorganizem tanto em sua composição quanto em suas ocupações, uma vez que muitos adaptaram-se ao mercado de trabalho local, podendo trazer mais conforto e prosperidade para seus dependentes. Ao presenciarem seus responsáveis engajados em crescer economicamente, os entrevistados parecem espelhar-se neles para traçar seus planos futuros, o que fica muito evidente nas falas do aluno 01, da aluna 02, da aluna 04 e do aluno 06, e até na fala do aluno 05, o único que deseja retornar para sua cidade natal, mas que pretende seguir seus estudos até o dia que poderá retornar definitivamente.

As múltiplas representações percorrem o trajeto antropológico, perpassa o tempo e as vivências dos grupos sociais e se atualiza na simbiose existente entre eles. Quando Maffesoli

(2001) aponta o mito Guarany da busca da “Terra sem Mal”, recorre à ancestralidade brasileira para mostrar a terra enquanto símbolo da prosperidade de um grupo, e é este mito, representado pela busca por algum lugar melhor que o anterior, que acompanha outros grupos desta mesma nação, em diferentes tempos. Hoje, Florianópolis apresenta-se como um lugar que embala e acolhe estes sonhos destes migrantes que vêm de um estado vizinho, ou de um estado longínquo, configura-se como o lugar de prosperidade dos pais para os filhos, como confirmação de nossa hipótese, proposta no início deste trabalho. Com isso, desenha-se o chamado trajeto antropológico do mito da terra prometida, da “Terra sem mal”, o da ilha da magia, onde prosperar ainda é sinônimo de terra para subsistência e de ter emprego, moradia e educação acessível para os seus.

Partindo do arquétipo do labirinto associado aos obstáculos a serem superados nos caminhos da vida, elencamos os símbolos que materializam esta teia arquetípica e que faz parte de cada narrativa ao dar sentido às trajetórias. Para cada família, para cada história vai ter uma constelação simbólica que vai indicar na busca a idealização de sua terra prometida, seu Eldorado, sua Terra sem mal, sua Ilha da Magia. Enfim, seja qual for o nome deste lugar de encantamentos e de recomeços, é onde passam a habitar seus sonhos, seus ideais, suas angústias e medos de hoje ou de outrora. Essas práticas simbólicas que percorrem a migração, a adaptação, a criação de vínculos, também os modifica.

Então, o Imaginário Social destes alunos converge para o amadurecimento e recenseamento, uma vez que a cada embate buscou encontrar um ponto de equilíbrio para que pudesse superar e seguir.

Todos os participantes deixaram sonhos e inseguranças para trás para refazê-los num lugar, dito por eles, mais promissor, tanto do ponto de vista econômico, tanto do ponto de vista afetivo. Sonhar com um lar para si e seus irmãos, idealizar novas perspectivas de estudo, de futuro, firmar relações afetivas que a distância impedia que ocorresse, é a partir destas novas vivências e sonhos se traça uma relação entre o imaginário e a memória dos participantes. O papel da memória se faz importante enquanto ato de lembrar o que traz aconchego para a alma e também enquanto silêncio que fere, mas dá forças para seguir e criar novos planos. A memória demarca seu espaço na constituição dos indivíduos que elegem, a partir de suas vivências anteriores, o que querem do hoje e do amanhã, permitem-se mudar, esquecer e calar para que a jornada se configure de outra maneira, sempre pensando num hoje melhor que o ontem. A partir desta nova demarcação espaço-temporal em que novos símbolos, novas imagens vão dando outro tom, outra cor ao cotidiano que é sonhado e vivido a cada dia nesta busca que não se cessa e pulsa dos sujeitos e com os sujeitos.

Foram diversas situações que modificaram as formas de ver e viver a vida. O laço social está sendo construído também com base nessas relações emocionais que se efetivam ou se resignificam a partir da aceitação da mudança, quando alguém diz sim e aceita reconstruir-se, modificando a si e o lugar que passa a viver.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Narrativas autorreferentes como fontes relevantes na construção de histórias de vida In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO, 2011, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória, 2011, p.1-16. Disponível em www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/918.pdf. Acesso em: 10 de março de 2020.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ARAÚJO, Alberto Filipe. **Figuras do imaginário educacional: Para um novo espírito pedagógico**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

ARAÚJO, Alberto Filipe; AVANZINI Alessandra; ARAÚJO, Joaquim Machado de. Actividade e Redenção – A Criança Nova em Maria Montessorri. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 23-45, set. 2005.

ARAÚJO, Alberto Filipe; CHAVES, Iduína Mont'Alverne; RIBEIRO, José Augusto. O tema da iniciação no mito de Teseu: um olhar a partir do imaginário educacional. **Cronos**. Natal, v.12, n. 2, p. 41-61, jan-jun. 2011.

ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira. História oral e construção da história de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu, Clementino de. **Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si**. Porto Alegre: Edipucrs; Salvador: Eduneb, 2016. Formato Kindle

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneio do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

BAENINGER, Rosana. Migrações Internas no Brasil Século 21. In: CUNHA, José Marcos Pinto da (org). **Mobilidade espacial da população**. Campinas: Unicamp, 2011. p. 71-94.

BARRENECHEA, Miguel Ângelo. Nietzsche e a genealogia da memória social in GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (orgs.). **O que é Memória Social?** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.p. 55-72.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Tradução de Myrian Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BUDAG, Fernanda. **Revista Novos Olhares** - Vol.4 n 2. Sobre imaginário, mitos e arquétipos p.64-71, 2015.

CANDAU, Jöel. **Memória e Identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2019.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural: Cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

DAMIAO, Carlos. Solução para nossa 'Faixa de Gaza' passa por políticas públicas permanentes. **Jornal Ndmias**. Florianópolis. 11 de julho de 2018. Disponível em <https://ndmais.com.br/blogs-e-colunas/carlos-damiao/solucao-para-nossa-faixa-de-gaza-passa-por-politicas-publicas-permanentes/>. Acesso em: 20 de março de 2020.

DUVIGNAUD, J. Prefácio. In: HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo, Vértice-Revista dos Tribunais, 1990. p.9-17

DESCHAMPS, M. V.; DELGADO, P. R. Santa Catarina no contexto migratório nacional: um estudo dos fluxos e das características de quem migra. In: **XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais - População, Governança e Bem-Estar**, 2014, São Pedro. Anais / XIX. Encontro Nacional de Estudos Populacionais: População, Governança e Bem-Estar. Belo Horizonte: ABEP, 2014. v. 1. p. 1-20.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Revista História Oral**. São Paulo: v 6, p.9-25, mai.2003.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Introdução à arquetipologia geral. Tradução de Helder Godinho. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DURAND, Gilber. **O Imaginário: Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Tradução de Renée Eve Levié. Rio de Janeiro: Difel, 1994.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução de Carlos aboim de Brito. Lisboa: Edições 70, 1993.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução de Pola Civali. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ELIADE, Mircea. **A prova do labirinto**. Tradução de Valente Malla. Paris: Edições Cristandade, S.L., 1979.

ESTRADA, Adrian Alvarez. Imaginário, cultura e educação. In: ALVES, Fábio Lopes; BARROS, Ana Taís Martins Portanova Barros; SCHROEDER, Fábio Lopes (Orgs). **Diálogos com o imaginário**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p.99-112.

FARIAS, Francisco Ramos de (org). **Apontamentos em memória social**. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2011.

FERREIRA SANTOS Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética**. São Paulo: Képos, 2012.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu**. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (orgs.). **O que é Memória Social?** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Vertice, 1990.

HALL, Stuart. Questão multicultural. In: **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. SOVIK, Liv (Org.). Tradução de Adelaine La Guardia Resende (et al). Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006,

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

IBGE. **Censo demográfico de 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=1928&t=publicacao-aborda-aspectos-teoricos-analise-deslocamentos-populacionais-brasil&view=noticia>. Acesso em: 10 de junho 2019.

JAPIASSÚ, Hilton. **Para ler Bachelard**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. A Entrevista Narrativa. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. **Pesquisa Qualitativa com texto Imagem e Som - um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p 90-113.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Tradução de Maria Lucia Pinho. Ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2008.

KLEIN, Herbert S. Migração internacional na história das Américas. In: **Fazer a América**. Boris Fausto (Org.). 2ª. Ed. São Paulo: Edusp, 2000

LAHUD LOUREIRO, A. M. **O AT-9 e o imaginário: bases teórico- instrumentais de um estudo simbólico-organizacional: textos universitários**. Brasília: EdUnb, 1998.

_____. **O velho e o aprendiz: o imaginário em experiências com o AT-9**. São Paulo: Zouk, 2004.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand Lefbvre. **Dicionário da Psicanálise**. Ed. Martins Fontes, 2000.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**. Tradução de Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEGROS, Patrick; MONNEYRON, Frédéric; RENARD, Jean-Bruno; TACUSSEL, Patrick. **Sociologia do imaginário**. Tradução de Eduardo Portanova Barros. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**. Traduzido por Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o Nomadismo: Vagabundagens Pós-modernas**. Tradução de Marcos de Catro. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

MAFFESOLI, Michel. O Imaginário é uma realidade. In: **Revista FAMECOS mídia cultura e tecnologia**. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, nº 15 agosto, p. 74-82, 2001b.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político: A tribalização do mundo**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

MAFFESOLI, Michel. O retorno das emoções sociais. In: SCHULLER, Fenando; SILVA Juremir Machado da (orgs). **Metamorfoses da cultura contemporânea**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006, p. 27-37.

MAFFESOLI, Michel. Manifesto da pós-modernidade: Incorporar a barbarie. In: SCHULLER, Fenando; SILVA Juremir Machado da (orgs). **Metamorfoses da cultura contemporânea**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006, p. 38-39.

MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno**. Tradução de Rogério de Almeida e Alexandre Dias. Porto Alegre: Zouk, 2003.

MAFFESOLI, Michel. 'O tripé pós-moderno é criação, razão sensível e progressividade'. **O Globo**. São Paulo, 08 nov. 2014. Cultura. Disponível em: oglobo.globo.com/cultura/livros/michel-maffesoli-tripe-pos-moderno-criacao-razao-sensivel-progressividade-14496249. Acesso em: 10 maio 2019.

MAFFESOLI. **Pactos Emocionais: Reflexões em torno da moral, da ética e da deontologia**. Tradução de Eduardo Portanova Barros. Curitiba: Pucpress, 2018. (formato *kindle cloud reader*).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- MORAES, Heloisa Juncklaus Preis Moraes; BRESSAN, Luiza Liene. A Terra Prometida: do núcleo mitêmico à estesia. In: ARAÚJO, Deniza et al (orgs). **Imag(em)inário: imagens e imaginário na Comunicação**. Editora Página 42, 2018. p. 364-383.
- MORAES, Nilson Alves de. Memória social: solidariedade orgânica e disputa de sentidos In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (orgs.). **O que é Memória Social?** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. p.89-104.
- MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida. Tradução de Marina Lobo**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- NIETZSCHE. Genealogia da Moral. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PAULA CARVALHO, José Carlos. **Antropologia das organizações e da educação: um ensaio holonômico**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. A imaginação material de Gaston Bachelard e os quatro elementos como ciclos da vida. In: ALVES, Fábio Lopes; BARROS, Ana Taís Martins Portanova Barros; SCHROEDER, Fábio Lopes (Orgs). **Diálogos com o imaginário**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p.13-27.
- PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GPEMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, E.C. (Org). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.177-188.
- PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.
- PLATÃO. **A República**. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret 3. ed., 2000.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, 200-212, 1992.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Floripa Social: Projeto Intervenção Norte da Ilha**. 2018.
- ROCHA, Joana D'Arc Portella. **Terra sem mal: O mito Guarany na demarcação de terras indígenas**. 2010, 100p. Dissertação. Centro de Ciências Naturais e Exatas. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2010.
- SAYAD, Abdelmalek. **A Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SANTOS, Luis Miguel Luzio dos; OLIVEIRA, Edna Martha; PELOSI, Bernardo Carlos Spaulonci Chiachia Matos. Teoria da Complexidade e as múltiplas abordagens para compreender a realidade social. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 14, n.2, p. 47-72, jan./jun. 2012.

SCHROEDER, Tânia Maria Recchia. Imaginário educacional: Os mitos de Pigmalião e Teseu. In: ALVES, Fábio Lopes et al (Orgs). **Diálogos com o imaginário**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p.85-97.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **História, Memória, Literatura: O testemunho na era das catástrofes**. São Paulo: Unicamp, 2003.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicol. clin.** [online]. 2008, vol.20, n.1, pp.65-82. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-56652008000100005>. Acesso em 23 de abril de 2020.

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

SILVA, Juremir Machado. **Diferença e Descobrimento. O que é o imaginário? A hipótese do excedente de significação**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

SOUZA, Eliseu Clementino de. (Auto)Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana – SE, v.4, n 2, p.37-50, jul./dez. 2008.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago editora, 1990.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Imaginário e cultura: A organização do real. In PORTO, Mária do Rosário Silveira; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Imaginário Cultura e Educação**. São Paulo: Plêiade, 1999. p.13-27.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez Teixeira. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. 2a. ed. Niterói: Intertexto, 2013.

TEVES, Nilda (Org.). **Imaginário Social e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

TEVES, Nilda. Imaginário Social, identidade e memória. In: FERREIRA, Lucia M.A.; ORRICO, Evelyn G.D. **Linguagem, identidade e memória social: Novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TURCHI, Maria Zaira Turchi. **Literatura e antropologia do imaginário**. Brasília: Editora Univeridade de Brasília, 2003.

WUNENBURGER, Jean-Jacques Wunenburger. **O imaginário**. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Transcrição das Entrevistas

Transcrição da Entrevista do Aluno 01

16 anos

Mora em Florianópolis há 2 anos

Veio de São Luis – MA, com o irmão, para a casa do pai e da madrasta

- QUEM FICOU LÁ, NO MARANHÃO, DA TUA FAMÍLIA?

Meu irmão maior, meus três irmãos pequenos e minha mãe

- E DEPOIS TU CHEGASTE, NÃO TEVE MAIS CONTATO COM TUA MÃE?

Nos primeiros dias, assim também não...Faz dois anos que cheguei, Vim trabalhando como primeiro aprendiz. Aí eu consegui comprar meu celular, aí eu consegui comprar meu celular, tu entende?

- AÍ DEPOIS QUE TU COMPRASTE UM CELULAR, COMEÇOU A CONVERSAR COM A TUA MÃE.

Sim, sim..

- E ELA TÁ BEM...? LÁ NO MARANHÃO?

Sim..

- LEGAL! E QUANDO TU FICASTE SABENDO...QUEM TE CONTOU, POR EXEMPLO QUE TUA IA VIR MORAR EM FLORIANÓPOLIS?

Foi meu pai, eu, antes, não conhecia meu pai, quando eu era pequeno. Eu conheci meu pai primeira vez aqui em Florianópolis.

- TEU PAI MORAVA AQUI ENTÃO...?

Sim, faz 14 anos que ele mora aqui

- AÍ ELE QUIS TE TRAZER?

Sim

- E QUANDO ELE TEVE ESTA IDEIA, O QUE TU ACHASTE?

Não pensei três vezes.. Eu vou né?! Vai que muda alguma coisa

- LÁ NO MARANHÃO ESTAVA BOM?

Mais ou menos...As coisas lá é bem difícil de ter, bem raro, e aqui é bem rápido de conquistar suas coisas, só tem que ter ...trabalhar bastante para ter suas coisas. Lá era difícil de ter as coisas, tem que trabalhar para colocar coisas para dentro da casa...

- LÁ TEM MENOS EMPREGO?

Sim, lá tem menos emprego..

- E A TUA MÃE, ESTAVA TRABALHANDO?

Sim, ela trabalha de faxineira em um prédio lá.

- ENTÃO, O QUE FEZ VOCÊS TROCAREM, É PORQUE TEU PAI QUERIA PROPORCIONAR UMA VIDA MELHOR P VCS? OUTRAS OPORTUNIDADES, PRA TI E PARA O TEU IRMÃO?

Sim

- E QUANDO TU CHEGASTE AQUI, TU JÁ CONHECIAS O TEU PAI?

Eu só via, só conhecia ele por foto, só via foto. Não conhecia ele pessoalmente

- AÍ QUANDO TU CHEGASTE, TU O VISTE PELA PRIMEIRA VEZ HÁ 2 ANOS?

Sim, desde recém nascido, sem ter essas coisas..

-ERA SÓ TU, TEUS IRMÃOS E TUA MÃE LÁ....

sim

- E NESTA TROCA, QUANDO TEU PAI FEZ A OFERTA, O CONVITE DE TU VIR PRA CÁ, O CONVITE, TU TIVESTE MEDO. DE DEIXAR ALGUMA COISA PARA TRÁS...LÁ NO MARANHÃO

Sim, meus irmãos né...É bem difícil de largar, sair dos irmãos, bem difícil, mas eu tô falando com eles, e é um bom sinal

- ESTÃO CONVERSANDO?

Sim, conversando

- TUDO PELO CELULAR?

sim

- POR WHATSAPP?

Por whatsapp, pelo "face".

- E QUANDO TU CHEGOU AQUI EM FLORIANÓPOLIS, QUAL FOI A PRIMEIRA COISA QUE TE CHAMOU A ATENÇÃO? PODEM SER COISAS BOAS E RUINS..O QUE BRILHOU O TEU OLHO E O QUE NÃO BRILHOU TANTO ?

o clima...

- BOM OU RUIM...?

Bom. só que mudou bastante, lá é bastante calor e aqui é bem frio. Quando eu saí no avião assim, quando eu saí na porta do avião veio aquele ar frio batendo no meu peito, aí quando chegou dentro do aeroporto minha madraستا me deu uma jaqueta tava bastante frio.

- ENTÃO TU SENTISTE, PELA PRIMEIRA VEZ FRIO?

Aham, eu cheguei aqui foi no tempo do inverno ainda

- QUE INTERESSANTE, NÉ? SENTIR FRIO PELA PRIMEIRA VEZ...AGORA TU JÁ GOSTAS DO FRIO?

(o entrevistado ri) peguei o costume

- MUITO BEM, E AGORA QUE TU JÁ ESTÁ AQUI HÁ 2 ANOS, TEM ALGUMA COISA, ASSIM, QUE TE DEIXA FELIZ, QUANDO TU PENSA..AH EU MORAVA LÁ, AGORA EU MORO AQUI..TU PENSA EM ALGO DO TIPO QUE BOM QUE ESTOU AQUI HOJE...?

Os estudos, né.. o estudo lá é bem difícil..lá quase ninguém ensina, todo mundo bagunça, algumas escolas são meio bagunçadas com janelas quebradas, sem quadra, Tem escola lá, que fica na praia e às vezes tem que levar bermuda para a educação física...E às vezes não tem Educação Física, é bem difícil lá

- E AQUI TU ACHAS QUE TEM MAIS ORDEM? MAIS ORGANIZAÇÃO?

Sim mais ordem, mais Educação, tem mais vigilância

- AH, TU TE SENTES SEGURO?

sim...e lá não...aqui tu pode andar com o celular na mão...lá tem que andar com celular escondido... tem gente roubando

- PERIGOSO, NÉ?

muito,,

- MUITO BEM,ENTÃO ESTAS SERIAM MAIS OU MENOS AS DIFERENÇAS QUE TU DIZ DE LÁ P CÁ...A QUESTÃO DA SEGURANÇA

sim segurança da educação...a qualidade das coisas..as ruas de lá são tipo assim bem bagunçadas, aqui nao, muda muita coisa. O jeito de falar com as pessoa, porque lá eles falam xigando com a pessoa, aqui não, aqui já falam de outro tipo.

- AH, SIM,BEM INTERESSANTE AS TUAS COLOCAÇÕES. DÁ PARA VER QUE TU JÁ ESTÁS BEM ADAPTADO E QUE GOSTOU DAQUI CERTO?

certo, gostei

- MAS AINDA TEM COISAS Q P EX ACONTECEM SITUAÇÕES QUE TE FAZEM LEMBRAR DE LÁ..POR EXEMPLO..UM CHEIRO, UMA COMIDA, ALGUMA SAUDADE..

ah, muda...muda o tempero demais... muda de lá pra cá, aqui fala cheiro-verde, lá fala coentro. Tainha, lá a gente vai, joga a rede na praia e volta com uma caixa de tainha.Aqui não tem cheiro de terra úmida, a praia tb muda. Aqui só tem peixe inverno..lá tem o ano todo

- O PESSOAL PESCA BASTANTE LÁ?

A praia dos pescadores

- LÁ TU CONHECESTE PESCADORES?

sim, alguns...

- JÁ PESCOU?

já, uma vez.Aqui nunca

- O QUE TU NÃO GOSTAS DE LEMBRAR DE LÁ?

Lá tem gente que segue o caminho errado. Eu preferi o caminho certo. Meus amigos estão no caminho bem errado.

- UM DIA TU ME CONTASTE QUE TRABALHAVA NO MARANHÃO...NO QUE TU TRABALHAVAS?

Sim, trabalhei lá desde meus 6 anos, vendia verdura, oficina de moto, de carro, instalação elétrica de carro. Aqui eu trabalho com meu pai, com autorização, no Menor Aprendiz. Lá colocam à força para trabalhar.

- E TU CONSEGUIU FAZER TUA CARTEIRA DE IDENTIDADE JÁ?

Já, consegui fazer..

- O QUE MUDOU, AGORA QUE TI MORA C TEU Q N AO CONHECIA, C TUA MADRASTA. ISTO JÁ UMA MUDANÇA GRANDE

demais

- E LÁ TU MORAVAS COM TUA MÃE.O QUE MUDOU NESTA VINDA P CA?

Minha mãe tinha uns problemas, metida no trafico era usuária, parou de trabalhar p usar drogas...a minha vida mudou, eu tinha contato com a violência..aí vim p cá;..aí meus irmãos foram para o conselho tutelar algumas vezes. Meu irmão maior... tentaram prender ele para colocar num abrigo e não conseguiram

- AÍ ELE FOI PARA ONDE?

Ele viajou, e voltou de novo para São Luís. Aí minha mãe acabou vendendo a casa estes tempos agora. Vendeu a casa em troca de drogas.

- E AGORA COMO ELA ESTÁ LÁ AGORA, TU SABES SE ELA ESTÁ BEM?

Tá do mesmo jeito...só que está sem casa lá ela tá morando numa favela lá. Aí meus irmãos voltaram para o abrigo de novo, ela voltou a agredir meus irmãos.

- SABE QUE DROGA ELA USA?

- Crack..

AGORA VAMOS FALAR DE ESCOLA, POR QUE TU TIVESTE QUE TROCAR DE CIDADE, E 1A. VEZ Q VEIO...

Ah, pensei muita coisa, vou ter que mudar, quando meu pai apareceu aí a diretora falou que tem uma vaga e aí eu já fiquei assim....agora vou ter que mudar

- FICOU FELIZ OU TRISTE?

Feliz, né, porque lá as pessoas tem q largar os estudos para trabalhar. Se tu não trabalhar, tu não tem nada, não tem roupa, não tem comida para pôr na tua mesa, tem q suar. e as pessoas tem que lutar pelo q quer, tem q correr atrás, muita gente fala que tu não vai conseguir.

- COMO FOI TEU PRIMEIRO CONTATO COM OS COLEGAS?

Meu primeiro contato foi com um colega, que depois comecei a evoluir mais ainda. Gostei da educação deles, do jeito.

- E QUANDO TU NÃO ESTÁS NA ESCOLA, ONDE TU ESTÁ?

Tô em casa, leio um livro de vez em quando, leio a biblia, vou na Igreja Quadrangular.

- ONDE ESTÃO TEUS AMIGOS, ONDE TU ENCONTRAS COM ELES?

Na escola, na rua...

- O QUE TU FAZ NOS FINAIS DE SEMANA?

Eu trabalho com meu pai

- TU IRIAS PARA OUTRO LUGAR?

Não sei, só Deus sabe para onde eu vou. Mas eu peno em mudar minha vida aqui. Comprar um terreno pra mim. Fazer uma casa pra mim, devagarinho. Vê se trago meus irmãos p cá, do jeito que eu comecei devagarinho eles vão começar também a mudar a vida deles. É assim que eu espero sempre. A gente tem sempre que amar ao próximo, ajudar, fazer o bem. A pessoa vai evoluindo

- 3 COISAS Q TEM LÁ...Q TE LEMBRAM SÃO LUIS

O clima, sol o tempo todo, peixes, turismo. Aqui é só no verão. Lá é todo o tempo.

- E AQUI, A DIFERENÇA, QUAL É?

Estudo e trabalho na idade certa

- COMO TU VE TUA TRAJETÓRIA. O Q MUDOU EM TI

Os estudo, a educação, o jeito de se vestir e falar c as pessoas. Lá a gente mais sem camisa na rua, aqui não. Veste camisa, tem respeito, educação. E os estudos, aqui é bom. Lá é meio raro estudar.

Transcrição da Entrevista do Aluno 02

Há 1 ano 2 meses em Florianópolis
Taquaritinga, SP

- COM QUEM VIESTE PARA FLORIANÓPOLIS

Vim com a minha mãe e meu pai e meu irmão vieram primeiro, e minha irmã também. Aí vim depois com minha mãe

- LEMBRA DOS MOTIVOS QUE FIZERAM VOCÊS MUDAREM DE TAQUIRITINGA?

Sim, primeiro foi o meu pai, porque ele pediu demissão para ir visitar meu vô que estava muito doente e veio a falecer. Ele estava na Bahia. Aí meu pai foi visitar o vô e pediu a conta do serviço para ir visitar o vô, aí a firma não pegou mais o pai. Aí ele...como meus irmão já tava morando aqui aí ele falou, ah, vem pra cá, tem uma chance de serviço, aí ele veio com meu irmão, e depois veio e a mãe.

- ENTÃO TEU IRMÃO QUE PASSOU PARA VOCÊS UMA VISÃO DE COMO ERA MORAR AQUI

Sim, ele disse que acabar os estudos aqui era bom, tem mais chances de serviço. Aqui tem dias melhores. Ele que passou.

- E TU LEMBRA HÁ QUANTO TEMPO TEU IRMÃO ESTÁ AQUI?

Meu irmão faz quatro anos que está aqui. Ele casou com uma gaúcha.

- O QUE TU PASSASTE PELA TUA CABEÇA QUANDO TUA FAMÍLIA TE CONTOU QUE ESTAVAM INDO PARA FLORIANÓPOLIS?

Fiquei feliz pelo meu pai e irmão que tinham conseguido emprego, mas também fiquei triste porque eu dia deixar minhas colegas da escola.

- O QUE VOCÊ MAIS TEMEU NESTA MUDANÇA FOI A POSSIBILIDADE DE DEIXAR OS AMIGOS...

Sim, amigos, deixei também minha irmã, meus amigos, minha tia, várias pessoas que eu deixei lá.

-E QUANDO CHEGASTE A FLORIANÓPOLIS, HÁ 1 ANO E 2 MESES ATRÁS, O QUE ACHASTE, O QUE ENCONTROU AQUI, COMO FORAM TUAS PRIMEIRAS IMPRESSÕES?

Fiquei apaixonada pela cidade, né?! Achei bem legal..tipo...aqui tem praia, lá não tinha, aqui tem shopping. Lá para ir em shopping tinha que ir em outra cidade..Agora tem shopping mas antes não tinha. Tenho meu sobrinho, tenho 2 sobrinhos

- QUE IDADE ELES TÊM

O Joãzinho tem 2 anos, vai fazer 3 em junho, e a Sofia tem 6.

- AGORA TU CONVIVES COM ELES ENTÃO

Sim, sábado eles vêm em casa. Antes eu falava quero ser tia, quero ser tia, então fico feliz.

- TU TIVESTE ALGUM MEDO ANTES DE VIR, TIPO O QUE SERÁ QUE VAI SER? CHEGOU A PENSAR ESSAS COISAS?

Mais ou menos. Tipo, será que vou me adaptar? Será que vou fazer amizade? Como vai ser a escola? Não era muito medo..era mais medo de não se adaptar na cidade.

- SABERIA DIZER HOJE ALGO QUE TE DEIXOU FELIZ NESSA MUDANÇA?

Sim, meu pai trabalhando, minha mãe também. Meus irmãos começaram a se dar bem na cidade. Eu e meus estudos.

- ENTÃO ESTA MUDANÇA TROUXE COISAS POSITIVAS?

Sim.

- TEU PAI CONSEGUIU EMPREGO RÁPIDO?

Não. Ele trabalhava com meu primo e recebia 50 reais por semana. Aí ele trabalhava com meu rimo, comprava as coisas pra casa. E aí minha irmã conseguiu um emprego num caixa de mercado e aí um cara de lá ofereceu emprego pro meu pai numa firma. Aí meu pai foi fazer a entrevista e encaminharam meu pai como gerente. E a minha mãe ela cuida de uma criança.

- O QUE TE DEIXOU FELIZ AQUI EM DESCOBRIR AQUI EM FLORIANÓPOLIS?

Ah, tudo!

- GOSTOU DA TUA VIDA NOVA AQUI?

Sim. É bem legal. Tem lugares para passear. Sobrinhos, família..

- CONSIDERANDO QUE FAZ POUCO TEMPO AINDA EXISTEM COISAS QUE TE REMETEM À OUTRA CIDADES, ALGUMAS SAUDADE TALVEZ...

Tem. Família, amigos, a escola, tudo. Sinto saudade, falo com eles, não perdi contato. Só mudei de cidade e não perdi o contato deles.

- TEM ALGO QUE TU NÃO GOSTAS DE LEMBRAR DE LÁ? ALGO RUIM?

Sim, nem gosto de falar muito. Um episódio que aconteceu muito triste na família e aí a gente até enterrou. Foi muito triste. Um dos motivos de eu não querer voltar é este episódio que aconteceu. Era uma pessoa bem próxima que morava dentro de casa com a gente.

- ESCOLA, LEMBRA DO MOMENTO QUE CHEGOU AQUI PELA PRIMEIRA VEZ? QUE TU SENTISTE?

Sim, senti vontade de chorar. Eu não conhecia ninguém. Eu pensava que não ia ter amigos, ou fazer outros amigos.

- AGORA, HÁ MAIS DE 1 ANO NESTA ESCOLA, ELA AINDA TE ASSUSTA?

Não, agora eu posso falar “minha escola”, onde eu estudo. Antes eu achava que não ia me adaptar, não ia gostar, quero voltar, às vezes até chorava para voltar, mas agora esta tudo bem.

- EM RELAÇÃO AOS AMIGOS, AOS PROFESSORES, COMO FOI TUA ADAPTAÇÃO?

Com os amigos foi meio difícil, eu era bem tímida, mas depois eu me soltei, fiz amizades e com os professores foi mais tipo aluno e professor, sabe? Aí fui me soltando e agora tá tudo bom.

COMO TU VÊ HOJE A ESCOLA NESTA TUA ADAPTAÇÃO, COMO TU MUDOU DE CIDADE, TAMBÉM MUDOU DE ESCOLA, NEH? QUE BENEFÍCIOS A ESCOLA TE TROUX NESTA MUDANÇA? TE AJUDOU A ADAPTAR?

É uma escola boa, antes me diziam, 'ah, você estuda naquela escola, é uma escola muito ruim. Tipo, eu acho que é uma escola muito boa, não foi muito fácil me adaptar, mas também não foi tão difícil, foi bem bom.

E QUANDO TU NÃO ESTÁS NA ESCOLA, ONDE TU ESTÁS?

Em casa com a minha família, ou com meus primos, na casa do meu irmão.

FREQUENTAS A IGREJA?

Sim.

QUE DIAS TU VAIS NA IGREJA?

Só quarta e domingo.

ENCONTRA TEUS AMIGOS NA IGREJA, TENS AMIGOS FORA DA ESCOLA?

Não, né?! Tipo, às vezes eu me encontro com eles na rua, aí falo 'oi'. Falo mais com eles na escola.

NESTE TEU PROCESSO DE MUDANÇA, ENFIM, TU CONSEGUIES PROJETER COMO VAI SER DAQUI UNS ANOS TUA VIDA? PRETENDE CONTINAR AQUI, OU ESCOLHER OUTRA CIDADE PARA MORAR?

Meus pais falam assim, pra mim, que eles querem voltar para vender a casa e viver aqui. Eles não querem mais sair, agora que a gente conseguiu consertar a vida aqui, então eles não querem mais sair. Da minha vontade eu voltaria, porque eu gosto muito de lá, minha cidade natal, já sei tudo onde é, aí eu voltaria. Meu projeto para o ano que vem é eu estudar, continuar estudando, me formar, e ficar aqui, com a minha família.

TU CONSEGUIES TE ENXERGAR NESTE PROCESSO DE MUDANÇA DE UMA CIDADE PARA OUTRA? QUEM ERA TU LÁ, E QUEM É TU AQUI? TU MUDASTE?

Sim. Na escola eu era meio bagunceira, aí aqui eu não sou mais. Lá eu não ia muito pra igreja, porque eu não gostava, agora aqui eu vou. Então aqui eu mudei bastante.

POR QUE SERÁ?

Meu pai e minha mãe sempre falam, lá tem muitos amigos que chamam para ir pra balada e não para a Igreja. Do lado da minha casa eu tenho irmãos da igreja, que me chamam para ir para a igreja, lá não. Lá me chamavam para ir para as festas, para beber, essas coisas. Aqui, me incentivou bastante nos estudos e na religião.

SER TU PODESSE VOLTAR PARA TAQUARITINGA, QUAL SERIA A PRIMEIRA COISA QUE TU FARIAS LÁ?

Eu abraçaria minha irmã, porque estou com bastante saudade dela e ia encontrar meus amigos.

TEM ALGUÉM LÁ QUE TU NÃO GOSTARIAS DE ENCONTRAR?

Sim, tem. Várias pessoas.

Transcrição da Entrevista do Aluno 03

13 anos

Mora há quase 1 ano em Florianópolis

De Belém, Pará

Veio com a mãe e irmãos

- CONTA OS MOTIVOS DA VINDA PARA FLORIANÓPOLIS

Lá a gente não tava bem de vida. Nosso pai não ligava pra gente, aí minha mãe quis trazer a gente pra cá.

- TEUS PAIS JÁ ERAM SEPARADOS?

Sim, ele batia nela.

- QUE IDADE VOCÊ TINHA QUANDO ELES SE SEPARAM?

Eu tinha 8 anos.

- POR QUE TUA MÃE ESCOLHEU FLORIANÓPOLIS?

Através de uma amiga dela que quis vir pra cá, aí ela veio junto com a amiga dela.

- COMO FOI QUANDO ELA CONTOU QUE VOCÊS ESTAVAM VINDO MORAR EM FLORIANÓPOLIS?

Ela não falou exatamente...

- AH, ENTÃO CONTA COMO FOI..

Ela falou que a gente vinha pra cá só passar as férias. Daí quando a gente chegou aqui que ela disse que não ia mais levar a gente, por causa que a gente não tava bem de vida lá e ela queria um futuro melhor pra gente.

- O QUE TU PENSASTE QUANDO ELA DISSE QUE VOCÊS NÃO VOLTARIAM MAIS PARA BELÉM?

Entrei em desespero. Eu queria voltar. É legal lá. Tenho minha família lá. É bonito lá.

- E AQUI TU NÃO ESTÁS GOSTANDO?

Gosto. Agora eu gosto.

- O QUE TE FEZ COMEÇAR A GOSTAR DAQUI?

Meus amigos, os lugares para passear.

- O QUE TU TINHAS MEDO DE DEIXAR LÁ?

Meu pai, só.

- AINDA FALA COM TEU PAI?

Às vezes. Meu pai quer saber com a gente tá, mas minha mãe não gosta que a gente fale com ele.

- TIVESTE ALGUM MEDO QUANDO CHEGASTE AQUI PARA MORAR?

Não.

- AINDA TEM COISAS QUE TE LEMBRAM DE LÁ? 04:28

Tem, comida, pai e família. Lá tem umas comidas bem boas que não tem aqui.

- TEM ALGO DE LÁ QUE TU NÃO GOSTAS DE LEMBRAR?

Sim, tem. Várias pessoas lá faziam mal pra gente. Meu primo também fez mau pra gente. Mas agora tudo isso acabou.

- LEMBRA DA SENSÇÃO QUANDO CHEGOU NA ESCOLA DE FLORIANÓPOLIS PELA PRIMEIRA VEZ?

Foi bem estranho, eu era muito tímida, não tinha muitos amigos. Tinha muita vergonha.

- VOCÊ DEMOROU PARA FAZER AMIZADE?

Um pouco. Das meninas não muito, mas dos meninos mais.

- E HOJE COMO TU VÊ ESTA RELAÇÃO, TU NA ESCOLA, TEM AMIGOS, SE ADAPTOU?

Gosto muito da escola, tenho mais amigos do que amigas.

- O QUE TU ACHAS DA ESCOLA E DOS PROFESSORES EM GERAL? TU TE SENTES BEM AQUI?

Me sinto, dá para aprender.

- E COMO ERA A TUA ESCOLA LÁ EM BELÉM?

Era bem diferente daqui, lá só podia entrar com farda uniforme, aqui não. Lá se não estivesse com a farda não entrava na escola nem na sala de aula.

- E QUANDO TU NÃO ESTÁS NA ESCOLA, ONDE TU ESTÁS?

Ou na casa de uma amiga ou em casa.

- TU ENCONTRAS TEUS AMIGOS FORA DA ESCOLA?

Encontro, bastante

- O QUE TU FAZES NOS FINAIS DE SEMANA?

Eu vou passear, na praia, no shopping

- TU SENTES FALTA DA ESCOLA NOS FINAIS DE SEMANA?

Não...(risos)

- QUE MUDANÇAS TU PERCEBES EM TI NESTA TRAJETÓRIA DE POUCO MAIS DE 1 ANO, DESDE A SAÍDA DE BELÉM ATÉ A CHEGADA EM FLORIANÓPOLIS? O QUE TU PRECISASTE APRENDER, O QUE TU PRECISOU MUDAR EM TI NESTE PROCESSO?

Eu mudei bastante pois aqui eu aprendo mais, lá eu aprendia menos.

- SE TU PUDESSES VOLTAR A BELE, O QUE TU FARIAS PRIMEIRO LÁ?

Encontraria meu pai e minha vó e faria um almoço em família. Eu não aprendo muito, sou muito sei lá...acho difícil aprender, mesmo quando me dão bola.

- COMO TU PROJETA TEU FUTURO?

Estudar, curtir a vida e ir além, não pretendo sair de Florianópolis.

Transcrição da Entrevista do Aluno 04

13 ANOS

Mora há 8 anos em Florianópolis veio de Foz do Iguaçu
Veio c a mãe, com o padrasto, com o irmão mais velho.

- QUEM TE CONTOU E COMO FOI TUA REAÇÃO AO DESCOBRIRI QUE ESTARIA VINDO PARA FLORIANÓPOLIS?

Minha mãe não falou nada, quando vi estávamos aqui. Eu tinha 4, 5 anos.

- SABE OS MOTIVOS DA MUDANÇA?

Foram motivos financeiros, porque lá eles não tinham muito trabalho. Era difícil para eles encontrar trabalho lá. E eles queriam mudar pra cá para dar estudo melhor pra gente para melhorar a nossa vida.

- E COMO ELES FICARAM SABENDO? ALGUÉM CONTOU O QUE TINHA AQUI EM FLORIANÓPOLIS?

A mãe do meu padrasto que morava aqui e falou que aqui tinha mais trabalho, as escolas eram melhores e daí a gente veio[...] Como minha mãe teve uma infância difícil ela dá pra gente o que ela não pode ter [...] Aqui, ela e meu padrasto conseguiram trabalho muito fácil. Os dois trabalham de carteira assinada.

- E MORANDO AQUI HÁ TANTO TEMPO, JÁ VOLTASTE ALGUMA VEZ A FOZ DO IGUAÇÚ?

Não, só minha mãe. Como falei, né, que quando ela era pequena, ela tinha uma vida difícil, ela acabou que minha avó não queria ela, e ela foi dada para adoção, e a minha avó adotiva estava com Alzheimer, aí minha mãe foi ver ela, e uma semana depois ela faleceu. Agora minha mãe tem contato c as irmãs dela e c a mãe “verdadeira”.

- E TU TENS ALGUMA MEMÓRIA DE LÁ? UM CHEIRO, UMA COMIDA, UMA SAUDADE...?

Tenho, mesmo sendo pequena, eu lembro um pouco ainda, lá não tinha praia, mas tinha as cataratas que eram muito lindas e o cheiro das águas invadia a cidade inteira, lembro do cheiro, um cheiro doce, um cheiro bom.

- TEM ALGUMA COISA DE LÁ QUE TU NÃO GOSTAS DE LEMBRAR?

Lá era raro ter brigas, mas quando tinha brigas era grave. Não gosto de lembrar dos vizinhos brigando, tinha vezes que dava até tiroteio, então eu não gostava muito. Eu gosto era de estar perto dos meus primos, da minha vó.

- E O TEU PAI? CONHECES ELE?

Conheço. A gente ia passar as férias com ele de vez em quando, mas já faz 3 anos ele não busca a gente.

[...] Minha mãe e meu padrasto vieram aqui para construir uma vida nova mesmo. Tenho um irmão e uma irmã que nasceram aqui em Florianópolis. Quando chegamos era eu e o meu irmão mais velho.

- INÍCIO DA VIDA ESCOLAR:

Comecei minha vida escolar indo na creche da VILA UNIÃO e depois vim pra cá.

- E TU ACHA QUE TU TENS MAIS HÁBITOS DE PARANAENSES OU CATARINENSES?

Como eu vim muito nova, eu não tenho costume de lá, é daqui mesmo. Acho que se eu voltar pra lá não vou conseguir me adaptar.

- QUANDO TU VÊS OUTROS COLEGAS VINDO DE OUTROS LUGARES, TU ACHAS QUE A ESCOLA TEM UM PAPEL IMPORTANTE EM APRESENTAR ESTE NOVO LUGAR?

Acho que tem que ajudar a adaptar.

Toda vez que chega alguém na sala a gente pergunta o nome, de onde vem, aí a pessoas vai se acostumando com a gente, já se enturma...

- QUANDO TU NÃO ESTÁS NO COLÉGIO, ONDE TU ESTÁS?

Ou, estou em casa, comendo ou dormindo ou nas minhas amigas.

- O QUE TU FAZES AO FINAIS DE SEMANA?

A gente almoça em família. De vez em quando vai pra praia, alguma cachoeira.

- JÁ PENSOU NO FUTURO, COMO VAI SER...?

Penso em terminar a escola, depois vem o Ensino Médio, a Faculdade e depois quero seguir a vida numa profissão.

- COMO TU VÊ A TRAJETÓRIA DA TUA FAMÍLIA? A FAMÍLIA QUE MORAVA LÁ EM FOZ DO IGUAÇU, E A FAMÍLIA QUE AGORA SE CONSTITUIU E MORA EM FLORIANÓPOLIS, COMO TU ENXERGA:

Aqui todo mundo fica junto nos finais de semana, lá não. Lá não era assim, as pessoas não se juntavam. Aqui é todo final de semana

- TU PERCEBESTE MUDANÇAS POSITIVAS OU NEGATIVAS NA TUA FAMÍLIA?

Sim, porque lá minha mãe e meu padrasto não tinham emprego fixo e a convivência era difícil. Aqui a vida é mais tranquila, é mais fácil de conviver, os vizinhos respeitam. Aqui eles têm emprego..

Transcrição da Entrevista do Aluno 05

14 anos

Mora há 3 anos em Florianópolis, nasceu em Novo Hamburgo, RS

Veio morar com a mãe, padrasto e irmã. Antes morava com os avós. A mãe e padrasto moravam há 3 anos em Florianópolis.

-CONTA UM POUCO DA TUA TRAJETÓRIA PELAS CIDADES QUE MORASTE:

Eu morava em São Luiz Gonzaga com a minha vó e com o meu vô. Depois que meu vô faleceu minha vó disse que não tinha mais condições de ficarmos por lá. Ele tinha muita terra, muita coisa para cuidar, aí ela passou tudo pro irmão dele, aí fomos pra Sapucaia porque a minha tia deu um abrigo p nós. Aí depois ela comprou a casa dela, e eu e ela ficamos morando lá, nós dois. Ela cuidou de mim praticamente a vida toda. Minha vó me pegou com 4 meses, me levou para Sapucaia e fiquei 12 anos morando com ela. Meu pai e a minha mãe se separaram.

- TEM CONTATO COM TEU PAI? SABE ONDE ELE MORA?

Eu sei onde ele mora, mas acabei descobrindo umas coisas, e agora ficou como eu não soubesse mais em quem acreditar. Eu de qualquer forma, não passei muito tempo com ele. Não sei quem ele era no passado, não sei acredito nas coisas que a minha mãe fala, eu não sei como ele era. Aí ele fala uma coisa, ela fala outra, acabo me confundindo, aí prefiro deixar quieto. Quando eles acharem necessidade de falar comigo eles vêm e falam [...] Ele mora em Novo Hamburgo. Quando eu morava com a minha vó em Sapucaia, eu tinha uns 8, 9 anos, foi aí que eu conheci ele. Foi quando a minha tia me levou pra casa dela, eu estava sentado no sofá, olhando tv, e ele chegou, eu não fazia a mínima ideia de quem ele era. Enquanto eles conversavam, a minha tia chegou nele e falou: - aquele ali é o teu filho. Eu continuei olhando tv, aí minha tia me levou para casa da minha mãe em São Leopoldo para passar o final de semana, aí a minha prima chegou e me falou: - aquele cara que foi lá na casa da tua tia era o teu pai. Eu fiquei sem reação, eu não sabia quem era o meu pai, fiquei confuso, não entendia mais nada. Ela perguntou se eu queria ligar pra ele. Achei melhor não. Mas aí depois todo os finais de semana ele ia me buscar, por uns 3 finais de semana. Depois aconteceu umas coisas, deu umas discussões na casa dele lá, e eu preferi não ir mais, até para não deixar minha vó sozinha. Eu era uma criança bondosa e não queria deixar minha vó sozinha. Aí comecei a recusar os pedidos dele de ir pra lá. Ele ligava na sexta – feira perguntando: -ah, tu não quer vir pra cá?. Eu dizia que não, dava uma desculpa esfarrapada só para ficar com a minha vó. É isso.

- QUANDO TU FICASTE SABENDO QUE VCS VIRIAM PARA FLORIANÓPOLIS?

*Foi em outubro ou novembro de 2017, as aulas estavam terminando já e a minha vó e o meu tio, o cara que se casou com a minha tia, ele fazia um certo mau pra minha vida. Ele era uma pessoa muito ruim pra mim. Minha vó percebeu que não tinha mais condições de eu ficar lá com ela, porque ela não ia mais aguentar. Ele tinha 2 filhos com a minha tia. Tinha uma de 15, e ela cuidava da que tinha 2 ou 3 anos. Aí minha vó pegou e disse que não tinha mais condições de eu ficar ali, porque o *** (tio), está fazendo muito mau pra ele. Ele vai ter que morar aí contigo *** (mãe do aluno 05). Foi aí que fiquei sabendo, não tive de me despedir de todo mundo, não me despedi direito dos meus amigos porque eu pensava que logo, logo eu ia voltar. Dali uns 2 anos eu ia estar lá de novo. Hoje eu ainda mantenho contato com meus amigos, mas são poucos, eu tinha uns 20. Simplesmente parei de ter contato com uns, e me arrependo de não ter pedido desculpas. Acho que foi no início do ano que fui lá e pedi desculpas para alguns,*

porque não tava conseguindo viver com aquilo no meu coração, e pedi desculpas pra eles. E hoje a gente vive numa boa. A gente não tem muito contato, mas faz o possível.

ENTÃO ESTA MUDANÇA SE DEU PORQUE TINHA ORGANIZAÇÃO FAMILIAR QUE NÃO ESTAVA FUNCIONANDO, CERTO?

É não estava funcionando, porque era só a minha vó e minha mãe já queria que eu morasse com ela. Só que eu se eu pudesse escolher eu morava com a minha vó. Mas eu sabia que não tinha condição.

E QUANDO VOCES CHEGARAM NO PONTO QUE TU ENTENDESTES QUE TU IRIA FICAR AQUI EM FLORIANÓPOLIS MORANDO, TEVE ALGUM TIPO DE MEDO? COM O QUE DEIXAVA LÁ E COM O QUE IRIA ENCARAR AQUI?

Eu tive muito medo para falar a verdade, porque minha mãe é uma pessoa que nunca convivi muito tempo com ela. Foram pouquíssimos finais de semana. Ela trabalhava muito, ela e o meu padrasto, e chegou num ponto que ela ia me visitar, eu não ia mais na casa dela. A gente não se viu muito. Não convivi muito com ela. Era sempre a minha vó. Quando vim pra cá fiquei com medo de deixar minha avó lá. Eu não queria ficar longe da minha vó de jeito nenhum. Levou uns 4 meses até eu entender que minha vó ia ficar bem lá, ia ficar tudo certo. E minha mãe me botou nos eixos aqui, ela me ensinou algumas coisas. Agora eu convivo muito bem com ela e com meu padrasto e com a minha irmã, que veio morar aqui há uns 3 anos. Ela tem 12 anos. É filha de um pai diferente do meu[...]

- QUEM CRIOU A TUA IRMÃ?

*Foi minha mãe. Minha irmã é filha da minha mãe com um cara de São Paulo. Ela desde pequenininha morou com a minha mãe em São Leopoldo, ia pra creche e tudo. Mas teve um tempo que minha mãe não conseguia mais, por causa do trabalho, que foi promovida a gerente e era muita confusão na época. Ela e o meu padrasto já eram gerentes, então ela foi morar junto comigo e com a minha vó por um tempo. Depois minha vó chegou na minha vó e disse, eu vou levar a *** (nome da irmã) primeiro, depois eu vou levar o Lucas, e foi isso.*

- LEMBRA DA TUA PRIMEIRA REAÇÃO AO CHEGAR EM FLORIANÓPOLIS? O QUE TU SENTISTE, O QUE TU ACHASTE DA CIDADE?

Eu já vinha pra cá visitar meu padrasto e minha mãe. Eu já conhecia, mas sempre achei muito bonitas estas praias. Foi muito legal porque faziam muitos anos que os pais dele não viam meu padrasto. Eles choraram. Foi muito bom de ver aquilo.

Sempre achei a cidade bonita, fiz vários amigos, mas não foi tão fácil.

NA ESCOLA

No primeiro ano, em 2017, foi muito difícil pra mim. Eu não consegui quase nenhum amigo. Era bullying frequente, eu não tinha amigos de verdade, não tinha muita companhia. Foi um ano difícil. Só que em 2018 as coisas começaram a melhorar, fui criando novas amizades com as pessoas que não eram muito chegadas em mim, mas tomei coragem e fui falar com elas e criei uma amizade bonita, que hoje eu sinto falta, muitas destas amizades foram embora. Mudaram de escola e hoje eu sinto falta delas. 09:47

FORA DA ESCOLA CONSEGUIU CRIAR UM GRUPO DE AMIGOS?

Fora da escola eu não tenho nenhum amigo. Só a minha namorada mesmo, que é fora da escola.

TU VAIS NA IGREJA?

Eu frequento. Eu faço catequese. Vou fazer crisma ano que vem.

HOJE DEU GRUPO DE AMIGOS ENTÃO ESTÁ DENTRO DA ESCOLA?

Sim, os da crisma são meus colegas. Eu não considero eles tão amigos igual eu considero o pessoal da escola. Hoje eu penso, eu gosto de Florianópolis, mas eu se eu pudesse voltar pro RS, eu voltaria sem pensar, porque eu sinto saudades dos meus parentes todos de lá, eu sinto muita saudade. Só que às vezes eu penso que isso é um pensamento egoísta da minha parte, porque eu deixaria meu padrasto, minha mãe, minha irmã e o resto e voltaria embora

A RELAÇÃO DE VOCÊS É BOA?

É muito boa, vou dizer que saiu melhor do que eu esperava.

POR QUE VOCÊS NÃO TINHAM CONVIVIDO MUITO?

Não tinha convivido muito, mas no fim deu tudo certo. Ela me ensinou umas coisas, eu fui aprendendo com o tempo, agora eu convivo muito bem com ela

E PENSANDO NESTE TEMPO AQUI, JÁ SE PASSARAM 3 ANOS. TU CONSEGUES JÁ DIFERENCIAR TUA VIDA NO RS E TUA VIDA AQUI. O QUE TU ENXERGAS NESTA TRAJETÓRIA, O QUE MUDOU?

A conexão familiar foi uma coisa que mudou pra mim. Não sei para melhor ou para pior. Mas deixei muitos parentes de fora. Minha vó voltou a morar em São Luis Gonzaga, e todas as férias ela vem me biscar para me levar pra lá. Ai eu mato a saudade deles, tem meu bisavô que ainda tá vivo, tá com 94 anos. Então ainda mantenho uma relação com eles, tem o grupo no whatsapp, a gente conversa bastante. Mas de qualquer forma mudou muito pra mim. Em Sapucaia eu tinha mais familiares do que tenho aqui. Aqui só tenho minha mãe e minha irmã, meu padrasto.

TU AINDA TENS MUITA CONEXÃO COM O RS...

Sim, tem o meu primo que fica dizendo pra eu voltar. Geralmente vou uma vez por ano, nas férias de verão. Mas este ano acho que minha mãe vai me mandar nas férias de inverno também

O QUE TEM AQUI QUE TE FAZ LEMBRAR DE LÁ?

O churrasco do meu padrasto. Me faz lembrar do churrasco do irmão do meu vó. O chimarrão que a gente toma em casa. Eu ligo bastante pra minha vó, a gente conversa. Tenho uma conexão forte com o RS

TEM ALGO DO RS QUE TU NÃO GOSTAS DE LEMBRAR?

Eu acho que das discussões que a gente teve com o meu tio, meu tio fez muito mal.

NA ESCOLA, TU CONTOU QUE TEU PRIMEIRO ANO FOI DIFÍCIL, TEVE BULLYING, DEPRESSÃO..AO QUE TU ATRIBUI, TU CONSEGUE VISUALIZAR?

Olha, depende...de qualquer forma, era muito difícil pra mim. A minha depressão foi muito difícil porque eu tinha muitos amigos no RS, e eu fui perdendo eles com o tempo, eu tinha paixonites e eu perdi elas com o tempo, né?! Mas de qualquer forma eu consegui reconstruir as amizades que eu tinha lá. Hoje, dois melhores amigos meus constroem aquela parede de 20 amigos que tinha se destruído. Duas pessoas apenas reconstroem aquela parede.

E OS PROFESSORES, E A ESCOLA EM SI, TE AJUDARAM NESTE PROCESSO DE ADAPTAÇÃO?

Muitos professores se preocuparam comigo, a professora A, de geografia, a gente tinha uma amizade bacana, não era aquele negócio aluno-professor, a gente era amigo, amizade mesmo.

Eu falava com ela, ela me ajudava com as “paixonites” que eu tinha, e tinha medo de dar errado. Ela sempre me ajudava quando eu tava pra baixo pra falar a verdade, isso mudou, né. Ai no fim ela acabou saindo da escola e acabei ficando aqui. Mas teve mais professores que me ajudou, como a L, de inglês, que me ajudou quando eu tava naquela fase depressiva, horrível, que muitas pessoas acharam que era para chamar atenção. Chamar atenção sempre foi o meu forte, mas fingir depressão, não fazia muito a minha praia. 16:31.

E NESTA TUA CHEGADA NA CIDADE DIFERENTE, TU ACHAS QUE A ESCOLA TE AJUDOU A SE ADAPTAR A FLORIANÓPOLIS?

Eu posso dizer que sim, porque eu criei amizades aqui, em 2018, e elas contavam também histórias de quando elas vieram pra cá. Teve gente que veio de outro país pra cá. Ou seja, eu tive muitos amigos que eles me ajudaram. Meus dois melhores amigos, eles saiam dar rolê comigo, minha família também me ajudou muito. Quando eu botei no lixo todos aqueles pensamentos ruins do meu passado acabei adotando Florianópolis como a minha nova cidade, um lugar que vou viver por muito tempo.

CHEGOU A PROCURAR PSICÓLOGO OU ALGO ASSIM?

Não, porque eu sempre tive medo disso. As pessoas costumavam me julgar bastante e lá no RS se alguém ficasse sabendo disso as pessoas iam achar que eu tinha algum problema e tal e eu não queria que isso fosse notado, principalmente pela minha avó. Eu não queria que ela ficasse sabendo deste tipo de coisa. Eu ficava triste em saber que ela poderia ficar triste com isso, né?! Eu preferi não procurar nenhum psicólogo, minha disse para eu procurar, mas quando eu tô meio triste, eu peço digo que não, não é assim, tudo certo.

QUANDO TU NÃO ESTÁS NA ESCOLA, ONDE TU ESTÁS? E COM QUEM TU ESTÁS?

Assim, minha rotina..Eu acordo, estudo de tarde. Eu acordo às 8h da manhã, tomo meu café, arrumo a casa, fico um pouco com o celular, olho TV, tomo banho e me arrumo para vir pra escola. Pego o ônibus 12:25 e vou pra escola. Quando eu saio da escola, chego em casa e minha irmã já está lá porque ela estuda de manhã aí eu refaço as coisas que fiz de manhã pra deixar bonito pra quando minha mãe e meu padrasto chegarem, porque eles trabalham o dia todo também. A gente se reveza.

E O TEU LAZER, ONDE TU TENS LAZER?

Eu tenho em casa, no período noturno. Geralmente fico no celular das 21h30 até as 2 da manhã. Eu costumo sair de bicicleta, vou até a praia dos Ingleses, sento lá tomo um ar, vou na casa da minha namorada e nos meus amigos.

TU GOSTA DE SAIR PARA VER O MAR?

Eu gosto, é uma sensação muito boa, não sei expressar. Sei que é muito bom sentir a brisa no rosto, entrar no mar, água gelada, é como se tu estivesse renovado depois que sai de lá. É um remédio para a depressão. É um conforto. Não supera ficar em casa no cobertor, mas é de graça.

PENSANDO NA TUA TRAJETÓRIA, COMO TU ESTÁS PLANEJANDO TEUS ESTUDOS?

Assim, eu honestamente, quero estudar arquitetura, quero ser arquiteto ou engenheiro, vou fazer curso técnico no IFSC. Se eu passar eu vou me estabilizar primeiro, vou fazer tudo que tem pra fazer aqui em Florianópolis e se minha vó não vier morar aqui, continuar em São Luiz, eu vou voltar para SL para ajudar ela, para morar com ela porque ela cuida do pai dela, e tem

mais os irmãos dela. Eles já estão meio idosos, sinto que é bom eu passar um tempo com eles, até que o pior aconteça, não é mesmo?

TU QUER CUIDÁ-LOS ASSIM COMO ELES TAMBÉM TE CUIDARAM.

É...quando meu vô descobriu que estava com câncer, ele foi para Ijuí se tratar [...] Ai fiquei com a irmã dele, eles cuidaram de mim todo o tempo, acho que por um ano. Minha vó ficou a fio com ele no hospital de Ijuí e do nada a gente foi pra Igreja eu não sabia o que tava acontecendo, e a minha vó chegou naquele carro preto como de costume, minha mãe e minha tia, as três chorando e meu vô já tava dentro da igreja, dentro do caixão, e eu não sabia direito o que significava isso, eu não entendia o que era ele dentro daquele caixão. Minha tia me chamou, disse para eu dizer algumas coisas pra ele no caixão, que infelizmente eu não me lembro, e eu fui lá e disse pra ele. Mas eu não entendia que era ele dentro daquele caixão. Demorou muito tempo até eu entender que ele tinha morrido, que não ia mais ser a mesma coisa. [o aluno chora um pouco ao relatar este episódio].

SE A GENTE ANALISAR O ALUNO QUE PASSOU POR TODAS ESTAS EXPERIÊNCIAS- COMO TU TE VÊ NESTA TRAJETÓRIA?

Eu me vejo uma pessoa mudada, eu mudei muito quando vim para Florianópolis, porque a minha vida era totalmente diferente. Hoje tenho amigos, dois melhores amigos que valem pelos vinte que eu perdi. Tenho minha mãe presente na minha vida, tenho um padrasto que age como pai, vou dizer que tenho uma vida fácil, comparada a que eu tinha no RS. Me vejo como um menino mudado.

E TU TENS ALGUMAS DIFICULDADES??

Acho que só a distância dos parentes do RS, principalmente da minha vó, que eu não posso cuidar dela, eu sei que meu vô gostaria que eu estivesse cuidando dela.

SE TU PUDESSES VOLTAR PARA UM LUGAR HOJE, QUE LUGAR SERIA ESSE?

Pra onde ela está. São Luiz Gonzaga

E O QUE TU FARIAS LÁ?

Eu cuidaria dela, ajudaria em tudo, eu estudaria, eu daria orgulho para ela

QUEM TU GOSTARIAS DE ENCONTRAR LÁ?

A minha vó. Com certeza. Eu ia chorar muito

E QUEM TU NÃO GOSTARIAS DE ENCONTRAR?

Eu acho que meu pai. Só ia causar problema.

Transcrição da Entrevista do Aluno 06

14 anos

Mora em Florianópolis há 4 anos

Nasceu em Sapucaia do Sul, na região metropolitana de Porto Alegre, RS

“No RS eu nunca saí de Sapucaia, só ia a Porto Alegre para visitar minha tia que morava lá, mas nunca ficava lá

: COM QUE TU VIESTE A FLORIANÓPOLIS?

Eu vim com a minha mãe, meu padrasto e meus irmãos

: SÃO QUANTOS IRMÃOS?

3.. Ian, Eduardo e Júlia

: E NESTE PROCESSO DE MUDANÇA, TU ESTAVAS CIENTE QUE VOCÊS IAM PASSAR A MORAR EM UM OUTRO LUGAR?

Sim. a gente saiu de lá porque a situação de vida lá estava muito ruim. Minha mãe e meu pai trabalhavam muito e a minha irmã mais velha cuidava da gente. A gente era menor e minha mãe não tinha como cuidar da gente. A situação estava muito ruim lá, aí a gente decidiu vir pra cá.

: TU COSTUMAS CHAMAR TEU PADRASTO DE PAI?

Não, chamo ele de “Si”. Quando minha mãe começou a ficar com ele ele comecei a chamar ele de pai, mas minha mãe não deixou. Mas eu considero ele como um pai, né.

: TU TENS ALGUMA RELAÇÃO COM TEU PAI?

Não e se pudesse não queria ter, porque ele foi muito ruim com a minha mãe e eu queria esquecer

: ENTÃO VOCÊS NÃO SE FALAM?

Não

: ENTÃO VOCÊS VIERAM PARA CÁ EM BUSCA DE NOVAS CONDIÇÕES DE TRABALHO?

Sim, desde que a gente veio de lá está muito melhor aqui.

: TU TINHAS 10 ANOS, QUANDO VOCÊS MUDARAM PARA CÁ, TU LEMBRAS SE SENTIU ALGUM MEDO DE MUDAR?

Não, eu fiquei bem feliz, porque aqui tem praia, né? É muito legal

: JÁ CONHECIA PRAIA?

Já, minha vó morava aqui, aí a gente vinha visitar às vezes. Porque lá era muito ruim aí a gente tinha de ficar indo pra Tramandaí, que era muito ruim. Aí a gente decidiu vir pra cá,

: A TUA VÓ É MÃE DA TUA MÃE?

Não, do meu pai, ãhh do meu padrasto

: E QUANDO TU CHEGASTE AQUI, O QUE MAIS CHAMOU A TUA ATENÇÃO?

A praia

: A MELHOR PARTE DE MORAR AQUI É A PRAIA?

É a melhor parte...Ah, e também tem meus amigos, aqui

: TU JÁ TINHAS AMIGOS, OU COMEÇASTE AQUI A CONSTRUIR TEU CÍRCULO DE AMIZADES?

Comecei tudo aqui. É aqui foi a única escola q estudei desde que vim pra cá, há 4 anos, e aqui a gente conheceu o Wallace. Eu conheço ele há 4 anos e até hoje ele é meu melhor amigo

: ALÉM VER A FAMÍLIA, É ISTO Q DEIXA FELIZ EM SABER QUE TU TROCASTE UM LUGAR POR OUTRO?

*Sim, bastante. Eu fico feliz também porque lá não tinha muito amigo, era muito ruim, aqui fiz novos amigos, gosto muito e minha mãe ficou muito mais feliz, meu pai** também ficou muito melhor.*

: LÁ TU NÃO TINHAS MUITOS AMIGOS...

Lá era difícil de fazer amigos. Eu tinha um bloqueio de falar com os outros, medo.

: TU COSTUMAS VOLTAR A ESTA CIDADE QUE TU MORAVAS?

Não. Nunca fui p lá, nunca voltei e nem pretendo.

: TEM ALGO QUE TE FAÇA LEMBRAR DE LÁ DE FORMA POSITIVA? UM CHEIRO, ALGUMA COMIDA, ALGUMA SAUDADE

Da minha vó, e da comida da minha vó. A gente veio e ela voltou.

: TEM COISAS DE LÁ QUE TU NÃO GOSTA DE LEMBRAR OU FALAR?

Tudo, porque eu não era feliz praticamente...

: E TUA FAMÍLIA TAMBÉM PENSA ASSIM?

Toda a minha família, menos a minha irmã mais velha, que ainda sente um pouco de saudade dos amigos e amigas, mas o resto não. A gente esqueceu lá, a gente nunca morou lá

: NEM FAZEM QUESTÃO DE FICAR VOLTANDO...

não...

: QUAL FOI TUA PRIMEIRA IMPRESSÃO AO CHEGAR NA ESCOLA?

Escola de Faculdade, escola muito bonita né, mas

: TE SENTIU ACOLHIDO?

No começo não, mas só depois que fiz amigos...hoje conheço um monte de gente

: O Q TU ACHAS DA ESCOLA, DOS PROFESSORES, DAS MUDANÇAS DE UM LUGAR
É tipo uma nova vida. Uns professores são chatos, muito chatos, mas tem uns que são legais....

-TU ACHAS QUE SOFREU OU PASSOU POR ALGO PARA SE ADAPTAR? A ESCOLA FACILITOU?

Não...eu tava feliz e tudo aconteceu. Foi na escola que conheci o Wallace, meu primeiro amigo, foi tranquilo.

: E QUANDO TU NÃO ESTÁS NA ESCOLA, ONDE TU ESTÁS?

Eu fico em casa, geralmente vou na casa da minha namorada, que é no mesmo bloco q o meu.

- E OS TEUS AMIGOS, ONDE QUE TU OS ENCONTRA?

ALUNO: Na escola, Na casa deles, na minha...

: E nos finais de semana o que você costuma fazer?

Saio com o Wallace, de bicicleta, exploramos os lugares, vamos em praias diferentes

: Sente alguma coisa quando vê o mar

Eu gosto de ir a noite, não gosto de ir de dia. É um lugar que gosto de ir para pensar, ficar sozinho, pensar na vida, nas coisas que posso melhorar

- QUAIS SÃO TEUS PLANOS ASSIM QUE FINALIZARES O ENSINO FUNDAMENTAL?

Quero estudar, ser da Polícia Federal...todo mundo diz que é difícil. Dá um pouco de medo...mas quero tentar, fazer um cursinho p me ajudar, é um serviço bom e eu gosto, acho q seria ótimo pra mim.

- SE TU TIVESSES Q IR EMBORA PARA REALIZAR ESTE TEU SONHO TU IRIAS?

Acho q não..não me imagino embora daqui e deixando todo mundo aqui

- COMO TU TE VE NA TUA TRAJETÓRIA, UMA NOVA VIDA UMA NOVA SITUAÇÃO

09:54 ALUNO: Comparado a antes eu cortei, esqueci tudo que aconteceu lá, o que eu passei lá, só tinha coisa ruim, não tem coisa boa. Então praticamente eu nasci aqui e comecei a vida aqui esqueci lá. Todo mundo eu já esqueci e deixei lá, e comecei aqui de novo.

O QUE TU DIZES QUE TEM DE RUIM LÁ, É EM RELAÇÃO A ESCOLA OU A FAMÍLIA?

Família, muita dificuldade, meus pais brigavam muito, muita confusão, eles brigavam, ficava um clima ruim dentro de casa [...] Aqui é muito melhor, minha mãe conseguiu um emprego bom, gerente de restaurante e meu pai é uber. Ele consegue dinheiro todo o dia, e minha mãe consegue o dinheiro mais pesado de fora.