

MARGENS

Artigos em Fluxo Contínuo

Editores

Augusto Sarmento-Pantoja

Eliana Teles



UFPA



Editora Universitária
Campus de Abaetetuba



Margens: Revista Interdisciplinar | ISSN: 1806-0560 | e-ISSN: 1982-5374 | Vol. 17 | Nº 29 | Dez/2023

MARGENS



Artigos em
Fluxo Contínuo

Editores:

Augusto Sarmiento-Pantoja (UFPA)

Eliana Teles (UFPA)

Margens: Revista Interdisciplinar - Programa de Pós-Graduação em Cidades, Território e Identidades (PPGCITI) Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/Universidade Federal do Pará
Revista Margens – Vol. 17. N. 28 – Jun 2023

Emmanuel Zagury Tourinho	<i>Reitor da Universidade Federal do Pará</i>
Manoel de Jesus dos Santos Costa	<i>Coordenadora do Campus de Abaetetuba</i>
Crisolita Gonçalves dos Santos Costa	<i>Coordenadora da DPPG</i>
Afonso Welliton de Sousa Nascimento	<i>Coordenador do PPGCITI</i>
Eliana Teles (UFPA)	<i>Editora-Chefe</i>
Raimundo Hosana Negrão	<i>Secretaria</i>

Equipe Editorial	Sessões da Revista
-------------------------	---------------------------

Augusto Sarmiento-Pantoja	Artigos, Margens das Artes, Resenha.
Vivian da Silva Lobato	Iniciação Científica
Augusto Sarmiento-Pantoja	Artigos em Fluxo Contínuo
Eliana Teles	
Augusto Sarmiento-Pantoja	<i>Projeto Gráfico</i>

Comitê Científico	Instituição
--------------------------	--------------------

Alberto Del Castillo Troncoso	Instituto Mora (IMORA), México
Anderson Ferrari	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Bruno Pucci	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Cláudia Maria Cunha	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Cláudia Maria Ribeiro	Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Constantina Xavier Filha	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Daiana Nascimento dos Santos	Universidade de Playa Ancha, Chile
Elsa Peralta	Universidade de Lisboa, Portugal
Fernanda Wandere	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Fernando Henrique Fogaça Carneiro	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Geovana Ramo	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Gonzalo Leiva Quijada	Universidad Adolfo Ibañez, Chile
Jaime Ginzburg	Universidade de São Paulo (USP)
Jean-Nöel Sanchez	Université de Strasbourg, França
Jorge Larrosa	Universidad de Barcelona, Espanha
Kênia Rios	Universidade Federal do Ceará
Lizandro Carlos Calegar	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Mardônio Silva Guedes	<i>História/Arq. Pub. Ceará</i>
Márcio Danelon	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Mardônio Silva Guedes	Centro Universitário Farias Brito (CUFB)
Markus Klaus Schäffaue	Universität Hamburg, Alemanha
Olga Rodrigues Moraes Von Simson	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Paul Michael Sneed	Seul National University, República da Coreia
Pablo Esteban Rodriguez	<i>Universidad de Buenos Aires, Argentina</i>
Rita Ribes	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
Roney Polato de Castro	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Shara Jane Holanda Costa	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Teresa Basile	Universidade Nacional de La Plata, Argentina
Tiago Lemõe	Universidade Católica de Pelotas (UCPel)
Walter Omar Kohan	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Augusto Sarmiento-Pantoja
Eliana Teles
(Org.)

Artigos em
Fluxo Contínuo

UFPA
Campus de Abaetetuba
Dez/2023



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/15761>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.15761>



ELSEVIER
Scopus

© Margens: Revista Interdisciplinar | EditorAbaeté | Universidade Federal do Pará

Projeto Visual: Augusto Sarmento-Pantoja

Projeto Gráfico: Augusto Sarmento-Pantoja

Revisão: Os autores

Diagramação: Augusto Sarmento-Pantoja

Indexado por:



Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)

Biblioteca Central/UFPA, Abaetetuba, PA

Margens – Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) - Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA – V. 17. N. 29 – Dez/2023 – Abaetetuba /PA: UFPA, 2023.

Semestral Organizador: Augusto Sarmento-Pantoja; Eliana Teles. Publicações em edições temáticas; V.17.N. 29:Artigos em Fluxo Continuo.

ISSN: 1806-0560 | e-ISSN: 1982-5374

Periódicos brasileiros. I. Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins) ISBN: 978-65-86640-73-1

CDD:B869.8



9 786586 640731

SUMÁRIO

Editorial

- [RESISTIR É PUBLICAR. A REVISTA MARGENS COMO TERRITÓRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICAS NAS CIDADES E TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS](#) 11-18

Augusto SARMENTO-PANTOJA; Eliana TELES

Artigos

- [A RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA ATRAVÉS DA LITERATURA AFRICANA](#) 21-36

Marcicleia Rodrigues e RODRIGUES

- [DESASTRE E CATÁSTROFE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA OS ESTUDOS LITERÁRIOS](#) 37-53

Irisvaldo (Iran) Laurindo de SOUZA

- [A MINHOCA AGREDIDA E A ROSA DESPEDAÇADA: A NATURALIZAÇÃO DO ABUSO E DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NOS DISCURSOS DAS CANÇÕES INFANTIS](#) 55-65

Eliana Cristina Pereira SANTOS

- [PRODUÇÃO, EDITORAÇÃO E IMPRESSÃO DE LIVROS DE LEITURA E GRAMÁTICAS PRIMÁRIAS NO PARÁ \(1822 a 1922\)](#) 67-90

Raimunda Dias DUARTE

- [ABC AO TCC: PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SEUS IMPACTOS SOBRE UNIVERSITÁRIOS ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS](#) 91-112

Jorge Samuel de Sousa TEIXEIRA, Erica de Paula SOUSA, Francisca Denise Silva VASCONCELOS

- [PARA ALÉM DE UM RITO DE PASSAGEM: REVISTANDO O NOIVADO COMO OBJETO DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS](#) 113-138

Breno Rodrigo de Oliveira ALENCAR

[OFÍCIO DE ALFAIATE EM MANAUS: ARTE, APRENDIZADO E DECADÊNCIA DURANTE O CLICLO DA BORRACHA](#) 139-152

Mara Rúbia SANT'ANNA, Juliana de Azevedo PEREIRA

[A UTILIZAÇÃO DA BIODIVERSIDADE VEGETAL NO PESCAR E NO COLHER NO TERRITÓRIO DAS ÁGUAS DO BAIXO TOCANTINS, CAMETÁ-PA.](#) 153-175

Maysa ALVES, Tiago Corrêa SABOIA

[SEXO X GÊNERO: APONTAMENTOS SOBRE A \(RE\) PRODUÇÃO DA NATUREZA](#) 177-199

Patrick de Almeida Trindade BRAGA

[TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS PÓS-ESTRUTURALISTAS: NEGRITUDE E TRANS-MASCULINIDADE NAS ESCOLAS](#) 201-216

Apolo Vincent Silva de OLIVEIRA

[L'ÉPISTÉMOLOGIE DU NÉOPRAGMATISME TEL QUE LA PENSÉE PHILOSOPHIQUE DE RICHARD RORTY](#) 217-237

Muhammad HASYIM, Mardi Adi ARMIN

[THE STRUCTURE OF LEARNING QUESTIONS FOR THE PURPOSES OF GROWING STUDENTS' COGNITIVE META-COMPETENCEMENTS](#) 239-255

Mikhail Yu SAVELYEV, Marina G SAVELYEVA, Rail A. GALIAKHMETOV

[QUÉ LEE CRISTINA RIVERA GARZA Y QUIÉN LA LEE: EL INTERTEXTO EN LAS AULAS](#) 257-274

Ignacio Ballester PARDO

[NIETZSCHE: UNA VERSIÓN DE LA IN-VERSIÓN DEL “SUJETO” ENTENDIDO COMO “YOSOTROS”](#) 275-290

Ruben Alberto MATESAN

Iniciação Científica

[AS MEDIAÇÕES DA EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO EM MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARÁ](#) 293-306

Daniele de Souza PINHEIRO, Grazielly Kerén Vasques MORAES, Rayana Barros da SILVA, Afonso Welliton de Sousa NASCIMENTO

Entrevistas

[TOCAR MADERA: NI PERDÓN NI OLVIDO. ENTREVISTA AL ESCRITOR ALEJANDRO MANRÍQUEZ.](#) 309-316

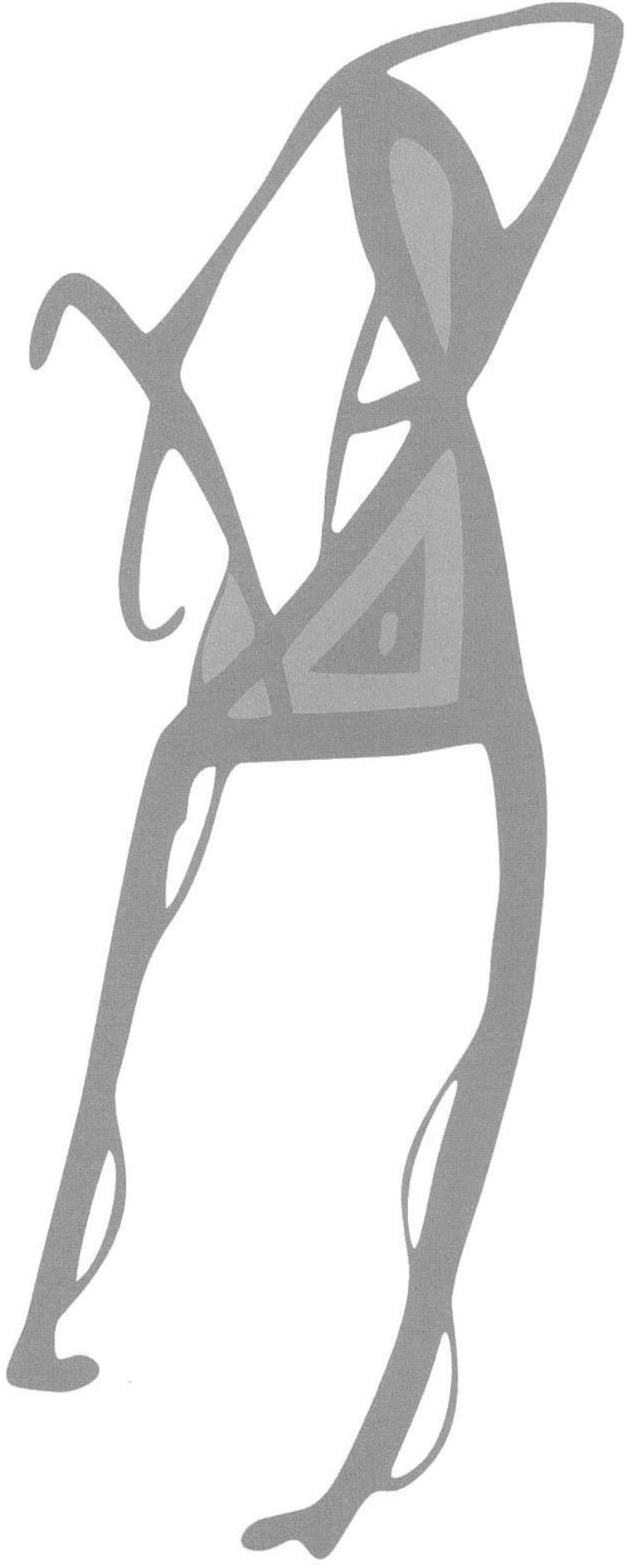
Inés HORTAL

Resenha

[DAS BARCAS ÀS ERRÂNCIAS POÉTICAS](#) 319-328

Assunção de Maria Sousa SILVA





EDITORIAL







Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/15760>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.15760>



Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 09-18



RESISTIR É PUBLICAR. A REVISTA MARGENS COMO TERRITÓRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICAS NAS CIDADES E TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS

TO RESIST IS TO PUBLISH. MARGENS MAGAZINE AS A TERRITORY OF SCIENTIFIC PRODUCTION IN AMAZON CITIES AND TERRITORIES

Augusto SARMENTO-PANTOJA  

Universidade Federal do Pará (UFPA)¹

Eliana TELES  

Universidade Federal do Pará (UFPA)²

Resumo: O presente texto nasceu como um manifesto de despedida pelos anos de atuação na revista Margens, quando tentamos implementar um novo caminho para a publicação científica nas cidades e nos territórios da Amazônia. Neste texto reflito sobre os ganhos que tivemos e os desafios que continuam sendo postos para os que estão assumindo a tarefa de manter a revista como a mais importante revista científica publicada em uma cidade média da Amazônia.

Palavras-Chaves: Margens. Amazônia. Cidades. Territórios. Publicação científica.

Abstract: *This text was born as a farewell manifesto for the years of work at Margens magazine, when we tried to implement a new path for scientific publishing in the cities and territories of the Amazon. In this text I reflect on the gains we have made and the challenges that continue to be posed to those who are taking on the task of maintaining the magazine as the most important scientific journal published in a medium-sized city in the Amazon.*

Keywords: Margens. Amazon. Cities. Territories. Scientific publication.

¹ Doutor em Teoria e História Literária, (UNICAMP), com Pós-Doutorado em Estudos Comparatista da Universidade de Lisboa. Docente de Literatura, Faculdade e Letras (FALE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), no Instituto de Letras e Comunicação (ILC), da Universidade Federal do Pará (UFPA) E-mail: augustos@ufpa.br

² Doutora em Antropologia (PPGA/UFPA). Geógrafa pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Fez estágio de doutoramento no Institut für Vergleichende Kulturforschung, FG Kultur Sozialanthropologie da Philipps Universität Marburg, Alemanha (2012). Docente do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) e da Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Ambiente, Território e Interculturalidade-GEPIATI. E-mail: eliantesles@gmail.com

Quando o Campus de Abaetetuba, em 2004, iniciou o incentivo à publicação qualificada, por meio do Núcleo de Pesquisa (NUPE), havia a ambição de garantir que as pesquisadoras e os pesquisadores, do Campus Universitário do Baixo Tocantins (CUBT), hoje Campus de Abaetetuba, pudessem ter um espaço para divulgar suas produções científicas, resultado de projetos de pesquisa, ensino e extensão realizados na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Em pouco tempo, esse desejo de fazer publicações internas, em um Campus no interior do estado Pará, foi transformado no desejo de reconhecimento enquanto território de produção de pesquisa científica. A inclinação a divulgação científica era desafiadora, pois a vinte anos atrás, quando a Revista Margens foi criada, haviam poucos pesquisadores, mas cheios de empolgação por oferecer à sociedade a materialidade de suas pesquisas. Um período bem distinto, do que temos hoje, pois saímos de um quadro inicial de docente com mestrado, para alcançar, ao longo dos anos e um importante investimento na formação docente, um quadro com mais de cinquenta doutores. Os quais podem contar com a Revista Margens para divulgar suas pesquisas, além de estar aberta para receber propostas de dossiês temáticos, que apontem a articulação desses pesquisadores em âmbito local, regional, nacional e internacional.

10

Hoje, temos um número considerável de revistas de boa qualidade publicando artigos importantes para a grande área de Humanidades. Por isso, nos perguntamos sobre a importância da Revista Margens, neste cenário. Apesar do esforço, a revista não possui estrutura adequada para editar todo o material que recebe, falta-nos mão de obra, falta-nos recursos financeiros, maior número de avaliadores, além de outros problemas, que dificultam a manutenção da revista e seus índices de qualidade.

Na última avaliação quadrienal, a Revista Margens assumiu protagonismo ao listar como uma revista de impacto internacional, avaliada pela Capes como A4. Os resultados, nos orgulham, mas também vem os desafios de se manter nesse patamar. Ao longo de quase vinte anos de existência temos nos dedicado, para cada vez mais sermos reconhecidos e referenciados.

A revista encontra-se hoje com o melhores índices bibliométricos entre as revistas publicadas na UFPA, oriunda de uma cidade média no interior da Amazônia. Além de ser uma das poucas revistas incluída em portais de avaliação de impacto como o Scopus e Cite Factor.

Por isso, publicar é resistir! O conceito de resistência tem sido recorrente nas edições da revista, seja explicitamente, nos dossiês Estudos de resistência frente à catástrofe e ao Estado de Exceção (2022); Literatura e Resistência (2015) ou de forma implícita, mas também debatendo a categoria, como nos dossiês: Foucault e Deleuze (2010), Corpo, Gênero e Sexualidades: discursos,

sujeitos e práticas educativas (2017), Infância e Exceção (2018), Dossiê Margens, Poder e Insurgências na América Latina (2021), Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Educação na Perspectiva Pós-Estruturalista (2022) e Memória do Terrorismo de Estado: Experiências de mulheres ativistas políticas e as infâncias no Cone Sul (2023).

No âmbito da produção de artigos a Revista Margens tem contribuído com o desenvolvimento do conceito desde 2009, quando identificamos os trabalhos *Resistência e paranóia no filme “Cabra-Cega”* (Pinheiro; Sarmiento-Pantoja, 2009), *Resistência e regime militar de 1964: olhares críticos* (Sarmiento-Pantoja, 2009), *Aspectos da narrativa de resistência na literatura e no cinema* (Pinheiro; Sarmiento-Pantoja, 2010) *Aspectos resistentes e performáticos nas tragédias Medeia, Electra e As troianas, de eurípedes* (Pinto, Sarmiento-Pantoja, 2015), *Resistências* (Lorenz; Almeida, 2015), *Narrativas distópicas com protagonismos juvenil: memória e instinto de resistência em The Maze Runner* (T. Sarmiento-Pantoja, 2018), *Mémoria de docentes universitários: resistência e luta no Campus Universitário de Abaetetuba* (Oliveira, 2020), *Espectacularização da violência e a resistência na contística de Clarice Lispector e Caio Fernando Abreu* (Ferreira, Sarmiento-Pantoja, 2021), *Resistência Clandestina* (Ribeiro; Sarmiento-Pantoja 2022), *Resistência, contracultura e sobrevivência: artistas brasileiros exilados em Londres nos anos 1970* (Bungarte Neto, 2022), *Tropical sol da liberdade: resistência a partir da periferia* (Burianová, 2022), *Resistência e catástrofe na Amazônia contemporânea: uma análise discursiva do conto Mamí tinha razão, de João Meirelles Filho* (Souza; Sarmiento-Pantoja, 2022). Há também, diversos outros estudos que não usam em seu título o vocábulo, “resistência”, mas o discute enquanto conceito ou forma aproximada.

O conceito oriundo do Estudo de Alfredo Bosi (Bosi, 2002), traça a resistência enquanto tema e a resistência como forma imanente. Em outros estudos, vemos que o conceito tem sido ampliado, trazendo o debate para a necessidade de perceber *Quando resistir não basta* (A. Sarmiento-Pantoja, 2015) para compreender a pluralidade de tal conceito. Por isso, podemos conceber o conceito *Fora da caixa. Resistência como desvio* (T. Sarmiento-Pantoja, 2022). Essa necessidade de dessviante fez com que a guinada subjetiva levasse a perceber a *Resistência das existências: leituras de existências femininas apagadas* (A. Sarmiento-Pantoja, 2022).

A Revista Margens, tem sido árlete desse debate, formados pela adversidade e distância dos grandes centros produtores e emanadores de ciência, mas acreditamos que caminhamos para ir além de nosso mapa mostrando a ciência produzida na Amazônia, sobretudo neste território plural.

Acreditamos, que temos condições, na próxima avaliação quadrienal, de alcançar extratos maiores na avaliação, quem sabe A2 ou A1. Já publicamos mais de vinte artigos em língua

estrangeira. Além do número de textos publicados, vemos um importante aumento do acesso de leitores na revista, com leitores oriundos de 112 países, computando mais de 130 mil visualizações e mais de 55 mil visitantes nos cinco continentes.

Quando destacamos os dados bibliométricos de 2022, temos a primeira avaliação SJR, constando 0.105 e o SNIP de 0.048, além do Cite Factor, 1.54, e o Google Scholar que alcançou a mediana H-5, no valor 7 e atualmente se encontra em 11. Por fim, os artigos publicados têm alcançado bons resultados, um em especial, *Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual*, que já possui mais de duzentas citações. Além de muitos outros artigos que são baixados e citados. Para a área de Humanidades esses números são animadores, mas sabemos que a Revista Margens, terá outros bons resultados nos anos vindouros.

Esta edição de Artigos em fluxo contínuo, conta com quatorze artigos científicos, entre eles um texto em inglês, um em francês e dois em espanhol. Temos também um artigo na seção Iniciação Científica, um na seção Entrevista, que também é espanhol. Por fim, a seção resenha, encerra a edição. Vejamos a seguir a sequência dos trabalhos que compõem o volume 17, nº 29, de dezembro de 2023.

O primeiro artigo da revista é o *A resistência da mulher negra através da literatura africana*, de autoria de Marcicleia Rodrigues e Rodrigues, o qual busca analisar as obras de três escritoras africanas, produzidas no período pós-colonial, As obras de Paulina Chiziane, Chimamanda Ngozi Adichie e Scholastique Mukasonga, problematizam como as escritoras negras de diferentes países africanos representam e evidenciam a resistência das personagens femininas em suas obras, procurando elencar as formas de representações das mulheres negras e sua ascensão na literatura africana, com destaque para o processo reflexivo em que as personagens buscam entender como funcionam as estruturas que as oprimem.

O segundo artigo é de autoria de Irisvaldo Laurindo de Souza, e possui o título *Desastre e catástrofe: uma contribuição para os estudos literários*, em que discute os conceitos de desastre e catástrofe apoiada nos estudos literários, o autor reflete sobre o papel do testemunho como expressão de tais categorias, observadas como paradigmas interrelacionados, posto que se apresentam como cisão e estão ligados à reversão de impactos e prejuízos materiais e psicossociais vinculados ao desastre e a impossibilidade de a situação anterior à catástrofe retorne a um estado de normalidade.

A terceira contribuição desta edição é o estudo *A minhoca agredida e a rosa despedaçada: a naturalização do abuso e da violência contra a mulher nos discursos das canções infantis*, de autoria de Eliana Cristina Pereira Santos. Estudo apoiado na teoria do discurso de matriz pecheutiana. Nele, a pesquisadora discute que a linguagem não pode ser compreendida sob viés da hereditariedade

afastando-se das teorias inatistas, as quais o consideram, como algo a ser aprendido. Ao analisar alguns discursos de cantigas infantis, observa que eles reorganizam as práticas sociais da fase infantil e acabam por impor comportamentos, segmentando binariamente o masculino e o feminino.

O próximo estudo, se dedica a refletir sobre a *Produção, editoração e impressão de livros de leitura e gramáticas primárias no Pará (1822 a 1922)*, elaborado por Raimunda Dias Duarte, a qual discute o processo de edição e impressão desses livros na primeira metade do século XIX, evidenciando como se deu aquela produção e destaca a importância de alguns intelectuais na construção da história da educação no Pará e no Brasil. A pesquisadora observa que na segunda metade do século XIX, o Pará estava colocado numa posição privilegiada em relação à produção de livros escolares, principalmente obras dos gêneros livro de leitura e gramática.

O quinto artigo é de autoria de Jorge Samuel de Sousa Teixeira, Erica de Paula Sousa e Francisca Denise Silva Vasconcelos, intitulado *Abc ao tcc: processo de alfabetização e seus impactos sobre universitários oriundos de escolas públicas*. Se trata de uma pesquisa que busca compreender as principais dificuldades de leitura e escrita no meio acadêmico por parte de estudantes vindos das escolas públicas, matriculados no curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. A pesquisa concluiu que a linguagem acadêmica presente no curso produziu dificuldades de leitura e escrita desses estudantes, provocados pelo processo de escolarização com grande defasagem da leitura e da escrita.

Em seguida, temos o artigo *Para além de um rito de passagem: revistando o noivado como objeto de pesquisa nas ciências sociais*, de Breno Rodrigo de Oliveira Alencar, que apresenta uma revisão crítica de trabalho de outra pesquisa realizada em 2014, na qual ele discute, o noivado e o imaginário coletivo. O estudo aponta, por meio de dados demográficos, publicações na imprensa, relativos à emergência da indústria do casamento e da uma maior procura de cursos de noivado, o que evidenciam a ritualização mais evidente das núpcias, como tema permanente de um amplo leque de recortes interpretativos, abordando o noivado, por meio dos estudos de parentesco, em debate sobre sua tipologia e a relevância teórica para análise das alianças sociais.

Posteriormente, encontramos o estudo de Mara Rúbia Sant'anna e Juliana de Azevedo Pereira, que pesquisam o *Ofício de alfaiate em Manaus: arte, aprendizado e decadência durante o ciclo da borracha*. O estudo discute a relação entre o ofício de alfaiate em Manaus, a criação das oficinas de alfaiataria na Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas e o contexto social manauara, no período de 1910-1925 e 1940-1955. Uma pesquisa documental utilizando o Jornal do Commercio (AM) de 1910-1925, de forma comparativa observa que os anos de 1940 a 1955 há uma redução dos ofícios

manuais, inicialmente há um grande número de anúncios de alfaiatarias, que foram reduzindo gradualmente, conforme a chegada da decadência do Ciclo da Borracha, o que aponta naquele contexto a forte relação entre poder aquisitivo e o consumo do serviço de alfaiates.

O oitavo trabalho analisa a *Utilização da biodiversidade vegetal no pescar e no colher no território das águas do Baixo Tocantins, Cametá-PA*, realizado por Maysa Alves e Tiago Corrêa Saboia, em que se discute a utilização da biodiversidade vegetal atrelada ao modo de vida das populações tradicionais. A pesquisa procura compreender os saberes etnobiológicos presentes em comunidades tradicionais de pescadores observando a confecção de apetrechos de pesca e o processo extrativista por eles realizados. Os dados foram obtidos com famílias residentes em quatro comunidades da região de ilhas do município de Cametá. O estudo catalogou oito (08) apetrechos oriundos de dez (10) espécies vegetais, em que o “matapí”, foi o apetrecho de maior incidência. Já no âmbito das espécies vegetais utilizadas, foram identificadas quatro (04) famílias botânicas, com maior recorrência para a *Arecaceae*. Os informante mostraram ter domínio etnobiológicos em relação às espécies, possibilitando melhor etnodefinição de cada indivíduo e sua respectiva utilização na comunidade.

14

A seguir, temos o estudo titulado *Sexo x gênero: apontamentos sobre a (re) produção da natureza*, realizado por Patrick de Almeida Trindade Braga, que realiza uma análise arqueológica e genealógica da noção de gênero. A revisão parte do surgimento da categoria analítica nas ciências humanas, oriundas da biomedicina, que relacionavam à versão cultural do sexo, até o presente, onde perspectivas pós-estruturalistas de matriz decolonial e queer desontologizam o termo, evidenciando o binarismo natureza x cultura na perspectiva sexo x gênero. Para tal, é feita uma revisão bibliográfica desses enunciados a partir de Gayle Rubin e Joan Scott, passando por teorias biomédicas, com John Money, em contraste com Paul B. Preciado, Judith Butler e Donna Haraway, possibilitando construir um novo paradigma na tensão sexo-gênero, em que a natureza passa a ser pensada como um tecnoproduto cultural.

O décimo artigo traz a contribuição de Apolo Vincent Silva de Oliveira, acerca das *Trajetórias educacionais pós-estruturalistas: negritude e trans-masculinidade nas escolas*, a partir do método biográfico, o pesquisador analisa as respostas de dois sujeitos negros, de identidade de gênero masculina sobre suas trajetórias. A pesquisa busca compreender aspectos educacionais que se entrelaçam às noções de raça e de gênero, no intuito de analisar os papéis assumidos pela linguagem, na ação de construção dessas subjetividades em contato com dispositivos ideológicos educacionais. O artigo observa as performances profissionais desses educadores, como agentes produtores de

percepções de si e do mundo, direcionado à sujeitos cujas trajetórias escolares são marcadas pela repressão. A violência aparece como epifenômeno internalizada por discentes violentados e atravessados por raça e gênero. Observa-se que as bases nacionais estruturantes de políticas públicas são eugênicas e fomentam as distorções idade-série e baixa estima educacional de pessoas trans negros nas escolas.

A primeira contribuição em língua estrangeira é o artigo *L'épistémologie du néopragmatisme tel que la pensée philosophique de Richard Rorty*, apresentado por Mardi Adi Armin e Muhammad Hasyim, fundamentado na visão geral do pragmatismo, o qual discute o estabelecimento do pensamento de Richard Rorty sobre o pragmatismo, anterior ao pragmatismo clássico. As ideias de do filósofo é comparada à filosofia moderna, ancorados na possibilidade da linguagem em discutir o “eu” e a “sociedade”, por meio da inevitabilidade da realidade e a objectividade de vários pontos de vista, geradora do princípio de solidariedade na ciência. Em outro momento, o artigo pensa, os poetas românticos e revolucionários, a construção de um impasse sobre a linguagem e o pensamento.

O segundo texto em língua estrangeira será proposto por Mikhail Yu Savelyev, Marina G Savelyeva e Rail A. Galiakhmetov, escrito em inglês, com o título *The structure of learning questions for the purposes of growing students' cognitive meta-competencements*, o estudo se fundamenta do conceito de metacompetência institucional-culturológica desenvolvidas na escola, por meio de construções conceituais de modelagem do sistema-pensamento-atividade, que potencializam soluções tecnológicas para a formação de metacompetências cognitivas de alunos. Com base na estrutura dos processos educativos, são definidos três papéis do professor: a) auxiliar no domínio da linguagem profissional; b) fonte de opinião profissional; c) modelo de ética profissional. O estudo mostra a importância das anotações em sala de aula e das perguntas direcionadas ao professor na formação de metacompetências cognitivas. São apresentadas as diferenças entre questões educacionais e não educacionais e a estrutura das questões educacionais: como a compreensão, a realização de tarefas, levantamento de problemáticas, a estrutura sistêmica e causal.

Em seguida, temos o estudo em espanhol de Ignacio Ballester Pardo, titulado *Que lee Cristina Rivera Garza y quien la lee: el intertexto en las aulas*, que aborda a obra da escritora Cristina Rivera Garza, e a leitura dos intertextos para uso do texto literário em turmas dos Ensino Fundamental e Médio. Foram analisados os livros *La muerte me da* (2007) y *El disco de Newton* (2011) observando os intertextos e suas relações com obras de outras autoras contemporâneas como: Sara Uribe; Verônica Gerber; e María Ángeles Pérez López.

Finalizamos a seção de artigos com o texto de Ruben Matesan, que busca em sua pesquisa fazer uma análise de uma categoria em *Nietzsche: una versión de la in-versión del “sujeto” entendido como “yosotros”*. Um estudo filosófico que apartir do neologismo “yosotros”, propõe uma “nova” subjetividade, mesmo sem deixar o “yo”, cria o “yoes”. Nesse sentido, mantém o neologismo, “yos”, para uma releitura contemporânea de *Assim falou Zaratustra*, tomando o conceito de identidades múltiplas e contraditórias, aproximados em um mesmo padrão identitário. Em que esses “yos” coabitam em campos de força atravessados pela intensas relações entre os outros.

Em seguida, temos um estudo de Iniciação Científica realizado por Daniele de Souza Pinheiro, Grazielly Kerén Vasques Moraes, Rayana Barros da Silva, sob orientação de Afonso Welliton de Sousa Nascimento, que busca compreender *As mediações da efetivação da política educacional no ensino médio em municípios do estado do Pará*, investigando o papel das políticas educacionais nas escolas de Ensino Médio em municípios do Baixo Tocantins e do Vale do Acará, no estado do Pará. Esses territórios apresentam particularidades que permitem compreender a materialização das políticas na realidade paraense e identificar que as ações para a última etapa da Educação Básica têm sido historicamente balizadas pela filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. No período de 2015 a 2021, as autoras observam os impactos nos índices educacionais desses municípios e compreendem que eles não demonstram continuidade de ação pública capaz de tornar as escolas atrativas e garantir estruturas adequadas, para que os jovens do Ensino Médio possa ter melhores condições de acesso e permanência na escola.

A seguir, temos a entrevista realizada por Inés Hortal com o escritor Alejandro Manríquez, intitulada *Tocar madera: ni perdón ni olvido*”, construída a partir do livro *Tocar Madera*, que recebe menção honrosa no Concurso Internacional de Cuento Corto: *Trece cuentos para Ingrid (2021)*. A entrevista busca percorrer facetas da história e da trajetória de Alejandro Manríquez, no mundo das letras, sua percepções, opiniões e sentimentos, enquanto jovem expoente dessa nova geração de escritores, que vivem uma guinada de busca pelo leitor e convida-nos a ler sua obra.

Esta edição se encerra com a resenha proposta por Assunção de Maria Sousa Silva, intitulada *Das barcas às errâncias poéticas*, que procura analisar o livro *Em las entrañas del mar*, de Kaguimbu Ananaz, pseudônimo da escritora angolana Maria Manuela Cristina Ananaz, publicado no Chile, em 2022, com tradução de Larissa G. Menegassi e Ignacio Rivera Pallante, fundamentados na *Poética da relação*, de Édouard Glissant. O texto apresenta aproximações dos poemas de Kanguimbu Ananaz, ao texto do poeta cubano Nicolás Guillén, *Em Por el mar de las Antilhas anda un barco de papel*

Poemas para niños mayores de edad, para refletir sobre a potencialidade poética sinestésica, relacional e de afetos que se entrecruza nas vozes da diáspora.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In: BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118-135.

BRÍCIO, Vilma Nonato de; FERRARI, Anderson. Corpo, Gênero e Sexualidades: discursos, sujeitos e práticas educativas **Margens**, V. 11, N. 17, DEZ/2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/issue/viewIssue/283/103>

BUNGARTE NETO, Resistência, contracultura e sobrevivência: artistas brasileiros exilados em Londres nos anos 1970. **Margens**, V.16, N. 27, DEZ/2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i27.10699>

BURIANOVÁ, Zuzana, Tropical sol da liberdade: resistência a partir da periferia. **Margens**, V.16, N. 27, DEZ/2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i27.11087>

CARVALHO, Francisca Maria; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia; CORDEIRO, Sebastião Martins Siqueira; SARMENTO-PANTOJA. Foucault e Deleuze. **Margens**, V. 6, N. 7, JUN/2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/issue/viewIssue/151/79>

FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Paula Regina; SOUZA, Marcos. Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Educação na Perspectiva Pós-Estruturalista. **Margens**, V.16, N. 26, MAR/2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.12836>

FERREIRA, Rennan Willian Vasconcelos; SARMENTO-PANTOJA, Augusto. Espetacularização da violência e a resistência na contística de Clarice Lispector e Caio Fernando Abreu. **Margens**, V.15, N. 24, JUN/2021 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v15i24.10719>

LEMÕES, Tiago; LOBO, Janaina; CLAUDINO, Livio; NOGUEIRA, Rosângela. Dossiê Margens, Poder e Insurgências na América Latina. **Margens**, V.15, N. 24, JUN/2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v15i24.10716>

LORENZ; Federico; ALMEIDA, Carlos Henrique Lopes de Resistências. **Margens**, V. 9, N. 13, DEZ/2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v9i13.2669>

OLIVEIRA, Mara Rita. Memória de docentes universitários: resistência e luta no Campus Universitário de Abaetetuba. **Margens**, V.14, N. 23, DEZ/2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v14i23.8490>

PINHEIRO, Veridiana; SARMENTO-PANTOJA, Tânia. Resistência e paranóia no filme “Cabra-Cega”. **Margens**, V. 5, N. 6, JUN/2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v5i6.2932>

PINHEIRO, Veridiana; SARMENTO-PANTOJA, Tânia. Aspectos da narrativa de resistência na literatura e no cinema. *Margens*, V. 6, N. 7, JUN/2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v6i7.2830>

PINTO, Rosane Castro; SARMENTO-PANTOJA, Augusto. Aspectos resistentes e performáticos nas tragédias Medeia, Electra e As troianas, de eurípedes. *Margens*, V. 9, N. 13, DEZ/2015. <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v9i13.2696>

RIBEIRO, Luana; SARMENTO-PANTOJA, Augusto. Resistência Clandestina. *Margens*, V.16, N. 27, DEZ/2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i27.13078>

SARMENTO-PANTOJA, Augusto; CORNELSEN, Élcio Loureiro. Dossiê Literatura e Resistência. *Margens*, V. 9, N. 13, DEZ/2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/issue/viewIssue/139/9>

SARMENTO-PANTOJA, Augusto; GAMA-KHALIL, Marisa. Infância e Exceção. *Margens*, V. 12, N. 18, JUN/2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/issue/viewIssue/390/119>

SARMENTO-PANTOJA, Augusto. Quando resistir não basta. *Revista Moara*. Nº 44, Ago-Dez, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i44.3433>

SARMENTO-PANTOJA, Augusto. Resistência das existências: leituras de existências femininas apagadas basta. *Revista Moara*. Nº 61, Ago-Dez, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v0i61.13869>

SARMENTO-PANTOJA, Augusto; ALEGRIA, Natália Montealegre; SAPRIZA, Gaciela. Memória do Terrorismo de Estado: Experiências de mulheres ativistas políticas e as infâncias no Cone Sul. *Margens*, V.17, N. 28, Jun/2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i28.14811>

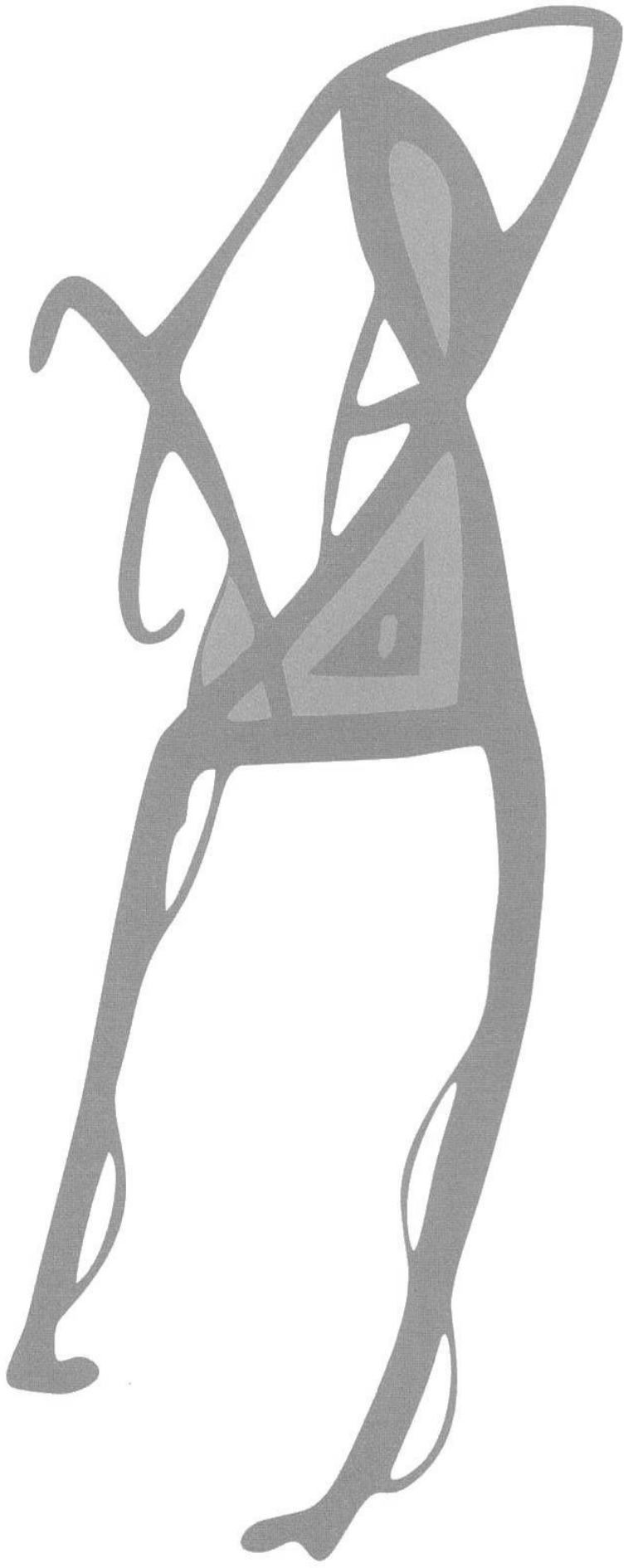
SARMENTO-PANTOJA, Tânia. Resistência e regime militar de 1964: olhares críticos. *Margens*, V. 5, N. 6, JUN/2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v5i6.2856>

SARMENTO-PANTOJA, Tânia. Narrativas distópicas com protagonismos juvenil: memória e instinto de resistência em *The Maze Runner*. *Margens*, V. 12, N. 18, JUN/2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v12i18.7652>

SARMENTO-PANTOJA, Tânia. Fora da caixa. Resistência como desvio. *Revista Moara*, n. 61, Ago-Dez 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v0i61.13870>

SOUZA, Abilio Pachêco de; FRANCO JUNIOR, Arnaldo; MONTEIRO Huarley Matheus do Vale. Estudos de resistência frente à catástrofe e ao Estado de Exceção. *Margens*, V.16, N. 27, DEZ/2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i27.13626>

SOUZA, Irisvaldo Laurindo; SARMENTO-PANTOJA, Tânia. Resistência e catástrofe na Amazônia contemporânea: uma análise discursiva do conto Mamí tinha razão, de João Meirelles Filho. *Margens*, V.16, N. 27, DEZ/2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i27.11217>



ARTIGOS EM FLUXO CONTINUO





Esta obra possui uma Licença

Submissão: 01/02/2023 | Aprovação: 15/05/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11084>


<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.11084>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 21-36



A RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA ATRAVÉS DA LITERATURA AFRICANA

BLACK WOMEN'S RESISTANCE THROUGH AFRICAN LITERATURE

Marcicleia Rodrigues e RODRIGUES 
Universidade Federal do Pará (UFPA)¹

Resumo: O presente trabalho buscou analisar as obras produzidas a partir do período pós-colonial, dando ênfase a três escritoras africanas renomadas, Paulina Chiziane, Chimamanda Ngozi Adichie e Scholastique Mukasonga, pertencentes a Moçambique, Nigéria e Ruanda, respectivamente. A partir disso, buscou-se problematizar como as escritoras negras africanas representam e evidenciam a resistência das personagens femininas em suas obras literárias. Para tanto, com os objetivos, procurou-se elencar as formas de representações das mulheres negras e sua ascensão na literatura africana como forma de resistência e mostrar a importância dos estudos das mulheres para a compreensão e discussão do debate sobre feminismo e gênero em África. A metodologia adotada foi de caráter bibliográfica e verificou-se que a partir de um processo reflexivo, as personagens ao entenderem como funcionam as estruturas e a quem realmente ela beneficia, elas a usam a seu favor, criando estratégias de resistência diante de uma sociedade opressiva e excludente.

Palavras-chave: Resistência. Literatura Africana. Feminismos.²

Abstract: *The present work sought to analyze the works produced from the post-colonial period, emphasizing three renowned African writers, Paulina Chiziane, Chimamanda Ngozi Adichie and Scholastique Mukasonga, from Mozambique, Nigeria and Rwanda, respectively. From this, we sought to problematize how Black African writers represent and evidence the resistance of female characters in their literary works. Therefore, with the objectives, we sought to list the forms of representations of Black women and their rise in African literature as a form of resistance and show the importance of women's studies for the understanding and discussion of the debate on feminism and gender in Africa. The methodology adopted was bibliographical in nature and it was found that, based on a reflective process, the characters, when they understand how the structures work and who it really benefits, they use it in their favor, creating resistance strategies in the face of an oppressive society and exclusive.*

Keywords: *Resistance. African Literature. Feminisms.*

¹ Graduada em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialização em Educação Especial e Inclusiva; e Docência no Ensino Superior, ambas pela FAETE. E-mail: maricleiarodrigues@yahoo.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender o processo de resistência das personagens femininas apresentadas nas obras de Literatura Africana, no qual, procura-se ressaltar a importância de se trazer a história das mulheres e de dar voz a elas, verificando, assim, que “a maior parte da história das mulheres tem buscado de alguma forma incluir as mulheres como objetos de estudo, sujeitos da história” (Scott, 2011, p. 79). A partir disso, busca-se identificar e problematizar como as escritoras negras africanas representam e evidenciam a resistência das personagens femininas em suas obras literárias; verificando-se, dessa forma, os escritos produzidos por elas a partir do período pós-colonial, evidenciando em suas obras a criação de um novo espaço com o qual as mulheres possam se identificar e resistir perante as imposições impostas pelas suas sociedades.

Para tanto é necessário acentuar os objetivos deste trabalho, que traz como objetivo geral analisar como a literatura africana produzida a partir do período pós-colonial se relaciona com o processo de resistência feminina, verificando também, os aspectos culturais, sociais e políticos que influenciaram na inserção da mulher negra na literatura africana pós-colonial. Os objetivos específicos desdobram-se em: elencar as formas de representações das mulheres negras e sua ascensão na literatura africana como forma de resistência a partir de seus escritos; e mostrar a importância dos estudos das mulheres, trazendo um tema marginalizado pela historiografia tradicional ocidental, analisando a sua importância para a compreensão e discussão do debate sobre feminismo e gênero em África.

Para tanto, é possível dizer que este trabalho possui grande relevância, tanto no âmbito social quanto científico. No primeiro pode-se trazer personagens esquecidos pela historiografia tradicional, trazendo novas perspectivas, elementos sociais e culturais que possam facilitar a compreensão do papel das mulheres no processo de suas resistências. No segundo pode-se trazer um tema ainda pouco explorado pela historiografia tradicional, trazendo novas abordagens para a área da História, trazendo novas perspectivas das lutas e resistência das mulheres negras através da literatura.

A partir da leitura dos romances, buscou-se analisar nas obras aspectos que evidenciaram a presença das mulheres negras nestas obras e a construção das estratégias de resistência criadas por elas. Para tanto será necessário analisar as representações das mulheres contidas nestas obras, o lugar social de onde estão a falar, evidenciando as características sociais, culturais e políticas na qual estão inseridas e o modo como veem o mundo a partir de suas perspectivas.

METODOLOGIA

Para a efetivação do trabalho, foi adotada uma pesquisa de caráter bibliográfica, no qual, pode-se verificar que essa pesquisa

abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183)

A partir disso, foram analisadas três obras de autoras escrevendo de lugares diferentes, distanciando-se em elementos sociais, culturais e políticos, porém tendo algo em comum: a construção de um espaço com o qual as mulheres possam se identificar e resistir perante as imposições impostas pelas suas sociedades. As análises das obras se deram pelo critério de publicação no Brasil, a primeira obra analisada foi de Paulina Chiziane *Niketche: uma história de poligamia*, publicada em 2004, em seguida a obra de Chimamanda Adichie *Hibisco roxo*, publicada em 2011 e, por fim, a obra de Scholastique Mukasonga *Nossa Senhora do Nilo*, publicada em 2017.

APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS

Paulina Chiziane, Chimamanda Adichie e Scholastique Mukasonga trazem em suas obras aspectos que evidenciam elementos de resistência e luta pela consolidação das identidades femininas presentes em suas obras, trazem a questão do que é ser mulher, das lutas diárias e dos conflitos gerados a partir de uma tomada de consciência de seu papel na sociedade, no qual, segundo Spivak (2010) em seu livro *Pode o subalterno falar?*, considera que o papel do intelectual é dá voz e fazer com que os subalternos, os marginalizados possam falar e possam ser ouvidos, para ela, o papel da intelectual feminina é promover questionamentos e se criar espaços de auto representação, no qual “é principalmente, à mulher intelectual que seu apelo final se dirige – a ela caberá a tarefa de criar espaços e condições de autorrepresentação e de questionar os limites representacionais, bem como seu próprio lugar de enunciação e sua cumplicidade no trabalho intelectual” (Spivak, 2010, p. 15).

Com isso, essas escritoras apresentam nas suas obras os anseios de suas personagens, seus medos, seus sonhos, suas experiências, demonstrando formas diferentes de resistir perante a uma sociedade machista e sexista. Para tanto, para entendermos o universo feminino proposto por essas autoras é necessário conhecer um pouco de suas histórias, entender como elas se relacionam com a temática dos “feminismos” das mulheres negras africanas e verificar o compromisso delas com uma escrita que traz elementos essenciais para a compreensão da história de mulheres excluídas e

marginalizadas, no qual, podemos deferir que “a escrita pode ser entendida como uma estratégia de poder, desenvolvida pelas mulheres no enfrentamento de situações em que as relações de gênero contribuem para a opressão feminina” (Santos; Mendes, 2016, p. 52), dando, dessa forma, voz e destaque a elementos de resistência presentes nas suas obras, nos comportamentos e personalidades de suas personagens femininas.

Para Chiziane (2013) a questão do lugar da mulher era algo limitado e colocado como absoluto tanto pela tradição como pelas instituições, no qual, seu lugar era circunscrito pelo espaço doméstico, cuidar do lar e dos filhos; ao sair desta limitação impostas pelas barreiras da sociedade, acabou encontrando muitas dificuldades, no qual, segundo ela, “devo confessar que nas condições da actual sociedade, se a mulher pretende um reconhecimento igual ao do seu parceiro masculino deve trabalhar duas ou três vezes mais.” (Chiziane, 2013, p. 203).

Durante a sua juventude participou ativamente de ações ligadas a política; na luta pela independência de Moçambique, militou como membro da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). No entanto, com o passar do tempo, ela deixou de se envolver com a política e dedicou-se a escrever as suas obras. Desiludida com a política dedicou-se a literatura e em 1990 tornou-se a primeira mulher moçambicana a publicar um romance, e venceu em 2003 com o seu livro *Niketche: uma história de poligamia*, o Prêmio José Craveirinha, que é um dos prêmios mais importantes de literatura em seu país.

Verificar-se que seus trabalhos estão ligados as suas raízes culturais, abordando temas femininos em um país em que a atividade é exercida quase que em sua totalidade por homens, ela traz em sua obra elementos que se possam identificar as essências de Moçambique, apresentado suas histórias, suas tradições, suas lendas e seus costumes, elencado, dessa forma, as diferenças tanto do sul quanto do norte de seu país. Paulina Chiziane apresenta uma grande trajetória de vida, no qual, aborda temas femininos, a partir de sua perspectiva, trazendo em seus romances uma reflexão sobre a realidade de seu país, no qual, aponta as dificuldades encontradas pelas mulheres ao resistirem e lutarem para criar um mundo com mais igualdade entre mulheres e homens.

Em uma entrevista, Adichie (2017)³ respondeu que sempre foi familiarizada com as questões ligadas ao universo feminino, percebeu desde pequena as opressões que as mulheres sofriam; quando era pequena, era proibida de participar de determinados rituais, pelo fato de ser mulher, no entanto, via em seu núcleo familiar mulheres que lutavam frente a esses entraves que as limitavam, com isso

³ Entrevista publicada no site El País: Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/01/cultura/1506882356_458023.html.

nasceu a sua paixão por falar em suas obras de mulheres, as suas experiências foram essenciais em sua jornada, para ela

Ser feminista te faz mais consciente dessas pequenas coisas, de que há pessoas às quais não ocorre que as mulheres também somos seres humanos. Sempre que me perguntam como cheguei a ser feminista, digo que não me fiz feminista, sempre o fui. Desde criança. E não por ter lido um livro. (Adichie, 2017).

Já a autora Mukasonga (2017)⁴, destaca-se em seu trabalho ao apresentar aspectos de seu país de origem, Ruanda, trazendo em sua obra personagens femininas emblemáticas, discutindo o papel da mulher e os pesos que a sociedade lhes atribui; verificar-se as lutas femininas dentro de espaços políticos, de locais públicos e lutas ligadas a questões de etnias, trazendo, dessa forma, em sua obra, os conflitos e estratégias de resistências de suas personagens femininas e ela destaca que “é papel das escritoras contribuir para a mudança da condição das mulheres.” (Mukasonga, 2017).

“FEMINISMOS” EM ÁFRICA

É importante ressaltar os debates acerca das questões femininas em África, no qual este apresenta características diversas e complexas, no qual, um problema encontrado e que estará presente ao longo do trabalho é a dificuldade de estabelecer ou de impor de uma forma generalizante um conceito de feminismo que abarque todas as mulheres africanas, no qual, segundo palavras de Joan Scott “o feminismo tem sido, nas últimas décadas, um movimento internacional, mas possui características particulares, regionais e nacionais” (Scott, 2011, p. 69).

Por isso, é necessário levar em consideração as experiências vivenciadas pelo sujeito, no qual, estas se diferem substancialmente umas das outras; o feminismo ocidental acaba por receber inúmeras críticas, ao atentar-se ao pequeno grupo de mulheres brancas pertencentes a classe média, não consegue abranger as experiências de mulheres negras, pobres e africanas, pois este feminismo

Tenha afirmado que seu objetivo era a emancipação de todas as mulheres da opressão sexista, falhou em considerar as peculiaridades das mulheres negras (...). Na prática, o feminismo se concentrou nas necessidades das mulheres brancas de classe média da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos, fazendo-se passar por um movimento de emancipação da mulher, globalmente. (Ebunoluwa, 2009, p. 2).

Logo a partir dessas críticas ao feminismo ocidental, surgiram variantes africanas do feminismo que tinham como intuito abarcar todas as mulheres; dentro desta perspectiva, surgiram variantes como o “mulherismo”, o “motherism” e o “stiwatismo”. Destas a qual mais aproximou-se

⁴ Entrevista concedida ao site Achados e lidos, Disponível em: <http://www.achadoselidos.com.br/2017/10/27/entrevista-scholastique-mukasonga>

da mulher negra foi o mulherismo, no qual, “de acordo com a perspectiva afro americana, o mulherismo se trata de uma ideologia global que define a experiência dos negros na diáspora e dos que vivem na África.” (Ebunoluwa, 2009, p. 4). Entretanto esta variante e nenhuma outra derivante do feminismo, não se atentou para as diferenças dentro da própria diferença, a de gênero⁵, no qual

Essas tensões teriam se combinado para questionar a viabilidade da categoria ‘mulheres’ e para introduzir a ‘diferença’ como um problema a ser analisado. Inúmeras foram as contradições que se manifestaram, demonstrando a impossibilidade de se pensar uma identidade comum. A fragmentação de uma idéia universal de ‘mulheres’ por classe, raça, etnia, geração e sexualidade associava-se a diferenças políticas sérias no seio do movimento feminista. Assim, de uma postura inicial em que se acreditava na possível identidade única entre as mulheres, passou-se a outra, em que se firmou a certeza na existência de múltiplas identidades. (Soihet e Pedro, 2007, p. 287)

A África é um continente diversificado e heterogêneo, logo as experiências do feminismo ocidental, tomada como universal, não atenderia todas as mulheres africanas, pois as experiências seriam diferentes para cada uma, por essa razão Bakare-Yusuf (2003) acredita que o feminismo deveria se ater as especificidades e experiências vividas das mulheres, para ela “as oportunidades e ações para abrir o pensamento feminista africano surgem de se concentrar em experiências vividas e as complexas nuances, contradições e potencialidades da vida cotidiana” (Bakare-Yusuf, 2003, p. 15).

Para ela é necessário enxergar as diferenças dentro do próprio gênero, pois este apresenta inúmeras particularidades, dessa forma, o feminismo conseguirá abranger todas as mulheres, atentando-se para as experiências cotidianas vividas por cada uma delas dentro de seu espaço. Ao referirmo-nos a um termo para definir as lutas femininas, englobando-as em um termo, utilizaremos “feminismos” no plural, para designar um conjunto de diferenças presentes dentro destes grupos, no qual, ainda não se tem uma variante que possa abarcar todas as experiências femininas em África e de outros continentes.

NIKETCHE: UMA HISTÓRIA DE POLIGAMIA, DE CHIZIANE

Na obra *Nikette: uma história de poligamia* de Paulina Chiziane, é possível percebermos as representações que são feitas das personagens femininas, imagens que na maioria das vezes acabam sendo concebidas e confirmadas pelas tradições e/ou pelas instituições, tais como por exemplo a

⁵ Termo usado por Bibi Bakare-Yusuf, no qual para ela há diferenças dentro do gênero, no qual é necessário que se atente para um feminismo focado nas experiências cotidianas das mulheres africanas.

escola; essas representações acabam delimitando-as aos serviços do lar, preparando-as desde pequena para o cuidado dos filhos, dos trabalhos domésticos e da lealdade e a submissão ao seu pai e posteriormente ao seu esposo, no qual, segundo Boutchich (2016, p. 23)

Com esta visão estereotipada, de índole degradante e difamadora da essência feminina, a romancista investiga a experiência da mulher-esposa para mostrar que tudo é regulado por preconceitos, que preservam e fomentam a imagem da mulher dócil, obediente, submissa e escravizada, que vive a sua imolação como a maior expressão de respeito ao seu marido, e neste respeito o sacrifício é uma virtude exigida à mulher.

A educação das personagens femininas desse romance é revelada quando se faz a pergunta de como foi a sua educação familiar para Rami, a protagonista e narradora do romance, no qual, se pergunta “e o que te ensinava a tua família? Falava-me da obediência, da maternidade” (Chiziane, 2004, p. 35), dessa forma, Rami deduz ao se lembrar de uma frase “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (Ibidem) que ser mulher é uma construção social e cultural que acaba interferindo, moldando e enquadrando a mulher em determinados lugares, no qual, a protagonista se dará conta destas repressões e da marginalização das mulheres a partir do contato com as outras esposas de seu marido, com isso, Rami percebe que “o sistema patriarcal moçambicano educou as mulheres para o silêncio e para os três actos essenciais que garantem a dignidade da mulher: “ouvir”, “obedecer” e “cumprir” silenciosamente a “vontade divina” do pai, do irmão e do marido” (Boutchich, 2016, p. 61).

Mesmo fazendo o que a tradição lhe apresenta, a protagonista vive em constante solidão e tristezas, pois ela não consegue se encontrar como mulher e se sentir realizada, no primeiro momento acredita que a causa de seu sofrimento são as mulheres que seu esposo arranhou praticando o sistema da poligamia, no qual, ela descreve que a “poligamia é destino de homem e castidade é destino de mulher. Um homem mata para salvar a honra e é aplaudido. Uma mulher faz ciúmes e é condenada” (Chiziane, 2004, p. 130), entretanto, ao longo do romance ela começa a questionar o sistema do patriarcado e descobre o real motivo de sua infelicidade, ela compreende que sua infelicidade acontece em prol dos benefícios concedidos pela sociedade a figura masculina, no qual, “essa assimetria legalmente programada do status do sujeito, que efetivamente define a mulher como objeto de um marido, obviamente opera no interesse do sujeito-status legalmente simétrico do homem” (Spivak, 2010, p. 108).

A libertação dessas personagens se dá a partir de uma tomada de consciência de sua situação de opressão e das estratégias por elas criadas e manuseadas para resistirem as limitações que lhe são impostas; após utilizar a poligamia contra o próprio sistema de dominação masculina, as personagens percebem que a sua autonomia de dará definitivamente a partir de suas independências financeiras.

Segundo Rami, a opressão e falta de liberdade das mulheres se daria pelo fato delas dependerem financeiramente de seu esposo Tony, era necessário que elas conseguissem um emprego, uma renda, pois, dessa forma, se tornariam livres e não mais dependeriam dele, em uma conversa com as outras mulheres de seu esposo, ela diz “isto acontece porque não trabalham. Em cada sol têm que mendigar uma migalha. Se cada uma de nós tivesse uma fonte de rendimento, um emprego, estaríamos livres dessa situação” (Chiziane, 2004, p. 117), dessa forma, Rami, empresta dinheiro para cada uma delas começarem seus negócios, seus trabalhos dão grandes frutos, elas tornam-se independentes e começam a se ter grandes mudanças no sistema de poligamia estabelecido entre elas e o seu esposo.

A partir das independências financeiras das personagens femininas do romance *Niketche: uma história de poligamia*, de Chiziane, segundo Sanaa Boutchich, “com a autonomia econômica da qual começam a desfrutar, a autoestima recuperada, a nova situação de esposas legítimas, a possibilidade de tomada de decisões, a aquisição da força de uma voz autônoma, elas podem desestabilizar a ordem patriarcal” (Boutchich, 2016, p. 52), dessa forma, Tony perceber mudanças na sua relação com elas; cada uma delas preocupa-se mais com os seus negócios do que com os seus casamentos corrompidos e desgastados; elas começam a modificar o seu espaço e o acabam interferindo em outros espaços, o único que ainda não havia se dado da força feminina era o pobre Tony, no qual, elas acabam ironizando “pobre Tony. Ele acredita que as mulheres são destituídas de razão, vivendo apenas de emoção, incapazes de qualquer revolução” (Chiziane, 2004, p. 283).

As personagens acabam por fim conseguindo uma estabilidade financeira, se libertar das algemas de uma sociedade excludente e machista, conseguiram criar estratégias para resistirem as opressões, a marginalidade e a exclusão as quais estavam submetidas; utilizaram-se das oportunidades para se beneficiar ao utilizar a tradição a favor de suas causas, fazendo, dessa forma, uma (re)leitura dos valores da tradição a partir de suas experiências e de seus pontos de vistas; se solidarizaram-se com as causas das mulheres, perceberam que a maior resistência seria a união entre elas, pois, dessa forma, elas seriam mais fortes. Por fim cada uma teve a liberdade de escolher a sua própria história, libertaram-se do regime opressor e se conscientizaram de seus verdadeiros lugares e demonstraram que são fortes, que são mulheres e que estão prontas para a vida, comparando-se ao Niketche, no qual a Mauá diz que é “uma dança do amor, que as raparigas recém-iniciadas executam aos olhos do mundo, para afirmar: somos mulheres. Maduras como frutas. Estamos prontas para a vida!” (Chiziane, 2004, p. 160).

HIBISCO ROXO, DE CHIMAMANDA

É possível percebermos no romance de Chimamanda que as personagens femininas estão ligadas as suas experiências, a personagem Kambili e sua mãe Beatrice acostumaram-se ao tratamento que recebiam e acabaram por naturalizar as suas relações com o patriarca da família; entretanto, perceber-se de outro lado, a tomada de consciência das personagens Ifeoma e Amaka, na qual, elas se posicionam de forma resistente aos regimes opressores que tentam limitá-las e enquadrá-las em determinados padrões estabelecidos pela sociedade.

Beatrice era a imagem da mulher “perfeita”, no qual, é descrita como submissa, boa mãe e boa esposa, sendo sempre grata ao seu esposo, mesmo com as constantes violências que sofria por parte dele; Ifeoma não era bem vista, pelo fato de ser viúva e ser independente, por preferir o trabalho do que um novo casamento. Ao longo do romance é possível identificarmos a evolução de determinadas personagens, a tomada de consciência de suas verdadeiras situações, a (re)descoberta de novas realidades e as estratégias de resistência utilizadas por elas para combaterem as limitações e os padrões impostas a cada uma delas.

Com o processo de colonização sofrida por seu país, muitas culturas foram dizimadas, a cultura do colonizador foi imposta de maneira violenta sobre as demais culturas, muitos acabaram por assimilar esta cultura e tomando para si como sua, como é o caso de Eugene, entretanto, perceber-se a resistência por parte da família de Ifeoma em não aceitar totalmente os princípios disseminados pelo cristianismo, dessa forma, verifica-se constantemente a recusa e a resistência de Amaka em não aceitar escolher um nome inglês para a sua crisma, pois para ela, essa prática estaria a desvalorizar os povos que viviam naquele país e estariam a desprezar os significados de seus nomes em Igbo, “Amaka disse que não tinha interesse em escolher um nome em inglês.” (Adichie, 2011, p. 788), em seguida, ela explica o porquê da recusa, “quando os missionários chegaram aqui, eles achavam que os nomes do povo igbo não eram bons o suficiente. Insistiram para que as pessoas escolhessem um nome inglês antes de serem batizadas. Nós não devíamos ter progredido?” (Adichie, 2011, p. 875).

A cada situação em que são submetidas, cada personagem apresenta estratégias de resistência diferenciadas, percebermos os seus avanços e questionamentos quanto a situação a que estavam sendo submetidas, o medo acaba dando lugar para a coragem e força para que algumas personagens ultrapassem as barreiras impostas a elas ora pela tradição ora pela fé cristã. A trajetória de Kambili foi marcada pelo silêncio, medo e aprovação de seus atos pelo seu pai, entretanto, com a experiência vivida em Nsukka, na casa de sua tia Ifeoma, ela pode se deparar com outra realidade e a sua personalidade foi começando a ser moldada, ela começou a enfrentar os seus problemas e aos poucos

foi deixando de ter medo de seu pai, “-Quem trouxe o quadro para dentro desta casa?-Eu – disse eu. -Eu – disse Jaja. Se Jaja me olhasse, eu poderia deixar claro para ele que não deveria se culpar” (Adichie, 2011, p. 687).

Ela amadureceu e entendeu que era um ser feito de vontades, que não era necessário dizer sempre sim e fazer as vontades de terceiros, não era necessário agir tal como a religião lhe impusera, não era preciso sufocar-se com os seus sentimentos, era necessário liberta-se daquilo que lhe fazia tanto mal; por fim, ela percebeu a força que suas palavras e a ações continham e percebeu que podia tomar as suas próprias decisões, “mas venha passar algumas horas comigo quando eu estiver acabando de arrumar o escritório da paróquia – pediu o padre Amadi. – Não. Ele estacou e me olhou, espantado. – Por que não? – Porque não. Eu não quero.” (Adichie, 2011, p. 903). Ela deixa de se condenar pelo sentimento que nutre pelo padre de Nsukka, o padre Amadi, e decide vivê-lo mesmo não sendo correspondido, “[...]eu não me pergunto mais se tenho o direito de amar o padre Amadi; simplesmente o amo” (Adichie, 2011, p. 968).

Beatrice inicialmente mostrar-se uma mulher submissa ao seu esposo, calada quanto as constantes violência físicas que sofre por parte dele e sempre agradecida por seu esposo não ter arrumado outras esposas, pois com as suas posses ele deveria ter mais filhos, ficaria mais bem diante da sociedade, “nossa própria umunna não disse a Eugene que ele deveria escolher outra esposa, pois um homem de sua estatura não pode ter só dois filhos?” (Adichie, 2011, p. 242).

Beatrice acaba por deixar se abalar pelas construções das imagens femininas disseminadas especificamente pela sua comunidade, a mulher para o lar e para a procriação; entretanto, é possível verificarmos a sua evolução ao longo do romance, ela decide sair de sua casa após sofrer um aborto, ao voltar para o seu lar, as suas atitudes começaram a ser moldadas, seu medo foi transformando-se em atos de resistência, começou a fazer as claras o que fazia escondido por medo de seu marido, “não levou a comida até o quarto de Jaja escondido num pedaço de pano para que parecesse que estava apenas carregando a roupa limpa dele. Levou a comida numa bandeja branca e num prato de mesma cor” (Adichie, 2011, p. 831). Por fim, Mama acabou não suportando mais a situação a qual estava submetida, e acabou tomando medidas drásticas para o fim de sua opressão, ela envenenou o seu esposo “-Comecei a colocar o veneno no chá dele antes de ir para Nsukka. Sisi arrumou-o para mim; o tio dela é um curandeiro poderoso” (Adichie, 2011, p. 935).

Tanto Kambili quanto a sua mãe libertam-se da relação opressiva que viviam com Eugene, cada uma resistiu de uma forma diferente, por fim, é verificável que suas realidades acabaram mudando com as suas escolhas, “o silêncio paira sobre nós, mas é um tipo diferente de silêncio, um

que me permite respirar” (Adichie, 2011, p.974). Por fim, as suas lutas, as suas (re)descobertas possibilitaram que as personagens Kambili, Beatrice, Ifeoma e Amaka tomassem consciência de suas realidades e (re)criassem estratégias para combater o silêncio e a marginalidade as quais estavam sendo submetidas, suas vidas foram mudadas, pois, com “o questionamento dos valores morais, sociais e culturais e até religiosos e políticos, torna-se uma estratégia de desmitificação do poder masculino, historicamente exercido em detrimento da realização e afirmação do ser feminino” (Boutchich, 2016, p.62).

NOSSA SENHORA DO NILO, DE MUKASONGA

No romance de Mukasonga *Nossa Senhora do Nilo*, apresenta a história de um Liceu composto somente por meninas, na qual, ele dá ênfase a uma turma do último ano, no qual, as meninas estão prestes a se formar, das quais a maioria são da etnia hutu. O colégio destina apenas dez por cento de cotas para alunas da etnia tutsi e tem como objetivo educar as meninas para serem boas esposas e boas mães, para isso é necessário preservar as suas virgindades e as suas purezas e, dessa forma, elas conseguiriam bons casamentos,

É um liceu só de meninas. Os meninos estudam na capital. O liceu foi construído no alto e bem longe para preservar as meninas, para protegê-las do mal e das tentações da cidade grande. É que as jovens do liceu têm a promessa de bons casamentos e, para isso, precisam manter sua virgindade – ou, ao menos, não podem engravidar antes do casamento. (Mukasonga, 2017, p. 5)

Verificar-se que o liceu se preocupa com a imagem estipulada de “mulher perfeita”, que a sua educação está voltada para satisfazer os interesses de suas famílias ao lhes proporcionar bons casamentos, garantindo riquezas com esses compromissos, educando as meninas para o lar, para serem boas esposas e mães, no qual, “cria-se, assim, um efeito naturalizado da divisão dos atributos sociais dos sexos cuja concepção perversa terminará por legitimar a superioridade masculina em detrimento de um estatuto feminino digno de atenção e estima” (Santos; Rocha, 2014, p. 6). Para tanto, era necessário garantir uma educação baseada nos princípios cristãos, nos afazeres domésticos, tais como aprender a costurar e a cozinhar, e também se acostumar a utilizar a língua do colonizador, que nesse caso, seria o francês. Em um discurso a madre superiora fala sobre o objetivo do liceu, “lembrou que o objetivo do liceu era formar a elite feminina do país, as que tinham a sorte de estar ali na frente dela se tornariam modelos para todas as mulheres de Ruanda: não apenas boas esposas e boas mães, mas também boas cidadãs e boas cristãs.” (Mukasonga, 2017, p. 36). Os ensinamentos no liceu induzem a construção da imagem da mulher, do qual, é verificável a construção de imagens

de mulheres dóceis, dotadas de habilidades para o lar, ensinadas a serem boas mães e boas esposas diante de seus maridos, segundo Santana (2009, pp. 69;79)

Os contemplados pelo sistema educacional pertencerem, geralmente, ao grupo da pequena burguesia africana que não estava exposta às mesmas condições que a maioria da população. Por volta de 1912, alguns líderes desta pequena burguesia haviam se pronunciado em relação à inclusão das mulheres nos estabelecimentos de ensino (...) embora o real interesse fosse o de torná-las melhores mães e esposas em correspondência com o modelo europeu de comportamento social.

Com essas características, os casamentos trariam benefícios econômicos e políticos para as suas respectivas famílias e o casamento seria tratado como um bom negócio para seus pais que faturavam e se beneficiavam com o casamento de suas filhas, no qual, segundo Boutchich (2016), a esposa é considerada como uma propriedade adquirida pelo esposo, pela qual é concebida para satisfazer os seus interesses, segundo ela, “a esposa concebe-se como uma propriedade que se adquire, se compra e se vende, e, portanto, como um objeto que passa a fazer parte dos pertences ou posses que se podem usar, explorar” (Boutchich, 2016, p. 21). Quanto mais as meninas aperfeiçoassem as suas habilidades, quanto mais rápido elas conseguissem se formar e garantir logo um diploma, mais o seu valor matrimonial era aumentado e mais vantagens seus pais conseguiriam com os seus casamentos, isso fica evidente em uma conversa entre Gloriosa e Immaculée, no qual, é discutido sobre o avanço e destino das mulheres

-Gloriosa, você acha que está na hora de fazer mais um de seus discursos políticos, como se estivéssemos numa reunião – disse Immaculée. -Falemos, então, sobre o avanço das mulheres! Se estamos aqui, ao menos a maioria, é pelo avanço da família, não pelo nosso futuro, mas pelo futuro do clã. Antes de vir, já éramos boas mercadorias, afinal somos quase todas filhas de gente rica e poderosa, filhas de pais que saberão nos negociar ao preço mais alto, um diploma só vai aumentar nosso valor. (Mukasonga, 2017, p. 138)

Algumas alunas são conscientes de seus destinos e do que lhes é reservado a partir da conclusão de sua formação no liceu e do recebimento de seus diplomas, outras moças, entretanto, vangloriam-se e naturalizam a situação a qual estão submetidas, consideram-se privilegiadas e satisfeitas com os negócios que seus pais fazem com os seus casamentos, ou seja, “o casamento das filhas é uma questão política para eles e as moças têm orgulho de si, elas sabem o valor que têm” (Mukasonga, 2017, p .5).

As meninas do liceu aprendem que, quanto mais afeiçoadas aos afazeres domésticos e os conciliando em ser boas esposas e mães, elas conseguirão a partir de seus diplomas um bom casamento; dentro do liceu a imagem da construção da mulher é transmitida como sendo pecadora, culpada por ser o que é, “agora você se tornou uma mocinha. Você vai ver como é sofrido: foi Deus que quis assim por causa do pecado de Eva, porta do diabo, a mãe de todas nós. As mulheres são

feitas para sofrer” (Mukasonga, 2017, p. 95), dessa forma, as meninas ao tornarem-se mulheres eram vistas com outros olhares, jogando em seus ombros o fardo de serem mulheres; para serem consideradas na sociedade era necessário que elas se casassem e tivessem filhos, de preferência do sexo masculino, pois isso garantiria status diante da sociedade

Mas agora deveríamos estar felizes de ver nosso sangue todos os meses. Isso também quer dizer que somos mulheres, mulheres de verdade que vão ter filhos. Você sabe que, para a gente se tornar uma mulher, precisa ter filhos. Quando casam a gente, é o que esperam. Não somos nada para os maridos e para a nova família se não tivermos filhos. Temos de ter filhos, de preferência meninos. E, quando temos filhos, nos tornamos uma mulher de verdade, nos tornamos mãe, aquela que todos respeitam. (Mukasonga, 2017, p. 102)

Mesmo com as constantes proibições dentro do liceu, impondo as moças o que elas devem vestir, o que devem comer e como devem se comportar, verifica-se que os comportamentos e os modos de pensar das meninas da turma do último ano, acaba por mudar de maneira significativa após a morte de sua colega de turma Frida. Ela acabou se envolvendo com um homem mais velho e que possuía grandes riquezas, seu noivado foi rapidamente aceito pelo seu pai, que via nessa união a possibilidade de ampliar os seus negócios, Frida envolveu-se com o seu pretendente o embaixador Balimba dentro do liceu e acabou ficando grávida, entretanto, a sua gravidez foi de risco e ela acabou não concebendo o filho e morreu em um acidente de carro. A morte de Frida possibilitou que as alunas do último ano refletissem e questionassem o que era ser mulher na sociedade de Ruanda e que fim as esperariam com os casamentos arranjados por seus pais como uma moeda de troca de interesses, “precisavam rejeitar essa imagem: Frida, ela era como o espelho negro em que cada uma podia ler o próprio destino” (Mukasonga, 2017, p. 140).

Em pequenas atitudes diante das opressões que as alunas, principalmente as tutsis, sofrem no liceu, por não pertencerem ao “povo majoritário”, revelam-se em seus comportamentos significativas formas de resistência diante da situação em que tentam enquadrá-las, diante da situação em que o liceu é comandado pelos hutus e que as alunas tutsis são caçadas para serem exterminadas; Virginia fica no dilema entre fugir e ficar, por fim percebemos que seu modo de pensar a induziu a ficar, pois ela lutaria até o fim para conseguir o seu diploma, dessa forma, estaria honrado a sua mãe e as meninas que não conseguiram adentrar pelo sistema injusto das cotas,

-Escute -disse Virginia – não vou sair do liceu sem o meu diploma, nunca. Se você soubesse o que ele significa para a minha mãe e os sonhos que ela fez por causa de um pedaço de papel. Além do mais, penso em todas aquelas que eram tão inteligentes quanto a gente, e talvez até mais, e que foram excluídas pela famosa cota. Elas tiveram que se resignar e se tornar camponesas simples e pobres para a vida toda. É um pouco por elas que quero esse diploma, mesmo que, em Ruanda, ele corra o risco de não servir para grande coisa. (Mukasonga, 2017, p. 237)

Diante dessa situação tensa, Virginia se mantém convicta de que a sua luta não é somente por ela e sim por todas aquelas que não puderam chegar aonde ela estava e que não tiveram a oportunidade de receberem a instrução, que lhes foi negada pelo sistema injusto das cotas. Percebemos ao longo do romance as constantes rivalidades entre as meninas que pertenciam a etnia hutu e as que pertenciam a etnia tutsi, na qual, principalmente Gloriosa, queria dá um fim em suas colegas de turma Virginia e Verônica que eram tutsis, verificamos, como Gayatri Spivak bem assinalou, que as opressões de gênero, infelizmente, também acabam sendo realizadas por mulheres, segundo ela, “com respeito à “imagem” da mulher, a relação entre a mulher e o silêncio pode ser assinalada pelas próprias mulheres; as diferenças de raça e de classe estão incluídas nessa acusação”(Spivak, 2010, p. 66).

Por fim, mesmo pertencendo a etnia dos hutus, Immaculée, mostrar-se solidaria e compreensiva aos problemas femininos de uma forma geral, ela acaba por ajudar a Virginia a sobreviver o massacre ocorrido dentro do liceu, que acabou matando muitas alunas tutsis e desabafa dizendo que sua atitude sempre era a contrária do que a maioria desejava, a maioria preferia a dor, o sofrimento, a morte das tutsis, ela, entretanto, queria ajudar, mostrar que era diferente das outras

-Immaculée, eu devo a minha vida a você, mas ainda não entendi por que você fez isso tudo por mim. Eu sou uma tutsi e nem era sua amiga de verdade (...) -Eu adoro os desafios. Acho que eu ficava mais atraída pela moto que aterrorizava as ruas de Kigali do que pelo meu namorado; eu fui ver os gorilas porque eu detestava Gloriosa; eu queria salvar vocês, você e Verônica, porque as outras queriam matá-las e, agora, decidi desafiar todos os homens, estou indo ficar com os gorilas. (Mukasonga, 2017, p. 259)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos romances analisados, perceber-se uma forte influência de aspectos culturais e políticos que resultaram a partir do processo de “descolonização” do continente africano, de suas lutas e embates pelas suas independências, no qual, esses resultados acabaram influenciando a vida social de seus habitantes, principalmente em relação as mulheres. Perceber-se nessas obras que as personagens femininas são restritas, na maioria das vezes, em espaços domésticos, no qual, as suas funções resumem-se em cuidar dos filhos, de questões ligadas a casa e a ser uma boa esposa ao seu marido; salvo as exceções, aparecem mulheres que transgrediram a essas barreiras, mas que infelizmente acabam não sendo bem vistas pela sociedade.

A partir das dificuldades encontradas pelas personagens femininas desses romances, dificuldades ora estabelecidas e impostas pela tradição, ora realizadas por questões de interesses políticos e econômicos, percebemos na maioria das personagens protagonistas femininas estratégias criadas para resistirem a essas limitações impostas a elas. É interessante observarmos que à medida

que essas estratégias são criadas, mas espaços elas conseguem adentrar e começam a tomar consciência de seus verdadeiros lugares; utilizaram-se das estratégias que por muito tempo as limitavam a somente em espaços do lar, criaram e ressignificaram as ideias disseminadas pelos colonizadores e as utilizaram a seu favor, entendendo, dessa forma, as dinâmicas estabelecidas entre colonizados versus colonizadores, questões de gênero e de etnias. A partir desta tomada de consciência do que é ser realmente mulher e de suas lutas, é possível identificar nos romances uma evolução positiva das personagens ao adentrarem em novos espaços.

Por fim, as obras em seu conjunto total, apresentam grandes semelhanças entre as suas personagens, demonstram as representações e as imagens femininas criadas tanto pela sociedade quanto pela tradição, com o intuito de limitá-las aos espaços domésticos, sendo moldadas para o lar para serem boas esposas e boas mães; entretanto, verificamos a tomada de consciência dessas personagens e as suas lutas para resistirem diante destas imposições opressoras, marginalizadora e excludentes, verificamos as suas liberdades e as estratégias por elas criadas para resistirem as imposições e limitações que são impostas a elas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. Entrevista: Chimamanda Ngozi Adichie: “Nossa época obriga a tomar partido. **Brasil El País**; 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/01/cultura/1506882356_458023.html. Acesso em: 25 de set. 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Hibisco roxo**. Tradução fulia Romeu. - São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BAKARE-YUSUF, Bibi. Além do determinismo: A fenomenologia da existência feminina Africana. **Feminist Africa**, Issue 2, 2003. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/bibi_bakare-yusuf_-_al%C3%A9m_do_determinismo_a_fenomenologia_da_exist%C3%Aancia_feminina_africana.pdf. Acesso em: 25 de set. 2021.

BOUTCHICH, Sanaa. **A imagem da mulher e a construção da identidade feminina na narrativa de Paulina Chiziane**. 2016. 101 f. Dissertação de Mestrado em Letras, 2016. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24544/1/ulfl212808_tm.pdf. Acesso em: 25 de set. 2021.

CHIZIANE, Paulina. Eu, Mulher... Por Uma Nova Visão Do Mundo. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**, Vol. 5, nº 10, Abril de 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaabril/article/view/29695>. Acesso em: 26 de set. 2021.

CHIZIANE, Paulina. **Niketche**: uma história de poligamia; — Sao Paulo : Companhia das Letras. 2004.

EBUNOLUWA, Sotunsa Mobolanle. Feminismo: a busca por uma variante africana. **The Journal of Pan African Studies**, vol.3, n.1, p. 227-234, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. - São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 26 de set. 2021.

MUKASONGA, Scholastique. Entrevista. **Achados e Lidos**, 2017. Disponível em: <http://www.achadoselidos.com.br/2017/10/27/entrevista-scholastique-mukasonga/>. Acesso em: 25 de set. 2021.

MUKASONGA, Scholastique. **Nossa Senhora do Nilo**. Tradução Marília Garcia, editora Nó, 2017.

SANTANA, Jacimara Souza. A Participação das Mulheres na Luta de Libertação Nacional de Moçambique em Notícias (REVISTA TEMPO 1975-1985). **Revista Sankova**, V.2, Nº 4, dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88746> Acesso em: 26 de set. 2021.

SANTOS, Áurea Regina do Nascimento; MENDES, Algemira de Macedo. Paulina Chiziane: Uma Escrita de Gênero e de Representação de Dilemas Culturais. **Revista Cerrados**, v.25, n. 41, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25389>. Acesso em: 25 de set. 2021.

SANTOS, Danilo Pereira; ROCHA, Caio César Silva. Discursos que Destoam: Relações de Poder e Resistência na Literatura Feminina Negra. **Revista Entrelaces**, Ano IV, nº04, setembro de 2014.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In.: In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, v. 27, nº 54, p. 281-300, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/QQh4kZdCDdnQZjv6rqJdWCc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 de set. 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 133 p.



Esta obra possui uma Licença

Submissão: 14/06/2023 | Aprovação: 15/10/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/10626>



<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.10626>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 37-53



DESASTRE E CATÁSTROFE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA OS ESTUDOS LITERÁRIOS

DISASTER AND CATASTROPHE: A CONTRIBUTION TO LITERARY STUDIES

Irisvaldo (Iran) Laurindo de SOUZA  
Universidade Federal do Pará (UFPA)¹

Resumo: Este artigo discute os conceitos de desastre e catástrofe na perspectiva da teoria literária. Também reflete sobre o testemunho como expressão de ambos na literatura contemporânea. O trabalho argumenta que desastre e catástrofe são paradigmas interrelacionados, mas argumenta que há um ponto de cisão entre eles: a possibilidade de reversão de impactos e prejuízos materiais e psicossociais subjacente ao desastre e a impossibilidade explícita de a realidade social voltar a ser como era antes de uma catástrofe. Ao comportar a solidariedade entre indivíduos e comunidades, bem como o socorro às vítimas pelo Estado, o desastre inscreve-se no marco da alteridade. Já o marco da catástrofe é o da barbárie, consequência do estado permanente de exceção na modernidade. Os autores de referência são Adorno e Horkheimer (1985), Agamben (2004), Benjamin (2012), Hobsbawm (2013), Löwy (2000), Quarantelli (2015), Seligmann-Silva (2000; 2003; 2005; 2018), Ginzburg (2010) e Sarmiento-Pantoja (2014).

Palavras-Chave: Catástrofe. Desastre. Estado de exceção. Testemunho. Crítica literária.

Abstract: *This paper discusses the concepts of disaster and catastrophe from the perspective of literary theory. It also reflects on testimony as an expression of both in contemporary literature. The paper argues that disaster and catastrophe are interrelated paradigms but argues that there is a point of schism between them: the possibility of reversal of material and psychosocial impacts and damage underlying disaster, and the explicit impossibility of social reality returning to how it was before a catastrophe. By implying solidarity between individuals and communities, as well as state relief of the victims, the disaster is inscribed in the framework of otherness. The framework of the catastrophe, on the other hand, is that of barbarism, a consequence of the permanent state of exception in modernity. The authors of reference are Adorno and Horkheimer (1985), Agamben (2004), Benjamin (2012), Hobsbawm (2013), Löwy (2000), Quarantelli (2015), Seligmann-Silva (2000; 2003; 2005; 2018), Ginzburg (2010), and Sarmiento-Pantoja (2014).*

Keywords: *Catastrophe. Disaster. State of exception. Testimony. Literary criticism.*

¹ Doutorando em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e Bacharel em Comunicação Social (ambos pela Universidade Federal do Pará – UFPA). Professor-substituto de Literatura e Teoria Literária na Faculdade de Linguagem do curso de Letras – Língua Portuguesa (UFPA). E-mail: irandesouza@gmail.com

INTRODUÇÃO

A palavra catástrofe é oriunda do grego *katastrophé*. De acordo com Márcio Seligmann-Silva (2000) significa “virada para baixo”. Também pode ser traduzida como “desabamento” ou “desastre”. Por definição, catástrofe é um evento que provoca trauma, outra palavra grega que quer dizer ferimento, e deriva de raiz indo-europeia com o duplo sentido de *friccionar / triturar / perfurar* ou de *suplantar / passar através de*. Tânia Sarmiento-Pantoja (2014) acrescenta que em grego catástrofe tem ainda o significado de “acontecimento lastimoso e funesto”, uma “grande desgraça”. O termo vulgarizou-se a partir de sua transposição para o latim como *catastrophe*, com esse sentido sobrepondo-se aos demais, isto é, ao de designar acontecimentos calamitosos e ruinosos (Moniz; Paz, 1997).

Para além da etimologia da palavra, catástrofe é um fenômeno que adquiriu conceito próprio na tradição filosófica. Observemos de início o verbete dedicado a ele no *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano (2007, pp. 120-121): catástrofe é “qualquer teoria que procure explicar o desenvolvimento de uma realidade mediante reviravoltas radicais e totais que ocorreriam periodicamente”. Mas essa é a definição clássica — a de catástrofe como ruptura, circunscrita a acontecimentos drásticos fora da curva da normalidade. Porém ela, calcada na excepcionalidade dos fenômenos, mudou ao longo do tempo. Reformulou-se especialmente para melhor traduzir o contexto da modernidade. Como assinala Seligmann-Silva (2000),

Walter Benjamin foi quem — antes do Holocausto — primeiro percebera a terrível necessidade e atualidade de “uma definição do presente como catástrofe” (*Definition der Gengerwart als Katastrophe*). Como pode-se ler na sua famosa tese número nove “Sobre o conceito da história” — que descreve o “anjo da história” vendo o acumular-se de ruínas como resultado “de uma única catástrofe” — para Benjamin não havia dúvidas de que não apenas o presente é catástrofe — “que ‘continue assim desse modo’ é a catástrofe” — mas também que “a catástrofe é o progresso, o progresso é a catástrofe” (Seligmann-Silva, 2000, p. 87).

Com Benjamin, como observa Seligmann-Silva (2000), o conceito de catástrofe atualiza-se. Adentra a contemporaneidade. Incorpora a experiência do choque, que vem a ser o enfrentamento cotidiano do perigo no mundo moderno, e perde o caráter excepcional. O poeta Charles Baudelaire captou este novo *zeitgeist* ainda na segunda metade do século XIX. Seu poema *Perda da auréola* já tematiza a catástrofe como rotina na sociedade industrial “[...] em meio a este caos em movimento, onde a morte chega a galope de todos os lados ao mesmo tempo” (Baudelaire apud Seligmann-Silva, 2000, p. 74). Mas o texto baudelairiano, burlesco e prosaico, apenas sugere, sem perscrutá-las, quais seriam as matrizes da catástrofe na Modernidade e ao que ela poderia levar.

CATÁSTROFE, EXCEÇÃO E BARBÁRIE NA MODERNIDADE

No século XIX, Karl Marx e Friedrich Engels refletiram que a catástrofe da modernidade decorria das novas relações sociais e de produção da economia capitalista, na observação das quais os dois filósofos alemães intuíram a barbárie que se desenhava para o século XX (Löwy, 2002). Walter Benjamin (2012) foi dos poucos pensadores a captar, já no século XX, as premonições sombrias de Marx e Engels. E, ao aproximar-se do pensamento de ambos na década de 1920, ele faz uma severa crítica ideologia do progresso, isto é, da concepção do tempo histórico como crônica da evolução mecânica e homogênea de povos e sociedades (Löwy, 2002). Propõe, na oitava tese *Sobre o conceito de história*, a construção de um novo paradigma historiográfico que traga, em seu âmago, o ensinamento de que o “estado de exceção” (*Ausnahmezustand*), que vem a ser o próprio “estado de catástrofe”, é regra vigente na modernidade. E é importante lembrar que este paradigma, para o crítico e filósofo alemão, sustenta-se na tradição dos oprimidos sujeitos à violência e ao domínio dos opressores na escalada civilizatória (Benjamin, 2012).

Oriundo de Benjamin, o conceito de exceção foi retomado e ampliado já no pós-guerra por Giorgio Agamben no âmbito da teoria política. Para Agamben (2004, p. 44), “o estado de exceção, enquanto figura da necessidade, apresenta-se [...] como uma medida ‘ilegal’, mas perfeitamente ‘jurídica e constitucional’, que se concretiza na criação de novas normas (ou de uma nova ordem jurídica)”. Ou seja, o estado de exceção configura a legalização da ilegalidade e sua marca é a suspensão do direito ao vivente (Sarmiento-Pantoja, 2014). De acordo com Agamben (2004), na contemporaneidade até mesmo os Estados considerados democráticos, em função de necessidades próprias de defesa, promovem guerras civis legais que lhes dão carta branca para eliminar os adversários, expropriando-os de suas vidas precárias, isto é, de suas vidas vividas nos espaços anômicos do Estado de Direito e por isso consideradas matáveis e não enlutáveis. Com larga influência no pensamento político e filosófico atual, a visada agambeniana também opera como a principal articuladora da noção de catástrofe que Sarmiento-Pantoja (2014) encontra por exemplo em Luís de Almeida Teles (2007), e para a qual dá especial atenção.

O que separa um estado de necessidade ou emergência de uma condição normal é a catástrofe, ou no caso, a narrativa da catástrofe, o não-lugar da indeterminação entre anomia e direito, o espaço da procura da verdade e da reconciliação. [...] O caráter indecível do lugar da exceção, expresso pela indistinção entre a exceção e a norma, coloca-nos a questão sobre *o momento em que a exceção torna-se a própria norma* (Teles, 2007, p. 103, grifo meu).

Para Eric J. Hobsbawm (2013), um “momento em que a exceção torna-se a própria norma como o atual” é sintomático da falência do processo civilizatório. E com o rompimento dos seus

sistemas de regras e de conduta moral (dos direitos humanos, por exemplo) instaura-se a barbárie. Fenômeno exclusivo do domínio humano — porque ausente da ordem natural —, a barbárie é grosso modo a gestão política da morte para fins de domínio (mas sobretudo de extermínio) de etnias, de minorias, de territórios e de populações inteiras. E como tal, ou seja, tipificada pela indiferença resolvida para com a vida humana, “demonstra de modo irrefutável o fracasso da cultura”, constata Sarmiento-Pantoja (2014, p. 165).

De acordo com Michael Löwy (2000), a barbárie moderna tem características e estratégias explícitas e reconhecíveis. Dentre elas o uso de tecnologias avançadas para matar; o extermínio em massa; a eliminação impessoal e indiscriminada de homens e mulheres, crianças e idosos; o planejamento e a gestão burocrática dos morticínios; e também ideologias legitimadoras de seu *modus operandi*, com base em teorias científicas. O oxímoro “barbárie civilizada”, anota Löwy, sintetiza a evolução de método que remodelou a natureza da barbárie no curso da história:

não há nada no passado que seja comparável à produção industrial, científica, anônima e racionalmente administrada da morte na nossa época. Basta comparar Auschwitz e Hiroshima com as práticas guerreiras das tribos bárbaras do século IV para se dar conta de que eles não têm nada em comum: a diferença não é somente na escala, mas na natureza (Löwy, 2000, p. 55).

Hobsbawm (2013, p. 352) corrobora que, de fato, após 150 anos de declínio a barbárie recrudescceu a partir do século XX; e anota que este incremento atravessa quatro estágios: “a Primeira Guerra Mundial, o período de crise mundial desde o colapso 1917-20 até o de 1944-47, as quatro décadas da era da Guerra Fria e, por último, o colapso geral da civilização conforme conhecemos sobre extensas áreas do mundo a partir dos anos 1980”. Nesta sucessão temporal o morticínio virou rotina, como se viu nas duas guerras mundiais, particularmente com o extermínio dos judeus pelos nazistas. O desumano tornou-se habitual aos olhos. Aprendeu-se a tolerar o intolerável. As próprias democracias passaram a endemonizar adversários para forjar inimigos, como lembra Agamben (2004). E ante o desafio de narrar estes tempos sombrios desenvolveram-se inclusive novos paradigmas no campo da literatura — o do testemunho, por exemplo, sobre o qual falaremos adiante.

Retrocedendo um pouco às sociedades pré-modernas, observa-se que em solo americano a barbárie foi o próprio *modus operandi* não apenas do colonizador europeu, mas também das elites que consolidaram os Estados-nações do subcontinente a partir do século XIX. Para isso empreenderam o massacre de populações autóctones e de todo e qualquer grupo resistente ou contrário aos seus desígnios geopolíticos. No Brasil já independente, por exemplo, as forças imperiais exterminaram cerca de 40 mil amazônidas durante a revolução da Cabanagem deflagrada em 1835 e

que se estendeu de leste a oeste da grande planície, terminando apenas em 1840 (Di Paolo, 1986). Instaurada a República, o método permaneceu o mesmo. O exército executou cerca de 10 mil sertanejos na Guerra de Canudos, muitos com requintes de crueldade, como denunciou Euclides da Cunha (2016) em *Os sertões*. Na Argentina, Domingo Faustino Sarmiento (2020) relata que o primeiro tiro pela independência nacional foi dado em 1810 e o último ainda não havia sido disparado trinta e cinco anos depois, em 1845. Os caudilhos que forjaram a nação, entre eles Juan Facundo Quiroga, o fizeram deliberadamente a ferro e fogo.

Como meu ânimo é apenas mostrar a nova ordem de instituições que suplantam as que estamos copiando da Europa, preciso acumular as principais, sem atender às datas. A execução que chamamos fuzilar fica, desde logo, substituída pela de degolar. É verdade que se fuzilam em uma manhã quarenta e quatro índios em uma praça da cidade, para deixar hirtos a todos com essas matanças, que, ainda selvagens, eram, afinal, homens; mas pouco a pouco se abandona, e a faca se transforma no instrumento da justiça (Sarmiento, 2020, p. 219).

A faca como instrumento da justiça. O sabre. O porrete. O fuzil. A metralhadora. A granada. Eis a “barbárie americana”, como define Sarmiento (Ibid., p. 118), que se distribui no tempo e no espaço pelas macrorregiões do subcontinente como os Andes e a Pan-Amazônia repercutindo e refratando-se, necessariamente, em suas representações literárias. Daí a pertinência e a necessidade do conceito de barbárie para os estudos literários nas vastas comarcas culturais da América Latina, para retomar aqui a concepção de Ángel Rama (2008),² seja no contexto da colonização, da formação dos Estados nacionais, da modernidade ou da contemporaneidade.

A NOÇÃO DE DESASTRE NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Além das noções de catástrofe, exceção e barbárie, com suas interrelações e implicações filosóficas, históricas e políticas, este trabalho também propõe uma reflexão sobre o conceito de desastre. E é com este intuito que devemos observar, de início, os fundamentos teóricos da chamada Sociologia do Desastre da qual o norte-americano Enrico Louis Quarantelli foi o pioneiro. Em suas pesquisas sobre o tema, ele dialoga com outros autores e alinhava questões relativas ao fenômeno do desastre no âmbito das ciências sociais. Observa primeiramente que o paradigma contemporâneo, atualizado com duas noções interrelacionadas, já ultrapassou de longe o paradigma básico ou clássico de desastre. A primeira noção é a dos desastres como fenômenos de ordem fundamentalmente social

² Foi em sintonia com os estudos de antropologia cultural de Charles Wagley e Darcy Ribeiro que Ángel Rama (2008) estabeleceu o conceito de comarcas culturais para as macrorregiões latino-americanas como a Amazônia, os Andes, os Pampas e o Caribe, dentre outras.

e não de ordem natural. A segunda, da a identificação de sua origem não nas “forças da natureza” mas na própria estrutura da sociedade.

Isso explica por que em sua visada teórica Quarantelli enfatiza os aspectos sociais dos desastres e não as suas causalidades e riscos naturais. Segundo ele, dar foco aos últimos seria priorizar os fenômenos físicos. E o sociólogo questiona a visão de que riscos cosmológicos, por si, levem a este tipo de evento. Trata-se de um equívoco, argui. Ainda que o perigo constante de desequilíbrios hidrológicos, geológicos ou atmosféricos seja factível e em muitos casos possa ser previsto, tal perigo embute tão somente os fatores causais dos desastres, reitera, e eles não são os mais importantes do ponto de vista sociológico. Nesta perspectiva Quarantelli converge com os estudiosos que preconizam que todos os desastres são primordialmente resultantes de ações humanas — por exemplo, A. C. Bradley, a quem ele cita, e que já em 1906 anotara que calamidades não se engendram sozinhas nem são enviadas por divindades. É a partir desses pressupostos que Quarantelli oferece a seguinte definição de desastre:

Um desastre não é um acontecimento físico. [...] trata-se de um acontecimento social. Assim não é apropriado falar de desastres “naturais” como se pudessem existir fora das ações e decisões dos seres humanos e suas sociedades (curiosamente esse aspecto é sempre reconhecido no caso de desastres tecnológicos). Por exemplo, inundações, terremotos e outros chamados de “agentes naturais” de desastres têm consequências sociais somente por causa das atividades desenvolvidas pelas comunidades antes, durante e após o impacto de um desastre. Permitir altas concentrações de densidade populacional em planícies de inundação, construir estruturas não resistentes ou não reforçadas contra terremotos, permitir habitação em encostas vulcânicas, fornecer informação ou sinal de alerta inadequados em caso de tsunamis, por exemplo, constituem casos mais graves do que o agente do desastre em si, pois causa *vítimas, perdas econômicas e patrimoniais, tensão psicológica e interrupção de atividades cotidianas que são a essência dos desastres*. As características das ocasiões de desastre do passado, do presente e do futuro se originam a partir de fatores sociais (Quarantelli, 2015, p. 41, grifo meu).

Observemos que para Quarantelli (2015) a origem de um desastre pode até ser cosmológica, como os que são representados ficcionalmente na contística das águas que toma os fenômenos hidrológicos da Bacia Amazônica como matéria ficcional — por exemplo, em histórias curtas como “Terra caída” de Alberto Rangel (2008), “La llocllada” e “Cielo sin nubes” de Francisco Izquierdo (2010). Mas essa não é a sua essência, como preconizou Aristóteles ao conceber a potência da natureza (ou do ato) e a potência humana (ou da ação) como paradigmas estanques — a primeira, cega, desprovida de razão e unívoca; a segunda, deliberada, racional e polarizada entre as possibilidades restritamente ontológicas de agir ou deixar de agir sobre o mundo. Lembrando que para Aristóteles a grande diferença entre a ação humana (*psique*) e o ato animal ou evento natural (*physis*) está na

poièsis, cuja finalidade é gerar uma obra (*ergon*) independente da ação que a cria, e a *práxis*, ação cuja finalidade última está em si mesma e que se desenvolve no sentido do bem (*eupraxia*) (Ruiz, 2014).

Voltando aos desastres, a sua essência, como vimos anteriormente na citação do sociológico norte-americano, não está em agentes diretos e tantas vezes irresolutos como enchentes, furacões, tsunamis *lloclladas*³ e marés fluviomarinhas como a pororoca da foz do Rio Amazonas. Pelo contrário, está nos próprios efeitos que causam — *vítimas, perdas econômicas e patrimoniais, tensão psicológica e interrupção de atividades cotidianas* — nos sujeitos coletivos. Atentemos ao fato de que neste ponto da teoria de Quarantelli (2015) já se pode vislumbrar o potencial dos desastres naturais para evoluir até o estado de catástrofe, conceito discutido no tópico anterior. Em outras palavras, um evento instaurado como desastre pode, sim, redundar em catástrofe. Mas esse é um percurso que no âmbito epistemológico Quarantelli deixa em aberto nas discussões teóricas, metodológicas e empíricas que levanta sobre o tema tendo em vista que sua mirada é voltada para o campo profissional das ciências sociais e direcionada, também, para o embasamento de políticas públicas de prevenção a desastres. É com esta visada, portanto, que ele enfatiza que “os efeitos de desastres se encontram não nas vítimas e nas perdas, mas em que medida o desastre reflete aspectos nocivos de processos sociais contínuos, ou seja, a estrutura de pré-desastre e as dinâmicas do sistema social em questão” (Quarantelli, 2015, p. 43).

Outro viés da teoria Quarantelli (2015) ao qual devemos atentar é o de que, para ele, não se deve analisar os impactos de desastres com base em sujeitos individuais. Essa seria uma abordagem convencional. É preciso pensar em termos de sujeitos sociais, coletivos, propõe o sociólogo. E, ainda que as individualidades sejam tão caras à expressão literária tradicional — ao chamado romance burguês e à autoficção, por exemplo —, neste ponto é possível aproximar a visada de Quarantelli da expressão literária do testemunho, sobre a qual falaremos a seguir. E considerar que essa também dialoga com a hermenêutica radical de Gilles Deleuze Félix e Guattari (2017, p. 38-39) para os quais “não há sujeito, há apenas agenciamentos coletivos de enunciação — e a literatura exprime esses agenciamentos, nas condições em que não estão dados fora dela, e em que eles existem somente como potências diabólicas porvir ou como forças revolucionárias a construir”. Ademais, como propõe a epistemologia de outro emérito sociólogo, Maurice Halbwachs, é pertinente lembrar que individual e o coletivo não são estanques. O que há entre um e outro é continuidade. O primeiro conduz ao segundo. O segundo contém o primeiro. Portanto, mesmo no plano da psique — um plano caro à

³ Inundação aluvial muito violenta provocada pelos deslizamentos das encostas da Cordilheira dos Andes.

narrativa ficcional, bem como à testemunhal —, com sua bagagem de experiências e lembranças, a individualidade e a subjetividade serão mais bem observadas se tomadas no plural, isto é, com enfoque de grupo (Halbwachs, 1990).

Diante do exposto até aqui, propomos, no que diz respeito à análise literária, reservar o conceito de desastre para empreender num primeiro momento a análise de textos literários que tenham como dínamo os fatores de Natureza — paradigma ofertado pela sociologia de Quarantelli —, e resguardar a noção de catástrofe para a exegese de representações literárias instauradas pelos fatores de Cultura (ou de Sociedade) — paradigma que encontramos na filosofia da história de Benjamin e na teoria política de Agamben. Lembrando que o segundo, ulterior ao primeiro, comporta tanto as “forças da natureza” como as “forças das circunstâncias” engendradas pela ação do homem (Arendt, 2009). Mas para isso ainda precisamos dar mais visibilidade às aproximações e contrastes entre ambos.

CONTRASTES E APROXIMAÇÕES ENTRE OS CONCEITOS DE CATÁSTROFE E DESASTRE

44

Em sua reflexão sobre a catástrofe “como o lugar de choque perante a barbárie” na modernidade Sarmiento-Pantoja (2014) coteja criticamente os conceitos de catástrofe e de desastre. Os fundamentos teóricos do primeiro a investigadora vai buscar no pensamento filosófico de Benjamin e Agamben. O segundo, na sociologia de Quarantelli e na teoria das catástrofes proposta pelo matemático francês René Thom. E entre um e outro aponta uma notória diferença de escala.

Desastre seria um evento localizado em um tempo-espço determinado e relacionado a um perigo iminente e à destruição, experimentados por uma comunidade. Apresenta grande impacto sobre os serviços essenciais, o patrimônio material e o ambiente, com possibilidade de haver perda, dispersão humana ou mesmo extinção da espécie. A catástrofe por sua vez apresentaria todas essas singularidades, mas em níveis de magnitude muito mais amplos e com grande potencial de perdas humanas. *A combinação entre a noção de mundo desregulado e destruição total gera grande abalo comunitário e a ideia de que o mundo conhecido não voltará a sê-lo, após a catástrofe* (Sarmiento-Pantoja, 2014, p. 166-167, grifo meu).

Observe-se que para Sarmiento-Pantoja (2014) o ponto de ruptura entre os dois conceitos é de um lado a possibilidade de reversão de impactos e prejuízos implícita no desastre e, de outro, a total impossibilidade de o “mundo conhecido” voltar a ser como era antes de uma catástrofe. Com Quarantelli e Thom, a autora raciocina que enquanto o desastre admite a retomada, a recuperação de perdas materiais, enfim, a continuidade da vida, a catástrofe impõe descontinuidade, desaceleração e suspensão do cotidiano. Na catástrofe, por sua magnitude exacerbada, o dia a dia é posto de cabeça

para baixo, as vidas viradas pelo avesso com sofrimento, trauma e morte impostos a sujeitos individuais e coletivos. O próprio Quarantelli (2015, p. 32) aponta o que chama de “diferenças comportamentais tanto qualitativas e quantitativas nas referências entre os dois termos”. Porém demarca-os basicamente com a seguinte linha divisória: o desastre ainda permite a solidariedade entre indivíduos e comunidades, o socorro às vítimas pelo Estado — a catástrofe não. O sociólogo pensa inclusive que a experiência do desastre é memorável, ou seja, constitui experiência a ser compartilhada entre sujeitos. Já a catástrofe, que se dá sob o signo do trauma, recalca a experiência para resistir à memória, como veremos adiante.

Reiteramos que Quarantelli (2015) intui e delinea a anomia e o estado de exceção impostos pela catástrofe, mas não avança nessa direção. É por isso que para Sarmiento-Pantoja (2014) o esteio teórico do sociólogo norte-americano é insuficiente, por exemplo, para pensar a catástrofe como lugar de choque perante a barbárie numa modernidade tardia perpassada de concentracionismo, perseguições, tortura, genocídios e massacres. A autora concorda que a noção de desastre é pertinente, num primeiro momento, para a reflexão sobre fenômenos ambientais de grande impacto, mas a de catástrofe não. Para ela “a Catástrofe sempre se encontra no interior da Exceção e por isso deve ser compreendida como a precipitação da experiência para fora da norma e do familiar. Nesses termos, a Catástrofe suscita, pela extinção do comum, uma experiência partida” (Sarmiento-Pantoja, 2014, p. 167).

De todo modo, também reiteramos que a definição mais cerrada de desastre na sociologia proposta por Quarantelli e a definição mais ampla de catástrofe nos termos de Benjamin, Agamben e seus comentadores não isolam os dois conceitos em campos epistemológicos incomunicáveis. Pode e deve haver intersecção entre eles — e esse é o argumento-chave deste trabalho. Em outras palavras, o desastre, que sempre pode aprofundar-se até os extremos da anomia e da exceção do direito, constitui sempre — ou ao menos em princípio — uma potência de catástrofe. E essa, em particular, é sobretudo um construto ontológico.

A CATÁSTROFE COMO POTÊNCIA DO HOMEM

O anjo da história olha para trás e tudo o que ele vê é catástrofe — uma catástrofe única, assinala Benjamin (2012). A seus pés, a trajetória de povos e sociedades sobre a Terra constitui um amontoado de ruínas. Elas vêm do Egito dos Faraós e da Assíria de Assurbarnipal, do império de Alexandre o Grande e do Império Romano, das Cruzadas e dos Impérios Coloniais, da Idade Moderna e da Contemporaneidade. Para o filósofo e crítico alemão, em todas essas temporalidades a

humanidade escreveu uma crônica manchada com o sangue dos oprimidos. Crônica na qual para salvar-se de inimigos reais ou imaginários — “bárbaros” que irão invadi-la ou que jamais adentrarão a *pólis* — a civilização recorreu desde sempre a exércitos mantidos a postos para empreender suas próprias barbaridades.

Sobressai na filosofia da história de Benjamin (2012) a potência demasiado humana de engendrar catástrofes. Empreendê-las, segundo ele, foi o próprio *modus operandi* com o qual efetuou-se a passagem da Natureza para a Cultura. Aliás, o avanço da segunda sobre a primeira denota que a potência de catástrofe do *Homo sapiens* ultrapassa em muito a potência da natureza para agenciar e propagar desastres. Isso faz dos documentos de cultura da civilização, como os textos literários, essencialmente documentos de barbárie, compreendida por ele como a *práxis* da catástrofe. É deste modo que o progresso constitui, para o crítico e filósofo, a *tempestade* que amontoa ruínas aos pés do anjo da história (Benjamin, 2012).

Theodor Adorno e Max Horkheimer, que alimentaram tantas diferenças e polêmicas com Benjamin, concordam com ele que o progresso tem mesmo um lado paradoxal que se tornou ainda mais visível na modernidade. Em sua razão instrumental, ele não é apenas construtor, também é destruidor, devorador da natureza. Exaure os seus recursos. Exaure os próprios homens, apropriando-se de sua criatividade e de sua força de trabalho (Adorno; Horkheimer, 1985). E é esta falta de limites do progresso, matriz de ruínas, que projeta um futuro sombrio para a humanidade.

Uma construção filosófica da história universal teria de mostrar como, apesar de todos os desvios e resistências, a dominação consequente da natureza se impõe de uma maneira cada vez mais decidida e passa a integrar toda a interioridade humana. (...) A capacidade de destruição do homem ameaça tornar-se tão grande que, quando vier a se esgotar, esta espécie terá feito *tábula rasa* da natureza. Ou bem há de se dilacerar a si mesma, ou bem arrastará consigo para a destruição a fauna e a flora inteiras da Terra, e se a Terra ainda for bastante jovem, a coisa toda — para variar uma frase célebre — deve começar de novo a um nível muito mais baixo (Adorno; Horkheimer, 1985, n.p).

Ou seja, o *Homo faber* tem sujeitado indivíduos e classes, dominado povos e nações, erguido a *pólis* com tudo o que ela tem de antinatural como trunfo sobre a própria natureza. Para isso utiliza os instrumentos — ou implementos, como prefere Hannah Arendt (2009) — da violência. E fazendo-o instaura uma sucessão deletéria de “eventos” que conduz à precarização da vida, à exceção e à catástrofe — um movimento que em seu percurso fratura ora reversível ora irreversivelmente a experiência do sujeito, no plano da historicidade. “A Catástrofe é, desse modo, igualmente inerente às desmesuras advindas de um poder em constante impulso de controle sobre a vida e o corpo social, cujas projeções se alastram no *modus operandi* das interações humanas e nas relações sociais”.

assinalam Sarmiento-Pantoja e Moraes (2019, p. 1). E o núcleo do qual se irradia a catástrofe, o seu cerne mais profundo, não está na ordem das coisas e sim na ordem dos seres. Seus fundamentos, como já sugerimos, são ontológicos:

um fenômeno ora silenciosamente sorrateiro, ora violentamente dramático, [que] jamais é tão somente um agravio que do nada se levanta, provocado por uma força abstrata ou invisível, pressupondo, dessa forma, a ausência de responsabilidade. Muito pelo contrário: por trás de toda Catástrofe há sempre uma potência — de poder, de destruição ou de desestabilização, pela qual respondem seus agentes. Os desastres naturais, geradores de catástrofes, constituem o primeiro paradigma. Mas, afora a Natureza o outro maior agente da Catástrofe é decerto o desejo humano (Sarmiento-Pantoja; Moraes, 2019, p. 1).

Doravante emergem novas perguntas: como é que tais experiências-limite, extremas, se manifestam no texto literário em seu binômio desastre-catástrofe? Sua representação é necessariamente documental, ficcional ou híbrida? Quais as estratégias possíveis de enunciação? Quais os paradigmas narrativos vigentes?

O TESTEMUNHO COMO EXPRESSÃO LITERÁRIA DO TRAUMA E DA CATÁSTROFE

O desastre e a catástrofe são experiências-limite que constituem, via de regra, traumas para o ser humano. Geram desordem psíquica e dificuldades de representação da experiência vivida. Precisamos portanto refletir sobre este conceito, o de trauma, e observar de que modo ele migrou para a literatura. Sua origem está na psicanálise. Seligmann-Silva (2000, p. 84) anota que Sigmund Freud, “desde seu primeiro trabalho sobre a *Afasia*, já demonstrara interesse pela neurose traumática, que nesse trabalho ele estudara sob a forma de trauma físico do cérebro”, e acrescenta:

O trauma é um dos conceitos-chave da psicanálise, e o tratamento psicanalítico – simplificando – existe em função de recomposição do evento traumático. O que é o trauma? O trauma é justamente uma *ferida* na memória. (...) O trauma, para Freud, é caracterizado pela incapacidade de recepção de um evento *transbordante*, ou seja, como no caso do sublime: trata-se, aqui também, da incapacidade de *recepção* de um evento que vai além dos “limites” da nossa percepção e torna-se, para nós, algo *sem-forma*. (...) O trauma, explica Freud, advém de uma quebra do *Reizschutz* (*paraexcitação*), provocada por um susto (*Schreck*) que não foi amparado pela nossa *Angstbereitschaft* (estado de prevenção à angústia) (Seligmann-Silva, 2000, p. 84).

Freud trabalhou com a noção de trauma (*nachträglich*) a partir de dois modelos. O primeiro, psicoeconômico, relacionando-o a excitações pulsionais internas no âmbito da sexualidade. O segundo, de relações objetais, ampliando-o para a observação de experiências externas decorrentes da exposição do indivíduo ao risco de morte (Bohleber, 2007). No ensaio *Moisés e a religião*, o último que publicou, já em 1939, ele anota:

Denominamos *traumas* as impressões experimentadas cedo e depois esquecidas, às quais concedemos grande importância na etiologia das neuroses. (...) Os traumas são ou vivências sofridas no próprio corpo ou percepções sensoriais, geralmente de

algo visto ou ouvido; ou seja, vivências ou impressões. (...) O efeitos dos traumas são de dois tipos, positivos e negativos. Os primeiros são tentativas de fazer novamente agir o trauma, ou seja, de lembrar a vivência esquecida ou, melhor ainda, de torná-la real, de vivenciar de novo uma repetição dela (...). Resumimos essas tentativas sob o nome de *fixações* no trauma e de uma *compulsão à repetição*. (...) As reações negativas perseguem a meta contrária: que nada dos traumas esquecidos deve ser lembrado nem repetido. Podemos resumi-las como *reações de defesa*. Sua expressão maior são as assim chamadas *evitações*, que podem se exacerbar, tornando-se *inibições* e *fobias* (Freud, 2018 [1937-1939], p. 103-108, grifos do autor).

Trauma revela-se portanto um conceito-limite. Diz respeito a experiências e impressões dolorosas e perturbadoras, situadas no campo do “além princípio do prazer”, e que ninguém faz questão de lembrar ou então recorda compulsivamente (Rezende; Maldonado, 2009). Na teoria freudiana sua relação com a memória é direta, conforme demonstrado na citação acima. Aliás, configura-se como um distúrbio desta. E também está diretamente imbricado com o choque, isto é, com acontecimentos inassimiláveis pela psique. Outros elementos importantes de sua sintomatologia são a *literalidade* da recordação da cena traumática, cristalizada para repetir-se compulsivamente, como foi dito, sem interpretação simbólica, e a fragmentação, isto é, o fluxo caótico, lacunar e espasmódico das recordações, via de regra perpassadas de negação, mistificação, angústia e fantasmagorias.

Com os estudos sobre as neuroses de guerra após a Primeira Guerra Mundial, o conceito de trauma foi alçado para além da psique individual. A partir do modelo de relações objetais, passou a ser aplicado também ao estudo de fenômenos sociais. Daí sua absorção pela teoria literária e seu impacto direto sobre o próprio estatuto literário. De acordo com Seligmann-Silva (2003), neste campo o conceito fez emergir uma nova expressão do “real”, anti-irônica e antimimética por excelência — a literatura de testemunho. O estudioso previne, no entanto, que tal expressão literária não constitui um gênero e sim uma face da literatura surgida na “era de catástrofes” em que se converteu a modernidade sob a égide do choque e da violência. Porém antes de discutir os fundamentos desta nova expressão é necessário refletir um pouco sobre o próprio conceito de testemunho.

O testemunho de catástrofes é um ato complexo que precisa ser elaborado entre a visão (o que se viu), a narração oral (o que se conta de viva-voz) e a capacidade de julgamento (o estabelecimento de juízo de valor sobre os fatos testemunhados), conforme a proposição de Seligmann-Silva (2005). Oriundo da cena jurídica — o “eu acuso” dos tribunais — o ato testemunhal é clivado em dois momentos. O primeiro, do *superstes*, o testemunho de alguém que passou pela experiência da tragédia e sobreviveu a ela. O segundo, do *testis*, depoimento de quem tão somente presenciou a cena trágica

ou ouviu falar dela por terceiros. Em tempo, *superstes* (sobrevivente) e *testis* (testemunha) são termos latinos que o estudioso foi buscar no tratado antigo e anônimo de retórica *Ad Herenium*. Extrapola o âmbito deste trabalho aprofundar as discussões sobre a tipificação do testemunho. No mais, como anota Jaime Ginzburg (2010), embora tenha ganho cada vez mais espaço nos estudos literários nos últimos anos o conceito está longe do consenso. Concebido inicialmente na Europa e Estados Unidos em torno dos estudos do pós-guerra (*Zeugnisliteratur*), o testemunho adentrou a América Latina na década de 1960 pela via da resistência ao autoritarismo no subcontinente (*testimonio*) e também aportou na África pós-colonial nos anos 1970. Sua plataforma consensual é a de que toda e qualquer literatura de teor testemunhal tem a história como alicerce. A resistência à opressão, à violência e à barbárie são os seus eixos temáticos permanentes. Dar voz a sujeitos sociais que não a têm, o seu corolário ético e político.

É neste contexto, assinala Ginzburg (2010), que a literatura de testemunho é pensada e produzida cada vez mais sob a perspectiva da exclusão social. Uma ética de escritura que para erigir-se como textualidade demanda uma expressão inserida no entre-lugar entre o literário, o fictício e o descritivo (Seligmann-Silva, 2003). Um estatuto próprio de linguagem que teve de início a acuidade de não reduzir as fissuras do real a meras tramas de ficção. Isto por pressupor que guerras, genocídios, experiências políticas autoritárias e totalitárias extrapolam as performances criativas da imaginação. Por isso elaborá-las textualmente demanda um novo grau de escritura em que o ético, relegado a segundo plano na literatura tradicional, nivela-se ao estético.

o estudo do testemunho articula estética e ética como campos indissociáveis de pensamento. O problema do valor do texto, da relevância da escrita, não se insere em um campo de autonomia da arte, mas é lançado no âmbito abrangente da discussão de direitos civis, em que a escrita é vista como enunciação posicionada em um campo social marcado por conflitos, em que a imagem da alteridade pode ser constantemente colocada em questão (Ginzburg, 2010, p. 26).

Em vista dessa configuração discursiva que alça o relato testemunhal para além do perímetro da literatura de ficção, Ginzburg (2010, p. 28-29) argumenta ainda que o seu estudo “exige uma concepção da linguagem como campo associado ao trauma. A escrita aqui não é lugar dedicado ao ócio ou ao comportamento lúdico, mas ao contato com o sofrimento e seus fundamentos, por mais que sejam muitas vezes obscuros e repugnantes”. Escrita do trauma, escrita da dor, anota o pesquisador: em sua tessitura o real emerge como fratura e não como epifania, demanda do sujeito da enunciação um esforço de elaboração estoico, assimila os conflitos sociais como recursos expressivos, a experiência que tematiza não é a individual, como no romance burguês e na autoficção, mas a coletiva, com vistas à afirmação política de grupos marginalizados ou perseguidos, como foi

dito. A rigor é uma escrita de resistência que busca “dar voz às vítimas do impacto do trauma, e também apresentar uma posição no campo dos conflitos históricos”, remata Ginzburg (Ibid., p. 30).

Mas para além de seu paradigma inicial a expressão literária do testemunho evolui e amplia-se de forma aberta e não dogmática desde o pós-guerra. Dialoga abertamente com gêneros como a crônica, a biografia, a reportagem, o ensaio. Fora do campo literário, a tematização do trauma ainda encontra lugar em artes visuais como a pintura, a fotografia, o cinema. Em seu curso, que já vai longo, a expressão do testemunho responde também a novas questões trazidas pela geopolítica e pela cultura pós-colonial. Em sua vertente latino-americana, o *testimonio*, entrelaça-se à chamada literatura regionalista na qual o romance testemunhal, produzido no registro da ficção, figura irmanado à literatura de testemunho *strictu sensu*, ou seja, à narrativa de base histórica e documental (Seligmann-Silva, 2005). E assim são tensionados os modos e limites de representação — historiográfico *versus* literário, referencial *versus* não referencial, mimético *versus* descritivo, metafórico *versus* metonímico —, flexibilizando-se as fronteiras entre eles. Estabelecendo sobretudo um entre-lugar bem-vindo e necessário entre dois estatutos literários teoricamente distintos — o da narrativa testemunhal e o da narrativa ficcional.

50

O fato consolidado pela experiência de diferentes formas de testemunho é que o discurso de fundamentação histórica não é o seu único registro possível. A escrita do trauma também prolifera no campo ficcional. Afinal “a literatura de testemunho não é apenas um lugar de lembranças [traumáticas] mas também dialoga com a tradição literária”, corrobora Seligmann-Silva (2018, p. 109). Citamos como exemplo recente na literatura brasileira a trilogia *O lugar mais sombrio* de Milton Hatoum, na qual o escritor amazonense compõe um testemunho histórico da ditadura civil-militar brasileira [1964-1985] que mescla a oralidade, a fragmentação e a literalização discursivas típicas da escrita do trauma com os fundamentos do romance de ficção realista. Portanto, mais do que a questão referencial enquanto grau de escritura, é o caráter de resistência, como propõe Ginzburg (2010), e a abertura de espaço para dar voz a sujeitos sociais sem direito a expressão, como acrescenta Seligmann-Silva (2005), que melhor tipificam a literatura de testemunho. E isso, lembra o último, aproxima o recorte conceitual da escrita do trauma e o paradigma das “literaturas menores” nas quais, de acordo com Gilles Deleuze e Félix Guattari (2017, p. 37), “o campo político contaminou todo o enunciado”.

Para os dois teóricos franceses, as “literaturas menores” — pensadas por eles a partir da perspectiva de Franz Kafka — têm essa característica: “tudo nelas é político” (Ibid., p. 36). Isso faz do texto literário não o espaço privilegiado do caso individual, mas uma máquina de expressão

coletiva. Deleuze e Guattari (2017) consideram que em literaturas assim, “menores” ou marginais, sequer se deve operar com a noção de sujeito e sim priorizar o que chamam de agenciamentos coletivos. E para eles agenciamento é o movimento de ligação entre as relações materiais e os signos que lhes correspondem, dando-lhes tradução e significação no plano da linguagem. Uma dinâmica articulada dialeticamente entre a expressão, que é o próprio agenciamento coletivo da enunciação, e o conteúdo, que se configura como o seu agenciamento maquínico (Soares; Miranda, 2008).

Ousaremos acrescentar algo mais a esse postulado, algo que decerto não fugirá ao delineamento teórico de Deleuze e Guattari: em “literaturas menores”, marginais, periféricas, fronteiriças, portanto à margem dos cânones linguísticos e literários, há que se “achar” e tematizar os não-lugares, isto é, os espaços onde a regra é a Exceção e não o direito, onde o desastre e a catástrofe são potências incubadas ou já em curso na natureza e tanto mais no homem por seu desejo de domínio, onde a matéria-prima que os agenciamentos canalizam para o texto literário são essas “potências diabólicas porvir”, como a barbárie totalitária da Segunda Guerra antevista por Kafka, ou as “forças revolucionárias a construir”, como os movimentos de libertação, de direitos civis e de minorias que se multiplicaram no pós-guerra embasando em seu longo curso, até o presente, novas experiências narrativas — linhas de força que constituem a história na interseção entre o desastre e a catástrofe.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Estado de sítio. São Paulo: Boitempo. 2004.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Trad. André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. I. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOHLEBER, Werner. **Recordação, trauma e memória coletiva: a luta pela recordação em psicanálise**. Trad. Edith Vera Laura Kunze. Revista Brasileira de Psicanálise, v. 41, n. 1. São Paulo, mar.-2007, p. 154-175.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. Org.: Walnice Nogueira Galvão. São Paulo: Ubu Editora; Edições Sesc São Paulo, 2016.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. 1. ed. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DI PAOLO, Pasquale. **Cabanagem, a revolução popular da Amazônia**. Belém: Cejup, 1986.

ENGRÁCIO, Arthur. **A vingança do boto**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1995.

FREUD, Sigmund. **Obras completas, v. 19**: Moisés e o monoteísmo, Compêndio de psicanálise e outros textos (1937-1939). 1. ed. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GINZBURG, Jaime. **Crítica em tempos de violência**. 2010. 300 f. Tese (Livre docência / Literatura Brasileira) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre História**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

LÖWY, Michael. **A filosofia da história de Walter Benjamin**. Estudos Avançados, v. 16, n. 45. São Paulo, s/d, 2002. pp. 199-206

52

LÖWY, Michael. **Barbárie e modernidade no século XX**. In: BENZAÏD, Daniel; LÖWY, Michael. **Marxismo, modernidade e utopia**. São Paulo: Xamã, 2000. pp. 46-57.

MEIRELLES FILHO, João. **O abridor de letras**. Rio de Janeiro: Record, 2017.

MONIZ, António; PAZ, Olegário. **Dicionário Breve de Termos Literários**. Lisboa: Editorial Presença, 1997.

QUARANTELLI, Enrico Louis. **Uma agenda de pesquisa do século 21 em ciências sociais para os desastres**: questões teóricas, metodológicas e empíricas, e suas implementações no campo profissional. Trad. Raquel Brigatte. O social em questão, ano XVIII, n. 33. Rio de Janeiro, 2015. pp. 25-56.

RAMA, Ángel. **Transculturación narrativa en América Latina**. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2008.

RANGEL, Alberto. **Inferno verde**. Cenas e Cenários do Amazonas. Org. Tenório Telles. 6. ed. Manaus: Valer, 2008.

RÍOS, Francisco Izquierdo. **Cuentos**. Obra completa. Tomo I. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2010.

RUIZ, Castor M.M. Bartolomé. **A potência da ação**. Uma crítica ao naturalismo da violência. Kriterion, vol. 55, n. 129, Belo Horizonte, Jan./Jun 2014, pp. 41-59.

SARMENTO-PANTOJA, Tânia. **Catástrofe**: manual do usuário. In: SARMENTO-PANTOJA, Augusto; UMBACH, Rosani. SARMENTO-PANTOJA, Tânia (Orgs.). **Estudos de Literatura e Resistência**. Campinas: Pontes Editores, 2014. pp. 159-183.

SARMENTO-PANTOJA, Tânia; MORAES, Viviane Dantas. **“Vidas viradas pelo avesso”**. Catástrofe e política na literatura. Literatura e Autoritarismo. In: **Catástrofe e biopolítica na literatura: contribuições para a crítica literária**. Dossiê, n. 21. Santa Maria: Jul., 2019. pp. 1-4.

SARMIENTO, Domingo Faustino. **Facundo**: civilização e barbárie no pampa argentino. Trad. Ricardo P. Duarte. Porto Alegre: Movimento, 2020.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A história como trauma**. In.: NESTROVSKI, Arthur; _____. (orgs.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000. pp. 73-98.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **O local da diferença**. Ensaio sobre memória, arte, literatura e tradução. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **O testemunho**: entre a ficção e o “real”. In.: **História, memória, literatura**: o testemunho na Era das Catástrofes. Org.: _____. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Testemunho e a política da memória**: o tempo depois das catástrofes. Projeto História, São Paulo (30), jun. 2005, pp. 71-98.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Vol. 9, n. 2, Rio de Janeiro, 2009.

TELES, Luís de Almeida. **Brasil e África do Sul: os paradoxos da democracia**. Memória política em democracias com herança autoritária. 151 f. Tese (Doutorado em Filosofia) —Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.



Esta obra possui uma Licença

Submissão: 24/06/2023 | Aprovação: 15/11/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/10653>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.10653>



Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 55-65



A MINHOCA AGREDIDA E A ROSA DESPEDAÇADA: A NATURALIZAÇÃO DO ABUSO E DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NOS DISCURSOS DAS CANÇÕES INFANTIS

THE BEATEN WORM AND THE SHATTERED ROSE: THE NATURALIZATION OF ABUSE AND VIOLENCE AGAINST WOMEN IN CHILDREN'S SONG SPEECHES

Eliana Cristina Pereira SANTOS  

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)¹

Resumo: Na Teoria do Discurso de matriz pecheutiana, não são defendidas teorias inatistas. A linguagem não é questão de hereditariedade: é algo a ser aprendido. A linguagem não é só lógica ou biológica e, por isso, não se podem ignorar as problemáticas patológicas, históricas e culturais que ela apresenta. Entretanto, somos sujeitos da/na linguagem, atravessados pelo inconsciente. Sendo assim, neste trabalho buscamos analisar alguns discursos que, na sua fragmentação, circulam nas cantigas infantis, reorganizando as práticas sociais desde tenra idade. Cantigas que ecoam, ressoam na história, impondo maneiras de comportamento nas crianças, segmentando binariamente o masculino e o feminino. Uma memória social que estrutura, reestabelece e também representa a realidade e seu campo de forças das relações sociais para mudança ou sua conservação. A minhoca, a rosa, o minhoco e o cravo discursivizando sentidos de práticas sociais.

Palavras-Chave: Discurso. Feminino. Cantigas infantis.

Abstract: *In Pecheutian Matrix Discourse Theory, innate theories are not defended. Language is not a matter of heredity: it is something to be learned. Language is not only logical or biological and, therefore, one cannot ignore the pathological, historical and cultural problems it presents. However, we are subjects of/in language, crossed by the unconscious. Thus, in this work we seek to analyze some discourses that, in their fragmentation, circulate in children's songs, reorganizing social practices from an early age. Songs that echo, resonate in history, imposing ways of behavior on children, segmenting the male and female binary. A social memory that structures, reestablishes and also represents the reality and its force field of social relations for change or its conservation. The worm, the rose, the worm and the harpsichord discursive meanings of social practices.*

Keywords: *Discourse. Feminine. Children's songs.*

¹ Doutoranda em Letras (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE). Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Foz do Iguaçu (FAFIG). Associada à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN). E-mail: eliana.foz@gmail.com

INTRODUZINDO...

*Se não ressoar se não ecoar na história
não cola não permanece.*

(Pêcheux)

Somos resultado de uma junção de discursos que nos definem por meio da linguagem. Somos sujeitos de linguagem: todas as coisas que estão ao nosso redor têm um nome, alguns são nomes próprios, outros são apenas comuns. Fato que é a linguagem que nos atravessa e nos constitui em sujeitos sociais. Inicialmente, é preciso entender como se dá o processo de entrada do sujeito na linguagem. Esse processo, realizado pela fala e pelas canções, favorece o aprendizado das crianças. Mas quais são as músicas que os pequenos vêm cantando? Quais são os discursos dessas canções?

Neste trabalho, buscamos compreender a produção do discurso por meio das materialidades discursivas presentes nas canções infantis. Materialidades que se (re)organizam para fazer funcionar enquanto discurso. Se entendermos que a linguagem está em curso, por ser histórica, viva, os sentidos sobre as coisas também estão fixos, muito menos são universalizantes, na medida em que a língua não é apenas um sistema. É justamente o contrário, não há uma homogenia discursiva, não há um único sentido, há, pois, efeitos de sentidos, visto que se trata de uma “superfície de cada discurso às superfícies possíveis que lhe são (em parte) justapostas na operação de análise, constituem justamente os sintomas pertinentes do processo de produção dominante que rege o discurso submetido à análise” (Pêcheux, 1993. p. 105).

Entretanto, mesmo que sejam superfícies aparentemente diferentes no intradiscurso, há um dominante que rege esses sintomas que é “o interdiscurso, que (...) põe em conexão entre si elementos discursivos por meio do pré-construído” (Pêcheux, 2009, 154), produzindo um efeito de sustentação dos saberes de uma formação discursiva. E nessa ordem de pré-construído e da repetição vem reestabelecer, por meio da memória discursiva, “a condição legível do próprio legível” (Pêcheux, 2007, p. 52). E mais, sob a forma dos versos das canções, discurso estável e sedimentado, “a formação de um efeito de série pelo qual uma regularização (...) residiriam os implícitos” (Pêcheux, 2007, p. 52), os efeitos de opacidade, o conjunto de marcas da existência material do discurso.

Dessa maneira, buscaremos investigar duas canções do universo infantil brasileiro, para analisar e exemplificar versos cantados de formação discursiva dominante em que se inscrevem enquanto efeitos de sentidos. Cantigas que ecoam, ressoam na história, maneiras de comportamento nas crianças, segmentando binariamente o masculino e o feminino, que são da ordem da memória

social. Uma memória social que estrutura, reestabelece e também representa a realidade e seu campo de forças das relações sociais para sua mudança ou sua conservação.

O texto será dividido em mais três partes: conceitos em relação às canções, a música, as sequências discursivas a serem analisadas e considerações finais, que abrem um leque para que mais pesquisadores possam acrescentar novas discussões.

MÚSICA E CRIANÇA: CONCEITOS ESSENCIAIS

A música faz parte da vida das pessoas desde o nascer, quando estas são expostas às canções de ninar, à canção que a família gosta, condições que, aos poucos, vão ampliando a relação da criança com a música. Cantigas, canções de roda, brincadeiras musicalizadas contribuem para universo de simbolização do mundo. Para além do conceito de música, buscamos a importância da musicalização na infância. Como atividades lúdicas, as músicas são apresentadas “à criança por meio de canções (...) danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais” (Brito, 2003 p. 45). As crianças, depois da aquisição das primeiras palavras, são introduzidas à sistematicidade da vida social por meio de algumas músicas.

Nas escolas brasileiras, a música integra as atividades lúdicas. Entretanto, somente a partir da Lei nº 11. 769/2008 – que alterou a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica – e da Lei nº 13.278/2016 (que alterou a LDB para fixar as diretrizes e bases para o ensino da arte), é que a música enquanto linguagem ganhou *status* de obrigatoriedade nos currículos escolares.

Assim, desde tenra idade as crianças escolarizadas possuem uma rotina de cantar canções consideradas “de criança”: com versos curtos, rimas fáceis, repetitivas e muitas com uma pitada de humor. Fato é que as canções nos rodeiam desde a tenra idade e não há nenhum problema com a musicalização, pelo contrário: é essencial para nossa relação com a sociedade. As canções, como formas culturais e estéticas, não podem ser encaradas apenas com uma simples troca cultural, uma vez que discursivizam sentidos. Em seus enunciados cantados, há existência do simbólico, repetido pela melodia, pelo ritmo, porque é cultural.

Retomando, somos sujeitos da história constituídos e atravessados pela linguagem e pelo inconsciente. Para Lacan (1988), o sujeito se identifica na linguagem e é inserido no campo de significantes do Outro, “mas somente para perder-se nela como objeto” (Lacan, 1988, p. 301), ou seja, pela via do inconsciente somos inscritos na linguagem, e por ela existimos e significamos. São os pais ou responsáveis que inscrevem essa criança na linguagem, primeiramente falada: a fala é a

materialização dessa inscrição. Muito próximo aos estudos vigotskianos, que enfatizam a necessidade de o sócio-histórico anteceder o caráter inato. Nas palavras de De Lemos (2002, p. 55), “conceber a criança como capturada por um funcionamento linguístico discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou”. Em outras palavras, ela é significada, em significante, e essa sua significação lhe permite ressignificar a partir dessa do que lhe significou. Lembrando que para a psicanálise, o significante não tem sentido em si, ele opera em uma cadeia de significantes. Por isso, o sujeito é clivado, dividido, atravessado pelo inconsciente e pela ideologia.

Para tal, se faz necessário compreender qual é o sujeito da análise de discurso, além de social, histórico e ideológico, é também clivado pelo inconsciente. Para a teoria do discurso, “o discurso de um outro, coloca em cena pelo sujeito (...) mas também e sobretudo a insistência de um ‘além’ interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do ‘ego-eu” (Pêcheux, 1993, p. 316). Esse sujeito/criança, que é assujeitado, de uma posição-sujeito emerge no discurso das canções metaforizadas em animais falantes, flores, etc., inscrevendo a linguagem na história e nas condições sociais em que vivem. Neste processo, os efeitos de sentido inscritos nessas cantigas ganham a dimensão simbólica.

58

Dito de maneira simplificada, a criança é introduzida na linguagem (Outro) pelo outro que pode ser os pais. A partir daí, começa a acessar como as coisas significam, funcionam, acessa a realidade por meio do simbólico. Diante disso passaremos às análises de canções simbólicas que subvertem a realidade, fazendo com que desde pequena a criança entoe discursos machistas, pertencentes ao discurso patriarcal.

(DES)TECENDO CAPTURAS E (NATURALIZAÇÃO DE) SENTIDOS: ANÁLISES

O discurso dessas cantigas como sistema articulado remete à prática social complexa, o discurso patriarcal, que reproduz situações conflituosas no todo social. Enquanto forma discursiva, as canções remetem necessariamente aos “sintomas pertinentes do processo de produção dominante que rege o discurso submetido à análise” (Pêcheux, 1993. p. 105). Há, nessas canções, sintomas de um discurso dominante, que atravessa e possibilita esses efeitos de sentido. Esses efeitos só são possíveis porque esses discursos estão inscritos nas práticas sociais e na história. Se retirada essa inscrição, não teríamos os mesmos sentidos. Diríamos a produção de um efeito: a de definir, na sociedade, lugares e modos de ser masculino e feminino.

Tomemos duas canções para analisarmos alguns versos enquanto sequências discursivas, que tecem sentidos em relação ao gênero feminino e ao masculino. Lembrando que por se tratar de

práticas relacionadas ao universo infantil, a criança está na captura do funcionamento linguístico discursivo, procurando compreender como as coisas são e funcionam, quais são os possíveis sentidos das coisas. E por isso, ao exercitar essa aprendizagem é também significada pela linguagem que lhe significa. Porque a linguagem funciona “tanto no aprendizado verbal de crianças quanto no uso cotidiano da linguagem por outros falantes” (Pêcheux, 2012b, p. 104).

Ao passo que as crianças dão sentidos as suas práticas e linguagem, podem mobilizar outros sentidos em suas práticas. Ou seja, os sentidos vêm alinhavados e desalinhavados com a aquisição da linguagem. Os sentidos não são unívocos, entretanto, quando inscritos “nas regras escolares de uma assepsia do pensamento (as famosas ‘leis’ semântico-pragmáticas da comunicação)” (Pêcheux, 1994, p. 59, parênteses do autor). A escola procura um sentido único, mas é necessária a produção de sentidos de um enunciado, uma palavra, “que intervém na reprodução das relações de produção” (Pêcheux, 2012, p. 215). Mas é necessário o, “trabalho sobre a **plurivocidade do sentido** como a condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento” (Pêcheux, 1994, p. 59, grifos nossos).

Vale destacar que essas canções pertencem à cultura popular, ao cultural. As canções estão no domínio público e é possível encontrá-las nas redes sociais, ouvi-las em festas infantis, entre outros espaços: “A minhoca” e “O cravo e a rosa”.

Tabela 1: As canções infantis analisadas

A música da minhoca	O cravo e a rosa
Minhoca, minhoca me dá uma beijoca./Não dou não dou. Então, eu vou roubar./Minhoco você é mesmo louco./Você beijou errado, minha boca é d’outro lado.	O cravo brigou com a rosa. Debaixo de uma sacada/O cravo ficou ferido e a rosa despedaçada/ O cravo ficou doente, a rosa foi visitar/O cravo teve um desmaio A rosa pôs-se a chorar.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Nestas letras infantis, a minhoca e as flores são animizadas, ou personificadas, e metaforizadas em feminino ou masculino. **O minhoco** pede beijos para **a minhoca** e, diante da negativa, ele rouba. Vale ressaltar que no universo biológico a minhoca é hermafrodita e, por isso, não é definida, não há desinência nominal que indique o gênero. Entretanto, a canção marca minhoc(o) para pontuar que é o masculino que simboliza.

A relação da linguagem, por meio da mudança metafórica dos sentidos, permite alcançar o funcionamento ideológico que é inerente à materialidade discursiva. O **minhoco**, “na força da ordem masculina”, impõe a “visão androcêntrica” ao roubar os beijos (Bourdieu, 2010, p. 18) e comete um ato abusivo em relação à minhoca. Há um interdiscurso que atravessa essa materialidade sob a forma do discurso machista, onde o gênero masculino possui um lugar hierarquizado, naturalizado pelas condições sociais, que lhe permite conseguir do feminino tudo que quer, mesmo que pela imposição. “[a]o poderoso macho importa, em primeiro lugar, seu próprio desejo” (Saffioti, 1987, p. 18). Esse discurso provoca efeitos de sentido que o masculino, frente à negativa de um pedido, pode satisfazer seu desejo à força.

A transitividade direta do verbo roubar inscreve o discurso do **minhoco** como uma atitude de apropriar-se de (bem alheio), mediante violência ou ameaça: **o minhoco** comete violência e abuso. Discursivamente, **o minhoco** ocupa um efeito de lugar social masculino e se materializa interdiscursivamente. Se considerarmos o discurso jurídico brasileiro, **o minhoco** cometeu um crime de importunação sexual, um ato libidinoso. O Código Penal Brasileiro, após a aprovação da Lei 13.718/2018, considera que o beijo roubado constitui um crime, porque constrange a vítima. Cabette (2018), na interpretação da lei, diferencia beijo roubado de beijo furtado. O roubado envolve a violência e assim enquadraria em crime de estupro, se o beijo for furtado, é enquadrado em importunação sexual.

Historicamente, a loucura era um “comportamento inadequado” do feminino, em sua maioria, e, por isso, passível de encarceramento, intervenção física e violenta, além de suscitar estigmas. Até mesmo o casamento era recomendado como terapia estabilizante da mulher (Cunha, 1989; Perrot, 1992; Scott, 1992). Assim, a loucura que interditava o feminino era requisitada pelo masculino. O feminino é considerado louco, entretanto esse lugar é requisitado pelo masculino como doença.

O beijo roubado ou furtado do **minhoco** interdiscursivamente busca efeitos de naturalização em relação ao desejo masculino, enquanto que o feminino é estimulado a permanecer submisso. O máximo que é dito é que o **minhoco** “é mesmo louco”. A adjetivação de loucura para o **minhoco** é a solução para “resolver” a situação de violência, porque o louco é considerado doente, e não criminoso. Socialmente, quando há uma violência de gênero, a sociedade costuma atestar loucura, “homens violentos são doentes mentais, alcoólatras, perturbados” (Saffioti, 1997, p. 36). Sobremaneira atesta efeitos de sentido que no imaginário social o masculino pode agredir, pode abusar, enquanto o feminino deva suportar as agressões. Uma reprodução discursiva da inferiorização diante do abuso sexual sofrido, uma situação traumática, cantada e repetida por diversas escolas

infantis. Enquanto discurso, o que é dado a significar na cantiga é o interdiscurso da ordem social, o **minhoco** ao roubar o beijo, pouco lhe importa, e, mais rouba do lado inverso da minhoca, ou seja, o **minhoco** abusa sexualmente da minhoca, quando **beija do outro lado**.

Em relação às flores, temos a canção infantil onde o cravo simboliza o masculino e a rosa o feminino. **O cravo** briga **com a rosa**, e, não a rosa briga com o cravo. Há uma memória que é da ordem do social que se inscreve nessa canção. **O cravo** discursiviza o masculino agressivo, corajoso, próprio da visão patriarcal, androcêntrica, falocêntrica, que se posiciona para brigar com o feminino. Há uma ordem no enunciado que coloca o cravo como sujeito da ação de brigar. E no universo das crianças é apregoado que a briga, o ato de brigar, não é uma coisa legal. Quem brigou foi o masculino com o feminino.

O cravo não conversa com **a rosa**, ele simplesmente briga. **O cravo** brigar com **a rosa** sem motivos e rememora um discurso de violência masculina, uma vez que o homem, muitas vezes, para garantir a sua supremacia, seu *status* de poder, recorre à violência física (empurrarão, tapas, qualquer tipo de golpe) ou psicológica (isolamento, cerceamento, humilhações, desprezos). O porquê da briga não é revelado, mas a briga denota ter sido intensa, porque a **rosa** sai despedaçada dessa briga. **A rosa** despedaçada metaforiza a violência de gênero ocorrida, a agressão que a deixou em pedaços. O despedaçar no sentido figurado denota o ato de causar dor, aflição, agonia, ou seja, a rosa ficou aos pedaços com pétalas caídas. O feminino simbolizado em flor é atravessado por efeitos de sentido interdiscursivos do imaginário social da “mulher sexo frágil”. O feminino cantado nos versos, poemas, o feminino torna flor, “na linguagem popular, ‘colher a flor’ de uma mulher significa destruir-lhe a virgindade, e essa expressão originou a palavra ‘defloramento’”, ou desfloramento (Beauvoir, 1970, p. 197). O defloramento é uma violação. As pétalas da flor, na botânica, são as partes coloridas, visíveis, coloridas, com odores e diferentes texturas, com função de proteger os gametas (formado em seu interior) responsáveis pela reprodução. Despedaçar **a rosa**, metaforicamente, é tirar o brilho, a vivacidade, o colorido do feminino.

Na canção também há a preocupação que **a rosa** tem em relação ao cravo, mesmo depois da briga. Ela o visita e chora por encontrá-lo doente. Esses versos produzem efeitos de que, mesmo despedaçada, há que continuar preocupada, não com suas feridas, seus pedaços, mas com o cravo, o masculino. Dizendo de outra maneira, **o cravo** sai ferido da briga que despedaçou **a rosa**, e em casa, como ele está doente, **a rosa**, muito preocupada, visita-o e chora por seu desmaio. Um gesto associado à negatividade emocional no feminino, como se “a mulher e incapaz de usar a razão”, e socorrer o

cravo, além de chorar “valores considerados negativos (...) emoção, fragilidade, resignação” (Saffioti, 1987 p. 34).

Num gesto de cuidado, **a rosa** está ao seu lado quando doente, efeitos de sentido do feminino cuidador, preocupado com o masculino. Dependendo da situação econômica de algumas famílias “encontram-se desde mulheres donas-de-casa, que se dedicam exclusivamente aos cuidados da residência, do marido e dos filhos, até aquelas que trabalham fora” (Saffioti, 1987 p. 9).

A **minhoca** e a **rosa** são manipuladas forçadamente como corpos “que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo”, como uma feminina “deve” ser delicada (Foucault, 1999 p. 297). Um discurso de naturalização quando pode ser roubado um beijo ou despedaçar esse feminino. E as crianças, sujeitos desses discursos, vão reproduzindo, nas canções e em suas práticas, no falar/cantar, em sua história enquanto sujeitos sociais e históricos. Reproduzem as cantigas enquanto processo de produção de simbolização, que interdita e reativa, constrói e reconstrói sentidos. Em outras palavras, podem se deslocar “a uma outra formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente” (Pêcheux, 2012b, p. 158).

Existem outras cantigas que são repetidas todos os dias por milhões de crianças. Mas não cabem apenas em um artigo, entretanto, sabemos que o discurso geralmente é apresentado em fragmentos, “feito de cacos e de fragmentos, é que ele permite recuperar as condições concretas da existência das contradições através das quais a história se produz, sob a repetição das memórias estratégicas” (Pêcheux, 1981, p. 7, tradução minha).²

O discurso sobre o lugar do feminino e do masculino são discursivizados em outras redes de filiações, outras materialidades, fazendo com que esses sentidos retornem. Eles são retomados, reestruturados, uma vez que pertencem a uma rede de memórias, inscritas na história. Não é o masculino e feminino empírico, mas o imaginário dessas diferentes posições discursivizadas, que aparecerão “necessariamente [como] um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização” (Pêcheux, 2012a, p. 56). Mas é a incidência do aparecimento em mais de uma canção, ou em várias superfícies, que permite perceber a presença discursiva, “ao **multiplicar a presença do discurso** por ele mesmo, manifestar a **estrutura invariante** do processo de produção (...) cujas variações são o sintoma” (Pêcheux, 1993, p. 98, **grifos nosso**).

² No original: L'intérêt de cet hétérogène discursif, (fait de bribes et de fragments, c'est qu'on y repère les conditions concrètes d'existence des contradictions à travers lesquelles de l'histoire se produit, sous la répétition des mémoires « stratégiques »).

Mas é, também, necessário, enquanto analista, a tentativa de expor esses discursos que tentam multiplicar seus efeitos de maneira invariante através das crianças, porque “é através da linguagem enquanto *Ação sobre o Outro* (...) e enquanto *Ação sobre o Mundo* (...) que a criança constrói a linguagem enquanto *Objeto* sobre o qual vai poder operar” (De Lemos, 1982, p. 13, grifos da autora). Os efeitos discursivos emergem através dos enunciados proporcionados pelo outro, com toda carga simbólica, sócio-histórico-cultural, no funcionamento linguístico discursivo dado a simbolizar, significar as coisas no mundo.

UM FIO PARA AMARRAR, MAS NÃO FINALIZAR...

Os discursos materializados nas cantigas infantis, embora linguisticamente diferentes, discursivizam em seus versos sentidos parecidos: ambas metaforizam a violência em relação ao feminino e talvez não fizessem esse sentido em outras condições de produção, sem a presença dos movimentos feministas. Ou seja, os efeitos de sentido produzidos pelas duas canções, em relação ao feminino, são de submissão, abuso, subserviência. Enquanto que o masculino aparece no lugar de agressor. Podendo até se destacar em outras canções mais adultas, por exemplo na interpretação da cantora Maria Gadú, na composição de Gugu Peixoto / Luis Kiari, que afirma: “a linda rosa perdeu pro cravo”.

Os discursos se repetem: **a rosa, a minhoca** e tantos outros enunciados sobre o feminino ainda discursivizam de maneira ritualizada o funcionamento para a manutenção de uma sociedade patriarcal e machista, de submissão ao feminino. Com efeito, se é por meio do Outro que os sentidos, as significações são atribuídas, tentamos, pois, fazer de nossas práticas um atravessamento neste imaginário que se tem do masculino e do feminino, para buscar a produção de outros dizeres, outras cantigas, outras práticas mais igualitárias, contestando o que está sendo dito, e como está sendo dito. Isso é de responsabilidade de todos: pais, responsáveis, escola, sociedade. Volto aqui à epígrafe, vamos ressoar outros discursos, outras práticas na história, ressignificar masculino e o feminino, numa perspectiva igualitária às crianças. Para tal, cantemos outras canções, resignifiquemos, na busca de criar brechas, lacunas, audíveis a outros discursos e práticas. Novas “formulações que se travem embate para se afastar de outras (...) com as quais [...] não se identificam (...) tantas outras (...) que poderiam promover acontecimentos discursivos que resultariam em outros discursos” (Santos, 2013, p. 138).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **LEI nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm.

Acesso em: 6 nov. 2019

BRASIL. **LEI nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 6 nov. 2019

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Trad. Sérgio Milliet. 4ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

64

CABETTE, Eduardo Luiz Santos. Primeiras impressões sobre o crime de importunação sexual e alterações da Lei 13.718/18. **Revista Jus Navigandi**. ISSN 1548-4562, Teresina, ano 23, n. 5620, 20 nov. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/70388>. Acesso em: 1 dez. 2019.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. Loucura, gênero feminino: as mulheres do Juquery na São Paulo do início do século XX. **Revista Brasileira de História**, 9(18), 1989 p. 129-144.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, (42): 41-69, jan./jun. 2002. Disponível em: <file:///D:/usuario/Downloads/8637140-Texto%20do%20artigo-6881-1-10-20150617.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2019.

DE LEMOS, Claudia. T.G. Sobre Aquisição de Linguagem: e seu Dilema (Pecado) Original. **Boletim da ABRALIN** 3(97-136). 1982.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Jorge Zahar Editor. 1988.

PÊCHEUX Michel. L'étrange miroir de l'analyse de discours. **Langages**, 15^e année, nº 62, 1981. Analyse du discours politique. p. 5-8. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_62_1872. Acesso em: 10 nov. 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Papel da memória**. Campinas: Pontes. 2007.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani et al. 3. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. Tradução Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. In: ORLANDI, E. **Gestos de Leitura**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi, 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1º ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.

SANTOS, Eliana Cristina Pereira. **A imagem do professor nas capas da Revista Nova Escola**: a circularidade de sentidos. Dissertação de Mestrado. Cascavel – PR: UNIOESTE, 2013.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: P. Burke (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas (4ª ed.) (pp. 63-95). São Paulo: UNESP, 1992.



Esta obra possui uma Licença

Submissão: 12/07/2023 | Aprovação: 10/011/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/19706>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.10706>



Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 67-90



PRODUÇÃO, EDITORAÇÃO E IMPRESSÃO DE LIVROS DE LEITURA E GRAMÁTICAS PRIMÁRIAS NO PARÁ (1822 a 1922)

READING BOOKS AND PRIMARY GRAMMAR PRODUCTION, EDITING AND PRINTING IN PARÁ (FROM 1822 TO 1920)

Raimunda Dias DUARTE  

Universidade Federal do Pará (UFPA)¹

Resumo: Neste trabalho, discute-se a produção, a edição e a impressão de livros de leitura e gramáticas primárias paraenses no período de 1822 a 1922. Para isso, busca-se entender o processo de edição e impressão de livros no Pará na primeira metade do século XIX, compreender como se deu a produção de livros de leitura e gramáticas primárias no Pará no mesmo período, verificar a importância de intelectuais paraenses para a história da educação no Pará e no Brasil e analisar uma gramática primária, situando-a no contexto da gramatização do português no Brasil. O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A orientação teórica está baseada nos trabalhos de Duarte (2018; 2021), Moreira (1979), Auroux (2014) e Orlandi (2001; 2008). Na segunda metade do século XIX, o Pará estava colocado numa posição privilegiada em relação à produção de livros escolares, principalmente obras dos gêneros livro de leitura e gramática.

Palavras-chave: História do livro. Livros de leitura. Gramáticas primárias. Autores paraenses.

Abstract: *In this paper will be discussed the production, edition and printing of reading books and elementary grammars from the state of Pará in the period from 1822 to 1920. For this, it seeks to understand the editing and printing books process in Pará in the first. mid-19th century, as well as to understand how the reading books and elementary grammars production in Pará took place in the same period, this work will verify the Pará intellectuals' importance to the history of education in Pará and Brazil and it will analyze a primary grammar, placing it in the context of the Portuguese language grammatization in Brazil. The work was developed through bibliographical and documentary research. The theoretical orientation is based on the Duarte (2018; 2021), Moreira (1979), Auroux (2014) and Orlandi (2001; 2008) studies. In the second half of the 19th century, Pará was placed in a privileged position in relation to the schoolbooks production, mainly works in the reading book and grammar genres.*

Keywords: *Book history. Reading books. Elementary grammars. Pará authors.*

¹ Doutora em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC da Universidade Federal do Pará). É professora adjunta da UFPA e Líder do Grupo de Pesquisa em História do Livro Didático na Amazônia (GEHLDA). E-mail: rayduart@ufpa.br

INTRODUÇÃO

Neste estudo, discutimos a produção, a edição e a impressão de livros de leitura e gramáticas primárias no Pará no período de 1822 a 1922, tencionando entender o processo de edição e impressão de livros no Pará na primeira metade do século XIX, compreender como se deu a produção de livros de leitura e gramáticas primárias no Pará no mesmo período, verificar a importância de intelectuais paraenses para a história da educação no Pará e no Brasil e analisar uma gramática primária, situando-a no contexto da gramatização do português no Brasil. Escolhemos como data inicial 1822 porque é o ano que marca a independência do Brasil, quando inicia o campo da impressão e da editoração no Pará, estendendo a um período de cem anos. Este estudo é resultado de pesquisa bibliográfica e documental, com orientação teórico-metodológica em Duarte (2018; 2021), Moreira (1979), Auroux (2014) e Orlandi (2001).

O trabalho está dividido em quatro partes: na primeira parte, discutimos sobre a impressão e a edição de livros no Pará, buscando entender como e quando o Pará se inseriu no campo da impressão e da editoração de livros, quais foram as primeiras editoras paraenses e quais as características do livro escolar do século XIX e do início do século XX. Na segunda parte, tratamos da produção e de autores de livros escolares de leitura no Pará no período estudado; na terceira seção, discutimos a produção de gramáticas primárias no Pará, mostrando a importância de autores para a educação no Pará e no Brasil e, por último, analisamos as características da *Grammatica portuguesa*, de Julio Cezar Ribeiro de Souza a partir dos dois modelos de gramática: filosófica e científica.

IMPRESSÃO E EDITORAÇÃO DE LIVROS NO PARÁ

Na primeira metade do século XIX, a escolarização não era obrigatória no Brasil. Então, não havia muito interesse das instituições oficiais em investir na produção de livros escolares. Os primeiros livros foram publicados pela Imprensa Régia (depois, chamada de Imprensa Nacional), departamento de imprensa do governo português no Brasil.

Oficialmente, a Imprensa Régia² foi a primeira editora brasileira, fundada em 13 de maio de 1808, na cidade do Rio de Janeiro, em virtude da chegada da família real ao Brasil. Com um dos propósitos de auxiliar a expansão da educação pública, a editora foi inaugurada com a publicação de

² Imprensa Régia (depois chamada de Imprensa Nacional), departamento de imprensa do governo português no Brasil, criada em 1808, no Rio de Janeiro (Duarte, 2018 p. 111).

um folheto de 27 páginas acompanhado da Carta Régia³.

Segundo Hallewell (1985 p. 36), a Impressão Régia, até 1822, teve monopólio de imprimir no Rio de Janeiro. O autor afirma que durante o período de quatorze anos de monopólio das impressões no Rio, foram produzidos bem mais de mil itens: “Grande parte desses 1.173 (ou mais de 1.250) itens da Impressão Régia Brasileira era constituída de documentos do governo, cartazes, volantes, sermões, panfletos e outras publicações secundárias” (Hallewell, 1985, p. 37).

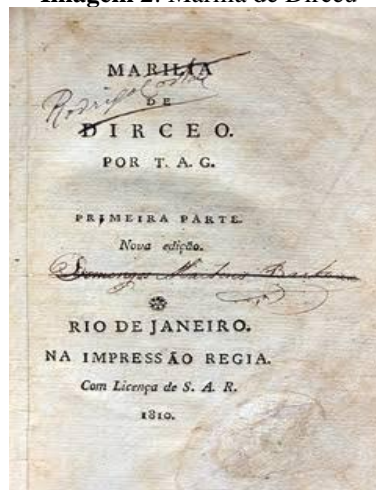
Entre os itens publicados pela Impressão Régia, podemos destacar o jornal *Gazeta do Rio de Janeiro* (imagem 1) e *Marília de Dirceu*, “a primeira obra de literatura brasileira publicada no Brasil e muito bem feita, com esplendida folha de rosto”, destaca Hallewell (1985 p. 38).

Imagem 1: Gazeta do Rio de Janeiro



Fonte: <https://pt.m.wikipedia.org>

Imagem 2: Marília de Dirceu

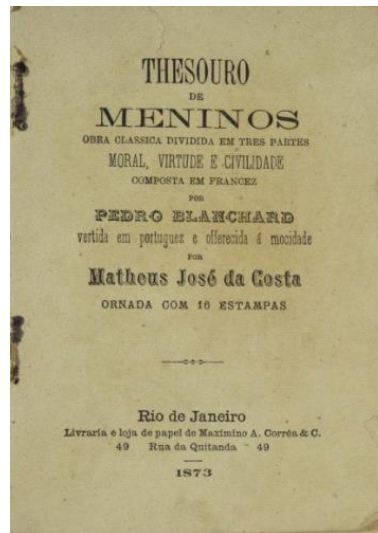


Fonte: <https://pt.m.wikipedia.org>

³ Carta Régia é o nome dado ao documento oficial assinado por um monarca que segue para uma autoridade, geralmente contendo determinações gerais ou permanentes. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/carta_regia. Acessado em: 24 de dezembro de 2018, as 11h41.

Entre outras obras que o autor destaca, temos: *Thesouro de meninos* e *O Uruguai*.

Imagem 3: Capa do livro *Thesouro de meninos*



Fonte: <https://www.google.com>

Imagem 4: Capa do livro *O Uruguai*



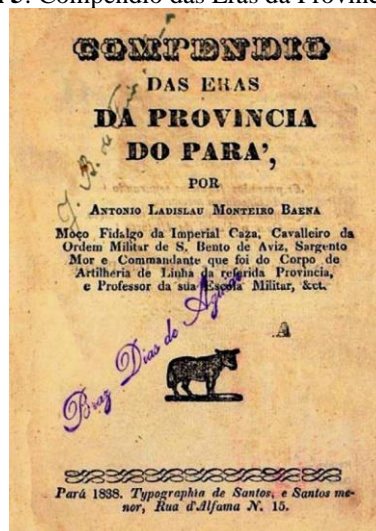
Fonte: <https://www.google.com>

Thesouro de meninos é de autoria de Pedro Blanchard. A obra foi traduzida do francês por Matheus José da Costa e a edição acima foi publicada em 1873, pela livraria e loja de papel de Maximino A. Corrêa & C. A obra foi oferecida à mocidade. A temática se concentra na moral, na virtude e na civilidade (boas maneiras). A obra literária *O Uruguai*, de José Basílio da Gama, foi publicada em 1769, em Lisboa. A segunda edição foi editada em 1811, no Rio de Janeiro (Blake, 1898).

No Pará, o campo da impressão e da editoração iniciou a partir da Independência do Brasil. Contudo, “as primeiras oficinas gráficas eram muito rudimentares e desaparelhadas, por isso, não

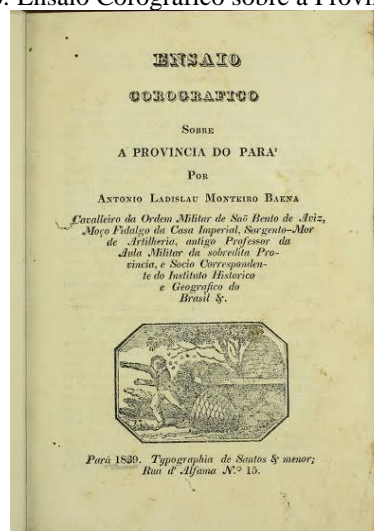
podiam imprimir livros” (Moreira, 1979, p. 11). Contudo, apesar das dificuldades enfrentadas pelos editores na primeira metade do século XIX no Pará, destacam-se três publicações importantes nesse período: *Compendio das eras da provincia do Pará (1838)* e *Ensaio corográfico sobre a Província do Pará (1839)*, de Antônio Ladislau Monteiro Baena, impressas pela Typographia de Santos e Menor, pertencente a Honório José dos Santos, primeiro impressor de livros no Pará (Moreira, 1979), e a *Cartilha Imperial*, de Filippe Patroni, publicada em 1840 por Justino H. da Silva. Esta obra foi destinada à instrução de Dom Pedro II.

Imagem 5: Compendio das Eras da Provincia do Pará



Fonte: <https://fauufpa.org>

Imagem 6: Ensaio Corografico sobre a Provincia do Pará



Fonte: <https://fauufpa.org>

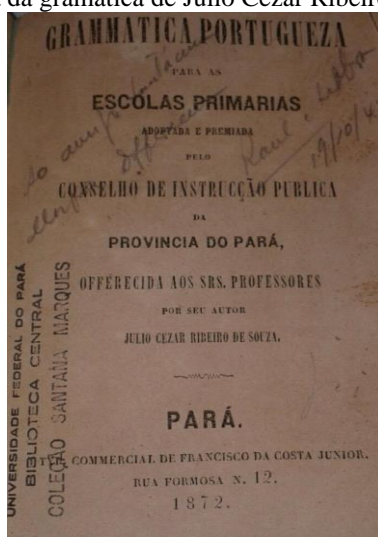
A partir da segunda metade do século XIX, com o desenvolvimento econômico da Província por causa da era da borracha, foi legitimada efetivamente a impressão e a editoração de obras

escolares no Pará. Com a reforma Couto Ferraz (Decreto 1.331-A, de 1854), a qual regulamentou o ensino primário e o secundário no município da Corte, a escola é institucionalizada no Brasil como principal espaço social destinado à instrução. Para garantir a produção e a adoção de livros nas escolas, o governo prevê prêmios a quem produzisse compêndios escolares. Nesse cenário se insere a significativa produção do livro escolar no Pará (Duarte, 2018).

Entre os autores premiados está Julio Cezar Ribeiro de Souza, que recebeu o prêmio de um conto de réis do Conselho de Instrução Pública da província ao publicar sua *Grammatica Portugueza* em 1872. A obra foi considerada a melhor das que existiam (Souza, 1872), comparada com outras gramáticas de autores não paraenses que circulavam na província.

Moreira (1979, p. 14) descreve os primeiros livros impressos na província do Pará como “materialmente pobres, de pequeno formato, com desinteressante apresentação gráfica. Não havia ainda comércio editorial organizado, de modo que essas obras eram quase sempre impressas às expensas dos próprios autores”. A capa da *Grammatica portugueza para uso das escolas primarias*, de Julio Cezar Ribeiro de Souza, atesta as características dos nossos primeiros livros escolares. A gramática foi a primeira do gênero publicada por autor paraense.

Imagem 7: Capa da gramática de Julio Cezar Ribeiro de Souza, 1872



Fonte: Seção de obras raras da Universidade Federal do Pará, 2017

Com o advento da fase áurea da borracha, surgiu verdadeiramente mercado para essas obras, cujo ritmo de editoração cresceu muito, “permitindo até mesmo a impressão de algumas delas no estrangeiro, principalmente na França” (Moreira, 1979, p. 14). A cidade de Belém havia se transformado devido aos lucros do comércio da borracha e na última parte do século XIX o comércio livreiro teve uma grande importância para a produção nacional. Os colofões de Belém, em quantidade,

vinham logo após os do Rio de Janeiro, do Maranhão, de São Paulo, de Pernambuco e de Minas Gerais.

Imagem 8: Capa da obra *Ensaio de Leitura*, de Joaquim Pedro Correa de Freitas



Fonte: Seção de obras raras da biblioteca pública Arthur Vianna

A 44ª edição do 3º. livro de leitura da série graduada de leitura de Joaquim Pedro Correa de Freitas (imagem 8) foi lançada em 1910, em Paris-França, pela editora Jablonski, com o título modificado para *Ensaio de leitura: terceiro livro para uso das escolas da Amazônia*. Note-se como a capa da obra já vem toda trabalhada.

Uma das mais conhecidas livrarias que se destacaram na segunda metade do século XIX no Pará foi a Livraria Clássica. Inaugurada desde 1855⁴, assumia uma posição de destaque.

Nas províncias, algumas livrarias destacaram-se, como a Livraria Clássica, inaugurada em Belém no ano de 1855, cujo proprietário era a firma Viana e Silva, passando depois, para as firmas JB. dos Santos e Cia – que chegou a lançar cerca de vinte títulos de Livros escolares e a Livraria Catilina, na Bahia fundada por Carlos Pongetti, em 1835 (Gally, 2013 p.).

A editora passou à responsabilidade de várias firmas, mas foi a partir da gerência da firma J. B. dos Santos & Cia que efetivamente atingiu o apogeu de suas atividades editoriais que, “guardadas as devidas proporções, exerceu entre nós papel equivalente ao da Livraria Francisco Alves no Rio de Janeiro” (Moreira, 1979, p. 12).

⁴ Não confundir com a livraria Clássica, fundada em 1854, no Rio de Janeiro, pelo imigrante português Nocoláo Alves e que, depois sob a gestão de Francisco Alves, se transformou na livraria Francisco Alves.

Imagem 9: Anúncio da Livraria Clássica

Fonte: Jornal do Pará, 29 ago. de 1873, recorte de anúncio p. 4⁵

A imagem 9 corresponde a um anúncio da Livraria Clássica no Jornal do Pará (1873) comunicando a troca de endereço e convidando os leitores ao acesso às obras literárias dos mais variados gêneros e de autores de grande reputação. Moreira (1879 p. 14) afirma que “a Livraria Clássica, nossa principal editora, foi a que mais utilizou as gráficas estrangeiras” para imprimir seus livros. Demonstrava, com isso, o momento próspero do Pará.

Imagem 10: Folha de rosto da obra *Collocação de pronomes*, 1907

Fonte: Biblioteca particular da primeira autora, 2018

⁵ Jornal do Pará, 29 ago. de 1873, PDF disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://memoria.bn.br/pdf/219339/per219339_1873_00194.pdf&ved=2ahUKEwiJdHy_HfAhXhH7kGHf_jCqIQFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw0AwTaeBSEoZbJRKrq66az9

O livro *Colocação de Pronomes*, de Paulino de Brito, publicada em 1907 pela editora Allaud & Cia, foi uma das obras que a Livraria Clássica editou em Paris. Nesse período, a editora já estava sob a gerência da firma J.B. dos Santos e Cia, situada na rua João Alfredo, 61.

A PRODUÇÃO DE LIVROS DE LEITURA NO PARÁ

Ao tratar da produção do livro no Pará, Duarte (2021) confirma a declaração de Moreira (1979) de que, no século XIX, a produção foi muito significativa. Em suas pesquisas, a autora (Duarte, 2021) cita 156 livros de leitura produzidos no Pará durante o período de 1820 a 1920 em uma investigação que está longe de esgotar-se. Nesta seção, apresentamos três autores que produziram livros de leitura no Pará no período acima citado. Esses intelectuais trouxeram importantes contribuições para a história da educação e do livro na Amazônia e no Brasil.

Joaquim Pedro Correa de Freitas

Paraense de Cametá, foi um dos homens que mais se interessou pela instrução pública no Pará. Ele foi considerado a imagem mais ilustre do ensino paraense na fase imperial (Moreira, 1979, pág. 21). Suas obras foram produzidas durante o Império e atravessaram a República. Freitas foi um professor emérito. O *Paleographo ou a arte de aprender a ler a letra manuscrita, para uso das escolas da província do Pará*, publicado em 1871, foi pioneiro do gênero no Brasil. Esse título foi mudado mais tarde para *Paleographo ou a arte de aprender a ler a letra manuscrita, para uso das escolas da Amazônia*, a fim de adequar-se ao contexto republicano.

Imagem 11: Folha de rosto do *Paleographo*⁶



Fonte: Biblioteca particular de Narciza Lameira, 2021

⁶ de Joaquim Pedro Correa de Freitas. 29 ed. Paris. Lith. de Ch. Gaulon e Fils, 1909.

A obra de maior sucesso de Freitas, durante o século XIX, foi a série graduada de leitura, *Ensaio de Leitura (1º, 2º. e 3º.)*, a qual só começou a declinar no início do século XX, tendo sido suplantada pela obra de Augusto Ramos Pinheiro. A série graduada de Freitas foi editada muitas vezes, com quase todas as edições feitas na França. A série compunha o 1º., o 2º. e o 3º. livros de leitura para as escolas do Pará. A 44ª edição do 3º. *Livro de leitura* foi lançada em 1910, na França, com o título modificado para *Ensaio de leitura: terceiro livro para uso das escolas da Amazônia* (ver imagem 8).

Hygino Amanajás

Nasceu em Abaetetuba, Pará, na localidade Rio Maracapucu, em 1852. Era educador, contista e político paraense. Colaborou no seminário *Estrela do Norte*. Fundou e redigiu o *Abaetéense*. Filiado à antiga escola conservadora, foi eleito por várias vezes deputado à Assembleia Legislativa. As suas ideias revolucionaram com a propaganda abolicionista para a República, sendo eleito deputado logo após a Constituinte do estado. Continuou a ocupar esta cadeira com brilhantismo e lealdade política. Sua administração na Imprensa Oficial mereceu os maiores aplausos (Maciel; Rocha, 2015).

76

Hygino Amanajás publicou várias obras escolares, dentre as quais se destaca o livro de leitura *Alma e coração*, publicada em 1900 pela Typografia J.B. dos Santos.

Imagem 12: Capa do livro *Alma e coração*⁷



Fonte: Seção de obras raras da biblioteca pública Arthur Vianna, 2021

A obra foi aprovada pelo Conselho Superior de Instrução Pública no dia 05 de julho de 1900 e recebeu a influência do livro *Cuore*, do italiano Edmund de Amicis, como o próprio autor destaca

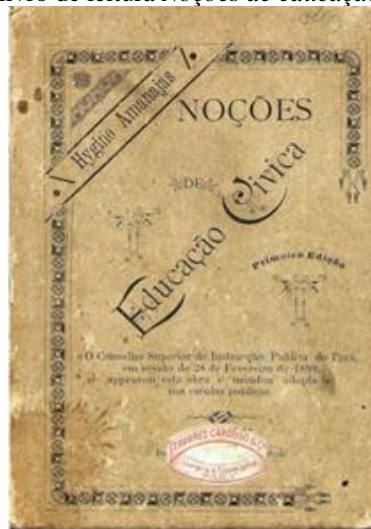
⁷ 2ª edição, 1905. Typographia. da Imprensa Official.

no prefácio. Contudo, conforme reconheceu o Conselho Superior de Instrução Pública, a produção traz originalidade na escolha dos assuntos e no modo de expô-los. A obra envolve lições de educação moral e cívica, história, geografia, ciências, entre outras.

O autor trata ali de despertar no espírito das crianças, por meio de agradáveis preleções, a crença na existência de Deus e na imortalidade da alma, o amor filial, o amor fraterno, a perseverança no trabalho, a humildade, o amor para com Deus e para com a pátria, os sentimentos de caridade etc (Parecer de 2 de julho de 1900. In. Amanajás, 1905).

Antes da publicação do livro de leitura *Alma e coração*, no calor da República, Hygino Amanajás publicou, em 1896, pela tipografia da Imprensa Oficial, a obra *Noções de educação cívica: para uso das escolas primarias do Estado do Pará*. A obra foi reeditada em 1898 e aprovada no mesmo ano, por unanimidade, pelo Conselho Superior de Instrução Pública para ser adotado nas escolas paraenses.

Imagem 13: Capa do livro de leitura *Noções de educação cívica*, edição de 1898.



Fonte: Seção de obras raras da biblioteca pública Arthur Vianna, 2021

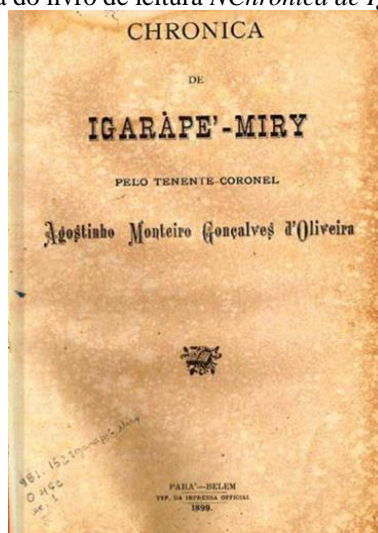
Os membros do Conselho de Instrução Pública entendiam que havia a necessidade de se colocar no espírito dos alunos os “conhecimentos necessários para preparar esses futuros cidadãos, de maneira a torná-los respeitadores e amantes da pátria” (Parecer de 2 de março de 1898. In Amanajás, 1898), mostrando a necessidade da educação cívica na escola. O livro de leitura versa sobre assuntos pátrios que envolvem os direitos e deveres do cidadão, emblemas da pátria, ideologicamente apontando para a melhor forma de governo: o republicano, entre outros.

Agostinho Monteiro Gonçalves d'Oliveira

O tenente-coronel Agostinho Monteiro era descendente de portugueses, grandes comerciantes e fortes agricultores em Igarapé-Miri (Oliveira, 1899, p. 10). O autor enviou sua obra *Chronica de Igarapé-Miry* à redação do Jornal *O Pará* como um “despretensioso trabalho, fructo de algumas horas de ociosidade roubadas ao meu moirejar diário” (Oliveira, 1899, apresentação). Oliveira (1899) revela que se propõe a uma cruzada patriótica ao escrever as páginas. Em 1899, a obra foi publicada pela typografia da Imprensa oficial de Belém do Pará.

Chronica de Igarapé-Miry faz uma descrição histórico-social, política, religiosa, econômica, educacional e geográfica do município de Igarapé-Miri e também narra lendas relacionadas ao município.

Imagem 14: capa do livro de leitura *NChronica de Igarapé-Miry*, 1899



Fonte: CENTUR/PA, 2021

Do ponto de vista econômico, o autor apresenta como principal produção do município no início do século XIX: borracha, cana de açúcar, cachaça, mel do açúcar, cacau, milho, arroz, farinha de mandioca, sabão de cacau, azeite de andiroba e de patauá, folha de urucu, couros de veado, urucu, pouco café. Além disso: extração e exportação de madeira, 79 estabelecimentos comerciais, 27 engenhos movidos a vapor, 7 movidos à água e 5 por animais para fabricação de açúcar, mel e cachaça (Oliveira, 1899). O autor enaltece o progresso do município, no início do século XIX, que se deu por meio da escravidão e defende que uma das causas do declínio econômico do município no final do século XIX se deu à abolição da escravidão, visto que eram os escravos que trabalhavam nos engenhos e em todas as formas de economia do município (Oliveira, 1899, p. 27).

Como fazia parte da elite miriense, Oliveira critica a abolição da escravidão. A “cruzada patriótica” do autor envolve o progresso do município em detrimento da liberdade dos escravos.

A PRODUÇÃO DE GRAMÁTICAS NO PARÁ

A produção de gramáticas no Pará está intimamente relacionada ao processo de gramatização brasileiro do português. Nossa primeira gramática data do ano de 1872 e já traz indícios da gramatização do português no Brasil, conforme veremos a seguir.

A gramatização é definida por Aroux (2014.65) “como o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. Aroux (2014, p. 126), em posfácio à reedição de 2009, complementa que “uma língua gramatizada é uma língua instrumentada que dispõe de referências e normas”

As gramáticas que iniciaram o processo de gramatização da Língua Portuguesa (séc. XVI e XVII) e das demais línguas vernáculas de outros países foram concebidas baseadas na tradição greco-latina, chamada também de Gramática geral e filosófica, entre elas a Gramática de Port-Royal, que influenciou as gramáticas portuguesas do século XVIII.

As Gramáticas filosóficas tratavam a estrutura da língua como produto da razão, característica oriunda do conceito greco-latino: a essência herdada de Platão, que faz oposição entre nome e verbo; as considerações fonéticas da poética de Aristóteles; os estóicos que estabelecem as partes do discurso. Da contribuição latina vem a prosódia, a análise etimológica e a classificação das classes de palavras em oito categorias por Varrão (Marçalo, 2009).

O modelo da divisão das gramáticas filosóficas classificadas por Varrão foi adotado pelas primeiras gramáticas e herdadas pelas gramáticas tradicionais, de acordo com Fávero:

A gramática tradicional tem seu arcabouço fornecido pela gramática grega através da latina: **a apresentação das partes de que se compõe as gramáticas e a divisão em classes gramaticais é herança clássica**: Dionísio na Grécia, Prisciano, Donato e Varrão em Roma (Fávero, 1996, p. 87) (**Grifo nosso**).

A divisão das gramáticas que seguem o modelo greco-latino constitui quatro partes: ortografia, prosódia, etimologia e sintaxe (Marçalo, 2009). No período relacionado às gramáticas filosóficas, a gramática é conceituada como uma arte, que dá continuidade ao conceito da gramática greco-latina remetida a Aristóteles que, na metafísica atribui ao termo grego “ars” sentido de ofício “habilidade para se fazer algo” (Fávero, 2001, p. 61).

Outro modelo de gramática surge a partir das ideias do alemão Franz Bopp, que deu início à chamada “gramática comparada” em uma abordagem descritivo-comparativa. A Linguística comparada, fundada por Bopp, caracteriza-se pelo método comparativo, que consiste em comparar formas semelhantes de línguas consideradas da mesma família de línguas, tendo como objetivo estabelecer correspondências entre línguas para poder estabelecer, com isso, relações de familiaridade (Siqueira e Aguiar, s/a). Trata-se de uma abordagem não mais filosófica, mas científica.

Gramáticas produzidas no Brasil na primeira metade do século XIX tinham como base a tradição filosófica. Gramáticas produzidas no final do século XIX se baseavam na abordagem descritivo-comparativa. Contudo, na década de 70 do século XIX, temos uma gramática paraense que já traz marcas da gramática científica (Duarte, 2021)

As gramáticas de abordagem descritivo-comparativa já não são mais conceituadas como arte _ como as gramáticas de abordagem filosófica _ mas são reconhecidas como ciência. Embora alguns autores ignorem o termo ciência, este vai aparecer na conceituação de Alfredo Gomes: “Gramática é a ciência dos fatos da linguagem, verificados em qualquer língua”⁸ (Fávero; Molina, 2006)

As primeiras gramáticas que circularam no Brasil, até a primeira metade do século XIX, eram de autores portugueses usadas no ensino da língua materna. Esses compêndios eram de concepção filosófica (de tradição greco-latina). As gramáticas de língua portuguesa escritas por autores brasileiros, que depois foram surgindo, seguiam o mesmo modelo das gramáticas de Portugal, embasadas na Gramática Geral e Filosófica que, até a primeira metade do século XIX, não tratavam de nenhum conteúdo relativo ao Brasil.

Orlandi (2001) defende que o processo de gramatização brasileira do português inicia no final do século XIX. Esse processo envolve a constituição da língua nacional em um momento de construção conjunta entre língua, gramáticas e dicionários. A autora defende que, nesse contexto, surgem as primeiras gramáticas brasileiras, consideradas gramáticas científicas, baseadas nas ideias filosóficas e científicas de outros países diferentes de Portugal e nos parâmetros do Programa de Fausto Barreto organizado em 1887. A partir da abordagem descritivo-comparativa, as gramáticas no Brasil se distanciam do modelo da gramática filosófica de Portugal.

O processo de gramatização do português no Brasil se constrói tendo em vista a questão da variedade linguística do Brasil que envolve a construção da língua nacional. Nesse contexto, o Brasil busca sua identidade como país: a identidade nacional. Percebe-se que a língua portuguesa falada no

⁸ Alfredo Gomes, 6ª ed. 1895.

Brasil tem suas características próprias, diferentes de Portugal. O Brasil tem seus próprios instrumentos linguísticos (Orlandi, 2008). Questões relacionadas à língua nacional começam a tomar força e se intensificam até o final do século. Nesse momento, algumas polêmicas surgem em torno dessa busca pela nacionalidade da língua brasileira. José de Alencar foi um dos defensores da língua brasileira.

Embora esteja havendo um movimento intenso para a constituição da língua nacional e para a consolidação da gramática científica só no final do século XIX, em 1872, já encontramos na *Grammatica portugueza* de Julio Cezar Ribeiro de Souza, autor paraense, marcas da gramática científica quando o intelectual da província do Pará usa o método comparativo envolvendo outro país diferente de Portugal, quando argumenta sobre fatos da língua, comparando o português com o francês. Também, encontramos marcas da gramatização brasileira do português quando o autor analisa fenômenos envolvendo o português brasileiro (Duarte, 2021).

À semelhança dos livros de leitura, a produção de gramáticas primárias também foi muito significativa no Pará. Duarte (2021) documenta 20 gramáticas primárias produzidas no estado no período de 1850 a 1920. A seguir, trataremos de 3 gramáticos que tiveram grande relevância para a história da educação no Pará e no Brasil

Vilhena Alves

Francisco Ferreira de Vilhena Alves nasceu na cidade de Vigia, província do Pará, em 1847. Foi um grande educador e poeta paraense, inicialmente da corrente indianista e depois da corrente sertanista. De acordo com Moreira (1979), dos autores paraenses, este foi o que mais produziu obras no período. Possui uma vasta produção de livros escolares, os quais foram muito importantes para a educação no Pará.

O educador paraense produziu: *Compendio de analyse moderna: lexicologia e syntactica* (1895), *Grammatica portugueza: curso superior* (1895), *Primeira grammatica da infancia* (1896?) e *Segunda Grammatica da Infancia: curso médio* (1896?). Compôs também 2 livros de exercícios: *Exercicios de analyse moderna* (1895) e *Exercícios de Português* (1900) e vários livros de leitura, incluindo suas produções como poeta. Entre essas obras, cita-se *Selecta Litteraria* (1900) (Duarte, 2018, p. 132).

O educador paraense foi membro da Associação de Letras Mina Literária, fundada em 1895. Foi também um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico do Pará, em 1900, e membro da Academia Paraense de Letras. Contribuiu com diversos artigos no jornal *A Província do Pará* e em

outros jornais existentes em Belém, assim como na revista *Ciências e Letras*. O intelectual faleceu no dia 09 de julho de 1912, em Belém do Pará.

Paulino de Brito

Paulino de Almeida Brito foi outro grande autor do final do século XIX e início do século XX. Moreira (1979) o considera o mais eminente sucessor de Vilhena Alves. “Brito produziu menos porém se projetou mais no que respeita ao cultivo da língua e das letras” (Moreira 1979, p. 34). Nasceu na cidade de Manaus, em 9 de abril de 1858, e faleceu em Belém, em 1919. Toda a sua produção intelectual foi no Pará. Filho de Paulino de Brito e de D. Ricarda de Almeida Brito. Formou-se em Direito pela Faculdade de Recife, sendo por muitos anos professor da Escola Normal do Pará.

Paulino de Brito defendeu, em duas obras importantes, *Colocação de pronomes e Brasileirismos de colocação de pronomes*⁹, as variedades linguísticas brasileiras, que se distanciavam das variedades do português europeu. As duas obras foram o resultado de diversas polêmicas travadas com Candido de Figueiredo, gramático português. Contudo, Moreira (1979) diz que o maior legado deixado por Paulino de Brito está em suas atividades como professor que impulsionaram a produção de gramáticas como *Grammatica Primaria da Língua Portuguesa* (1899); *Grammatica complementar da língua portuguesa* (1908) e a *Grammatica do professor* (1908) (Moreira, 1979, p. 34-35). A primeira gramática elementar escrita pelo autor contribuiu não só para a educação paraense, mas também para a nacional. O educador falava de forma clara e se destacava entre os gramáticos de sua época que, em sua maioria, tratavam as questões da língua nacional de maneira complicada e distante do contexto sócio-histórico e cultural dos brasileiros. Essas particularidades davam a Paulino de Brito notoriedade e o colocavam como um intelectual de destaque na educação nacional.

Julio Cezar Ribeiro de Souza

Nasceu no município Acará em 13 de junho de 1843, e morreu na cidade de Belém em 14 de outubro de 1887. Filho de José Ribeiro de Souza e dona Anna da Silva Ribeiro de Souza. Estudou no seminário do Carmo na capital (Belém), onde destacou-se por sua notável inteligência. Em 1862, se matriculou na Escola Militar do Rio de Janeiro, deixando-a três anos depois, em 1865, para servir na campanha contra o Paraguai. Retornou para sua província em 1869 e, no ano seguinte, casou-se com

⁹ Colocação dos pronomes: artigos publicados na Província do Pará (1906 - 1907) e Brasileirismos de colocação de pronomes: resposta ao Snr. Candido de Figueiredo (artigos publicados no Jornal do Commercio - 1908).

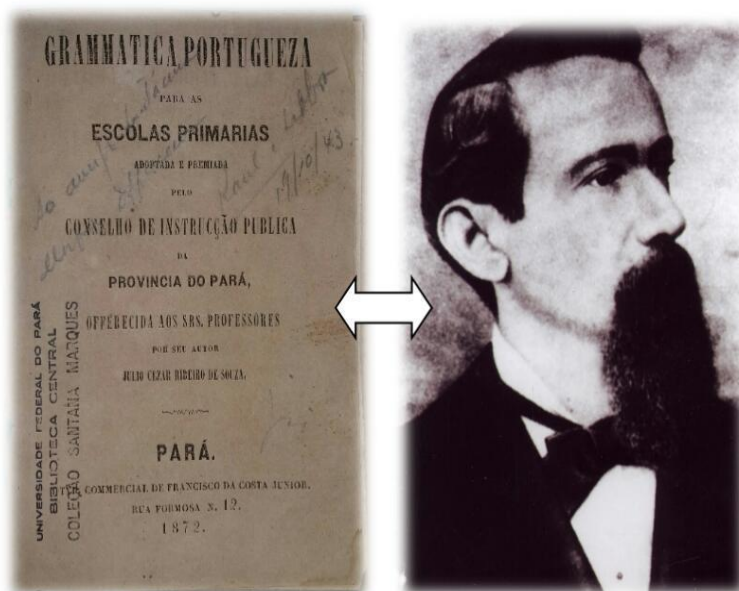
Dona Victória Philomena do Vale (Cunha, 1970). Na província do Pará, foi professor primário, bibliotecário público e oficial da secretaria do governo. Foi também um inventor brasileiro reconhecido como pioneiro no desenvolvimento da dirigibilidade aérea (Blake, 1899). A seguir, trataremos melhor desse importante gramático paraense.

A GRAMMATICA PORTUGUEZA (1872) DE JULIO CEZAR RIBEIRO DE SOUZA

As primeiras pesquisas realizadas pelo Grupo de estudo em história do livro didático da Amazônia (GEHLDA) sobre o gramático paraense Julio Ribeiro nos levou, equivocadamente, a uma *Grammatica portugueza* publicada em 1881. Entretanto, no decorrer das pesquisas, constatamos que essa gramática é de autoria de Julio Cezar Ribeiro Vaughan, natural de Sabará-Minas Gerais. A gramática do Julio Cezar Ribeiro de Souza, autor paraense natural do município do Acará, recebe o nome de *Grammatica Portugueza para as escolas primarias*, editada em 1872, no Pará, pela Typographia Commercial de Francisco da Costa Junior.

Neste estudo, não buscamos fazer comparações entre as gramáticas dos dois autores, mas sim analisar a *Grammatica Portugueza* do autor paraense Julio Cezar Ribeiro de Souza (doravante chamado de Julio Cezar). A gramática do educador da província do Pará, que parece ter sido estudada até o momento apenas por Moreira (1979) e Duarte (2018; 2021), tem um importante papel no cenário que envolve o processo de gramatização no Brasil.

Imagem 15: Grammatica Portugueza (1872), de Julio Cezar Ribeiro de Souza



Fonte: Seção de Obras Raras da Biblioteca Central da UFPA

Julio Cezar se destacou não tanto como gramático, mas com seus experimentos em aerostação, por ser um dos precursores da navegação aérea, a qual o fez ser conhecido no Brasil e no exterior. A maioria dos paraenses já ouviu falar na avenida Julio Cezar, principal acesso ao Aeroporto Internacional de Belém em homenagem ao autor paraense.

De acordo com Visoni e Canalle (2010), Julio Cezar foi, na década de 1880, “o maior entusiasta brasileiro da aeronáutica”. Nessa época, os voos, sem quase nenhum controle, eram praticados em balões. Julio Cezar se empenhou tenazmente em dotar os aeróstatos de dirigibilidade e acabou criando no Brasil um verdadeiro movimento em favor da aeronáutica. Também escreveu artigos defendendo a possibilidade de direção dos balões, proferiu conferências, fez experiências públicas com aeromodelos e pediu patentes em diversos países para um sistema de “navegação aérea por meio de balões pairadores” (Visoni; Canalle, 2010). Os autores acrescentam: “Esses feitos são ainda mais impressionantes ao se constatar que ele não teve uma formação científica sólida, tendo sido um autodidata no sentido mais puro do termo. Em 1882, suas ideias foram largamente discutidas no Instituto Politécnico Brasileiro.”

Julio Cezar começou seus estudos aeronáuticos em 1874, mas antes disso, ele já era um conhecido homem de letras em Belém. Já havia publicado várias obras: o livro de poesias *Pyraustas* (1870); *A educação e a Alma* (1869) e a *Grammatica Portuguesa* (1872), a qual foi aprovada pelo Conselho diretor de instrução pública da província do Pará para ser adotada nas escolas paraenses. Ele também foi professor de escola primária e diretor da Biblioteca Pública do Estado do Pará em 1872 _ no mesmo ano em que publicou sua gramática _ tendo pedido exoneração em 13 de abril de 1874 (Visoni; Canalle, 2010). Segundo Moreira (1979), o compêndio de Julio Cezar foi a primeira gramática paraense destinada ao ensino do vernáculo.

Em 14 de outubro de 1887, em Belém, o ilustre paraense faleceu vítima de beribéri¹⁰, aos 44 anos de idade. Deixou viúva Dona Victória Philomena do Valle Ribeiro de Souza e cinco filhos menores, Julieta, Maria, Raymundo, José e Julio (Cunha, 1970).

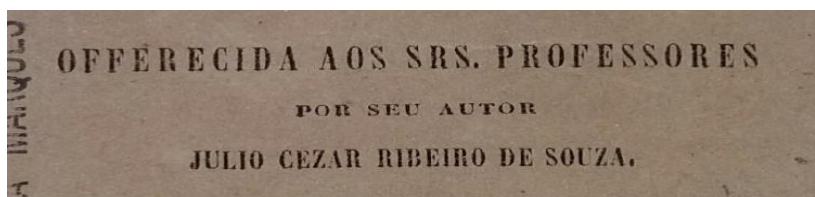
A *Grammatica Portuguesa* de Julio Cezar foi publicada no ano de 1872, pela “Typografia Commercial de Francisco da Costa Júnior”, situada na rua Formosa, n.12, Belém-Pará. A obra, ao que consta, foi o único volume, pois não conseguimos registros de outras edições. A *Grammatica*

¹⁰ Beribéri é uma doença nutricional causada pela falta de vitamina B1 (tiamina) no organismo, resultando em fraqueza muscular, problemas gastrointestinais e dificuldades respiratórias e problemas cardiovasculares (Barreto, T.M.A.C. Barreto, Fabricio. Caracterização dos casos de Beribéri entre indígenas no norte do Brasil. SANARE, Sobral – v. 15, n. 2, p. 104- 111, Jun./Dez., 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br>article>. Acessado em: 04 janeiro de 2019 às 17h20.

Portuguesa é um livro de pequeno formato (14cm x 8cm) com 107 páginas. Nas palavras de Moreira (1979 p. 30), “trata-se de obra de pequeno formato e singela apresentação gráfica”. Foi premiada pelo Conselho de Instrução Pública da Província do Pará, por ser considerada a melhor das que existiam em relação a outros compêndios que circularam no Pará.

Estampado na própria folha de rosto, seu público alvo: “Para as escolas primárias”, foi oferecida “Aos Srs. Professores”:

Imagem 16: Recorte da imagem de capa



Fonte: Seção de obras raras da Universidade Federal do Pará, 2017

Conforme vimos, a gramática em estudo tinha como público os alunos das escolas primárias. No ano de publicação da *Grammatica Portuguesa*, 1872, na província paraense estava em vigor a Lei n. 664, de 31 de outubro de 1870, na qual o ensino primário estava dividido em primário inferior e primário superior (a referida Lei não cita a idade, estima-se que seja alunos entre 7 a 14 anos). A Lei designava também as disciplinas a serem ensinadas e considerava o ensino primário obrigatório. Entende-se que a gramática de Julio Cezar foi utilizada na província do Pará no ensino primário inferior e no ensino primário superior.

De acordo com Visoni e Canalle (2010), a *Grammatica Portuguesa* (1872) foi adotada por muitas escolas da província. O artigo 8º da Lei n. 664 preconiza: “Art. 8º. O presidente da província designará os compêndios para a instrução primária, não podendo essa designação ser alterada depois, senão por deliberação da assembleia provincial (Pará, 1870).”

Tendo sido escolhida uma obra pelo Conselho de Instrução Pública, o presidente da província a designava para ser usada nas escolas primárias.

O capítulo introdutório da gramática de Julio Cezar, intitulado “Da *Grammatica Portuguesa*”, inicia conceituando gramática como a “*Arte de fallar, ler e escrever correctamente a lingua portuguesa*”. Essa é uma característica marcante das gramáticas filosóficas. Muitas gramáticas publicadas nos séculos XVII, XVIII e XIX definem gramática como “a arte de escrever e falar corretamente” (Fávero, 2000). As gramáticas definidas como uma arte dão continuidade ao modelo greco-latino. Vejamos alguns exemplos desse conceito de gramática em duas gramáticas brasileiras:

A grammatica é uma arte que ensina a declarar bem os nossos pensamentos por meio das palavras (Antônio Pereira Coruja, 1835);

Grammatica Portugueza é a arte que ensina a falar, ler e escrever a língua portuguesa (Frei Joaquim do Amor Divino Caneca, 1817-1819) (Fávero, 2000).

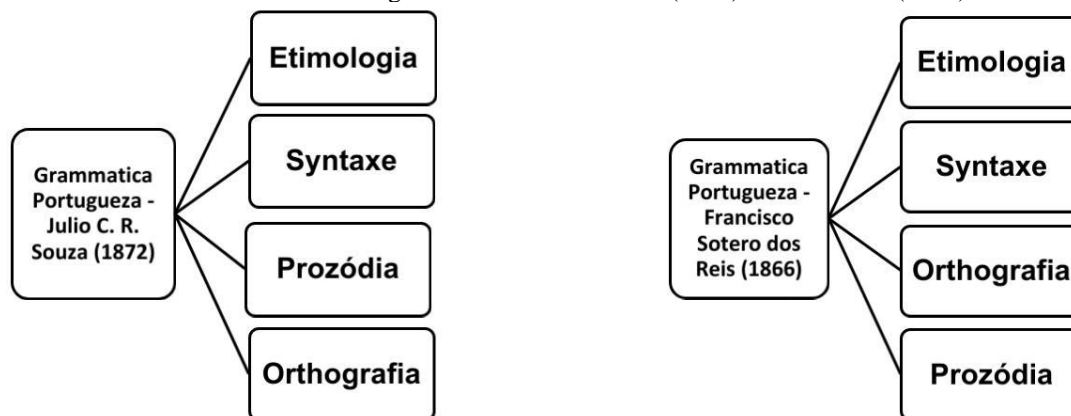
Gramática como arte, segundo Fávero (2001), atravessou séculos, caindo em desuso somente no final do século XIX, com o desenvolvimento das ciências da linguagem.

Ainda a primeira parte da obra de Julio Cezar segue falando sobre as orações, mencionando as espécies de palavras que as formam. O autor classifica nove espécies de palavras para a formação das orações, entre elas oito são consideradas partes elementares, ou seja, as partes que constituem as orações. A nona parte é a interjeição, a qual não é considerada parte elementar:

No caso da gramática em estudo, Julio Cezar desconsidera o artigo como classe de palavras, apontando para uma característica sugerida por Aristóteles, deixando na obra investigada indício da gramática Geral e Filosófica. Para Fávero (1996), o gramático português João de Barros (1540) também propôs nove espécies de palavras em sua gramática, ou seja, em relação à divisão em classes de palavras, a gramática em estudo se assemelha a uma das primeiras gramáticas portuguesas, ainda calcadas ao modelo greco-latino, conforme a citação acima.

A *Grammatica Portugueza* (1872) traz a tradicional estrutura das gramáticas filosóficas, dividida em quatro partes: etimologia, sintaxe, prosódia e ortografia. Buscamos compará-la com a gramática de Sotero Reis (1866), a qual seguia a mesma orientação filosófica:

Gráfico 1: Estrutura das gramáticas de Julio Cezar (1872) e Sotero Reis (1866)



Fonte: As autoras, 2019

Na comparação com a gramática de Sotero dos Reis (1866), publicada antes da gramática de Julio Cezar, notamos que a divisão das duas gramáticas corresponde ao mesmo modelo didático e à organização geral do modelo da Gramática geral e filosófica. Fávero (1996), a respeito das partes da gramática, discorre:

A divisão da gramática em quatro partes vem desde o período medieval (talvez desde Prisciano que foi o primeiro a reconhecer a existência de uma sintaxe que é o estudo

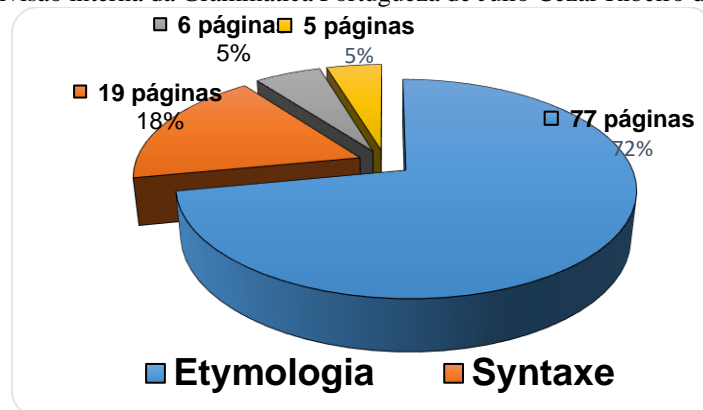
“da disposição que visa a obtenção oração perfeita”), com Alexandre Villedieu (Doctrinale Puerorum, 1200): ortografia, etymologia, dyasintástica (=sintaxe) e prosódia, divisão esta que permanece até o século XVI ou até mais porque ainda se encontra, em fins do século XVIII, por exemplo em Soares Barbosa.

(...)

Essa divisão que Sánchez não aceita, é a adotada por Nebrija (1492) na Espanha e João de Barros (1540) em Portugal (FÁVERO, 1996, p. 94).

O conteúdo da Grammatica Portugueza de Julio Cezar está disponibilizado da forma apresentada no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Divisão interna da Grammatica Portugueza de Julio Cezar Ribeiro de Souza (1872)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019

A parte em que é trabalhada a Etimologia é a parte mais desenvolvida. São dedicadas a ela 77 páginas, de acordo com o gráfico, e equivale a 72% do conteúdo da gramática. A sintaxe corresponde a 18%; a prosódia 5% e a ortografia 5%. O autor aborda cada termo, conceitua cada um deles, dá exemplos e propõe atividades.

Julio Cezar diz que “a etymologia ensina a conhecer a origem e as propriedades das palavras” (Souza, 1872, p. 103). O pronome é “a palavra que na oração se põe em lugar do nome, para dar um caracter de personalidade ao individuo que elle representa”. Sintaxe é “a parte da grammatica que ensina a combinar logica e gramaticalmente as diversas espécies de palavras, para formarem as orações e as diversas espécies de orações para formarem os períodos”. “A prosódia é a parte da grammatica que ensina a pronunciar as palavras indicando a quantidade das syllabas e o seu devido som” e a ortografia “é a parte da grammatica que ensina a escrever correctamente, dando ás palavras as suas devidas letras e acentos e ás orações a pontuação que seu sentido exigir” (Souza, 1872 p. 103).

Publicada em um período norteado pelos padrões das gramáticas greco-latinas, representado pela gramática filosófica, a *Grammatica Portugueza* (1872) ainda segue princípios das primeiras gramáticas portuguesas de Portugal, por determinação da Diretoria Geral de Instrução Pública da província do Pará, “sujeitando-se seu auctor a fazer-lhe as alterações indicadas pelo diretor geral

interino” (Souza, 1972, I), tendo sido “obrigado a adaptar a sua gramática à orientação dominante na época” (Moreira, 1979, p. 30). Contudo, Duarte (2021) mostra que o educador provinciano não se rendeu completamente às determinações oficiais e fez várias críticas a fatos da linguagem e a gramáticos de concepção filosófica. A obra do intelectual da província do Pará foi publicada em data anterior ao modelo descritivo-comparativo e ao Programa de Fausto Barreto (1887), mas já apresenta características da gramática científica, conforme argumenta Duarte (2021).

CONCLUSÃO

As pesquisas em história do livro na Amazônia têm tido uma grande relevância para a compreensão de aspectos culturais, sociais, econômicos, religiosos e educacionais dos sujeitos. Mas, também, tem ajudado a constituir a história da educação e do livro no contexto da região.

Na primeira metade do século XIX, as gráficas paraenses eram rudimentares. Houve uma produção muito pequena de livros nesse período. Contudo, na segunda metade do século XIX, o Pará se colocou numa posição honrosa em relação à produção de livros escolares pois não dependia de obras vindas de outros Estados da Federação, porque tinha suprimento próprio. Muitos dos intelectuais que produziram livros escolares no Pará ganharam visibilidade em outros Estados e até fora do país, não apenas pela circulação de suas obras, mas também, pela impressão de obras em outros países, como a França, e pelas temáticas levantadas sobre a educação nacional e a legitimidade do modo de falar brasileiro.

A *Grammatica portuguesa*, produzida em 1872 por Julio Cezar Ribeiro de Souza, foi a primeira gramática produzida no Pará para o ensino do vernáculo. Ela possui características da gramática filosófica, modelo exigido pela diretoria de instrução pública da província do Pará. Contudo, o intelectual paraense, de forma subversiva, levanta em seu compêndio temáticas sobre fenômenos da linguagem que apresentam características da gramática científica ao abordar temas polêmicos sobre fenômenos da linguagem, o modo de falar brasileiro e ao comparar a gramática portuguesa com a gramática francesa, como metodologia da gramática comparada, uma das características da gramática científica.

O estudo coloca o Pará, os intelectuais e os livros de leitura e gramáticas paraenses num lugar importante no cenário da história da educação brasileira e nas discussões sobre a forma legítima do português brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AMANAJÁS, Hygino. **Alma e coração**. 2. ed. Typographia da Imprensa Official, 1905
- AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Tradução Enny Puccinelli Orlandi. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.
- BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Dicionário bibliográfico brasileiro**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898
- BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Dicionário bibliográfico brasileiro**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1899
- BRAGA, Theodoro. **História do Pará**. Pará-Belém: Imprensa Oficial, 1913.
- CUNHA, Raymundo Cyriaco Alves da. **Paraenses Ilustres**. Conselho Estadual de Cultura. Belém, Pará, 1970.
- DUARTE, Raimunda Dias. **Livros escolares de leitura da Amazônia: produção, edição, autoria e discursos sobre educação de meninos, civilidade e moral cristã**. Campinas-SP: Pontes, 2018
- DUARTE, Raimunda Dias. As pesquisas em história do livro na Amazônia: a gramática de Julio Cezar Ribeiro de Souza. In: DUARTE, Raimunda Dias; BARZOTTO, Valdir H.; SOUZA, Deusa M. de; RIBEIRO, Joyce, O. S. (Orgs.). **A história do livro na Amazônia: da escrita em pedra à tela do computador**. Porto Alegre, RS: Fi, 2021
- FÁVERO, Leonor Lopes. **As Concepções Linguísticas no século XVIII: a gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1996.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **A produção gramatical brasileira no século XIX: da Gramática filosófica à Gramática científica**. In: Os Discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos /Diana Luz Pessoa de Barros (org.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 2000.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **A Gramática é a Arte...** in: ORLANDI, Enny Puccinelli (org.). História das Ideias Linguísticas: construção do Saber metalinguístico e constituição da Língua Nacional. p. 59-70. Campinas, SP: Pontes; Cárceres, MT: Unemat Editora, 2001.
- FÁVERO, Leonor Lopes. MOLINA, Márcia A. G. **As Concepções Linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil**. Campinas- SP: Editora da UNICAMP, 2006.
- GALLY, Christianne de Menezes. 2013. **Construção e circulação das gramáticas de Língua Portuguesa no Brasil no século XIX: o Tratado de Língua Vernácula de Brício Cardoso**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa. 246 p.
- HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil: sua história**. São Paulo: T. A. Queiroz; EdUSP, 1985.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; ROCHA, Kátia Gardênia Henrique da. **Hygino Amanajás e sua produção de livros de leituras escolares para o ensino primário: fragmentos da história da leitura no Pará.** Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, Campinas (SP), v. 1, n. 1, p. 48-67, jul./dez. 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/326649953_Hygino_Amanajas_e_sua_producao_de_livros_de_leituras_escolares_para_o_ensino_primario_fragmentos_da_historia_da_leitura_no_Para. Acesso em 14/09/2018

MARÇALO, Maria João. **O que é a palavra? Reflexões sobre a herança gramatical greco-latina.** Filologia e linguística portuguesa, n. 10-11, p. 53-68, 2 jun. 2009.

MOREIRA, Eidorfe. **O livro didático paraense: breve notícia histórica.** Belem: Imprensa Oficial, 1979.

NEVES, Fernando Arthur de Freitas. **Solidariedade e conflito: estado liberal e nação católica no Pará sob o pastorado de Dom Macedo Costa (1862-1889).** Tese de Doutorado. 364 p. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=170263>. Acesso em: 12 maio 2014.

OLIVEIRA, Agostinho Monteiro Gonçalves de. **Chronica de igarapé-Miry.** Belém-Pará: Typographia da Imprensa Oficial, 1899

ORLANDI, Enny Puccinelli (org.). **História das Ideias Linguísticas: construção do Saber metalinguístico e constituição da Língua Nacional.** Campinas, SP: Pontes; 2001.

PARÁ. Lei 664, de 31 de outubro de 1870. Divisão de ensino primário. Disponível em: <http://histedbr,FAE,Unicam.p.br/revista/edições/43e/doc01_43e.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019

SIQUEIRA, Gisele Martins. AGUIAR, Maria Suelí de. **Linguística histórica comparativa e formação do léxico da língua portuguesa** - Letras-II SINALEL PDF, s/ano. Disponível em: https://sinalel_letras.catalao.ufg.br > Acesso em: 30 nov. 2018 as 13h25.

SOUZA, Julio Cezar Ribeiro de. **GrammaticaPortugueza.** 1. ed. Pará: Ty p. Commercial de Francisco da Costa Junior, 1872.

VISONI, Rodrigo Moura. CANALLE, João Batista Garcia. **O Sistema de Navegação Aérea de Julio César Ribeiro de Souza.** Revista Brasileira de Ensino de Física, v.32, n.2, 2601 (2010). www.sbfisica.org.br





Esta obra possui uma Licença

Submissão: 13/07/2023 | Aprovação: 11/10/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/10710>



<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.10710>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 91-112



ABC AO TCC: PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SEUS IMPACTOS SOBRE UNIVERSITÁRIOS ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS

ABC TO UNDERGRADUATE THESIS: LITERACY PROCESS AND ITS IMPACTS ON UNIVERSITY STUDENTS FROM PUBLIC SCHOOLS

Jorge Samuel de Sousa TEIXEIRA  

Universidade Federal do Ceará (UFC)¹

Erica de Paula SOUSA  

Universidade Federal do Ceará (UFC)²

Francisca Denise Silva VASCONCELOS  

Universidade Federal do Ceará (UFC)³

Resumo: A presente pesquisa, de caráter qualitativo, buscou compreender se há dificuldades de leitura e escrita no meio acadêmico por parte de estudantes provenientes de escolas públicas em decorrência do processo de alfabetização na infância. Para isso, recortamos nossa amostra a 13 estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas como técnica para coleta dos relatos dos participantes e o método da Análise Temática para a análise dos mesmos. Como resultados, identificamos que a linguagem acadêmica presente no curso, bem como o processo básico de escolarização, marcado pela defasagem no ensino, são fatores implicados nas dificuldades de leitura e escrita encontradas pelos discentes no ensino superior. A pesquisa teve início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (UEVA), com Certificado para Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 40106320.4.0000.5053 e parecer 4.504.740.

Palavras-chave: Alfabetização. Universitários. Ensino público. Leitura e escrita.

Abstract: *This qualitative research aimed to understand if there are reading and writing difficulties in the academic environment on the part of students coming from public schools as a result of the literacy process in childhood. Research sample were 13 students from Ceará's Federal University/ Sobral Campus Psychology Undergraduate Program. Participant's reports were collected and analyzed using semi-structured interviews technique and Thematic Analysis method. Research results point that academic language presented in the undergraduate program, as well as the basic schooling process, marked by a teaching gap, are factors related to reading and writing difficulties encountered by students in higher education. The research began after approval by the Research Ethics Committee (UEVA), attested by the Certificate for Presentation of Ethical Appreciation (CAAE) 40106320.4.0000.5053 and technical note 4.504,740.*

Keywords: *Literacy. University students. Public education. Reading and writing.*

¹ Psicólogo (Universidade Federal do Ceará – UFC). E-mail: jorgesamuel199@gmail.com

² Graduada em Psicologia (UFC). E-mail: paulaerica2017@gmail.com

³ Doutora em Sociologia (UFC). Professora Associada da Universidade Federal do Ceará e professora colaboradora do MASF (Mestrado em Saúde da Família) da mesma Universidade. Compõe o colegiado do Mestrado em Psicologia e Políticas Públicas e os colegiados dos cursos de Psicologia, Odontologia, Medicina, Música, e das Licenciaturas Interculturais Indígena PITAKAJA, e KUABA. E-mail: denisevasconcelos@ufc.br

INTRODUÇÃO

Os processos de escolarização a nível nacional se estruturam de maneiras diversas entre si, onde a apreensão dos conteúdos repassados dentro de sala de aula é apenas um dos fatores capazes de gerar repercussões no aprendizado dos discentes. A redução do conhecimento apenas ao nível cognitivo é uma escolha perigosa, sobretudo quando não se considera também outras variáveis que podem influenciar na compreensão e interpretação dos conteúdos curriculares discutidos no interior das instituições educacionais, variáveis essas que vão desde as condições e disposições econômicas do aluno e sua parentela, até as formas de autoridade familiar, de investimento pedagógico, as formas familiares de cultura escrita e a ordem moral doméstica, como bem apontado por Lahire (1997). Dentro dessa configuração, as medidas de sucesso/fracasso escolar parecem se constituir enquanto construtos multideterminados, onde as constelações que envolvem economia, família e meio social se influenciam mutuamente.

Dentro da gama de componentes curriculares influenciados por essa multifatorialidade, as questões que cerceiam as habilidades de leitura e escrita surgem como estruturas de conhecimento longitudinais, à medida que são aprendidas e desenvolvidas ao longo da vida do indivíduo, principalmente nos movimentos de escuta e prática na escola, onde comumente a introdução dos alunos na cultura escrita, a alfabetização, é realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente nos 1º e 2º anos, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Assim como as outras estruturas que compõem o corpo curricular do ensino médio, as competências envolvidas no processo de ler e escrever acabam também sendo afetadas por variáveis extra-salas de aula, gerando dessa maneira diferentes vivências ao longo do ensino básico, por parte dos aprendizes, com essas práticas.

À medida que o curso de escolarização avança, as dificuldades no que diz respeito aos hábitos e competências envolvidas na leitura e escrita também vão se tornando cada vez mais concretas, chegando a níveis superiores durante o ingresso no ensino universitário. Caracterizado por trazer consigo um teor mais crítico e complexo, exigindo do aluno ingressante uma rápida adequação à uma nova linguagem mais rebuscada quando comparada àquela usualmente utilizada no ensino básico (Belleati, 2011), a universidade busca introduzir seus recém-ingressos em um dialeto recheado de regras acadêmicas e palavreados refinados, cuja adaptação nem sempre acontece de forma fluida e natural, ocasionando em dificuldades de compreensão da leitura e escrita acadêmicas por parte dos discentes.

A situação se agrava ainda mais quando percebemos que a linguagem universitária, como denominada por Bourdieu (1998), é desigualmente distinta daquela repassada rotineiramente pelas diferentes classes sociais, sendo assim impossível conceber um nivelamento entre educandos diante da utilização da língua universitária, posto que um grande número de desigualdades, que segundo o autor são, antes de tudo, sociais, estão implicadas nesse fenômeno. Bourdieu então nos alerta para o fator envolto nas questões de classe, quando vamos falar sobre as diferenças de adaptabilidade no uso do linguajar acadêmico. Não por acaso, estudantes oriundos de instituições públicas acabam encontrando maiores empecilhos nesse processo de familiarização com esse novo universo lido e escrito, concordando com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde foi constatado que mais de 50% dos alunos do 3º ano do ensino médio de escolas públicas no território brasileiro encontravam-se nos níveis 0 a 2, considerados insatisfatórios, no que tange às habilidades requeridas à disciplina de Língua Portuguesa. Dessa forma, as desigualdades aparecem aqui enquanto problemáticas estruturais, que não surgem espontaneamente no ensino superior, mas que se desenvolvem desde os anos referentes ao ensino básico.

Dessa forma, o presente estudo busca compreender se há dificuldades de leitura e escrita no meio acadêmico por parte de estudantes provenientes de escolas públicas em decorrência do processo de alfabetização na infância. Como objetivos específicos, buscamos conhecer as percepções que alunos provenientes de escolas públicas têm sobre o processo de alfabetização no ensino público; e analisar a presença de alternativas na academia que deem suporte aos alunos provenientes do ensino público que apresentam dificuldades em leitura e escrita. Para isso, recortamos nossa amostra a 13 estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – *Campus* Sobral. Por ser um curso atrelado às ciências humanas, o mesmo exige uma alta carga de textos acadêmicos durante os 5 anos de graduação, além de motivar a pesquisa e produção de conhecimento na seara da ciência psicológica tal como aponta o Projeto Político Pedagógico do curso (Universidade Federal do Ceará, 2006), o que, conseqüentemente, solicita do graduando a habilidade de escrita de artigos, relatórios de pesquisa e outros documentos baseados em uma linguagem acadêmica.

METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de um estudo de campo de delineamento qualitativo. A abordagem metodológica qualitativa se ocupa de um conjunto de fenômenos humanos constituintes da realidade social que dizem respeito ao universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos

valores, das crenças e das atitudes; desse modo dificilmente podem ser traduzidos ou resumidos a indicadores quantitativos (Minayo, 2010). A escolha por essa abordagem parte também do entendimento de que as informações trazidas por números, sobretudo no que diz respeito ao campo da educação, já estereotipam determinadas classes e não dão conta dos fenômenos subjetivos que atravessam os estudantes que passam pela situação-problema a que essa pesquisa se debruça.

Com relação a técnica para coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, a qual combina perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (Boni; Quaresma, 2005). A entrevista é considerada por muitos autores como a técnica por excelência na investigação social (Gil, 2008). As mesmas aconteceram de forma individual, por meio da plataforma virtual Google Meet, tendo seu conteúdo gravado mediante a autorização do informante, e tiveram uma duração média de 60 minutos. Foram entrevistados 13 estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará - *Campus* Sobral, sendo 9 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, dentre estes haviam alunos do segundo (4 alunos), quarto (3 alunos) e décimo (6 alunos) semestre do curso; a amostra abarcou tanto universitários provenientes de escolas públicas quanto privadas, a fim de dar conta de responder todas as hipóteses de pesquisa. Também foi elaborado um questionário online com o intuito investigar o conhecimento acerca da existência ou não de alunos com dificuldades de leitura e escrita na academia, bem como de estratégias de enfrentamento das mesmas empregadas pela universidade em questão. O questionário foi enviado para os seguintes atores institucionais: coordenadores dos cursos de graduação, assistentes sociais, psicólogo e diretor do *campus*. A referência aos participantes será feita por meio de nomes fictícios, de modo a preservar a identidade dos mesmos. Tais nomes fazem referência a grandes autores da literatura brasileira. O estudo foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq-Brasil) e pela Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFC (PRPPG), tendo seu início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, com Certificado para Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 40106320.4.0000.5053 e parecer 4.504.740.

Quanto à análise e interpretação dos dados, essa pesquisa valeu-se da Análise Temática proposta por Braun e Clarck (2006), a qual consiste em um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos (Souza, 2019). Nesse sentido seguiu-se cinco fases metodológicas de análise, ressaltando que esse processo demanda uma atitude recursiva, com movimentos de vaivém, conforme a necessidade, através de todas as fases, conforme aponta Souza (2019). Inicialmente houve a familiarização com os dados das entrevistas, sendo estas transcritas, lidas e relidas de forma ativa; em seguida procedeu-se com a fase

de codificação, organizando os dados em grupos possuidores de significados (Tuckett, 2005); logo após os mesmos foram classificados em temas potenciais, caracterizando a fase 3 da análise; os temas foram então revisados e refinados, desse modo pôde-se prosseguir com a fase 5, de definição e nomeação dos temas, aqui também chamados de categorias temáticas. Foram elencadas para o presente estudo quatro categorias, as mesmas foram definidas visando responder às hipóteses de pesquisa bem como permitir o alcance dos objetivos propostos no estudo.

A primeira categoria temática foi denominada *o processo de alfabetização*, compreendendo a discussão sobre aspectos referentes aos anos iniciais do processo de escolarização, caracterizado geralmente como o primeiro contato do indivíduo com o campo do letramento e por isso de fundamental importância para os estágios posteriores da vida escolar e acadêmica, o suporte familiar aparece como uma variável importante nesse processo; a segunda categoria intitulada como *o papel da escola no “incentivo” (ou não) à leitura*, aborda a discussão sobre as estratégias escolares que visam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como a carência por vezes dessas estratégias, além de problematizar como o modelo de escolarização vigente pode reduzir oportunidades de desenvolvimento dessas habilidades dentro do espaço de ensino, portanto corroborando com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Na terceira categoria temática denominada *escola pública e escola privada*, é tratado sobre as diferenças entre trajetórias de escolarização e de como essas diferenças implicam no desempenho universitário, ressalta-se que essas diferenças decorrem não somente dessa divisão entre ensino público e privado, mas também daquela existente entre o ensino público regular e o profissionalizante; a quarta categoria foi nomeada como *dificuldades do ensino superior*, na qual é discutida sobre esse novo universo que se apresenta a esses estudantes, trazendo desafios intimamente ligados a experiência do ensino básico, tendo os alunos provenientes de escolas públicas como os principais acometidos pelas dificuldades acadêmicas impostas, também é versado sobre como a universidade tem se posicionado diante da problemática em questão.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A partir dos relatos colhidos, foi possível perceber que os processos de alfabetização pelo qual passaram nossos informantes se estruturaram de diferentes maneiras, impactando, dessa forma, suas proximidades com a leitura e escrita ao longo de suas vidas. O contato que os mesmos traçaram no interior de suas salas de aula não eram o único meio pelo qual tinham acesso à cultura letrada, visto que muitos entrevistados faziam referências às relações familiares, que prestavam apoio e motivavam

os alunos a se aprofundar nessas questões, apesar de algumas realidades não se pautarem nesse modelo. O relato de Ruth, 19, estudante de escola pública durante os anos referentes à alfabetização, faz referência à importância de sua mãe durante esse período, assim como a função exercida pela instituição escolar a qual fazia parte.

Minha mãe sempre me estimulou muito (...) Ela conta que às vezes eu chegava da escola e não queria almoçar, eu queria ir ler, queria ir estudar outras coisas. (...) na maioria das vezes ela me dava poder de escolha, então eram livrinhos de história mesmo que eu sempre queria, histórias diferentes e na escola a gente tinha um projeto que era de incentivo mesmo à leitura e a gente pegava toda semana um livro que era emprestado pra ler em casa. Então sempre variava, mas eram sempre histórias, enfim. (Ruth, 19 anos)

No relato acima, ao se referir à escola e à família enquanto atores fundamentais no desenvolvimento de suas habilidades voltadas à leitura e escrita, Ruth reforça a ideia de que um laço mais íntimo entre esses dois fatores pode ser benéfico para o aprendizado e ampliação de conhecimentos dos educandos. Contudo, Ruth relata ainda que o incentivo oferecido pela escola ainda era muito pautado em uma lógica de distribuição de pontos a depender da quantidade de literaturas consumidas por cada aluno, resultando em um sistema de recompensa que não é o mais apropriado para incentivar uma aproximação entre livros e leitores, sobretudo aqueles que estão iniciando essa fase. Dessa forma, essa introdução à cultura letrada esteve muito a cargo de sua genitora, reiterando que a ação familiar passa a ser ponto crucial na aquisição de determinados comportamentos sob os quais pode emergir o interesse e a prática da leitura (Silva; Ramos, 2014).

As intervenções familiares acabam se tornando importantes também em casos de alunos oriundos de meios populares, cujos pais não obtiveram aquilo que popularmente denominamos como sucesso escolar, mas que apesar disso, apostaram suas fichas na educação de seus filhos como possibilidade de mudanças contextuais, tanto no que diz respeito a questões estruturais, quanto financeiras e sociais. Rachel, 23 anos, estudante de escola pública nos anos em que estava iniciando o processo de letramento, relata que mesmo com pais que não chegaram a concluir o ensino fundamental, seu incentivo ao aprofundamento no meio literário veio, sobretudo, de sua própria casa, onde foi sempre motivada a se dedicar às questões escolares, desde os primeiros passos de sua jornada de escolarização.

Eu acho que desde cedo meus pais sempre foram colocando na minha cabeça a importância da educação, muito, muito, muito, apesar deles não terem seguido tanto assim na escola por falta de oportunidade. Mas como eu fui aprendendo desde cedo que aquilo era importante pra mim de alguma forma, mesmo que eu não conseguisse assimilar porquê, quando eu tava na escola eu tava na escola, então meu foco total era pra aquilo que estava acontecendo, pra aquilo que o professor tava dizendo. Por esse fato de ter essa mínima compreensão que uma criança pode ter de como aquilo é importante e por ter esse apoio também familiar foi um

processo mais acessível pra mim, de aprender a ler, de aprender a escrever. (Rachel, 23 anos)

O caso de Rachel parece ir ao encontro do que propõe Lahire (1997), ao abordar as formas de investimento pedagógico que os pais realizam sobre seus próprios filhos, afirmando que os efeitos da escolaridade sobre os infantes são bastante variáveis e flexíveis, a depender das capacidades e configurações familiares de auxiliar os educandos na resolução de suas tarefas e exercícios propostos pelas instituições educacionais. Logo, nem todas as constelações parentais estão propensas a promover um acesso livre e irrestrito a ferramentas literárias que possibilitem a seus filhos um ingresso mais minucioso na cultura do letramento. Em Rachel, vemos pais que, apesar de não terem vivenciado as mesmas experiências que a filha atravessa no ensino superior, tiveram papéis ativos nesse momento decisivo da mesma, possibilitando assim que esse contato fosse facilitado por intermédio dessa conexão traçada com o auxílio de seus progenitores.

Em oposição a isso, Graciliano, 26, traz em sua história de vida alguns aspectos que diferem sua trajetória com aquelas mencionadas anteriormente. O entrevistado não passou por um processo de alfabetização institucionalizado, tendo atravessado essa etapa escolar a partir do próprio ensino doméstico encabeçado por seu irmão mais velho. O estudante relata que a presença da leitura em sua vida, pelo menos nesses anos iniciais, não foi algo tão presente em decorrência das questões socioeconômicas que atingiam seu contexto familiar.

pelo contexto mesmo de pobreza extrema, a gente não tinha esse recurso de ter um livro em casa, a gente se preocupava com a comida, em vez do livro. A gente vivia ali na tentativa de sobreviver, não morrer de fome, né, e os livros que a gente ganhava eram os livros mesmo didáticos, que a escola dava, que todo ano a gente pegava e todo ano tinha que devolver. (Graciliano, 26 anos)

As condições estruturais de existência que podem ser apreendidas a partir do relato de Graciliano apontam para um conjunto de capitais que não aparentam ser enriquecidos a partir de conhecimentos comumente aceitos pela sociedade. Dessa forma, partindo de Bourdieu (1998), temos tanto um capital cultural quanto um capital econômico fragilizados, gerando como consequências também capitais sociais e simbólicos desvalorizados com base nas relações de poder e dominação pautadas na honra e no prestígio, que tornam histórias familiares como as de Graciliano praticamente invisibilizadas. Nesse sentido, o informante se depara com um cenário em que a avaliação de níveis cognitivos não seria o suficiente para avaliar seu contato e proximidade com as habilidades de leitura e escrita. Temos aqui uma multifatorialidade de variáveis que podem interferir no acesso diferencial a esses bens (Souza, 2003), tornando desigual até mesmo essa inserção do aprendiz a um conhecimento que deveria ser básico e compartilhado de forma comum.

O papel parental torna-se ainda mais necessário e urgente em casos onde os métodos de alfabetização parecem não condizer com o que está posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). O documento é responsável por estabelecer as diretrizes e parâmetros curriculares que dão margem para o processo de ensino-aprendizagem na realidade brasileira, e traz em seus manuscritos um forte apelo ao desenvolvimento da autonomia do aluno, citando inclusive que esse processo de iniciação à leitura e escrita deve partir de temas e gêneros textuais que façam parte dos interesses dos próprios aprendizes. Apesar de ter sido homologada apenas em 2017, logo não abrangendo os processos de escolarização de alguns informantes, a conexão dos relatos com os pressupostos contidos na Base será realizada tendo em vista as possibilidades que podem ser colhidas a partir das comparações entre o que é orientado por documentos oficiais e o que acontece na prática. Também se torna especialmente relevante investigar quais práticas metodológicas podem ter sido alteradas a partir de sua homologação e quais ainda se perpetuam, eternizando métodos e pedagogias que não possibilitam ao discente um empoderamento e uma identificação com os conteúdos aprendidos. Como é o caso da fala de Drummond, 23, estudante de escola privada durante a alfabetização, que relata experiências não muito agradáveis desse período.

98

Naquela época, acho que o método que a professora utilizava era o método decoreba (...) basicamente a professora anotava no quadro e a gente repetia, era um processo mecânico (...) é interessante observar como isso molda a nossa forma de pensar, porque a gente se torna reproduzidor de conhecimento logo desde a alfabetização, a gente reproduz a forma como se escreve (...) Quando eu tomei contato muito recentemente com o Paulo Freire, eu me perguntei por que é que a gente não aprende uma coisa mais próxima do nosso cotidiano. Que não seja aquele negócio de caligrafia, aquele negócio repetitivo e maçante, de juntar vogais, de juntar sílabas, pra formar palavras. Por que que não é uma coisa mais próxima da nossa realidade, entendeu. (Drummond, 23 anos)

Em seu discurso, Drummond traz como reflexão a perpetuação dos chamados métodos tradicionais de ensino, os quais ele denomina como “decoreba”, que se baseiam em um processo de transmissão e recepção de conhecimentos focados, pressupondo que o máximo que um aluno poderia fazer nessas condições seria a manutenção de uma postura passiva, a partir da crença de que o mesmo não teria conhecimentos e experiências prévias que pudessem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem a tornar-se mais dinâmico e próximo das experiências vivenciais dos discentes, tornando assim receptáculos de saber, assumindo papéis robotizados, cuja função seria a mera reprodução *ipsi literis* dos conteúdos repassados pelos docentes (Darroz; Rosa; Ghiggi, 2015). Tais pressupostos foram amplamente criticados por Freire, a quem o próprio informante faz referência. O autor denomina de educação bancária o modelo pedagógico onde a única margem de ação ofertada

aos aprendizes seria a de receber os depósitos de conhecimento, guardá-los e arquivá-los, isto é, o imediato oposto de uma educação libertadora, que preza pela emancipação e autonomia dos indivíduos (Freire, 1997).

Dentro dessa seara, a escola pode surgir então como uma instituição de apoio e suporte aos educandos, mas também pode ocorrer que ela assuma o papel de reprodutora de desigualdades dentro do próprio espaço escolar. O incentivo escolar aos processos que envolvem o letramento não se restringe apenas ao período de alfabetização, sendo necessária também uma forte presença da instituição de ensino no decorrer do processo de escolarização como um todo. Dessa forma, também se faz objeto de nossas análises a postura dos espaços pedagógicos diante da leitura, da escrita, e de ferramentas que possam aproximar os educandos desses processos.

O PAPEL DA ESCOLA NO INCENTIVO (OU NÃO) À LEITURA

As jornadas escolares pelas quais passaram os entrevistados refletem também diferentes realidades pedagógicas, bem como relações díspares na díade aluno e escola. Nesse sentido, a postura que as instituições adotam no que diz respeito ao trabalho com os aspectos que cerceiam a leitura e escrita pode ser determinante na geração de casos popularmente entendidos como fracasso escolar, ou mesmo na limitação a um ensino que não ultrapassa as barreiras da alienação (Colello, 2007).

Nesse sentido, tanto a escrita quanto a leitura, a depender da forma como são explanadas dentro de sala de aula, podem tornar-se ferramentas que não despertem o interesse dos alunos, a partir das metodologias e dos pressupostos utilizados quando se vai abordá-las. A língua escrita, entendida como instrumento fundamental para a transmissão de saberes, ao ser praticada sem que seja traçada uma conexão com a realidade dos aprendizes, corre o risco de ser interpretada como um significante sem muitos simbolismos ao aluno, enquanto a leitura, ao ser associada a um mero processo de decodificação e transcrição da fala, pode se transformar em um processo mecanizado e alheio às condições contextuais dos jovens aprendizes (Colello, 2007). Assim, a maneira como a escola encara esses procedimentos pode ser crucial na construção de novos leitores e escritores adaptados ao universo letrado.

Dentro da gama de possibilidades vislumbradas a partir do relato dos informantes, a escola aparece como um local que ora contribui para que essa inserção e permanência no que diz respeito à afinidade com a literatura ocorra, ora como um espaço que não apresenta condições materiais e estruturais para dar esse suporte aos alunos, casos mais comuns nas instituições públicas. No relato de Clarice, 20, é possível perceber que a entrevistada atribui à instituição em que estudou durante o

ensino médio a maior parte do apoio recebido no decorrer de seu processo de escolarização. Clarice se refere aqui a uma instituição pública de ensino profissionalizante do interior do Ceará, que nas palavras dela, conseguiu lhe oferecer uma base necessária, mas ainda assim insuficiente quando comparada ao nível de leitura e escrita exigidos no ensino superior.

Olha, com relação a isso, no meu ensino médio eu tive um apoio muito, muito, muito, muito grande de leitura e escrita. (...) Quando eu cheguei lá [na escola] tinham muitos projetos de leitura, muitos projetos de escrita, redação, então, lá eu tive literalmente apoio total com relação a isso. Tipo de preparar mesmo pro mercado de trabalho, preparar pra faculdade, de ter essa noção de quando eu chegasse na faculdade (...) E ainda assim, eu com essa preparação cheguei na faculdade ainda tipo, meio sem conhecer muita coisa. Porque quando a gente chega lá, realmente, é um impacto muito grande. Então mesmo eu que considero que tive um apoio muito grande e muitos, muitos, muitos, muitos recursos no meu ensino médio, eu ainda assim cheguei na faculdade despreparada. (Clarice, 20 anos)

O caso de Clarice reflete bem as disparidades que ainda ocorrem entre o linguajar comumente utilizado no ensino básico com aquele que é mais presente na escrita acadêmica. Por se tratar de uma linguagem fundamentalmente diferente daquela usualmente posta em prática no cotidiano, Bourdieu (1998) aponta para a impossibilidade de se pensar em níveis iguais do uso da escrita e da leitura, partindo-se da ideia que alunos diferentes percorreram caminhos diversos até o ingresso na universidade. Posto isso e por consequência, os diferentes olhares que a escola como instituição lança para a semântica, a interpretação e compreensão textual e o letramento como um processo contínuo desaguam no surgimento de possíveis dificuldades ou adaptabilidades - a depender do contexto do aluno - aos processos envolvidos nas produções textuais e nos manuscritos solicitados pela escola. Nesse sentido, nem todas as instituições oferecem condições estruturantes e benéficas para o desenvolvimento dessas habilidades como a de Clarice, um investimento que, mesmo sendo direcionado a fins de longo prazo, como o mercado de trabalho e a academia, ainda não conseguiu dar conta de toda a complexidade envolta nos procedimentos que constroem o dialeto acadêmico.

Em alguns casos, cabia à figura do próprio professor um incentivo que, por vezes, não era oferecido pela própria escola. Ao adentrar em uma lógica neoliberal, cujos paradigmas lembram muito o ambiente organizacional (Laval, 2019), a escola pode acabar esquecendo que a formação de cidadãos deveria ser entendida como fim último de sua formação, sobrepondo-se à elaboração de recursos humanos preparados para ocuparem o lugar de atores dentro do sistema político, econômico e ideológico dominante. Ao tentar quebrar esse raciocínio, algumas iniciativas dos próprios docentes buscavam subverter um processo mecanizado de leitura e escrita, buscando a promoção da autonomia dos alunos, introduzindo literaturas mais próximas dos interesses dos alunos. É o que narra Carolina,

21, ao citar o exemplo de um professor de literatura que, dentro de certos limites, teve um papel transgressor ao ir além dos materiais bibliográficos indicados enquanto obrigatórios pela instituição a que fazia parte.

nessa época eu tinha um professor que ele não passava o gênero obrigatório, porque ele não queria que a gente sentisse a obrigação de ler aquele livro, a gente poderia ficar mais aberto pra ver outras histórias, outros livrinhos e falar sobre. Tinha os paradidáticos na ordem, na lista de materiais, mas ele preferia deixar mais aberta essa questão. E lógico, todo mês a gente fazia uma prova referente a esse livro, a esses livros. (Carolina, 21 anos)

Apesar de adotar uma postura inovadora, ao dar autonomia aos próprios discentes, promovendo assim que a introdução à literatura aconteça a partir de seus próprios desejos, tal como consta na BNCC (Brasil, 2017), o docente citado ainda assim estava submetido a um sistema avaliativo pautado em provas quantificáveis, responsáveis por enquadrar os estudantes tendo por base suas notas (Jacomini, 2009). Apesar disso, a iniciativa percebida pelo professor em questão já seria um passo inicial para uma possível generalização de metodologias que foquem, de fato, na aprendizagem do aluno, e não necessariamente nos resultados que poderão ser obtidos em avaliações externas. Nessa perspectiva, ao assumir um modelo neoliberal de educação, a nova escola moderna passa a exercer influências não mais apenas a nível cognitivo, mas também na própria subjetividade dos aprendizes, ao se apropriar de uma posição de controle de corpos e saberes, ditando as disposições de fala, de comportamento, e até mesmo de aprendizados, abrindo as portas do raciocínio moderno em nossos ambientes pedagógicos (Saraiva; Veiga-Neto, 2009).

Nessa seara de discussões, também foi possível perceber que, dentro do ambiente escolar, parece ainda haver uma certa hierarquia de gêneros e tipologias textuais que seriam mais valorizados em detrimento de outros. No caso de Cora, 21, o apreço pela escrita de cartas não foi um fator ao qual a estudante se sentiu motivada durante seu percurso de escolarização. Cora conta ainda que apesar das dificuldades em alguns aspectos gramaticais em sua escrita, se sentia satisfeita ao realizar uma atividade que lhe dava prazer. Apesar disso, a informante recorda que as constantes avaliações pelas quais passava em sua escola lhe fizeram ter receio de expor suas produções a terceiros, tanto por conta de suas questões com a escrita, mas sobretudo porque era próxima de um gênero que não era tão disseminado no ambiente escolar.

E é muito curioso né porque desde muito novinha eu gostava muito de escrever, eu só não escrevia bem (risos), mas eu gostava de escrever, a intenção valia, e aí eu tenho muitas cartinhas que eu escrevia pra os meus pais, pra os *crush* na época da escola e tal e aí eu gostava muito de escrever, mas tinha dificuldade que essa escrita fosse avaliada, porque eu engolia as palavras, escrevia errado e tal, mas eu tinha dificuldade. (Cora, 21 anos)

Mesmo se tratando de práticas que a mesma recorrentemente fazia desde a infância, Cora se sentia reprimida por não estar de acordo com aquilo que lhe era exigido na escola, isto é, uma escrita livre de erros e enquadrada dentro de modelos específicos. Essa categorização fez com que um distanciamento entre a mesma e suas práticas de escrita ocorresse, o que pode ser percebido em outro trecho da entrevista onde a informante relata que “fez as pazes” com sua escrita apenas no ensino médio. Indo contra a autonomia prevista pela BNCC, visto que a aluna não detinha de muita liberdade para produzir tipologias textuais diversas, e se utilizando do controle e repressão para correção e normatização dos discentes, a postura autoritária das instituições escolares podem resvalar em práticas voltadas ao controle de corpos (Foucault, 2017) e interdição da subjetividade dos educandos (Freire, 2001), perpetuando práticas que beneficiam um sistema de depósitos de saberes em estudantes que assumem uma postura passiva e não dialógica dentro das relações de poder exercidas entre estudante e professor.

As questões que envolvem a curricularização, e até mesmo a ausência de projetos que pudessem oferecer esse suporte secundário aos estudantes - visto que apenas dois entrevistados relataram da presença de iniciativas da escola - são outros fatores que contribuem ainda mais para que problemáticas como as levantadas anteriormente continuem se perpetuando na realidade educacional brasileira. O destaque dado a disciplinas específicas em detrimento de outras, que poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma leitura mais aprofundada e crítica torna a mecanização do ensino evidente, à medida que o cumprimento de protocolos e planos de aula anuais podem anular a realização de atividades que sejam próprias e adequadas para as dificuldades de cada turma. Nesse sentido, a construção de uma educação atenta às questões particulares dos alunos, que esteja dedicada a ofertar um ensino que atinja, de fato, o seu público, parece partir tanto de metodologias que priorizem uma aprendizagem significativa, quanto de posturas institucionais que interpretem a leitura e escrita não só como habilidades cognitivas, mas também como hábitos de vida.

ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA

O universo acadêmico ainda se apresenta como um espaço por vezes elitizado, que impõe desafios maiores para aqueles alunos oriundos das escolas públicas, principalmente das regulares, em detrimento daqueles que passaram pela experiência do ensino privado. Nesse sentido, a participante Conceição, 21, coloca que “há uma certa desvantagem de quem chega na universidade proveniente de escola pública, quando supõem que a gente tá em pé de igualdade com os alunos que se formaram em escola particular”. As diferenças estruturais entre essas duas formas de ensino sem dúvida devem

ser levadas em consideração quando se faz uma análise acerca das dificuldades que os estudantes enfrentam ao chegarem no ensino superior. Infelizmente essas diferenças são traduzidas em desigualdades, pois a educação de qualidade não tem sido uma prioridade dos gestores públicos (Marques *et al.*, 2007). Rachel, 23, proveniente de escola pública, atribui as suas dificuldades encontradas ao chegar na academia, dentre outros fatores, à:

Própria defasagem do ensino[básico], o próprio desmantelamento da educação é uma dificuldade, a própria forma como o sistema ver a escola é uma dificuldade, porque não é formar só profissionais, profissionais categorizados pra encaixá-los em uma caixinha, mas é formar pessoas com um pensamento crítico reflexivo. (Rachel, 23 anos)

Em consonância com o excerto supracitado, Paro (2001) vai dizer que o ensino público tem baixa qualidade principalmente, porque, em seus métodos e conteúdo, não favorece a atualização histórico-cultural dos alunos de modo a se construírem como sujeitos históricos e em condições de exercitarem uma cidadania efetiva. É válido salientar que as metodologias e pedagogias empreendidas dizem muito sobre a deficiência, de fato estrutural, do sistema escolar. Maria José, 22, que pôde vivenciar as duas realidades, relata como foi passar do ensino privado para o público:

Com relação ao aprendizado eu percebi uma diferença absurda, porque o tempo de aula era menor, eu percebia mais dificuldade das pessoas se interessarem na aula, do professor conseguir dar aula, como eu falei em literatura, a professora tentava levar a literatura, mas às vezes não era muito, as pessoas não se interessavam muito assim, porque o ambiente não era um ambiente muito estruturado, eu acho até hoje não é, em todos os aspectos. Não tinha uma quadra pra educação física, por exemplo, as salas quebravam as coisas muito rápido, teve um processo de mudança na estrutura, mas mesmo assim era destruído muito rápido. Então foi diferente, mas no quesito ensino, aí que vem a diferença, porque eu comecei a perceber essas coisas com mais...assim, ficou mais nítido pra mim diferenciar o ensino público do particular e eu comecei a perceber que eu tava tendo uma educação um pouco mais fragilizada. (Maria José, 22 anos)

Um ponto significativo percebido ao se cruzar as falas dos estudantes, oriundos das diferentes realidades de ensino, foi que nas escolas privadas os alunos começam a ver disciplinas já no fundamental as quais alunos das escolas públicas só verão no ensino médio e ainda de forma bem defasada, como é o caso da própria disciplina de redação; a mesma ainda tem sido o momento principal de desenvolvimento das habilidades de escrita no processo escolar. Ariano, 23, que na transição do ensino fundamental para o médio migrou para uma escola pública, relata que: “no ensino particular eu via essa iniciativa institucional da escola de separar um momento específico para fazer produção textual, digamos, pra escrita, e na escola pública eu já não via tanto isso”. O fato de os estudantes de escolas públicas terem contato com noções básicas de algumas matérias somente no ensino médio, implica na própria transição entre esses dois níveis de ensino, como assevera Castro

(2009) alguns dos problemas do ensino médio no Brasil, iniciam-se com a fraqueza do ensino fundamental. Não à toa foram os universitários provenientes de estabelecimentos públicos de ensino que relataram sentir um maior impacto nessa transição, com relação ao conteúdo programático e as metodologias pedagógicas.

Além disso as escolas particulares oferecem outras estratégias curriculares, evidenciando um maior incentivo com relação a escrita, como por exemplo o laboratório de redação que é um projeto a parte da disciplina de produção textual, o qual Cora, 21, relata ter participado:

Existia o laboratório de redação, então de certa forma eu tinha as aulas de redação(...),eu ia duas, três vezes por semana para o laboratório de redação, você ia pra lá recebia um caderninho com temas de redação estilo ENEM e a folha de redação né, e aí você tinha um tempo pra poder fazer a redação e depois que você escrevesse a redação tinha lá as professoras disponíveis pra corrigir sua redação, e aí eles corrigiam junto com você a sua redação, e aí tinha esse rolê né, do laboratório de redação, que foi onde eu aprendi mesmo a fazer as redações e tal. (Cora, 21 anos)

Em contrapartida ao relato de Cora, um outro informante, este proveniente de escola pública regular, pontua que em seu colégio existia a matéria de redação como parte constituinte da língua portuguesa, não se caracterizando como algo focal, em que os mesmos escreviam um texto uma vez por semana, havia a correção, porém sem uma discussão mais aprofundada, “mas tipo, um laboratório de redação, a gente não teve”, afirma Graciliano, 26. Nesse sentido é bastante válido o argumento de que ao longo da história da educação brasileira é possível observar uma nítida disparidade entre a educação para o povo e a educação para a minoria – elite brasileira (Carvalho, *et al.* 2020).

Uma das principais formas de segmentação do sistema de ensino brasileiro é a diferenciação operada pelos estabelecimentos públicos e privados de educação (Perosa, *et al.* 2015), esta por sua vez não é a única existente; o próprio ensino público tem sua espécie de subdivisão, entre as escolas de ensino médio regulares e as de educação profissional ou mais popularmente conhecidas como escolas técnicas. A importância de não negligenciar essa segmentação reside na fala da própria participante Clarisse, 20: “mesmo que seja todo mundo de escola pública, a minha escola pública teve um desenvolvimento e teve apoios diferentes, me deu apoios diferentes com relação às escolas públicas[regulares] que outros colegas meus tiveram”. Em conformidade com o relato de Clarisse, um estudo feito por Araújo *et al.* (2018) acerca da educação profissionalizante, apontou diferenciais positivos de desempenho dos alunos do ensino técnico de nível médio, comparativamente àqueles do ensino regular.

A partir das narrativas dos informantes percebeu-se que enquanto nas escolas regulares o incentivo à leitura se resumia à possibilidade de pegar livros emprestados na biblioteca (não estamos

de maneira alguma menosprezando essa estratégia escolar) e o desenvolvimento das habilidades de escrita eram deficitários no sentido de não haver um desenvolvimento sistemático de um melhor aproveitamento da disciplina de redação; nas escolas profissionais o incentivo à leitura e escrita se assemelhavam as das escolas particulares; havendo projetos como o círculo de leitura, que estimulava a leitura e discussão de livros clássicos, além da produção e correções de redações terem sido relatadas como mais frequentes.

Salientamos que de modo algum neste trabalho está se desconsiderando o papel indispensável que a escola pública tem exercido na vida de milhares de brasileiros; considerando que a mesma é, ainda, uma instituição que pode nos levar a uma transformação social (Ramos; Padilha, 2016). Neste trabalho é assumida uma posição de defesa das políticas públicas de educação, uma vez que se tratam de direitos humanos fundamentais e que, por isso mesmo, devem ser constantemente reivindicadas em sua garantia plena, de modo a fomentar fim de sua pauperização.

DIFICULDADES DO ENSINO SUPERIOR

Witter (1997) ao falar a respeito do desempenho de universitários em leitura, entendendo que a mesma está diretamente relacionada a escrita, afirma serem variáveis que surtem influência nesse processo: as contingências de vida anterior ao ingresso na universidade, o nível de desempenho em leitura com que nela ingressa e as condições atuais de vida do estudante. Tratando aqui especificamente do curso de Psicologia da UFC-Sobral, esse desempenho parece estar ligado principalmente à intersecção entre dois fatores correlacionados. O primeiro fator diz respeito à linguagem acadêmica, caracterizada por um vocabulário culto e rebuscado, presente na alta carga de textos exigida pelo curso, bem como esperada nas produções escritas que os alunos devem desenvolver; o segundo fator está relacionado com o processo básico de escolarização que, segundo os relatos dos informantes, foi marcado pela defasagem no ensino, impossibilitando um desenvolvimento de um repertório de leitura e escrita que os preparassem de maneira mais satisfatória para a universidade. Uma das características marcante do curso de psicologia é o fato de requerer a leitura de:

Muitos textos, às vezes dois textos pra uma única aula, sendo que a gente têm várias distribuídas ao longo da semana, e ainda tem uma vida também, né, pra viver paralelo a isso. Eu me sinto sobrecarregada, porque, quando por exemplo têm dois textos pra ler, eu, às vezes, me apresso pra dar conta de todas essas leituras e no final eu percebo que eu não consegui ter muito aproveitamento do conteúdo. Então essa quantidade que eu considero exagerada e que apesar de saber que é necessária, porque a gente tá se formando, a gente precisa, de certa forma, apreender esses conhecimentos, mas eu considero sim a quantidade muito exagerada, deixa a gente frenética e até um pouco aflita e atrapalha no processo de aprender esses conteúdos, de digerir esses

conteúdos e guardar eles e acompanhar os raciocínios e essas coisas, então eu acho pouco proveitosa essa carga é muito tóxica, adocedora, exaustiva[...].Então dependendo da quantidade dos textos, às vezes eu consigo, às vezes a leitura ela é construtiva, gera aprendizado de verdade, mas às vezes não, muito por causa da quantidade de textos, e também porque a linguagem acadêmica ela é muito complexa.(Conceição, 21 anos)

Ocorre então a sobreposição entre dois aspectos, são muitos textos a serem lidos, demandando uma disponibilidade de tempo por vezes inexistente, além de serem produções com um vocabulário muito difícil e por isso custoso à compreensão. Paulo Freire (2006) lança luz sobre essa questão da alta carga de leitura, pontuando que esta é uma visão mágica da palavra escrita que necessita ser superada:

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a ser muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. (Freire, 2006, p. 17)

Apesar de alegarem que são muitas as leituras exigidas e que por vezes se torna impossível conseguir acompanhar todas elas, tendo em vista as condições concretas de vida, os participantes apontam que é uma carga que é necessária, visto ser por meio dela que se dá o acesso ao conteúdo de diversas disciplinas (Santos *et al.*, 2006). Por outro lado, a pauta da linguagem acadêmica, do ponto de vista dos informantes, parece ser algo passível de ser negociável, uma vez que os mesmos apontam as leituras complementares de comentadores como alternativa ou auxílio ao entendimento de autores e teorias clássicas importantes para a formação, mas que em si são bastantes complexos ao entendimento. Machado, 23, relata um episódio bem significativo em sua vivência acadêmica e problematiza acerca dessa questão:

Eu até lembro que uma vez em uma disciplina, eu falei sobre a dificuldade de um texto, isso no final da disciplina quando a gente vai conversar sobre como foi, e eu falei que um determinado texto eu achei muito ruim a leitura, que é uma leitura muito extensa, muito pesada e eu achava que tinha outros textos que poderiam trabalhar aquilo, o tema principal, mas que fosse compreensível, e um outro estudante falou que o autor não tem que escrever pra ser entendido e a gente que tem que fazer esse trabalho, e isso é algo que parando pra pensar a gente ver muitas vezes no curso, esse quase elitismo acadêmico, como se só os ‘mais mais’ pudessem entender um texto, como se o autor não fosse escrever o texto pra alguém ler, como se o objetivo da escrita de um texto não fosse ser lido. (Machado, 23 anos)

Desse modo, é corroborado a ideia de que, ainda que a universidade tenha aberto suas portas para alunos das diferentes camadas sociais – por meio das políticas de ações afirmativas –, esse espaço permanece permeado por um língua própria que não alcança todos os discentes, o próprio vocabulário

dos professores é pontuado como impregnado dessa vernáculo acadêmico; é válido ressaltar que essa não é uma característica de todos os professores, os estudantes relatam que se sentem compreendidos e auxiliados pela maioria do corpo docente. Bourdieu (1998) ao discutir sobre o que está implícito nessas relações com a linguagem universitária, ressalta a existência de todo um significado que as classes cultas atribuem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo, assim “não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente a língua universitária e frente ao uso universitário da língua”(Ibid. 1998, p.62). O fato é que essas dificuldades com a língua escrita e falada do ambiente universitário perduram e desembocam no próprio TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), como é possível observar no seguinte excerto:

Foi escrevendo o TCC que eu percebi como foi difícil esses cinco anos ler coisa né, ler os textos porque eu tive muita dificuldade em ler, em conseguir sentar pra ler, identificar pontos principais e de escrever o TCC(...), então as dificuldades que eu tive ao decorrer do curso foram ao encontro dessa finalização do TCC , parece que todas as dificuldades que eu tinha no início eu tive agora(...), eu acho que as dificuldades no TCC foram essas né, de conseguir, de conseguir escrever, de achar que estou escrevendo de uma forma insuficiente, de achar que a minha escrita não é acadêmica suficiente, nem de qualidade. (Machado, 23 anos)

Dessa maneira é possível perceber que essas condições adversas do início da vida acadêmica não são de todo dirimidas no decorrer do curso e são refletidas até mesmo nos momentos finais da faculdade. O outro fator percebido como implicado nessas dificuldades diz respeito a defasagem no aprendizado relacionada ao letramento durante o ensino básico, traduzidas nas palavras dos informantes como falta de repertório, de hábito e treino, que deveriam ter sido desenvolvidos ainda nos processos de escolarização e não o foram, como pode ser percebido na seguinte fala:

Acredito que principalmente por a gente não ter tanto esse estímulo a leitura no ensino fundamental e médio, isso é uma coisa que eu percebia, a gente não tinha muito esse estímulo que não fosse restrito às provas externas, então isso acarreta num pouco acesso à variabilidade da língua, das culturas e tudo isso. Esses conteúdos muito enrijecidos que a gente tinha que ver porque tinha que ver, sem parar pra tentar compreender, então não tinha essa questão, como eu já falei, de aluno não está acompanhando o conteúdo e o professor para pra explicar pra ele, o conteúdo tinha que correr porque o ano tinha que correr, porque a prova estava chegando. (Rachel, 23 anos)

Dessa forma, os estudantes adentram ao ensino superior com desvantagens substanciais, tendo em vista que o modo como se desenvolve a aprendizagem da leitura e escrita é fator essencial para o sucesso acadêmico (Baltar; Cerutti-Rizzatti; Zandomenego, 2011). Diante desse cenário se faz importante também discutir sobre o papel da universidade, dado que a mesma tem oportunidade de quebrar um círculo vicioso de formação de pessoas (Alves, 2007); o próprio curso de psicologia preconiza, em suas diretrizes pedagógicas, “comprometer-se com uma formação crítica, orientada

para os valores humanos e para a cidadania” (Universidade Federal do Ceará, 2006, p.16). No tocante a esse ponto, o diretor do *campus* respondeu ao questionário dessa pesquisa dizendo que sabe da existência de alunos com essas dificuldades, mas que não existe nenhum projeto de suporte da universidade para auxiliar os mesmos nesse sentido, corroborando com as falas dos discentes que afirmam que essa problemática é vivida muito na individualidade, ou com estratégias acadêmicas menos diretivas, como os grupos de monitoria e o auxílio dos professores. A assistente social pontuou que: “através das respostas nos formulários de inscrição para os processos seletivos da assistência estudantil, percebemos vários erros de escrita”, fala que reafirma a dimensão social dessa problemática, uma vez que os alunos que tendem a se beneficiar dos programas da assistência estudantil são geralmente aqueles oriundos do ensino público, em vulnerabilidade socioeconômica. O próprio coordenador do curso de Psicologia afirmou desconhecer alunos com esse tipo de dificuldade e a existência de suporte institucional nesse sentido, da mesma forma também respondeu o psicólogo do *campus*, em vista desse desconhecimento e falta de suporte cabe aqui ressaltar um trecho da fala de uma informante, na qual ela diz:

108

Que a única coisa que tem pra ressaltar dessa questão de dificuldade na entrada na faculdade com relação à leitura e escrita é, que assim, todo mundo sabe que existe esse problema, pra muitas pessoas. Mas a pequena minoria, acho que as faculdades elas, as universidades, as pessoas se cegam, se cegam não, elas tapam os olhos literalmente, porque existe uma pequena parcela de pessoas que consegue. Mas não é porque uma pequena parcela de pessoas consegue que todos os outros vão conseguir(...). E, acho que essa noção de que você entra com muita dificuldade de escrita e de leitura na universidade, ela é claramente óbvia, e até hoje eu não vi tantos projetos nas universidades em geral, não só na UFC, que ajudassem nisso, que fossem específicas pra isso, que dessem esse apoio pros alunos que estão entrando na universidade. (Carolina, 21 anos)

Carolina expõe a compreensão compartilhada por muitos educandos acerca da instituição de ensino da qual fazem parte, os mesmos ressaltam que o percurso universitário tem sido de grande valia tanto para o crescimento profissional quanto pessoal, mas reconhecem e lamentam a existência dessa deficiência da mesma com relação a assistência dos alunos com dificuldades acadêmicas relacionadas à leitura e escrita.

Entendemos que, mais do que evidenciar a existência de alunos com dificuldades de leitura e escrita no ensino superior e investigar suas causas, urge também aventar possibilidades de dirimir ou pelo menos reduzir tais reveses, dessa forma os estudantes entrevistados sugeriram algumas alternativas sintetizadas a seguir: clube do livro, grupo de estudos, disciplina de nivelamento, espaços para falar sobre processos de aprendizagem e suas dificuldades, projeto de iniciação a compreensão da leitura acadêmica, acompanhamento sistemático e continuado dos estudantes pelos professores ao

longo das disciplinas por meio de formulário online, minicursos/palestras sobre escrita acadêmica, divulgação dos livros existentes na biblioteca do *campus*, utilização de metodologias de ensino alternativas (como as visuais e artísticas), reformulação da disciplina de Metodologia do Trabalho Acadêmico de modo a torná-la mais introdutória, utilização de textos complementares que auxiliem na compreensão daqueles mais complexos e emprego por parte dos professores de um vocabulário mais acessível ao entendimento dos discentes. Essas são estratégias que não excluem a necessidade dos demais atores sociais, incluindo aqui a instituição escolar e o poder público, de fomentar políticas de base para sanar os problemas estruturais envolvidos nessa questão; salientando que a universidade enquanto dispositivo público deve também ter papel ativo no asseguramento do acesso, bem como da permanência plena dos educandos nesse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, pudemos compreender que os percursos de escolarização acabam exercendo influência também sobre o próprio ingresso dos estudantes no ensino superior. Desse modo, a presença de dificuldades de adaptação à leitura e à escrita universitárias aparecem, sobretudo, em estudantes provenientes de escolas públicas, apesar dessa questão também aparecer nas vivências de discentes oriundos de instituições privadas. No que tange ao processo de alfabetização em si, o papel da família, as metodologias utilizadas e o contexto socioeconômico surgem como variáveis que influenciam diretamente o bom andamento desse processo de introdução na cultura letrada. Já no que diz respeito ao apoio institucional universitário no campo pesquisado, foi perceptível a ausência de ações mais pontuais que focassem especificamente nas dificuldades de leitura e escrita, visto que tais práticas não são frequentes e geram uma lacuna no apoio institucional oferecido aos estudantes.

Atesta-se a importância de que uma investigação como essa seja feita também nos demais cursos da universidade, haja vista que os coordenadores dos outros cursos (Finanças, Engenharia Elétrica, Ciências Econômicas e Música) que responderam ao nosso questionário, afirmaram ser essa uma problemática existente também para seus educandos. Reconhecemos a limitação dessa pesquisa quanto a amostra aqui trabalhada. No mais, gostaríamos de ressaltar novamente a importância imprescindível da educação pública de qualidade, sendo ela de nível básico ou superior, na constituição de sujeitos e coletivos conscientes e transformadores de suas realidades sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. L. M. S. Leitura e Universidade: comportamento de leitura na formação do pedagogo da UFPA. *In: Simpósio brasileiro/ V congresso luso-brasileiro/I colóquio Ibero-americano*, 23. Porto Alegre. Por uma Escola de Qualidade para Todos. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. v. 1. p. 1-15.

ARAÚJO, A. J. N.; CHEIN, F.; PINTO, C. Ensino profissionalizante, desempenho escolar e inserção produtiva: uma análise com dados do ENEM. **Pesquisa e planejamento econômico**, [S.I.], v. 48, n. 1, p. 131-160, abr. 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8353>>. Acesso em: 23/05/2021.

BALTAR, M.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. **Leitura e Produção Textual Acadêmica**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, p. 148, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115404>>. Acesso em: 23/05/2000

BELLETATI, V. C. F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública**: indicadores para reflexões sobre a docência universitária. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI:10.11606/T.48.2011.tde-04082011-115006. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-115006/en.php>>. Acesso em 23/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 09/04/2021.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2**, Santa Catarina, v. 1, n. 3, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em: 10/06/2021.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 09/05/2021.

CARVALHO, F. M.; PEREIRA, C. C.; CRUZ, D. M. A política pública de educação profissional no Brasil: descaso, conveniência, avanço e retrocesso. ISSN 2525-8761. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 7, p.46560-46574, jul. 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/issue/view/96>>. Acesso em: 10/05/2021.

COLELLO, S. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DARROZ, L. M., ROSA, C. D., & GHIGGI, C. M. Método tradicional x aprendizagem significativa: investigação na ação dos professores de física. **Aprendizagem Significativa em Revista**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 70-85, 2015. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/asr/?go=home>>. Acesso em: 10/06/2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 5 ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2017.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (org.) **Introdução à psicologia escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-78.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados Brasil, estados e municípios – SAEB 2019 (planilha)**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>>. Acesso em: 06/05/ 2021.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, dez. 2009. <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000300010>>.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 61-77, 2010.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, vol. 2, 2007, pp. 4-30. Instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte-natal, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549273001>>. Acesso em 26/06/2021.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: Paro VH. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã; 2001. p. 121-139.

PEROSA, G. S.; LEBARON, F.; LEITE, C. K. S. O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. **Pro-Posições**. v. 26, n. 2 (77). p. 99-118. mai./ago. 2015. <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507705>>.

RAMOS, P. M. G.; PADILHA, A. M. L. A política neoliberal e suas implicações sobre o ensino da leitura e da escrita. **Revista eletrônica Arma da Crítica**. Número 7, dezembro de 2016. ISSN 1984-4735. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/>>. Acesso em: 10/06/2021.

SANTOS, A. A. A.; VENDRAMINI, C. M. M; SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, L. A. D. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas. v. 23, n. 1. p. 83-91. jan./mar. 2006.<<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000100010>>.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300>>. Acesso em: 10/05/2021.

SILVA, S. R.; RAMOS, A. M. **Leitura do berço ao recreio**: estratégias de promoção da leitura com bebês. In: VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BAPTISTA, A. (Coord.). *Ler para ser*. Coimbra: Almedina, 2014. p. 149-174. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32809>>. Acesso em: 13/07/2021.

SOUZA, J. **A Construção Social da Subcidadania**: para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

112

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 11/06/ 2021. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARB2019v71i2>.

TUCKETT, A. Applying thematic analysis theory to practice: A researcher's experience. **Contemporary Nurse**, v. 19, n. 1-2, p. 75-87, 2005. <https://doi.org/10.5172/conu.19.1-2.75>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do curso de Psicologia**. Fortaleza, 2006.

WITTER, G. (Org.). **Leitura e universidade**. Campinas-SP: Alínea, 1997.





Esta obra possui uma Licença

Submissão: 28/07/2023 | Aprovação: 21/10/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/10737>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.10737>



Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 113-138



PARA ALÉM DE UM RITO DE PASSAGEM: REVISTANDO O NOIVADO COMO OBJETO DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

BEYOND A RITE OF PASSAGE: REVISITING ENGAGEMENT AS A RESEARCH OBJECT IN THE SOCIAL SCIENCES

Breno Rodrigo de Oliveira ALENCAR  
Instituto Federal do Pará (IFPA) ¹

Resumo: Este artigo é uma revisão crítica de trabalho publicado na mesma revista no ano de 2014. Por meio dele apresento os resultados de minha tese de doutorado em que revisei o tema do noivado com o intuito de discutir seu lugar no imaginário coletivo e na pesquisa socioantropológica. Para alcançar este objetivo o artigo foi dividido em duas seções. A primeira problematiza o noivado como objeto de estudo apontando, por meio de dados demográficos, publicações na imprensa, da emergência da indústria do casamento e da institucionalização dos cursos de noivos, que a ritualização nupcial é um tema constante nas ciências sociais com um amplo leque de recortes interpretativos. Como consequência disso, a segunda seção se preocupa em abordar o noivado na perspectiva dos estudos de parentesco procurando discutir tanto sua tipologia como sua relevância teórica para análise da aliança em sociedades individualistas.

Palavras-chave: Noivado. Ritual. Parentesco. Aliança.

Abstract: *This article is a critical review of a paper published in the same journal in 2014. Through it I present the results of my doctoral thesis in which I revisited the theme of engagement in order to discuss its place in the collective imagination and in socioanthropological research. To achieve this goal, the article was divided into two sections. The first problematizes the engagement as an object of study pointing out, by means of demographic data, publications in the press, the emergence of the wedding industry and the institutionalization of engagement courses, that bridal ritualization is a constant theme in the social sciences with a wide range of interpretative clippings. As a consequence, the second section is concerned with approaching engagement from the perspective of kinship studies seeking to discuss both its typology and its theoretical relevance for alliance analysis in individualistic societies.*

Keywords: *Engagement. Ritual. Kinship. Alliance.*

¹ Doutor em Antropologia (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará). Professor do Instituto Federal do Pará (IFPA). Presidente do Comitê Científico do IFPA. E-mail: breno.alencar@ifpa.edu.br

INTRODUÇÃO

O noivado, em sua forma livre e consensual corresponde, salvo melhor descrição, a uma prática social em que os membros de um casal tornam pública e notória, seja por meio da exibição pública de um anel no dedo anelar da mão direita, seja adotando comportamentos característicos, a intenção de estabelecer ente si um vínculo duradouro e socialmente reconhecido. Intercala-se, assim, entre o namoro, quando conveniência e as condições materiais favorecem um pedido ou anúncio de casamento seguido de consentimento, e a coabitação, podendo esta transição ser ou não solenizada através de uma cerimônia de casamento civil ou religiosa. Por fim, sua ritualização é mediada por instituições como o mercado das festas de casamento, a igreja e o Estado, cujos interesses se desdobram entre disciplinar significados e práticas e garantir a manutenção de um relacionamento bem-sucedido.

Este conceito está presente em minha tese de doutorado (Alencar, 2019), escrita com o objetivo de problematizar o noivado e seus desdobramentos como unidade cultural, isto é, um tipo de relacionamento e, ao mesmo tempo, um rito de passagem que ao integrar o sistema de alianças nas sociedades individualistas estabelece marcadores de socialização, cuja subjetivação através de códigos de conduta, conforme salientado por Schneider (2016), institucionalizam o casamento e a conjugalidade como etos cultural e socialmente difuso².

Evocando os significados, experiências e codificações que cercam sua prática social e seu lugar na própria teoria antropológica, o estudo desenvolvido adotou como metodologia a revisão da literatura sobre o tema das ritualizações nupciais em publicações nas áreas da história e das ciências sociais; entrevistas com noivos e noivas pertencentes as camadas médias das cidades de Belém, capital do Pará, Teresina, capital do Piauí, e Brasília, Distrito Federal; e a realização de etnografias em Encontros de Preparação para a Vida Matrimonial, mais conhecidos como “cursos de noivos”, pertencentes às paróquias das igrejas católicas da Santíssima Trindade, situada no centro da cidade de Belém, e de Nossa Senhora de Fátima, situada no bairro de mesmo nome na cidade de Teresina.

² Para facilitar a compreensão dos termos empregados ao longo do texto esclareço o leitor que farei uso da expressão “noivado” considerando sua plasticidade semântica. A definição perseguida ao longo do trabalho é de caráter ritual e relacional, mas também ressalto a nomenclatura que define o noivado como o período entre o pedido de casamento e o ato que oficializa a aliança, podendo se estender ainda aos casais que coabitam, mas enfatizam o desejo em oficializar o vínculo, assim como se aplica também a quem está em processo de socialização conjugal. Também utilizarei com recorrência a expressão “experiência nupcial” referindo-me ao conjunto de atos e práticas relativas ao período do noivado e que são responsáveis por internalizar as disposições (crenças, significados, valores, ideologias e práticas) que cercam a identidade conjugal; aos “ritos nupciais” atos relacionados a experiência nupcial; e ao “ritos pré-nupciais”, isto é, os atos que antecedem a formação da parceria conjugal, o que pode se dar com um ato solene ou com a coabitação. Por fim, me refiro à “noivo” ou “noiva” como uma identidade atribuída aos indivíduos solidariamente comprometidos com a formação de uma nova unidade conjugal.

Realizado entre 2015 e 2018, este trabalho procurou dar continuidade a pesquisas iniciadas em 2007 e que culminaram na produção de uma monografia (Alencar, 2008) e uma dissertação de mestrado (Alencar, 2011). Uma parte destas pesquisas foi publicado na edição número 11 da Revista Margens (Alencar, 2014), cujo editor, muito generosamente, lançou o convite para apresentar uma revisão crítica daquele artigo.

Mas o que se poderia esperar de uma revisão, ainda mais crítica, de um trabalho tão recente? Ou, em outras palavras, o que mudou entre as impressões e conclusões sobre o fenômeno dos relacionamentos nupciais em um intervalo de sete anos?

Asseguro que entre aquele trabalho aceito pela Revista Margens e este, que no final das contas ajuda a “espanar a poeira” que começa a se assentar sobre a tese de doutoramento, dois pontos merecem ser revistos. O primeiro deles se refere ao próprio objetivo do trabalho.

O texto apresentado tinha como objetivo principal compreender o noivado como rito de passagem no contexto urbano contemporâneo, buscando através do método historiográfico reunir dados que ajudassem a lançar luz sobre as continuidades e discontinuidades de sua prática entre jovens pertencentes às camadas médias, especialmente em Belém, onde realizei uma pesquisa de campo preliminar entrevistando três noivos e tive a oportunidade de realizar observações no curso de noivo da paróquia de Nossa Senhora de Nazaré, localizada no bairro de Nazaré, em Belém.

O resultado dessa proposta terminou por produzir uma visão ambígua do noivado, sugerindo que embora tenha se tornado um “rito frouxo” e de “existência incerta” ele era uma “tradição” presente e difundida não apenas entre as gerações anteriores, mas fonte de simbolismos e mobilizador de expectativas entre as gerações mais novas.

O segundo ponto, como consequência da formulação inadequada do objetivo, está na ausência de uma reflexão mais refinada sobre a classificação do noivado como rito de passagem. Produto da imaturidade acadêmica, essa ausência compromete o entendimento sobre o lugar do noivado na teoria antropológica, o que pretendo corrigir nas páginas que seguem dedicando atenção a complexidade e o alcance da temática por meio da revisão bibliográfica sobre a teoria da aliança e o caráter multifacetário dos ritos nupciais.

Dentre as razões que justificam essa revisão está a releitura e articulação de um conjunto de propostas investigativas que, no decorrer das décadas passadas, adotaram o noivado como objeto de análise, entre elas destacaria as de Coulmont (1999; 2001; 2002; 2003), Arsenault e Roberge (2006), Marins (2016; 2017; 2019), Pinho (2017), Rault (2018) e Escoura (2016; 2017; 2019). De igual maneira, procuro aperfeiçoar a interpretação do fenômeno nupcial iniciada em minha dissertação

(Alencar, 2011), quando me detive na identificação dos padrões que participam do processo de escolha do cônjuge, e posteriormente desenvolvida em artigos e eventos acadêmicos (Alencar, 2013; 2018; Alencar e Rodrigues, 2014).

Por essas razões o presente artigo procura se deter em uma revisão que seja capaz de fazer avançar o debate apresentado naquela publicação atualizando observações e dados estatísticos e formulando uma concepção teórica no âmbito das relações de parentesco que permita situar o noivado para além dos estudos sobre ritos de passagem.

O NOIVADO COMO OBJETO DE PESQUISA

Se na publicação anterior os resultados apresentados resultavam da atenção dedicada na pesquisa de mestrado à historiografia do noivado, nesta revisão o interesse se volta a relevância do noivado como objeto de pesquisa acadêmica nas ciências sociais. Isto significa identificar recortes em que o tema oferece campo para análise.

O primeiro recorte está na própria literatura cuja revisão demonstra que os primeiros estudos sobre os ritos pré-nupciais datam do final século XIX e início do XX, mas por saírem das mãos de juristas, teólogos e educadores como Glasson (1866), Jeaffreson (1872), Escard (1901), Smet (1912) e Corbett (1930), eram dotados de um estatuto moralizador e reformista no intuito de disciplinar o comportamento dos noivos – algo posto em prática por especialistas de casamento por meio de manuais de *savoir vivre* publicados entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Os trabalhos de Westermarck (1922 [1891]), Howard (1904) e Van Genep (2011 [1909]), por sua vez, redirecionam este debate, pois foram os primeiros a propor uma catalogação sistemática das práticas nupciais. Esses trabalhos foram posteriormente revisados em pesquisas de campo como as realizadas por Malinowski (1982 [1922]), Margaret Mead (2009 [1935]), Evans-Pritchard (1978 [1936]) e Raymond Firth (1998 [1936]) cuja metodologia etnográfica analisou o caráter de “rito de passagem” enfatizado por Van Genep.

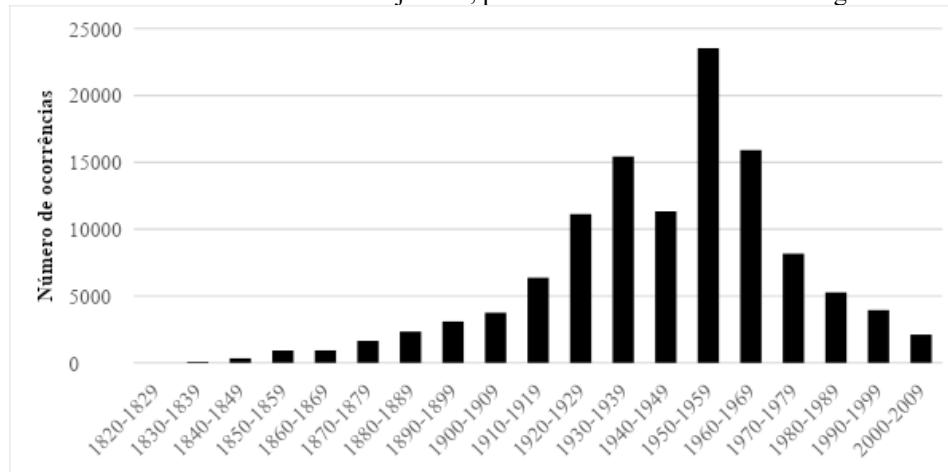
Com o fim da Segunda Guerra Mundial, as pesquisas sobre o tema ganharam novo ânimo dada a necessidade de avaliar as consequências das alterações demográficas produzidas pelo armistício sobre os arranjos familiares. Claire Leplae, socióloga belga, por exemplo, conduziu pesquisa sobre o problema da escolha matrimonial no seio da burguesia belga entre 1945 e 1947 (Leplae, 1947). O Instituto Nacional de Estatística e Demografia da França (INED), por sua vez, financiou pesquisas sobre o tema, como as de Alain Girard (1964) e Louis Henry (1966, 1968, 1969).

No Brasil, onde a literatura sobre o assunto é escassa, alguns estudos se notabilizaram por chamar atenção para o noivado em contextos rurais e urbanos. Dentre estes trabalhos estão os “estudos de comunidade” de Willems (1947), Cândido (2017 [1964]) e Wagley (1957), responsáveis por descrever as práticas rituais de comunidades rurais ou em pequenos vilarejos no interior do Brasil. Os trabalhos de Azevedo (1978; 1986), por sua vez, avaliaram os impactos que a globalização, a urbanização e o individualismo exerceram sobre os ritos nupciais em áreas urbanas em desenvolvimento. Contemporâneos deste trabalho, Laraia e Mello (1978) chamaram atenção para a perda de importância do noivado analisando as transformações do “chá-de-panela” em Brasília.

Maillochon (2008), por sua vez, ressalta que essa aparente perda de importância dos rituais nupciais é uma sensação comum no meio urbano em países desenvolvidos e que tem sido singularmente favorecida pela decisão unilateral dos sujeitos – e não mais as suas famílias ou a comunidade – em escolher seus cônjuges assim como pela oficialização ou não da aliança (ver também Bozon e Héran, 1987; 1988). Neste sentido, ele representaria uma das principais consequências da modernidade, indicando conforme sugere Maués (1995), a ocorrência de uma contemporização das tradições. Segundo esta visão, o noivado teria se informalizado ou “amolecido” (Coulmont, 2003) ocultando a centralidade religiosa e o caráter pedagógico exercido pela família e deixando de ser visto como uma tradição que exigia ampla exposição social, por meio de solenidades e manchetes em jornais locais (Cancela, 2006; Campos, 2010).

Dados estatísticos também constituem um campo relevante e ajudam a compreender essa transformação. Na imprensa, por exemplo, a variação na recorrência com que a palavra-chave “noivado” foi noticiada ao longo do tempo demonstra como este costume esteve associado ao imaginário corrente.

Gráfico 2 – Ocorrência do termo “noivado” em jornais, periódicos e revista brasileiras digitalizadas (1820-2009).



Fonte: Hemeroteca Digital (Biblioteca Nacional, 1820-1999); Acervo Estado de São Paulo (1875-2009); Acervo Jornal O Globo (1925-2009); e Acervo Folha (1921-2009).

De acordo com este gráfico³ é possível notar que entre 1820 e 1909 a utilização do verbete “noivado” é crescente, mas constante, não tendo ultrapassado 4.000 recorrências, na sua maioria associadas a crônicas e romances publicadas na forma de folhetins. Estes folhetins resistem até a primeira metade do século XX, mas passam a conviver com as manchetes sobre o noivado de membros da elite local, como empresários, comerciantes e autoridades públicas.

Contudo, a partir das décadas de 1920 até 1959 sua recorrência aumenta consideravelmente até o limite de 23.553 utilizações. Uma rápida leitura mostra que durante esse período o noivado ainda está associado ao noticiário local, mas também às revistas e colunas sociais dedicadas ao aconselhamento dos noivos e aos preparativos do casamento. É possível que isto esteja diretamente ligado a maior disseminação do termo no vocabulário corrente da época, ressaltando ainda sua presença como marcador de uma sociabilidade emergente.

É válido ressaltar que a recorrência do noivado na imprensa acompanhou o próprio crescimento deste segmento econômico no Brasil na primeira metade do século XX. Apesar disso, a segunda metade parece ter deslocado a atenção da mídia para o uso do termo, pois desde 1960 – apesar do aumento progressivo no número de veículos jornalísticos – a referência ao mesmo recuou a padrões semelhantes ao final do século XIX. Isso significa que ele perdeu sua importância ou que entrou em extinção? Não parece ser o caso, haja vista sua recorrência no discurso cotidiano. O que parece ter ocorrido é o que Tambiah chama de “involução ritual”, referindo-se ao uso extensivo e repetitivo de um rito ao ponto de suas ações, linguagem e símbolos serem incorporados à estrutura de convenções (Tambiah, 2018, p. 167-170).

Tabela 1 – Distribuição percentual e variação da população por status conjugal nos países selecionados, por período (1970-2010). Valores relativos.

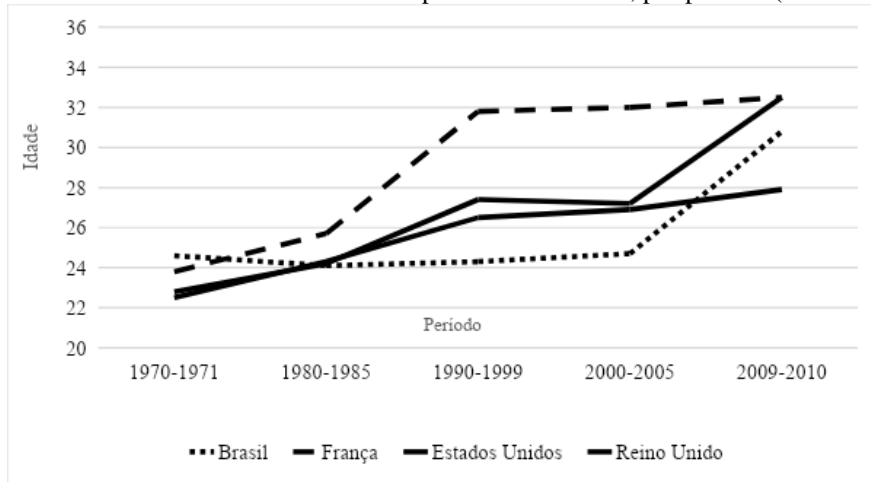
Status conjugal/ País	Período					Variação (1970-2010)
	1970-1971	1980-1985	1990-1999	2000-2005	2009-2010	
Solteiros						
Brasil	27,9	29,6	33,2	39,0	44,2	+49,06
França	23,3	26,1	37,3	39,6	42,2	+67,66
Estados Unidos	19,0	21,5	29,1	30,8	33,7	+63,76
Reino Unido	22,3	23,6	28,0	27,9	39,7	+66,41
Casados						
Brasil	59,6	59,4	55,4	50,3	43,4	-29,99
França	67,2	63,4	51,5	48,8	45,9	-35,61
Estados Unidos	68,5	63,0	54,4	52,6	50,9	-28,22
Reino Unido	70,2	66,9	60,0	59,5	47,2	-36,52
Separados/Divorciados						
Brasil	3,3	3,0	4,1	4,1	6,4	+83,67
França	2,5	4,2	6,6	7,2	7,7	+141,18
Estados Unidos	5,7	9,4	10,2	11,1	11,6	+86,75
Reino Unido	1,3	3,7	6,5	8,0	9,3	+299,62

Fonte: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2013. (Adaptado).

³ Para chegar a este resultado foi realizado estudo exploratório através de jornais, periódicos e revistas disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e nos acervos privados digitais dos jornais O Globo, Estado de São Paulo e Folha de São Paulo. O intuito desta pesquisa foi saber, com base na análise de conteúdo (Bardin, 1994), se houve alguma alteração no vocabulário dos ritos nupciais desde o surgimento da imprensa no Brasil até 2009, ano em que os registros se encontravam catalogados.

Os dados demográficos, também são uma pista na análise do fenômeno, pois comparando o caso brasileiro com o de países centrais, como França, Estados Unidos e Reino Unido observa-se padrões muito semelhantes no que se refere ao registro civil:

Gráfico 2 – Média de idade ao casar nos países selecionados, por período (1970-2010)



Fonte: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2013. (Adaptado).

Na Tabela 1 pode-se notar a redução generalizada da proporção de indivíduos casados nos países selecionados, ao passo que aumentou a proporção de solteiros e separados ou divorciados no mesmo período⁴. O Gráfico 3, por sua vez, registra o adiamento progressivo da idade ao casar em todos os países selecionados. Refletindo as mudanças que acompanham o desenvolvimento das sociedades ocidentais, a redução na proporção de indivíduos casados sugere um enfraquecimento do casamento como instituição social e das normas que regulam sua prática como “estilo de vida”⁵. Esta mudança permite inferir também que estamos testemunhando um processo de desritualização do casamento, que cada vez mais cede lugar para outras modalidades de arranjo familiar e novas formas de existência social.

A perda de importância social dos ritos nupciais demonstrada pelos dados estatísticos, no entanto, contrasta com pesquisas qualitativas.

Pesquisas etnográficas que revisitarem o tema das ritualizações nupciais em camadas médias como as de Marins (2016; 2017), Pinho (2017) e Escoura (2016; 2017; 2019), por exemplo, apontam a existência de um imaginário em torno do casamento responsável pelo aparecimento do que passou a ser descrito como “mercado” ou “indústria do casamento”. Guiadas pelo valor atribuído ao

⁴ Vale observar que os dados foram sistematizados considerando a nova metodologia empregada pelas Nações Unidas que consideram que os indivíduos em uniões livre ou casamento consensuais são considerados solteiros, o que oculta a proporção de alianças “não-oficiais” ou não ritualizadas.

⁵ Por estilo de vida me refiro a um conjunto de experiências estereotipadas, cujas condutas são reguladas por condições de existência relacionadas às diferenciadas posições dos agentes no tecido social.

casamento como símbolo social estas pesquisas mostram que as expectativas que cercam a ritualização do noivado encontram na centralidade da categoria nativa “sonho” um importante mobilizador social e econômico. Esta abordagem é ainda mais relevante quando se tem em conta as práticas de consumo que transformam este sonho em realidade em camadas médias urbanas.

Apontando o apego dos noivos deste início de século a elementos tradicionais e o desejo dos mesmos em fazer do casamento um espetáculo performático, Pinho sugere que a emergência deste imaginário contraria o pessimismo com a suposta falência dos rituais de casamento. O sonho do casamento constitui-se, portanto, em um renovado interesse de agentes que, em face das mudanças culturais e sociodemográficas por que passou a sociedade brasileira nas últimas décadas, repercutem a crescente tendência à individualização e cultivo à personalidade que caracterizam a cultura do consumo presente nas diferentes etapas deste ritual, como as festas de noivado, os chás-de-panela, as despedidas de solteiro e o próprio casamento.

Essa cultura se expressa em uma indústria global que, apesar da crise e que vem assolando as principais economias mundiais desde 2008, é uma das poucas frações da economia que apresentou crescimento na última década. Com um crescimento de 3,2% ao ano entre 2011 e 2016, os Estados Unidos, representa o maior mercado de produtos de casamento e movimentou no seu auge, em 2016, US\$ 81 bilhões (R\$ 425,2 bilhões). De acordo com o relatório “Wedding Services Market Research Report” da IBISWorld essa receita atualmente é de US\$ 51,1 bilhões e inclui uma rede com mais de 320.552 empresas e cerca de 900 mil pessoas empregadas em todo os Estados Unidos⁶. Na Índia, o segundo maior mercado, os casamentos movimentaram até 2019 US\$ 50 bilhões (R\$ 262 bilhões), sendo seguido pela China cujo crescimento, de 1,8% entre 2016 e 2021, movimentou US\$ 25,9 bilhões (R\$ 136 bilhões) e reúne aproximadamente 15 mil empresas e 165 mil trabalhadores⁷. Os britânicos, por sua vez, representam o maior mercado de casamentos no continente europeu movimentando cerca de £ 14,7 bilhões (R\$ 105,5 bilhões) e empregando mais de 400 mil trabalhadores⁸.

⁶ O relatório encontra-se disponível para consulta no site <https://www.ibisworld.com/united-states/market-research-reports/wedding-services-industry/>. Publicado em junho de 2021 ele fornece análises e estatísticas sobre o tamanho e as tendências atuais e futuras do setor de serviços de casamento além de mostrar a participação no mercado das maiores empresas do ramo. Segundo o relatório, apesar da tendência de casamentos cada vez mais luxuosos, a taxa de casamentos experimentou um declínio geral durante a pandemia Covid-19, restringindo a demanda por serviços da indústria que recuaram 34,2% no período. Além disso, muitos casais optaram por adiar o casamento devido a restrições a grandes eventos e fechamentos de negócios não essenciais, como salões de cabeleireiro e manicure, ou optaram por reduzir suas despesas, em vez de adiá-los para após a pandemia assumindo algumas tarefas seguindo a tendência do “faça-você-mesmo”.

⁷ Dados obtidos junto ao Relatório Ibis World. Disponível em <https://www.ibisworld.com/china/market-research-reports/wedding-services-industry/>

⁸ *Independent*, 11 de outubro de 2020. Disponível em <https://www.independent.co.uk/life-style/coronavirus-wedding-industry-suppliers-impact-uk-government-support-alok-sharma-b904374.html>

Na França, segundo a plataforma de informação setorial Businesscoot.com, o mercado de casamentos foi estimado em € 3 bilhões em 2020 (cerca de R\$ 18 bilhões) e apesar da redução no número de casamentos, o setor tem visto o aumento do orçamento médio gasto com a cerimônia, em que se aponta a cifra de € 15 mil gastos por cerimônia. Algo muito semelhante ocorre no Brasil, cujo setor registrou um crescimento anual médio de 25% entre 2013 e 2019, chegando a movimentar cifras de cerca de R\$ 18 bilhões antes da pandemia Covid-19, de acordo com dados divulgados pela pesquisa Data Popular da Associação Brasileira de Eventos Sociais (ABRAFESTA) ⁹.

O campo religioso, por sua vez, demonstra que o noivado está na ordem do dia, seja porque os ritos nupciais são a chave para mobilizar símbolos que alimentam o “sonho” de realizar o casamento religioso, seja porque são reivindicados como estratégias para disciplinar comportamentos e práticas socioafetivas com vistas a produzir disposições conjugais e institucionalizar crenças e valores sagrados em torno do casamento. Responsáveis por conservar o casamento religioso como uma tradição, igrejas, como a católica, criaram e desenvolveram meios para domesticar o noivado a fim de interferir na socialização do casal.

Entre estes meios estão os Encontros de Preparação para a Vida Matrimonial, mencionados no trabalho anterior, mas que não foram objeto de atenção naquele momento. Mais conhecidos como “cursos de noivos”, estes encontros são promovidos por pastorais religiosas que tem por objetivo disciplinar os casais em sua preparação para o casamento religioso¹⁰. Eles são cópias, em muitos sentidos, dos Encontros de Casais com Cristo (ECC), que tem, entre suas finalidades, o objetivo de fortalecer e aprimorar a experiência religiosa dos casais, sejam fiéis ou não, ao mesmo tempo em que procuram convidar, acolher e incorporar às atividades paroquiais esses “filhos pródigos”. Resultado das reformas promovidas pelo Concílio Vaticano II, estes encontros retratam o esforço da igreja católica em dialogar com o “mundo de hoje”, reposicionado sua atuação como portadora da mensagem de salvação nas esferas privadas da sociedade.

⁹ Entre os produtos e serviços que movimentam esse mercado encontram-se os gastos com cerimônia, locais de recepção, alimentação e bebidas, vestuário e acessórios (design e fabricação de joias), som (música ao vivo) e imagem (vídeo e fotografia), arranjos florais, aluguel de carros, passagens, hospedagem e maquiagem, que podem ser facilmente acessados em empresas físicas, espalhadas nas regiões metropolitanas, ou comprados e contratados em sites disponíveis na internet e ainda em feiras organizadas por empresas do ramo que, organizadas em redes, reúnem-se anualmente para realização de eventos de alcance nacional, como as Expo-Noivas (versão São Paulo e Rio de Janeiro), ou de caráter regional e local, como o Salão Casamoda Noivas e Wedding Brasil (ambas em São Paulo), Expocasório (Belo Horizonte), Glamour Noivas Fest (Fortaleza), entre outras.

¹⁰ De acordo com Rêgo (2005), estes cursos são promovidos pelos Centros de Preparação para o Matrimônio e podem ser denominados Cursos de Preparação para o Matrimônio (ou Casamento), Encontros de Noivos ou de Preparação para o Matrimônio (ou Casamento) (Rêgo, 2005, p. 13). De acordo com Miranda (1982) e registros da imprensa, estes cursos começaram a ser oferecidos na década de 1940, mais precisamente em 1943, na paróquia de Nossa Senhora do Cenáculo, bairro das Laranjeiras, Rio de Janeiro, e se popularizaram na década de 1960 a partir das conferências e da publicação do livro “Curso de preparação ao casamento” do padre e teólogo Paul-Éugene Charbonneau (1971).

Segundo a orientação “Preparação para o sacramento do matrimônio” elaborada pelo Conselho Pontifício para a Família (1996), estes cursos foram criados em um contexto em que o baixo índice de casamentos, o casamento em idade avançada, o concubinato e o aumento do número de divórcios e separações estariam contribuindo para a deterioração da família e a corrupção dos valores matrimoniais. Com vocação para inserir o noivado no domínio do sagrado, estes cursos tentam recolocar a religião na “economia dos sistemas simbólicos graças aos quais os indivíduos atribuem significado à sua existência” (Montes, 2012, p. 93), rompendo, assim, com o que a igreja acredita ser um contexto disfuncional (favorecido pela modernidade e o etos individualista), competindo com outros atores na cena cultural – entre eles o mercado – para definir o verdadeiro sentido da conjugalidade no mundo contemporâneo. O noivado torna-se, assim, um campo de batalha institucional em que o trabalho de sacralização passa pela renúncia ao imaginário corrente e a prescrição das práticas que favorecem um casamento duradouro e “bem-sucedido”.

De fato, a pesquisa etnográfica demonstrou muitos casais, em particular os homens, declaram que mudaram sua visão sobre o casamento, passando a percebê-lo muito mais como uma experiência do que como um evento. A esse respeito, é bastante frequente observar que os noivos passam a se familiarizar com a igreja e até certo ponto se aproximam da paróquia para atuar em suas atividades. Aqueles que desconfiam ou “sabem” que a proposta do curso é “doutrinar” os casais tendem a levantar argumentos durante e após o curso, mas sem ficarem indiferentes ao que viveram nas horas em que foram submetidos a um certo “choque de realidade”. Ou seja, eles têm algo “bom para pensar”.

A reunião desses três horizontes sugerem pensar o curso de noivos como um evento ritual onde se articulam a dimensão religiosa, orientada para a reparação de crenças e valores sobre uma determinada identidade, a sociabilidade, protagonizada pelos membros da pastoral que tem em comum entre si a identidade católica, mas também uma visão particular de família, casamento e conjugalidade e, por fim, a ritualização da experiência nupcial vivida pelos noivos que se encontram em processo de socialização conjugal.

NOIVADO E PARENTESCO

Raymond Firth afirmou certa vez que o estudo do parentesco é um tema antigo entre os antropólogos (Firth, 1956). Recorrendo ao vocabulário para justificar esse argumento, este pesquisador demonstra que a existência de termos que designam um tipo de relação é uma pista para compreendermos como cada organização social limita ou estimula determinadas formas de interação. No caso do noivado, explorar este vocabulário constitui-se no verdadeiro problema dos

relacionamentos em sociedades individualistas: em virtude das regras que proíbem a prática do incesto, mas também procuram afastar o risco de se casar com um desconhecido, os indivíduos são submetidos a uma multiplicidade de interações que, entre outras coisas, visam a seleção de parcerias afetivo-sexuais. Portanto, enquanto ritual, o noivado permite que os sujeitos superem o tabu do desconhecido elevando o parentesco ao “reino prático da ação” (Carsten, 2014, p. 113).

Situado no campo da ação propriamente dita resta, portanto, entender como se organiza o espaço social em que este vínculo é acionado, seja para distingui-lo nas diferentes etapas que acompanham a formação do casal¹¹, seja para compreender o relacionamento como organizador das relações entre os sujeitos. Como o relacionamento é a unidade básica do parentesco a problematização do noivado deve tomá-lo como sua base principal ressaltando que é através dele que os indivíduos são identificados e classificados em termos de afinidade¹². As relações de afinidade, por sua vez, são dadas pelo vocabulário presente na teoria da aliança¹³.

Segundo Lévi-Strauss (2008), esse vocabulário é definido pelo conjunto de regras que permitem, prescrevem ou excluem certos indivíduos do horizonte de relacionamento. Baseando-se na proibição do incesto e na lei da exogamia, este autor observa que estas regras têm por finalidade permitir a troca de parentes, permitindo que os vínculos humanos não se restrinjam aos “laços naturais”. Resultando no que Lévi-Strauss chama de “benefício social”, essas negociações podem, por um lado, favorecer trocas simples, onde a “escolha” de um parceiro é restrita a determinadas categorias de parentes, ou arranjos complexos, onde a troca é preferencial e a escolha do cônjuge, por sua vez, pode ser determinada pela casta ou classe a que pertencem os indivíduos. Nessas duas formas de arranjo a interação é indireta e a intervenção familiar ocorre para afastar os riscos de um arranjo que possa comprometer a coesão social¹⁴.

¹¹ Isto significa que para analisar o noivado é necessário compreender as diferenças que separam a simples troca de olhares de uma paquera e esta do “ficar”; a identificação de um “crush” – para usar um termo muito comum em nossos dias – de um namorado; e – e aqui reside o verdadeiro problema – o namoro de algo “mais sério”.

¹² As relações de filiação não fazem parte deste recorte e sua discussão pode ser deixada de lado.

¹³ Por teoria da aliança refiro-me as proposições realizadas pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss em sua obra “Estruturas Elementares de Parentesco”, publicada pela primeira vez em 1949, na qual são delineados os principais elementos da teoria da aliança em um nível geral, preocupando-se com as propriedades estruturais e as implicações evolutivas dos diferentes tipos de regra de aliança. Nela, Lévi-Strauss postula a distinção entre estruturas elementares, onde existe uma regra de casamento positivo (ou seja, a categoria casável é definida pelo status de parentesco) e estruturas complexas, em que a escolha do cônjuge é baseada na troca generalizada. Com efeito, Lévi-Strauss afirma que a proibição do incesto deve ser vista como o avesso universal e negativo de uma regra de reciprocidade positiva que exige a troca das mulheres nos sistemas de aliança matrimonial. Essa perspectiva renovava radicalmente a abordagem dos fenômenos de parentesco, abandonando a sociologia dos modos de filiação e dos princípios de constituição dos grupos de descendência, assim como o de sua reconstrução histórica conjectural, nos quais se confinavam até então o funcionalismo e o evolucionismo. Ela os substituiu por uma teoria geral da aliança de casamento que esclarece, por sua vez, a natureza e o funcionamento das unidades sociais em jogo no parentesco – clãs, linhagens, grupos exógamos – ao mesmo tempo que os recoloca num conjunto mais amplo.

¹⁴ Se por um lado, a presença de secções geracionais, no caso do parentesco por filiação, faz com que a autoridade se exerça

Contudo, o pesquisador acostumado com a terminologia do parentesco está habituado a aplicar o conceito de afinidade para as relações que resultam do casamento. Mas, diferentemente do que ocorre na linguagem da filiação, onde o vínculo é associado a substâncias naturais (sangue, osso, carne, leite), o vocabulário da aliança é arbitrário não sendo possível limitar sua manifestação a um ato formal, como a promessa, a troca de alianças ou coabitação, sem que antes seja levado em consideração suas causas e motivações. A aliança é, com efeito, uma consequência de ajustes ora coletivos, ora individuais, e sua principal característica é a troca, isto é, as negociações que levam os atores a escolherem, por meio de símbolos e do cálculo, com quem querem manter uma relação de afinidade.

Em linhas gerais, para isolar o noivado como um objeto de análise é preciso ter o cuidado de se referir a ele como uma etapa da aliança, demonstrando que o que está em curso é a negociação em torno dos significados que envolvem esse vínculo social. Inserido no reino do imaginativo, conforme argumenta Carsten (2014), sua prática resulta de escolhas éticas e especulativas sobre quem se é e o que se quer ser institucionalmente, não sendo, portanto, apenas um prelúdio ou uma passagem como quer a teoria ritual¹⁵.

124

Devo ressaltar, portanto, que não pretendo ignorar a existência das normas que governam a ação, mas ao operar com as noções de parentesco contidas na interpretação, compreensão e explicação do noivado em segmentos sociais específicos (como as camadas médias e urbanas) deve-se dar preferência a lógica do processo, reconhecendo que a flexibilidade, a experiência e a negociação são parte constitutiva de todo e qualquer relacionamento.

Isto, no entanto, introduz um problema apontado por Miller (2007). É que a lógica do processo reconhece na interação e na sociabilidade o vocabulário por meio do qual os sujeitos operam os códigos culturais que orientam seus relacionamentos. Logo, se levarmos em conta a advertência de Schneider (2016), Strathern (2011) e Carsten (1995) sobre a arbitrariedade com que o pesquisador manipula o vocabulário cultural, como então o noivado, geralmente estudado sob o recorte do ritual,

verticalmente através de uma disposição hierárquica de origem genealógica, no caso do parentesco por aliança, onde se supõem uma relação horizontal, o pertencimento a mesma secção geracional não significa igualdade de posição, tornando-se necessário um reequilíbrio com a perda de um membro para uma outra linhagem. Como argumentam Van Gennep (2011) e Turner (2013), isso explicaria o furor que o processo de separação, margem e agregação causam ao longo da ritualização nupcial.

¹⁵ Tomo esse cuidado influenciado pelas questões levantadas por Daniel Miller (2007), que dá um título bastante apropriado para o seu artigo *What is a relationship? Is Kinship Negotiated Experience?* Nele o autor opõe o parentesco como conjunto de princípios altamente prescritivos do comportamento às influências teóricas de Marilyn Strathern (1992) criticando o que ele qualifica como “perigo” das noções de flexibilidade, negociação e experiência presentes na abordagem do parentesco como processo em Janet Carsten (2000).

pode ser interpretado à luz do parentesco? Em outras palavras: é possível incluir o noivado nas discussões sobre o parentesco?

Para responder essa pergunta faz-se necessário observar que os ritos nupciais se constituíram ao longo da literatura antropológica como uma categoria explicativa da aliança, embora tenha ocupado uma função muito mais acessória – sobretudo em razão de sua descrição periférica em relação ao casamento. A leitura de *Systems of consanguinity and affinity of the human Family* de Lewis Morgan (1871)¹⁶ é prova disso, uma vez que o autor, um notório representante da escola evolucionista, argumenta que os relacionamentos não são estacionários, mas se ajustam as complexidades das diferentes organizações sociais.

Os pressupostos desse argumento foram acolhidos em estudos posteriores, cujas metodologias adotadas e resultados apresentados permite dividi-los estudos em dois grupos. O primeiro deles reúne trabalhos de natureza conjectural, uma vez que se inspiram nas formulações de Morgan (1871)¹⁷ e na metodologia de coleta e análise de dados anteriores ao desenvolvimento da pesquisa etnográfica. O segundo grupo, por sua vez, reúne etnografias baseadas na observação direta, no convívio prolongado com os nativos e domínio do seu vocabulário.

Em sua forma conjectural, o estudo de Arnold Van Gennep sobre os ritos de passagem é o que merece mais atenção pois foi o primeiro a abordar os ritos nupciais como um fenômeno independente, isto é, como um objeto de uma autonomia relativa¹⁸. Em *Les rites de passage* ele se refere ao termo como “união socializada” (Van Gennep, 2011, p. 107), um período em que, pouco a pouco, a aliança se cristaliza sem que os indivíduos sejam formalmente forçados a adotar o novo status, o que para ele era um típico caso de “rito de margem” (Id. *Ibid.*, p. 30). Esta tipificação coincidia com o seu interesse em classificar os rituais que escapavam às tipologias baseadas em semelhanças formais, cuja interpretação de suas sequências levaria em conta a ambiguidade do sujeito que passa de uma situação a outra ou de um mundo (cósmico ou social) a outro – conforme pode ser

¹⁶ Este trabalho postula a existência de uma superestrutura linguística na qual a) os termos de tratamento não são apenas termos, pois cada um deles expressa as ideias que temos do próximo e do distante, do igual ou do desigual no parentesco consanguíneo; e b) estes mesmos termos implicam sérios deveres recíprocos, perfeitamente definidos, e cujo conjunto forma uma parte essencial de qualquer regime social. Neste postulado estavam abrigadas as teorias de Bachofen (1967) e McLennan (1970) para os quais o parentesco era uma instituição a serviço da evolução social, onde a natureza dos relacionamentos estaria distribuída em uma escala de desenvolvimento.

¹⁷ A principal formulação de Morgan a respeito do noivado encontra-se na tese de que a primeira evidência de sua ocorrência se dera no contexto da família sindiásmica, onde os noivos eram prometidos em casamento por seus respectivos parentes gentílicos mediante a troca de presentes.

¹⁸ De fato, em sua apresentação do livro “Os Ritos de Passagem”, Roberto DaMatta considera que Van Gennep foi o primeiro a realizar este procedimento em relação a todos os ritos (ver Van Gennep, 2011, p. 10).

notado também na gravidez, na iniciação, na adoção, no segundo parto, no segundo casamento, na passagem da segunda para a terceira classe de idade¹⁹.

No noivado, onde essa a classificação é empregada pelo próprio Van Gennep, sua decomposição está associada à mudança de status (solteiro para casado ou de adolescente para adulto) bem como à mudança de espaço (de família, de clã, de aldeia ou de tribo). Estas mudanças, no entanto, são mediadas por outras sequências de ritos:

O noivado constitui (...) um período de margem entre a adolescência e o casamento. Mas a passagem da adolescência ao noivado comporta uma série especial de ritos de separação, de margem e de agregação à margem. E a passagem do noivado ao casamento supõe uma série de ritos de separação da margem, de margem e de agregação ao casamento. (Id. *Ibid.*, p. 30 grifo meu).

A passagem expressa, assim, um continuum cuja decomposição tem a vantagem de isolar uma sequência do rito sem afetar seu alcance e a dinâmica com que ele é praticado²⁰. Ainda sobre o noivado, evoca-se a mesma decomposição para lembrar que o ritual cria um sistema de compensação numérica, econômica e sentimental com a finalidade de evitar ou amortecer os conflitos que cercam a transferência de um membro para outro grupo.

Assim como Morgan, a abordagem de Van Gennep revela-se dedutiva, mas se por um lado ele se diferencia por não colocar em causa sua origem bem como a relação do mesmo com uma pretensa ordem evolutiva do casamento humano, ele transforma o casamento no ponto de ruptura entre dois mundos (ou de agregação dos noivos ao novo status). De um certo modo, isso tanto significa a negação da relação de causa e efeito que a aliança exercia sobre os sistemas moral, econômico e jurídico, como serve para demonstrar que a importância do noivado estaria no simbolismo da nova condição que ele promove ao transferir um indivíduo de uma família à outra. Inspirado nesse argumento, Westermarck, que já havia realizado uma minuciosa descrição dos ritos matrimoniais no Marrocos (Westermarck, 1914), escreve o livro *History of Human Marriage* (1922), agora voltado aos significados contidos na sequência desses ritos. Segundo ele, o objetivo social mais geral dos ritos nupciais é dar publicidade à formação do casal através de uma “longa sequência de

¹⁹ Chamados de ritos de passagem, estes ritos reúnem liminaridade (característica do estágio de margem), uma passagem material (mudança de categoria social), além de sequências rituais (esquemas de passagem) que se decompõem de modo interdependente em ritos de separação, margem e agregação. A separação compreende um comportamento simbólico que significa a separação do indivíduo ou grupo de um ponto fixo na estrutura social ou de um conjunto de condições culturais. Na fase liminar, o estado do sujeito ritual é ambíguo, ele está num reino do “não-ser” onde tem poucos ou nenhum dos atributos do estado anterior ou do vindouro. Na terceira fase a passagem é consumada. O sujeito está novamente num estado estável e tem direitos e obrigações de um tipo “estrutural” e claramente definidos.

²⁰ Assim é que Van Gennep permite notar que o alcance do noivado pode se dar antes mesmo dos pretendentes nascerem, sem que isso afete a análise dos ritos de separação que cercam a coabitação do novo casal, e ser concluído com as estipulações que seguem a realização do casamento, sem que isto comprometa a totalidade do ritual.

práticas e tabus, que podem começar no momento em que o casamento é pensado e durar até depois de concluído” (Westermarck, 1922, p. 432, tradução minha). A duração desse período, o que corresponde ao intervalo entre a celebração do noivado e o casamento, seria indefinido, podendo durar anos, meses, dias ou apenas algumas horas²¹.

Westermarck também mostra a contemporaneidade dos ritos nupciais modernos, isto é, em sua forma livre e baseada no consentimento, com aquelas onde a forma predominante era caracterizada pela compra, rapto ou fuga da noiva. Fazendo isso ele coloca em dúvida a tese dos estágios universais, mostrando que em sua fase natural o casamento era inicialmente um acordo informal onde o homem era o pretendente, cabendo à mulher a decisão de aceitar ou recusar seus avanços. Em uma fase posterior, quando o sistema gentílico passa a predominar, o elemento do consentimento mútuo é colocado em suspenso e o relacionamento nupcial se torna um pacto entre os clãs. Com o surgimento da propriedade, da indústria e de uma organização social mais complexa, tem origem novos desejos e ambições, e o relacionamento passa a ser mediado por um tutor²².

Contudo, a leitura deste e de outros textos como os de George Howard mostra que lhes falta uma pergunta básica: o que os sujeitos pensam sobre o que estão fazendo? Os textos também mostram que os autores estavam muito mais preocupados em reproduzir noções difusas de suas próprias tradições, como a catalogação de formas sucessivas onde a forma livre e a própria monogamia corresponderiam ao “o tipo mais elevado”, do que interessados em problematizar a linguagem empregada nestas práticas. Esta seria a principal razão para que estes estudos não tivessem qualquer cuidado em definir, classificar e, por vezes, agrupar ritos nupciais que eram estranhos entre si, além de povoarem seus textos com os vernáculos do seu próprio idioma, entre eles betrothal, engagement, affianced, fiancé, fiançailles e wedding²³, o que, cria dificuldades para interpretar o tipo de relacionamento com sua motivação cultural. Como parte do problema de pesquisa é saber se o vocabulário existente é capaz de decompor as práticas existentes sem omitir o significado atribuído

²¹ Westermarck lembra que no oeste da Irlanda, apenas um dia ou dois se interpunha entre o noivado festivo e a cerimônia nupcial, e entre os judeus já era costume no século XI solenizar tanto o noivado como o próprio casamento no mesmo dia, com um intervalo de poucas horas.

²² Westermarck acompanhava as observações de George E. Howard que em um capítulo particular do livro *A history of marriage*, intitulado “A antiguidade do noivado ou do casamento livre” (Howard, 1904, p. 201-210), questiona a tese evolutiva sustentando que a mesma estava em desacordo com a seguinte observação: embora o casamento por compra fosse mais compatível com o progresso sociológico e mental do mundo civilizado, a prática do noivado, atribuída aos estágios mais primitivos da cultura, era a tendência também nas sociedades ocidentais.

²³ Ao se referir ao noivado, Van Gennep recorre as descrições que enumeram suas etapas nas fases de separação, margem e agregação, mas não questiona o uso do termo bem como se essas etapas, assim agrupadas, tem algum traço em comum, como tempo de duração, símbolos utilizados, objetivo dos contraentes ou dos familiares. Westermarck, por sua vez, usa tanto a expressão *betrothal* como *engagement* e *wedding* como formas análogas de ritualização do casamento em diferentes sociedades. O mesmo feito por Howard que, no entanto, teve o cuidado de afirmar que o noivado é uma prática “antiga”, mas sem explicar se isso se aplicava as sociedades que estudava ou a sua própria sociedade.

pelos próprios sujeitos, as descrições etnográficas, cuja observação direta, prolongada e versada no idioma nativo sugeriam uma abordagem mais próxima da realidade dos sujeitos, colocando de lado o interesse por sua relação com os estágios de evolução do casamento para se debruçar sobre a sua função e significado nas relações de parentesco.

Esta perspectiva interpretativa foi inaugurada por Malinowski (1982 [1922]) que utilizou o senso prático dos habitantes das ilhas Trobriand para descrever o relacionamento nupcial como um amplo conjunto de regras e processos de socialização responsável pela transição entre o estado de solteiro e o de casado, segundo os ideais da “lei, da moralidade e dos costumes [locais]” (Malinowski, op. cit., p. 105). Estas relações, porém, transcorriam de duas formas: por livre escolha – forma predominante – e *vaypokala*, expressão nativa para “noivado de crianças” – menos comum.

O noivado por livre escolha ocorria quando, após terem vivido juntos por um certo período na *bukumatula* (“casa dos solteiros”) e de terem compreendido que desejam se casar o rapaz e a moça “anunciavam” a intenção de casar dormindo juntos regularmente, mostrando-se juntos em público e permanecendo na companhia um do outro por longos períodos. A aprovação, porém, dependia dos pais da noiva que tendo se contentado com a escolha pedem um presente. O casamento se consumava com a noiva indo morar na casa do parceiro sem maiores formalidades.

O *vaypokala*, por sua vez, o noivado entre crianças que se dava entre primos cruzados. Neste caso, a iniciativa cabia ao irmão que, agindo em nome do filho recém-nascido, pede em casamento a filha da irmã, caso ela já tenha nascido. Do contrário, esperava ela nascer para realizar o pedido. Pouco tempo depois de concluído o acordo preliminar, o pai do menino deveria oferecer ao marido de sua irmã (tama) um presente de valor, como uma lâmina de machado polida ou um ornamento feito com concha, ao que é retribuída em presentes de alimentos²⁴.

As etnografias que se seguiram ao trabalho de Malinowski (em geral inspiradas nele) apresentaram resultados semelhantes, de modo que as descrições realizadas apontam para a existência de três formas principais do noivado: por livre iniciativa dos interessados (forma livre), por acordos familiares (forma arranjada) e pelo rapto ou roubo da noiva. Há também a presença da descrição de combinações dessas formas, com o predomínio de uma sobre a outra, tal como demonstrado por Malinowski²⁵.

²⁴ Para uma melhor compreensão ver o capítulo IV, “Os caminhos para o casamento” (Malinowski, 1982, pp. 106-128).

²⁵ Esse ritual não excluía o casamento na vida adulta quando a mulher deve partilhar com o marido seu leito. Malinowski adverte, porém, que para os trobriandeses a relação entre as crianças durante o *vaypokala* é a de um “casamento real”, onde os noivos são mencionados como marido e mulher e eles próprios se tratam assim! O que é singularmente incompreensível à luz das categorias que o próprio etnógrafo escolheu para descrever esta prática. Afinal, as crianças prometidas são noivos ou esposos? O “casamento

Na forma livre a formação dos casais ocorre após a puberdade como resultado da mútua manifestação da decisão de casar. Cabe ao homem, no entanto, a iniciativa²⁶ por meio do cortejo direto, como observou Ruth Benedict entre os pueblo²⁷, ou através de um mediador, como o soa no contexto da descrição sobre o cortejo entre os jovens samoanos realizado por Margaret Mead. O consentimento era um atributo da mulher que poderia fazê-lo diretamente ao amante ou levar o assunto ao seu pai e parentes no intuito de obter aprovação²⁸.

Neste modelo, a principal característica é a socialização dos amantes. A motivação do rapaz ou do casal para se unir em casamento ocorre, portanto, em função da experimentação e da consolidação gradativa de seus vínculos por meio da troca de afetos e de uma relativa liberdade sexual. Entre as experiências descritas estão a manifestação de afeto dos aino por meio de mordidas (Murdock, 1945); a liberdade dos jovens mundugomor para ter aventuras sexuais correndo o risco de sair arranhado (Mead, 2009); e a diversidade dos samoanos que desfrutavam de “relações clandestinas” (sob as palmeiras), da fuga anunciada (avaga) e do noivado formal (Mead, 1993; Murdock, op. cit.). As relações sexuais, por outro lado, têm seus limites determinados pelas prescrições do casamento, a exemplo das ressalvas para o relacionamento com membros do mesmo clã, metade ou parentes classificatórios.

Onde o casamento é prescrito ou arranjado mediante o acordo entre parentes ou pela iniciativa de um dos contraentes sem o consentimento do outro, a formação do casal tem início na infância, mediante a promessa de casamento, e durante ou após a puberdade, por adoção ou compra. Nesse modelo crianças, moças e rapazes devem respeitar rigorosas proibições, não havendo ocasião para troca de afetos e relações sexuais entre eles que não fosse após a união de fato²⁹.

real” é um período de preparação ou é um casamento em si, isto é, vivido como relacionamento conjugal? Malinowski não responde essas questões, mas sugiro que a confusão decorre da imprecisão com que recorre as categorias para descrever a série de contraprestações que acompanham esse relacionamento até que ele se converta em um “casamento efetivo”. Nesta categoria poderão ser encontradas as descrições sobre a prática do roubo da noiva (mais comum) e o noivado infantil (mais raro) entre os tasmânicos (Murdock, 1945, p. 24); e o acordo entre os pais dos noivos (*tuálcha mura*) (predominante) e o roubo da noiva (menos comum) entre os aranda (Id. *Ibd.*, p. 46-47)

²⁶ Apesar de essa ser a regra, foi identificado na descrição de Murdock sobre os hopis que cabia a mulher tomar a iniciativa do pedido sendo o noivado anunciado quando ela penteava o cabelo do seu noivo em público.

²⁷ Segundo Benedict quando o rapaz zuni decide pedir a mão da moça, dirige-se à casa dela para falar com o pai. Como em toda visita zuni, primeiro ele degusta a comida que lhe é servida e, depois, o pai da moça diz o que deve dizer a todo visitante: “Talvez você veio por alguma coisa”. O rapaz responde: “Sim, vim pensando em sua filha”. O pai chama a filha, dizendo: “Não posso falar por ela. Ela dirá”. Se a moça aceita, a mãe entra no quarto e prepara o catre. Em seguida, o casal se recolhe. No dia seguinte, a moça lava o cabelo. Depois de quatro dias, ela veste as suas melhores roupas e leva uma grande cesta de fina farinha de milho como presente para a casa da mãe. Não há outras formalidades e o acontecimento desperta pouco interesse social (Benedict, 2013, p. 59).

²⁸ A verbalização é a principal forma do consentimento, mas Margaret Mead lembra que as jovens samoanas oferecem comida como forma de expressar sua aceitação de um pedido de casamento.

²⁹ Mesmo onde havia a adoção de uma menina trazida para casar-se com um filho já nascido ou esperado, como ocorria entre os arapesh descritos por Mead (2009) e nas aldeias ao longo do Iang Tsé catalogadas por Goody (2008), os relacionamentos eram vigiados e estavam sujeitos a tabus.

Além de arrançados, os casamentos que ocorrem na puberdade também podem submeter os jovens a rituais que testam sua aptidão para o novo status. Murdock descreve que os rapazes cuervo estariam livres para casar aos 25 anos ou após obter bom desempenho na guerra, ou que os rapazes iroqueses só poderiam noivar após se tornarem caçadores experientes. Com uma sorte um pouco melhor, os jovens ganda estavam livres para contrair casamento quando desfrutassem dos bens necessários para isso.

A decisão de casar pode ser feita pelo rapaz, mas em geral são seus parentes³⁰ que levam o assunto aos pais da menina ou moça em busca de consentimento³¹. Tanto a decisão como o consentimento são motivados por razões econômicas e sua conclusão ocorre mediante prestações matrimoniais, sendo o pagamento pelo preço da noiva o mais predominante entre eles³².

O rapto ou roubo da mulher é a terceira forma de formação dos casais podendo combinar-se com a forma prescrita ou arrançada. O protagonismo neste caso é exclusivamente masculino, sendo o homem ou seus parentes que ingressam na aldeia vizinha ou rival para capturar uma mulher. Firth (1998), cuja etnografia destina-se a crítica ao conceito de rapto ou captura da noiva, aborda essa temática enfatizando a submissão dos homens ao imperativo da tradição demonstrando que entre as razões para o roubo estariam: a) o desejo de um homem cuja mulher recusa seus avanços; b) o desejo de uma família de fazer seu filho casar-se quando ele se recusa a fazer sua escolha; e c) o desejo dos parentes anteciparem-se à escolha do rapaz e assegurar-lhe uma parceria mais adequada. Esses raptos ou roubos podem se dar de maneira violenta acarretando o ferimento ou morte dos envolvidos, assim como podem ocorrer de forma dramatizada quando a família da noiva finge resistência mesmo que ela já tenha manifestado seu consentimento arquitetando uma fuga³³.

³⁰ A definição de quem será o responsável por levar este assunto bem como daquele que manifestará o consentimento é determinado pelo tipo de linhagem predominante, se matrilateral, patrilateral ou bilateral.

³¹ Os familiares podem recorrer a intermediários nesse processo. Os hotentotes, segundo Murdock, usam de emissários para obter o consentimento da mãe da noiva, que só aceita após longo tempo de resistência. Murdock lembra também que antes de começar as negociações os astecas consultavam um astrólogo para saber se o destino do casal se harmonizava. Se a resposta fosse favorável, o pai enviava duas mulheres anciãs com presentes para fazer uma proposta ao pai da noiva.

³² Também conhecido como “pagamento” e “riqueza” da noiva ou *lobola* (África) ou *mas kahwin* (malaio), em se tratando de referência a expressões nativas, este modelo de prestações matrimoniais correspondem a qualquer transferência de bens relativamente padronizados fornecidos pelo futuro marido e destinado aos pais da esposa Testart, Govoroff e Lécrivain (2002). Sua natureza e quantidade são geralmente determinadas pelo costume. Ruth Benedict descreve o caso exemplar dos Kwakiltl, onde um homem importante a ponto de contrair matrimônio reunia seus parentes e marchava em comitiva à casa do pai da mulher com quem pretendia se unir. Lá ele apresentava seus bens no intuito de elevar o preço da noiva e assim sobrepujá-lo (Benedict, 2013, p. 141).

³³ Firth (1998) descreve esse drama, que ele próprio classifica como “encenação”, retratando a captura da noiva realizada pelos tikopia. Em sua etnografia ele relata que a família do noivo se reúne secretamente e vão pegar a garota que escolheram em sua casa. Lá seu pai e o pai do noivo se sentam e conversam amigavelmente enquanto seus respectivos grupos lutam. A maior parte da luta consiste em uma encenação de empurrões e gritos.

Assim, as formas mais contemporâneas do noivado compartilham sua variedade com formas já descritas pela literatura, com a única diferença de que muitas destas descrições não diferenciavam a) acordos entre parentes para a realização de casamentos infantis, mesmo que os “noivos” já mantivessem entre si relações conjugais; b) adoção de futuros parceiros; c) compra da noiva; d) roubo, onde a cativa é tratada como noiva; e) e casamento sem ato solene. Em todos estes casos está-se diante de formas análogas de aliança o que torna mais do que questionável o argumento de que o noivado é apenas uma passagem para o casamento como costumeiramente a literatura e o senso comum imaginam. O noivado é aliança. É parte constitutiva do processo que forma, sob diferentes arranjos, a unidade conjugal, seja em sua forma monogâmica ou não.

Sua recorrência como prática social e manifestação no discurso dos sujeitos revela, pois, um idioma particular que, concorrendo para justificar escolhas livres e emotivamente motivadas, permitem o registro de um vocabulário constituídos por regras relativas a cada um dos eventos que compõem a trama nupcial. Desse modo, códigos como “atração”, “química”, “oportunidade”, “pedido”, “consentimento”, “projeto”, “planejamento”, “festa”, “casamento civil”, “casamento religioso”, “casa”, “formar família”, “morar juntos” e “lua-de-mel”, tal como discutidas em trabalhos anteriores e especificamente em minha tese de doutorado, constituem os elementos da linguagem predominante na formação de parcerias conjugais da qual os sujeitos extraem sua disposição para agir. Da mesma forma, a referência empática dirigida à identidade de membros da parentela ou às experiências conjugais consideradas referenciais, bem como a função desempenhada por entidades sobrenaturais (Deus), causais (destino) ou pela coabitação oferecem meios para analisar não só a identificação entre os sujeitos, mas sua disposição para transformá-los em parentes.

Essa disposição é caracterizada por aquilo que Sahlins (2013) considera ser a “mutualidade do ser”, isto é, a sensação de pertencimento e copresença entre indivíduos cuja identificação os torna cognitiva e emocionalmente, simbólica e existencialmente um só ser³⁴. Aplicada à teoria da aliança, tal identificação é produzida por uma socialização ritualizada daquelas experiências que a linguagem do relacionamento amoroso adverte sobre como se deve agir em direção a manutenção do vínculo quando este oferece um nível de satisfação afetiva, psíquica e moral capaz de converter a interação episódica num projeto de convivência conjugal. Crenças, valores, ideologias e normas relativas a essa forma de relação passam a atuar, portanto, na direção de um reconhecimento recíproco dos membros que formam o casal quanto a aptidão para atender as expectativas que daí surgem. Nesse processo a

³⁴ Machado (2013) considera que essa é uma saída “gradualista” e ontológica encontrada por Sahlins que recorre a mutualidade como estratégia para localizar os degraus, as camadas e os círculos com as quais as pessoas estabelecem relações de parentesco.

relação conjugal é avaliada, ponderada, criticada, julgada passando por um processo de reflexividade que acompanha os sujeitos em cada um dos eventos que atravessam a sua relação entre o primeiro golpe de vista e o primeiro dia sob o mesmo teto.

Concorrendo com outros projetos e estilos de vida, minha intenção é sugerir que a escolha pelo casamento em contextos urbanos e individualistas, seja por desejo ou pela necessidade, é uma ação que reúne em torno de si motivações de ordem cultural, tendo as relações de parentesco e familiar importância significativa visto que o estado conjugal não só é algo socialmente valorizado por determinados segmentos da sociedade brasileira como reflete certa generalização da crença de que o casamento é responsável por fundar uma nova unidade social.

CONCLUSÃO

A escrita deste artigo de revisão teve como base a ideia de que o noivado é um objeto de estudo que está para além da concepção tradicional (e reproduzida em sua primeira versão), isto é, de que o noivado se destina exclusivamente a preparar os sujeitos para o casamento e a vida conjugal, conforme sugere parte da literatura que o trata como rito de passagem.

O noivado retrata um tipo de relação que está inscrito em diferentes sociedades e épocas. Como decorrência pode ser um objeto de análise que nos permite “rastrear” os elementos que o caracterizam como uma unidade cultural (Schneider, 2016), bem como apontar suas formas de manifestação em um sentido histórico e comparativo. Ele também prescreve regras de comportamento e de atitude que, participando do processo de socialização dos envolvidos, favorece uma passagem entre níveis de status. Isto sugere que os noivos reconhecem em suas práticas uma ação voltada a esse fim, ou seja, orientados por valores, ideologias e representações, as escolhas que cada noivo faz em sua trajetória nupcial os leva a operar os códigos que determinam suas motivações. Isso levanta a hipótese de que ele participa da estruturação das relações sociais combinando diferentes formas de agência sobre a realidade. Admitir seu caráter polissêmico torna-se, por essa razão, uma escolha metodológica na qual não se pode ignorar a correlação entre identidade, agência e valores.

Portanto, para além da atraente e contumaz ênfase ritual ou a tese de que o noivado está em extinção, reproduzi a hipótese presente em minha tese de doutorado na qual a ritualização nupcial requer a sistematização do vocabulário que define seu estatuto conceitual, o que permite explorar um leque mais amplo de recortes interpretativos – conforme demonstrado na primeira seção – entre eles sua relação com o parentesco (presente na segunda seção), demonstrando que o que está em curso durante sua ritualização é a negociação em torno dos significados que suas práticas produzem no

conjunto das relações que cercam o processo de aliança, não sendo possível, portanto, abordá-lo apenas como um prelúdio ou uma passagem como sugere o esquema apontado por Arnold Van Gennep. Apoiada em descrições etnográficas sobre o sistema de contraprestações presente nas trocas matrimoniais pode-se, ainda, apontar a existência de três formas principais do noivado: pelo rapto ou roubo da noiva, por acordos familiares (forma arranjada) e por livre iniciativa dos interessados (forma livre), esta última predominante no mundo ocidental em virtude do processo de urbanização e do avanço do individualismo como ideologia.

Por outro lado, a tese da extinção do noivado, ou mesmo de sua perda de relevância social, encontra obstáculo no fato de que tanto sua simbologia como a presença de uma indústria do casamento na verdade apontam para uma tendência do mesmo em ceder às transformações modernas tornando-se mais plástico e maleável (Segalen, 2002; Coulmont, 1999). Assim, para não ser excessivamente crítico neste trabalho de revisão, a ambiguidade presente no noivado e apontada no artigo anterior resulta da disputa entre diferentes atores pelos símbolos que definem sua eficácia social (particularmente o consentimento, em razão da maior liberdade feminina), da natureza polissêmica de sua etimologia, da pluralidade de arranjos conjugais, das normas da sociedade de consumo e do simbolismo da aliança em sociedades individualistas.

Os pesquisadores recentes acertam, portanto, ao retratar sua ritualização como um fenômeno plástico e polissêmico, mas esta é uma inerência que por muito tempo foi relegada por predominar sobre o mesmo uma interpretação funcional e estrutural, na qual lhe era atribuído o papel de fim, quando, na verdade, o noivado e os ritos pré-nupciais podem ser tanto meio como um fim em si mesmo, visto as experiências em que casais transformam “teste drives” em relacionamentos conjugais de fato – às vezes indefinidamente, como é o caso das uniões consensuais – e os litígios judiciais em torno de seu rompimento (fato que ainda merece a atenção dos pesquisadores interessados pela temática).

Logo, em vista da seleção realizada para escrever este artigo, posso afirmar que a ordem de fatos sobre a qual me debrucei ao revisar o trabalho anterior não permitem isolar o noivado como fenômeno circunscrito aos ritos de passagem, pois ele próprio constitui-se como um domínio polissêmico, cujo significado varia em função das experiências dos atores e dos interesses que as instituições têm sobre ele. Da mesma forma, os códigos que compõem o noivado são expressões de uma combinação entre invariâncias e ajustes às transformações que acompanham a mudança sociocultural. Desta forma, a ação performática presente na ritualização nupcial demonstra que, ao contrário do que se poderia imaginar, a tendência dos valores considerados “mais tradicionais” não é

se extinguir com o agudo senso de modernização e individualismo que cerca o mundo contemporâneo ou as camadas médias, para ser mais preciso, mas se combinar à uma moralidade flexível, em que se alterna o apego à reprodução de valores e padrões sociais com as estratégias oferecidas pelo contexto da situação – para usar uma expressão cara à Malinowski (1935) – e a eficácia simbólica que o ritual exerce no imaginário coletivo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, B. Noivado e ritos pré-nupciais: um estudo sobre significados, experiências e codificações de uma unidade cultural. 2019. 478f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2019. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia.

ALENCAR, B. “A Gente Escolhe Amar”: o noivado e as representações sobre o cônjuge ideal. Gênero na Amazônia, Belém, n. 3, p. 53-81, jan./jun., 2013.

ALENCAR, B. Entre a regra e as estratégias: uma abordagem antropológica do processo de escolha do cônjuge. 2011. 259 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

134

ALENCAR, B. Matrimônio, migração e homogamia na Belém do entre - séculos (1995-2006). 2008. 118 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém.

ALENCAR, B. Tradição e modernidade: o noivado como rito de passagem em Belém do Pará. Margens, Abaetetuba, v. 11, n. 8, p. 27-48, 2014.

ALENCAR, B.; Rodrigues, C. I. Entre o sagrado e o profano: a perspectiva ritual de noivos e pastorais familiares sobre o noivado em Belém do Pará. In: Anais da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Natal, 2014.

ALENCAR, B.; MARES, L. (Orgs.). Etnografias do afeto: construindo relações de parentesco, aliança e sexualidade em sociedades em transformação. Belém: EdIFPA, 2018.

AZEVEDO, T. As regras do namoro à antiga: aproximações socioculturais. São Paulo: Ática, 1986.

AZEVEDO, T. Fazer a corte, no Brasil: o namoro e a paquera. In: Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien, n. 30, pp. 117-126, 1978.

BACHOFEN, J. J. Myth, Religion, and Mother Right: Selection Writings of J.J. Bachofen. New York: Princeton University Press, 1967.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1994.

BENEDICT, R. Padrões de cultura. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOZON, M.; HÉRAN, F. La découverte du conjoint. Évolution et morphologie des scènes de rencontre, *Population*, n. 6, p. 943-984, 1987.

BOZON, M.; HÉRAN, F. La découverte du conjoint. Les scènes de rencontre de la vie conjugale, *Population*, n. 1, p. 121-151, 1988.

CAMPOS, I. D. Casamento, custos e religiosidade: Belém, século XX (1916 - 1940). *Fronteiras*, v. 12, n. 21, p. 179-201, jan./jun. 2010.

CANCELA, C. D. Casamento e relações familiares na economia da borracha (Belém, 1870-1920). (Tese de Doutorado em História Econômica). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

CANDIDO, A. Os parceiros do Rio Bonito. São Paulo: Edusp, 2017.

CARSTEN, J. A matéria do parentesco. *R@U - Revista de Antropologia da UFSCar*, São Carlos, v. 6, n. 2, jul./dez., pp. 103-118, 2014.

CARSTEN, J. *Cultures of relatedness: New approaches to the study of kinship*. Cambridge University Press, 2000.

CARSTEN, J.; HUGH-JONES, S. (Eds.). *About the house. Levi-Strauss and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA. Preparação para o sacramento do matrimônio. Vaticano, 1996. Disponível em:

http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_1305_1996_preparation-for-marriage_po.html

CORBETT, P. E. *The Roman law of marriage*. Oxford: Clarendon Press, 1930.

COULMONT, B. Des promesses, toujours des promesses... Les constructions sociales des fiançailles catholiques au XXe siècle. 1999. 94f. Mémoire de Diplôme d'Études approfondies - Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.

COULMONT, B. Les fiançailles catholiques: étude d'un "rite mou", Colloque AFSR, 2003.

COULMONT, B. Les plis de la morale: sociologie des fiançailles catholiques. *Labyrinthe*, n. 8, p. 47-64, 2001.

COULMONT, B. Politiques de l'alliance: les créations d'un rite des fiançailles catholiques. *Archives de sciences sociales des religions*, Paris, n. 119, p. 5-27, 2002.

ESCARD, F. *Des Fiançailles et de la nécessité de les faire intervenir dans la loi du mariage*. Paris: Société d'Économie Sociale, 1901.

ESCOURA, M. Fazer festa é uma guerra: relações entre vestidos, noivas, anfitriões e convidados na organização de casamentos. 2019. 243f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ESCOURA, M. Véu e grinalda de um lado a outro da ponte: relações sociais e dinâmicas de mercado na organização de casamentos em São Paulo. In. Anais da I Jornada de Antropologia da USP, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2016.

ESCOURA, M. Formal attire from one side of the “bridge” to the other: the wedding market and class and gender relations inscribed in the territory of the city. *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, v. 14, n. 3, p. 238-256, 2017.

EVANS-PRITCHARD, E. E. Os nuer. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FIRTH, R. (Ed.). Two studies of kinship in London. University of London: Athlone Press, 1956.

FIRTH, R. Nós, os tikopia. Rio de Janeiro: Edusp, 1998.

GIRARD, A. Le choix du conjoint: une enquête psycho-sociologique en France. *Population*, Paris, v. 19, n. 4, p. 727-732, 1964.

GLASSON, E. Du consentement des époux au mariage, d'après le droit romain, le droit canonique, l'ancien droit français, le Code Napoléon et les législations étrangères. Paris: A. Durand, 1866.

GOODY, J. O oriental, o antigo e o primitivo. São Paulo: EDUSP, 2008.

HENRY, L. Perturbations de la nuptialité résultant de la guerre 1914-1918. *Population*, Paris, v. 21, n. 2, p. 273-332, 1966.

HENRY, L. Problèmes de la nuptialité. Considérations de méthode. *Population*, Paris, v. 23, n. 5, p. 835-844, 1968.

HENRY, L. Schémas de nuptialité: déséquilibre des sexes et âge au mariage. *Population*, Paris, v. 24, n. 6, p. 1067-1122, 1969.

HOWARD, G. E. A History of Matrimonial Institutions. Chicago: The University Of Chicago Press; London: Callaghan & Company, 1904.

JEAFFRESON, J. C. Brides and bridals. Vol. 1. London: Hurst and Blackett, 1872.

LARAIA, R. B.; MELLO, M. Z. B. Chá-de-panela, análise de um rito social. *Anuário Antropológico* 78, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, pp 140-55, 1978.

LEPLAE, C. Les fiançailles: étude sociologique. Paris: Presses Universitaires de France, 1947.

LÉVI-STRAUSS, C. As estruturas elementares do parentesco. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACHADO, I. J. A antropologia de Schneider: pequena introdução. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MAILLOCHON, F. Le mariage est mort, vive le mariage! Quand le rituel du mariage vient au secours de l'institution. *Enfances Familles Générations*, n. 9, p. 1-18, 2008.

MALINOWSKI, B. A vida sexual dos selvagens do noroeste da Melanésia: descrição etnográfica do namoro, do casamento e da vida de família entre os nativos das Ilhas Trobriand (Nova Guiné Britânica). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

MARINS, C. Algumas reflexões preliminares sobre permanências e transformações dos ritos matrimoniais. In: Alencar, B.; MARES, L. (Orgs.) *Etnografias do afeto: construindo relações de parentesco, aliança e sexualidade em sociedades em transformação*. Belém: EdIFPA, 2019.

MARINS, C. T. Quando o céu é o limite: um olhar antropológico sobre o universo dos casamentos e dos cerimonialistas. Niterói: Eduff, 2016.

MARINS, C. T. Com açúcar, com afeto: um olhar antropológico sobre rituais matrimoniais a partir de suas mesas de doces. *Mana*, v. 23, n. 2, p. 401-426, 2017.

MAUÉS, R. H. Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesiástico. Belém: Cejup, 1995.

MCLENNAN, J. F. *Primitive Marriage. An Inquiry into the Origin of the Form of Capture in Marriage Ceremonies*. Chicago: Chicago & London Press, 1970.

MEAD, M. *Adolescência, sexo y cultura em Samoa*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993.

MEAD, M. *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MILLER, D. What is a relationship? Is kinship negotiated experience? *Ethnos*, v. 72, n. 4, p. 535-554, 2007.

MONTES, M. L. *As figuras do sagrado: entre o público e o privado na religiosidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

MORGAN, L. *Systems of consanguinity and affinity of the human family*. Washington: Smithsonian Institution, 1871.

MURDOCK, G. P. *Nuestros contemporáneos primitivos*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1945.

PINHO, E. "Um sonho não tem preço": uma etnografia do mercado de casamentos no Brasil. 2017. 403f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RAULT, W. Les fiançailles au début du XXI^e siècle. Entre survivance et renouveau, *Recherches familiales*, v. 1 n. 15, p. 27-40, 2018.

SAHLINS, M. *What kinship is-and is not*. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

SCHNEIDER, D. *Parentesco americano: uma exposição cultural*. Petrópolis: Vozes, 2016.

SEGALEN, M. Ritos e rituais contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

SMET. Les fiançailles et le mariage: traité canonique et théologique avec aperçus historiques et juridique-civilis. Bruges: Beyaert, 1912.

STRATHERN, M. What is a parent?. HAU: Journal of Ethnographic Theory, v. 1, n. 1, p. 245-278, 2011.

STRATHERN, M. After nature: English kinship in the late twentieth century. Cambridge University Press, 1992.

TAMBIAH, S. Cultura, pensamento e ação social: uma perspectiva antropológica. Petrópolis: Vozes, 2018.

TESTART, A.; GOVOROFF, N.; LÉCRIVAIN, V. Les prestations matrimoniales. L'Homme, v. 161, pp. 165-196, 2002.

TURNER, V. O Processo Ritual: estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 2013.

UNITED NATIONS. The Population Division: World Population Prospects. Department of Economic and Social Affairs, 2013.

VAN GENNEP, A. Os ritos de passagem. Petrópolis: Vozes, 2011.

WAGLEY, C. Uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos. São Paulo: Brasiliana, 1957.

WESTERMARCK, E. Marriage ceremonies in Morocco. London: Macmillan, 1914.

WESTERMARCK, E. The History of Human Marriage. New York: The Allerton Book Company, 1922.

WILLEMS, E. Cunha: tradição e transição em uma cultura rural do Brasil. São Paulo: Secretaria da Agricultura, Diretoria de Publicidade Agrícola, 1947.





Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/10894>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.10894>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 139-152

Submissão: 17/08/2023 | Aprovação: 05/11/2023



OFÍCIO DE ALFAIATE EM MANAUS: ARTE, APRENDIZADO E DECADÊNCIA DURANTE O CICLO DA BORRACHA¹

TAILOR'S CRAFTS IN MANAUS: ART, LEARNING AND DECAY DURING THE RUBBER CYCLE

Mara Rúbia SANT'ANNA  

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)²

Juliana de Azevedo PEREIRA  

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)³

Resumo: O presente artigo consiste na discussão acerca da relação entre o ofício de alfaiate em Manaus, a oficina de alfaiataria na Escola de Aprendizizes Artífices do Amazonas e o contexto da cidade no período de 1910-1925 e 1940-1955. Primeiramente, buscou-se fazer uma pesquisa documental sobre esse ofício no Jornal do Commercio (AM) de 1910-1925, tempo em que os alfaiates eram imprescindíveis, e comparar com os anos de 1940-1955, momento em que os ofícios manuais mostraram-se perdendo cada vez mais relevância. A partir deste estudo, observou-se que grande número de anúncios de alfaiatarias foram reduzindo gradualmente, conforme a decadência do Ciclo da Borracha, o que aponta naquele contexto a forte relação entre poder aquisitivo e o consumo do serviço de alfaiates.

Palavras-chave: Ofício de alfaiate. Ciclo da Borracha. Anúncios.

Abstract: *This article consists of a discussion about the relationship between the craft of tailoring in Manaus, the tailoring workshop at the Escola de Aprendizizes Artífices do Amazonas and the context of the city in the period between 1910-1925 and 1940-1955. First, we sought to do a documentary research on this craft in the Jornal do Commercio (AM) from 1910-1925, a time when tailors were essential, and to compare it with the years 1940-1955, when manual crafts showed increasingly losing relevance. From this study, it was observed that a large number of tailoring advertisements gradually reduced, as the Rubber Cycle declined, which indicates in that context the strong relationship between purchasing power and the consumption of tailoring services.*

Keywords: Tailoring. Rubber Cycle. Advertisement.

¹ Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

² Doutora em História (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil). Professora efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da mesma instituição. *E-mail:* sant.anna.udesc@gmail.com

³ Graduanda no curso de Bacharelado em Moda (Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil). Bolsista de Iniciação Científica (PROBIC), do projeto "Escolas de Artes e Ofícios no Brasil: história, propostas formativas e continuidades na formação do Bacharelado em Design de Moda". *E-mail:* juliana.azevedopereira@gmail.com

INTRODUÇÃO

A alfaiataria, ofício manual que demanda muito tempo e prática para o aprendizado das técnicas que tornam cada peça de roupa única, vem cada vez mais sendo deixada de lado. No campo da memória ficam as histórias destes profissionais de grande admiração e respeito, que marcaram diversos períodos com o trabalho minucioso e individualizado.

Contudo, a perfeição envolvida na profissão do alfaiate era um produto de muita prática e estudo, por conta disso, levavam anos para aprender a técnica e se especializar. De acordo com Juliana Barbosa (2016), levavam no mínimo três anos para que os aprendizes pudessem se formar, dependendo também se o mestre estava disposto a ensinar, pois o processo de ensino era baseado na observação e prática.

A formação se dava muitas vezes por meio de uma escala hierárquica, como Juliana Barbosa (2016) caracteriza, os meninos iniciavam no ramo como aprendizes e poderiam subir nesta escala, podendo chegar a se tornarem mestres alfaiates. Esta escala, de acordo com a autora, se divide de forma crescente em: aprendizes de alfaiate; oficiais da confecção do paletó: oficial acabador, oficial calceiro, camiseiro e oficial buteiro; e mestre alfaiate.

Este processo lento de formação e o longo tempo para se fazer uma roupa contribuíram para que as técnicas fossem deixadas de lado e aos poucos substituídas pela indústria do *ready to wear* (pronto para vestir). Apesar de a indústria produzir peças parecidas ao trabalho dos mestres artesãos, não havia o mesmo padrão de qualidade, o corte personalizado e os detalhes cheios de valor, que estavam inseridos nas etapas do trabalho dos verdadeiros alfaiates (Barbosa, 2016). Nesse contexto, Maria Izabel Silva e Bernadete Aued, citam que os alfaiates “eram verdadeiros artistas, com extrema habilidade manual transformavam tecidos em peças de arte, as quais adaptavam aos mais variados tipos físicos de seus clientes (...)” (Silva; Aued, 2005, p. 3). A profissão de alfaiate tinha um grande prestígio e seus serviços eram amplamente divulgados em jornais, como no Jornal do Commercio (AM), em Manaus, no período de 1910-1925 e 1940-1955, local e momento escolhidos para a pesquisa.

Este artigo é resultado do projeto de pesquisa interinstitucional, em andamento, “Escolas de Artes e Ofícios no Brasil: história, propostas formativas e continuidades na formação do Bacharelado em Design de Moda”. Coordenado pela professora (Mara Rúbia Sant'anna), o projeto conta com a participação de mais 16 pesquisadores⁴. Em busca por estudar a respeito da relação entre o ofício de

⁴ Entre os pesquisadores estão: (Mara Rúbia Sant'anna).

alfaiate em Manaus, a oficina de alfaiataria na Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas e o contexto da cidade no período de 1910-1925 e 1940-1955, pesquisou-se inicialmente sobre este ofício no *Jornal do Commercio* (AM), analisando os anúncios e a quantidade desses, do período de 1910-1925, época da criação da Escola de Aprendizes Artífices; início das oficinas de alfaiataria nessa mesma escola e final do primeiro Ciclo da Borracha no Amazonas. Após isso, foi feita uma comparação com o período de 1940-1955, época em que as oficinas de alfaiataria já haviam sido extintas e o Amazonas enfrentava o final do segundo Ciclo da Borracha (1942-1945) (Andrade, 2015). Dessa forma, o artigo está organizado em: Sociedade manauara de 1910 a 1925, Sociedade manauara de 1940 a 1955 e Ofício de alfaiate em anúncios de jornal.

SOCIEDADE MANAUARA DE 1910 A 1925

De 1910 a 1913 o Amazonas aproveitava os últimos anos de grande apogeu, vindos a partir do período compreendido como Primeiro Ciclo da Borracha (1870-1915). Explorada pelos seringueiros⁵, na região amazônica, a borracha silvestre, provinda da seringueira⁶ (*Hevea Brasiliensis*), gerou um ciclo econômico que alterou as estruturas urbanas e sociais de Belém (PA) e Manaus (AM). A região amazônica, como uma das principais e maiores produtoras, exploradoras e exportadoras de látex, desta época, rapidamente transformou-se em um grande polo, deu-se início assim à Belle Époque⁷ (Silva, 2016).

Com a Belle Époque, Jarlison Augusto Silva (2016) afirma que vieram as modificações nos traços arquitetônicos, comportamentais, educacionais e socioeconômicos na região norte. Pode-se dizer que nesta época, a cidade de Manaus apreciou o conceito de modernidade, com as transformações em praças, avenidas e costumes ao estilo europeu, em especial francês, tornando para alguns, como dito por João Luiz de Souza (2013, p. 29), “um posto de importação e exportação; para outros, era algo inusitado”.

Como “produto do progresso”, houve também a “implementação de rede de esgotos, iluminação elétrica, bondes e telégrafo” (Silva, 2016, p. 157). Juntamente com esse desenvolvimento

⁵ Contratados por um aviador, eram migrantes nordestinos, geralmente homens, jovens, adultos e solteiros, que estavam fugindo da grande seca nordestina de 1870-80, e em busca por gerar fortuna viam uma oportunidade em trabalhar na empresa extrativista da borracha. Como afirma Jarlison Augusto Silva, p. 150: “a ida ao Amazonas não era tida como algo permanente, e sim uma maneira de fazer fortuna e depois retornar para o sertão e à família”.

⁶ Árvore produtora de látex.

⁷ Período entre 1870 e 1913, proveniente da riqueza que se deu na região a partir da extração e comercialização do látex (Silva, 2019).

urbano, além da segregação entre as classes sociais, apresentou-se ao final da década de 1910 o crescimento populacional da região (SILVA, 2016).

Apesar do rápido crescimento econômico, logo veio a decadência da borracha, a partir do contrabando de sementes da *heveas brasiliensis*, em 1876, por ingleses. As sementes foram levadas às colônias asiáticas e lá foi implantado um sistema racional⁸ de plantio e colheita. Por conta deste ocorrido, houve aumento da oferta da borracha na Ásia em 1910 a 1915, causando, em 1912, o barateamento dos preços da borracha da Amazônia e, conseqüentemente, um grande índice de falência na região (Paula, 1982).

Apesar da produção e comercialização da borracha ter começado bem antes do contrabando das sementes da *heveas brasiliensis*, a produção asiática rapidamente superou a produção brasileira. Entre os motivos, João Antonio de Paula (1982) destaca as precárias condições de extração do látex, ocasionando a baixa produtividade do trabalho. E, Jarlison Augusto Silva (2016, p.152), argumenta que enquanto na Ásia havia uma exploração racional, onde as sementes foram plantadas em terrenos limpos, na Amazônia “o produto era coletado no meio da mata”.

A “época de ouro”, proporcionou além da transformação da parte urbana da cidade, a criação do Teatro Amazonas⁹ e da Escola de Aprendizes Artífices, escola de ensino primário e profissionalizante de grande importância tanto para a época pesquisada, quanto para a atualidade, chamando-se hoje Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE MANAUS

Ainda desfrutando da riqueza e da modernidade, devido ao ciclo da borracha, foram instituídas em setembro de 1909, a partir do decreto n. 7.566, no governo do presidente da República Nilo Peçanha, as Escolas de Aprendizes Artífices. Instauradas nas capitais brasileiras, tinham o objetivo de oferecer aos desprovidos de fortuna, um ensino profissional primário e gratuito, para a inserção destes no mercado de trabalho. Em Manaus, a escola foi inaugurada no dia 1º de outubro de 1910 e as matrículas iniciaram em dezembro do mesmo ano, com vagas para as oficinas de marcenaria e alfaiataria (Andrade, 2015). No edital para a matrícula, publicado no Jornal do Commercio no dia 11 de janeiro de 1911, constava que poderiam estudar na escola apenas quem estivesse dentro dos seguintes requisitos:

⁸ O sistema de cultivo racional consiste no uso das terras para plantio sem comprometer sua capacidade produtiva, fazendo a manutenção constante do solo. Isso proporciona o cultivo de alta escala e qualidade.

⁹ Inaugurado em 1896, o teatro é um Patrimônio Histórico Nacional, que com sua arquitetura mantém viva histórias do ciclo da borracha.

- a) –idade de 10 anos no mínimo e 13 no máximo;
- b) –não sofrerem de molesia infecto-contagiosa;
- c) –não terem defeitos físicos que os inabilitem para a aprendizagem do ofício (Jornal do Commercio, 1911, ed. 02420).

Começaram então em 1911, com 33 alunos, na Chácara Afonso de Carvalho, no bairro Cachoeirinha, as aulas da Escola de Aprendizes Artífices de Manaus. Apesar da escola ter sido um grande marco para a inicialização do ensino profissionalizante, Maria do Carmo Ferreira de Andrade (2015) afirma que nos primeiros anos de ensino, o funcionamento não foi adequado devido às condições insalubres da região onde a chácara estava situada¹⁰, à dificuldade de acesso ao local¹¹ e também devido à contratação de professores despreparados para assumirem o cargo. Devido a estas questões, com o passar dos anos, a frequência dos aprendizes foi reduzindo.

No Relatório Ministerial sobre as Escolas de Aprendizes Artífices, é possível notar a redução da presença de alunos nos cursos e oficinas, com o levantamento da frequência dos mesmos. No relatório de 1911-1912¹², houve a matrícula de 23 alunos e a frequência média de 18 aprendizes, como observação foi relatado os objetos produzidos por eles, sendo: paletós e calças. Já no relatório de 1913¹³, com a matrícula total de 12 aprendizes (6 do 1º ano, 1 do 2º, 5 do 3º e 0 do 4º ano), houve a frequência de 7,3 e a confecção apenas de paletós. Em 1914¹⁴, foi apresentado o total das matrículas oficinas de alfaiataria e marcenaria sendo de 39 alunos (15 no 1º ano, 11 no 2º, 8 no 3º e 5 no 4º) e a confecção dos aprendizes alfaiates de: paletós e ternos.

Em época já de crise do ciclo da Borracha, nota-se a diminuição das matrículas em 1916¹⁵, chegando ao total de 10 matriculados no curso de alfaiataria (8 no 1º ano, 1 no 2º e 3º ano e 0 no 4º

¹⁰ A região era um dos principais focos de malária da cidade.

¹¹ A escola estava situada longe do centro urbano da cidade e não existia um transporte coletivo que levasse os estudantes até lá (Andrade, 2015, p. 107)

¹²Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181795/Relat%c3%b3rio%20da%20Escola%20de%20Aprendizes%20Art%c3%adices%20%281911-1912%29%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

¹³Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181799/Relat%c3%b3rio%20da%20Escola%20de%20Aprendizes%20Art%c3%adices%20%281913%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

¹⁴ Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/181792/Relat%c3%b3rio%20da%20Escola%20de%20Aprendizes%20Art%c3%adices%20%281914%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

¹⁵

Disponível

em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181791/Relat%c3%b3rio%20da%20Escola%20de%20Aprendizes%20Art%c3%adices%20%281916%29%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

ano), havendo a frequência média de 5 e a confecção de ternos de roupa. Em 1917¹⁶, a média de matrículas foi parecida a do ano anterior, chegando a 11 (5 do 1º ano, 2 do 2º, 3º e 4º), nesse ano não foram informadas as peças confeccionadas.

Em 1917, a Escola mudou de endereço e o número de matrículas aumentou em 1924¹⁷, passando a ter 18 matriculados, e as peças confeccionadas foram casacos e calças para homens e ternos para crianças nas aulas. E, 41 matriculados em 1925¹⁸, apesar do alto número neste ano, a frequência média foi de 20.

Apesar de a Escola de Aprendizes Artífices ter sido um grande marco para a época, poucas notícias sobre as oficinas de alfaiataria foram publicadas no Jornal do Commercio (AM), não podendo ser identificado quem e quantas pessoas se formaram nesta oficina.

SOCIEDADE MANAUARA DE 1940 A 1955

No período de 1940 a 1955, o mundo vivia o final do conflito da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O Brasil teve um papel de grande importância quando os Estados Unidos entraram neste conflito. Foi firmado o Acordo de Washington (entre 1942 e 1943), que estabeleceu o apoio estratégico do Brasil e de outros países da América Latina aos EUA, para fornecer matérias primas, como por exemplo: a borracha.

Para João Antônio de Paula (1982, p. 84), a borracha representa um paradoxo. Apesar de ser uma matéria-prima de grande importância mundial, indispensável para diversas indústrias que representam a modernidade, como é o caso da indústria automobilística, possuía um sistema de produção atrasado, como era o caso do Brasil. Não é à toa que foi facilmente ultrapassado pela Ásia e logo se desencadeou a crise da borracha.

No entanto, a partir de quando o Brasil deixou de ser neutro na Segunda Guerra Mundial, viu-se no Amazonas, uma oportunidade de obter lucros e reerguer a pobreza, mas pouco a Amazônia se beneficiou (Silva, 2015 p. 60). Francisco Eleud Gomes da Silva (2015) argumenta acerca da

¹⁶ Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181794/Relat%c3%b3rio%20da%20Escola%20de%20Aprendizes%20Art%c3%adices%20%281917%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 de maio de 2021.

¹⁷ Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182548/Relat%c3%b3rio%20do%20Servi%c3%a7o%20de%20Remodela%c3%a7%c3%a3o%20sobre%20a%20EAA%20%281924%29%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

¹⁸ <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182551/Relat%c3%b3rio%20do%20Servi%c3%a7o%20de%20Remodela%c3%a7%c3%a3o%20sobre%20a%20EAA%20%281925%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

necessidade de se produzir borracha em tempo reduzido, em razão disso, este período ficou conhecido como “Batalha da Borracha”. Para suprir as demandas da guerra, foi preciso mobilizar mais trabalhadores para a Amazônia, os “soldados da borracha”, acerca desta política o autor enfatiza que:

A política de migração foi equivocada e mal conduzida, tanto pelo Brasil, quanto pelos Estados Unidos que tinham interesse na borracha para suprir os estoques que se encontravam em situação precária. A exploração tradicional sem o mínimo de tecnologia contribuiu para o fracasso desta empreitada, pois o trabalho era feito manualmente e era dificultado pela distância entre as árvores, fazendo com que os trabalhadores conseguissem pouca colheita e a desperdiçassem pela ausência de tecnologia adequada para desenvolver este serviço. (Silva, 2015, p. 26)

Com o final da Segunda Guerra Mundial e a eclosão da borracha sintética, deu-se o fim deste breve ciclo da borracha (1942-1945) e fez com que a produção da borracha amazônica aos poucos acabasse.

OFICINA DE ALFAIATARIA NA ESCOLA DE APRENDIZES

Nesta época ainda de crise, mas com a esperança de que a economia pudesse subir, é o período em que o Brasil passa da fase agrícola de produção para a fase industrial, 1930-1945 (BENTES, 2015). O reflexo desta mudança veio logo depois, quando o mercado passou a necessitar de mão de obra especializada, havendo assim, uma nova configuração na proposta de ensino da Escola de Aprendizes Artífices de Manaus. A respeito desta nova formação acadêmica, Arone Bentes argumenta que:

Egressos de cursos técnicos vão preencher frentes de trabalho desempenhando atividades que requerem algum conhecimento especializado. A formação passa a ser feita em sintonia com os interesses flagrantes do capital industrial num contexto novo de desenvolvimento. Isso tudo coincide com o início de uma organização nacional do ensino ligado à indústria e com uma situação mundial muito atrelada à produção em larga escala (Bentes, 2015, p. 82).

Neste contexto, as oficinas de alfaiataria não mais vistas como essenciais para a economia da época, deixaram de ser ministradas. Desde então, não houve mais registro da existência dessas oficinas em Manaus, no Relatório Ministerial sobre as Escolas de Aprendizes Artífices, de acordo com nossas pesquisas. Segundo Arone Bentes (2015), os cursos da escola passaram a atender às demandas industriais, e com isso houve em 1937, a primeira alteração no nome da escola, passando a ser Lyceu Industrial de Manaus. Mas, logo em 1942, o Lyceu passa a ser uma escola industrial e técnica, com o objetivo de “oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário” (Mello, 2018).

OFÍCIO DE ALFAIATE EM ANÚNCIOS DE JORNAL

À procura por entender a relevância do ofício de alfaiate em Manaus, decidiu-se fazer a comparação entre os dois períodos tratados anteriormente, analisando em anúncios do Jornal do Commercio (AM) as anúncios feitos por estes artesãos.

O primeiro período retrata o final da “época de ouro” ou “Belle Époque”, vindos com o auge do ciclo da borracha, no qual é possível perceber ao longo desses 15 anos iniciais, escolhidos para fazer a análise da pesquisa, um grande número de anúncios de alfaiatarias, que vão regredindo gradualmente até chegar a haver poucos anúncios nos 15 anos finais da análise.

Com anúncios diários e semanais, as divulgações feitas nos jornais eram cheias de ofertas, em sua grande maioria. A mensagem era clara, pois desejava-se tornar o ateliê alfaiataria conhecido, oferecendo serviços com garantia, perfeição e com sortimentos de última moda. Dito isso, no período de 1910 a 1925 foi possível perceber tais características nas seguintes alfaiatarias: Poli & Ca; Grande Alfaiataria Ramalho; Elegancia da Moda de J. Gonçalves Lima; 22 de Setembro de Francisco Bezerra & Irmão; Grande Alfaiataria Colombo; Maison Chic; Serrano & Ca; J. Nunes Corrêa & C.^a; Aux 100.00 Paletots; Civil e Militar; Grande alfaiataria Tenreiro; Alfaiataria Central de Cota & Gama; As duas Nações; Sportiva; As Duas Thesouras e Alfaiataria Simões.

O fenômeno da moda na cidade de Manaus, acontecia assim como nas outras cidades do mundo. O que estava nas famosas vitrines em boutiques Europa logo viravam influência no Brasil, pois via-se a Europa como moderna e elegante, portanto, desejava-se vestir como as damas e os cavalheiros europeus. Dessa forma, almejando satisfazer o desejo dos fregueses pelo novo, alfaiates como: Angelo Biondin, da alfaiataria Serrano & Ca e Saverio Cosentino, da Alfaiataria Poli & Ca, viajaram à Europa para obter conhecimento da última moda. O retorno à capital amazonense foi noticiado no jornal, por tais alfaiatarias, juntamente com a oferta do serviço auto caracterizado como perfeito e moderno. A respeito disso, João Luiz de Souza (2013, p. 15) argumenta que:

A moda usada por homens e mulheres em Manaus e na Amazônia sofria algumas alterações em tecidos e desenhos devido à escassez de mão-de-obra dos ateliês instalados na cidade. Mas nem por isso deixamos de *cultuar* a moda usada em Paris e Londres.

Em razão desta constante busca por vestir-se como os europeus, a grande maioria das alfaiatarias noticiava o recebimento de tecidos para a confecção de peças clássicas, como a casimira inglesa, tecido bastante anunciado durante esses anos. Geralmente utilizado para a confecção de casacos, calças e ternos, o tecido exigia bastante habilidade e prática no corte para compor o vestuário da elite masculina. Apesar de os alfaiates também confeccionarem peças para o vestuário feminino,

os anúncios de alfaiatarias voltavam-se em boa parte para público masculino, e os anúncios de modistas para o feminino.

Segundo João Luiz de Souza (2013) a vestimenta que caracterizava os homens da Belle Époque, homens de grande importância para o meio social, priorizava destacar o progresso da industrialização por meio de vestimentas de fácil locomoção, como o uso de calças e eventuais bainhas inglesas. Para compor o vestuário destes homens, objetos como: bengala, relógio, luvas e chapéus também eram utilizados para representar poder. Dessa forma, em anúncios fica evidente que as alfaiatarias procuravam mostrar tais representações de modernidade não apenas com textos, mas também ilustrações das peças vestidas ou fotografias destas, como é o caso no anúncio feito pela Grande Alfaiataria Colombo e Alfaiataria de Serrano & Hilario.

Figura 1- Anúncio de 1912-ed 03062(2)¹⁹



Fonte: Jornal do Commercio (AM), 1912.

Figura 2 Anúncio de 1916-ed 041198 (1)²⁰



Fonte: Jornal do Commercio (AM), 1916.

¹⁹ O referido anúncio se encontra disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx..>

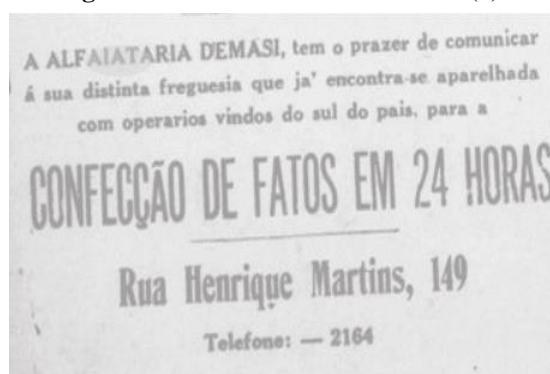
²⁰ O referido anúncio se encontra disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx..>

A modernidade vinda com o período da borracha era caracterizada nas roupas confeccionadas pelos estimados artesãos. Encomendar uma peça feita sob medida era luxo e encomendar de grandes alfaiatarias, como é o caso das Grande Alfaiataria Colombo e Alfaiataria de Serrano & Hilario, as quais possuíam sortimentos da Europa, representava grande poder. Por isso que as grandes alfaiatarias, com renomados artesãos, não precisavam sempre produzir uma anúncios com texto e imagem para chamar a atenção dos clientes.

Com a crise da borracha, observou-se a partir de 1913, que o estilo e a quantidade dos anúncios de algumas alfaiatarias mudaram, passando a ocupar um pequeno espaço do jornal e a tratar sobre: mudança de endereço da alfaiataria, redução de preços, fechamento de alfaiataria; leilão de materiais e divulgação de sortimentos europeus para elite manauara. Apesar desta redução de anúncios, elas continuaram a ser publicadas com regularidade, fato que mudou após 1925.

A partir de 1940, observa-se a drástica redução nos anúncios das alfaiatarias. Em 1942, por exemplo, não se encontraram mais menções a este serviço no Jornal do Commercio (AM). Este acontecimento deve-se ao fim do período da Belle Époque, ao início da Segunda Guerra Mundial e às novas prioridades econômicas vindas com a crise da borracha. Há anúncios que ficaram mais breves, como pequenos comunicados ao freguês, sem a divulgação de tecidos ou preços, como é o caso da alfaiataria Poli; anúncios de alfaiatarias que no período anterior não publicaram no jornal, tem-se de exemplo a Alfaiataria Bezerra, Pinto e Carioca; anúncios de ternos feitos em 24h, como as alfaiatarias Serrão, Aux 100.000 Paletots e Demasi publicaram e aviso sobre contratação de oficiais alfaiates, como ocorrido na Alfaiataria Bezerra, Sportiva e 100.00 Paletots. Dentre os anúncios relatados durante este segundo período, este feito pela alfaiataria Demasi, na figura 3, chama a atenção.

Figura 3 - Anúncio de 1943-ed 13328(1)²¹

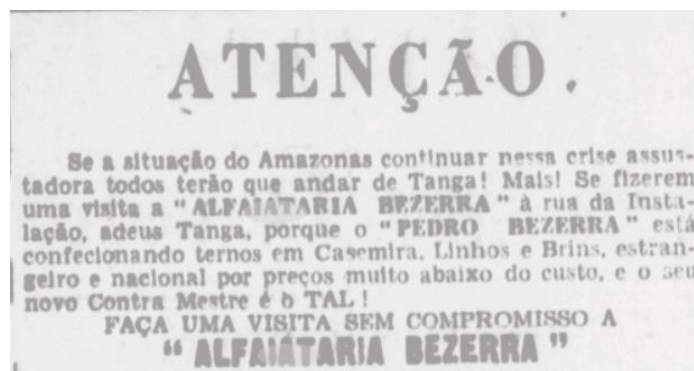


Fonte: Jornal do Commercio (AM), 1943.

²¹ O referido anúncio se encontra disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>.

Em uma época em que a economia amazonense estava em crise e o mercado voltado para a produção industrial, os alfaiates viram-se obrigados a competir com a indústria. No entanto, o questionamento que se tem é: como produzir em 24 horas peças de alfaiataria sem perder a perfeição e detalhamento feito pelos verdadeiros artesãos? Neste momento de dificuldades, a preocupação maior era procurar vender, dito isso, o anúncio feito pela Alfaiataria Bezerra em 1948 retrata bem o sentimento da época, de uma maneira cômica, com a intenção de atrair fregueses.

Figura 4 - Anúncio de 1948-ed 14644(1)²²



Fonte: Jornal do Commercio (AM), 1948.

O Amazonas não estando em um momento propício para se investir em peças de alfaiataria, o preferível estava em adquirir peças de valores mais acessíveis, como é o caso das roupas prontas para serem usadas. Ao contrário das roupas sob medidas, essas não necessitam de um tempo para a confecção, baseando os modelos pelas tabelas de medidas, resultando no barateamento da peça. A respeito disso, Valdirene Nunes e Mônica Moura argumentam que “a exigência do industrial sobre o artesanal tem resultado em perda de procedimentos e processos artesanais manufaturados, gerando, entre outros fatores, a exigência da quantidade em detrimento da qualidade” (Nunes; Moura, 2017, p. 4).

Em 1923 a alfaiataria Colombo já possuía uma “secção de roupas feitas”, no entanto, observou-se apenas um anúncio sobre ela. Por conta dessa baixa procura por artigos de alfaiataria tradicionais, a produção foi reduzindo até chegar no ano de 1955, no qual se teve anúncios apenas da alfaiataria Demasi Civil e Militar e alfaiataria Poli.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modernidade atingiu Manaus no final do século XIX e com ela surgiu a Belle Époque. A Europa, referência em cultura nesta época, torna-se a principal influência na capital amazonense,

²² O referido anúncio se encontra disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>.

alterando a moda e costumes da elite manauara. Neste molde da sociedade, os alfaiates, respeitáveis profissionais, tiveram um papel fundamental. Bastante requisitados pela elite, buscavam juntar ao nome da alfaiataria na qual trabalhavam referências da moda europeia, ao viajarem para o exterior. Essa era uma característica que diferenciava um alfaiate de outro e, conseqüentemente, uma alfaiataria de outra.

Na época de 1910 a 1925, notou-se no *Jornal do Commercio (AM)*, um considerável número de alfaiatarias fazendo anúncios sobre os serviços oferecidos, caracterizando-os como sendo “perfeitos”, com os melhores tecidos e os mais detalhados acabamentos. Diante a uma época de crescimento econômico, ainda que no final dela, a prioridade da sociedade estava em desfrutar da modernidade, participando de concertos em teatros e principalmente acumulando olhares para si, em razão das vestimentas utilizadas, fortalecendo assim a posição social que ocupavam.

Com o final do Ciclo da Borracha, a prioridade da sociedade mudou. A economia volta-se à indústria, e o serviço sob medida dos alfaiates não é tão procurado, ocasionando a busca do freguês por serviços mais baratos, o fechamento de alfaiatarias e a redução dos anúncios em jornais. O valor mais acessível é traduzido em peças feitas em 24h, sem o mesmo padrão de qualidade de antes e na venda de roupas já prontas para uso.

Os resultados obtidos pela pesquisa em anúncios mostraram que o contexto econômico da sociedade manauara refletiu significativamente no ofício do alfaiate. Durante o momento de prosperidade no ciclo da Borracha, mesmo que em seus últimos anos, a grande quantidade de anúncios de alfaiatarias chamou a atenção, assim como a instauração das oficinas de alfaiataria na Escola de Aprendizes Artífices no Amazonas no mesmo período. Indo em contramão ao clima de crescimento econômico, os resultados da decadência do ciclo da Borracha refletiram na extinção das oficinas de alfaiate na escola citada e na diminuição de anúncios desses ofícios.

Dito isso, com a pesquisa nos anúncios acerca do ofício de alfaiate em Manaus, no *Jornal do Commercio (AM)*, torna-se clara a visão de que o Ciclo da Borracha levou progresso à cidade, e ao mesmo tempo tornou-a dependente economicamente do comércio da matéria prima. A crise, que se deu com o final do Ciclo, caracteriza isso, podendo-se observar que o ofício de alfaiate, antes imprescindível, sofreu os efeitos das alterações econômicas e costumes da época, e acabou perdendo seu grande prestígio.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria do Carmo. **A Formação de Professores para o Ensino Profissional e Tecnológico mediado pela Metodologia por Competências - a partir dos anos 70**. Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Ribeiro de Souza. 292 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em:
<http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/59/1/A%20forma%c3%a7%c3%a3o%20de%20pofessores%20para%20o%20ensino%20profissional%20e%20tecnol%c3%b3gico%20mediado%20pela%20metodologia%20por%20compet%c3%a2ncias%20a%20partir%20dos%20anos%2070.pdf>. Acesso em: 8 maio 2021.
- BARBOSA, Juliana. **A alfaiataria e sua particular transmissão de ensino**. Actas de Diseño, Argentina, vol. 21, pp. 165-168, 2016. Disponível em:
https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/actas_de_diseno/detalle_articulo.php?id_libro=601&id_articulo=12517. Acesso em: 01 de fev. de 2021.
- BENTES, Arone do Nascimento. **O patrimonialismo como cultura institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM**. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em:
<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4695/2/Tese%20-%20Arone%20do%20Nascimento%20Bentes.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.
- JORNAL do Commercio (AM) – 1905^a 1979. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 3 maio 2021.
- MELLO, Maria Stela. **Da escola de Aprendizizes Artífices a IFAM Campus Manaus Centro**. Manaus, 2018. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/noticias/de-escola-de-aprendizes-artifices-a-ifam-campus-manaus-centro>. Acesso em: 14 maio 2021.
- NUNES, Valdirene; MOURA, Mônica. **A relevância da alfaiataria no ensino superior de design de moda no Brasil**. In: 13º Colóquio de Moda, Bauru - SP. 2017. Disponível em:
http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202017/GT/gt_13/gt_13_A_relevancia_da_alfaiataria_no_ensino.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.
- PAULA, João Antonio de. Notas Sobre a Economia da Borracha no Brasil. **Estudos Econômicos**, p. 63-93, 1982. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268340239.pdf>. Acesso em: 8 maio 2021.
- SILVA, Francisco Eleud Gomes da. **"Batalha da Borracha": o contexto da migração cearense para a Amazônia o período de 1939 a 1970**. Orientador: Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto. Dissertação (Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. p. 142. Disponível em:
<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5060#:~:text= Nesse%20sentido%2C%20o%20objetivo%20geral,da%20E2%80%9CBatalha%20da%20Borracha%E2%80%9D>. Acesso em: 5 maio 2021.
- SILVA, Maria Izabel; AUED, Bernardete. **Alfaiates imprescindíveis**. EXTENSIO: Revista Eletrônica de Extensão, ed. 3, p. 3-39, 2005. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/5512/4971>. Acesso em: 1 de fev. 2021.

SILVA, Jarlison Augusto (org.). História do Amazonas. *In*: História do Amazonas. Manaus, 2016. cap. **A Belle Époque Amazônica: Apogeu da economia gomífera e a transformação das cidades do norte**, p. 149-162.

SOUZA, João Luiz. **Mudanças de hábitos no imaginário Amazônico**: moda, a influência cultural francesa em Manaus entre os séculos XIX e XX. Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Marilene Corrêa da Silva Freitas. 2013. 245 p. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5001/2/Tese%20-%20Jo%c3%a3o%20Luiz%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.





Esta obra possui uma Licença

Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/10597>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.10597>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 153-175

Submissão: 06/01/2023 | Aprovação: 15/06/2023



UTILIZAÇÃO DA BIODIVERSIDADE VEGETAL NO PESCAR E NO COLHER NO TERRITÓRIO DAS ÁGUAS DO BAIXO TOCANTINS, CAMETÁ-PA

USE OF PLANT BIODIVERSITY IN FISHING AND HARVESTING IN THE WATER TERRITORY OF BAIXO TOCANTINS, CAMETÁ-PA

Maysa ALVES

Universidade Federal do Pará (UFPA)¹

Tiago Corrêa SABOIA

Universidade Federal do Pará (UFPA)²

Resumo: O presente artigo discute a utilização da biodiversidade vegetal em duas importantes atividades que marcam os modos de vida das populações tradicionais. Buscou-se compreender os saberes etnobiológicos em comunidades tradicionais utilizados na confecção de apetrechos de pesca e extrativismo. Realizar discussões sobre as atividades de pesca e extrativismo vegetal; e sobre a variedade dos apetrechos são os objetivos específicos que norteiam essa pesquisa. Para coletar os dados utilizou-se entrevistas semiestruturadas, caderno de campo e questionários abertos para famílias residentes em quatro comunidades da região de ilhas do município de Cametá. Foram identificados oito (08) apetrechos confeccionados a partir de dez (10) espécies vegetais. O matapí foi o apetrecho mais citado pelos informantes. As espécies vegetais identificadas correspondem a (04) famílias botânicas, sendo *Arecaceae* a família mais citada. Os informantes apresentaram conhecimentos etnobiológicos significativos sobre as espécies, assim como a etnodefinição de cada indivíduo e sua respectiva utilização na comunidade.

Palavras-chave: Conhecimento tradicional. Pesca. Extrativismo. Cametá.

Abstract: *This article discusses the use of plant biodiversity in two important activities that mark the ways of life of traditional populations. We sought to understand the ethnobiological knowledge in traditional communities used in the manufacture of fishing and extractive equipment. Hold discussions on fishing activities and plant extraction; and the variety of equipment are the specific objectives that guide this research. To collect the data, semi-structured interviews, field notebooks and open questionnaires were used for families living in four communities in the island region of the municipality of Cametá. Eight (08) devices made from ten (10) plant species were identified. The matapí was the equipment most mentioned by informants. Specific species are identified in (04) botanical families, with *Arecaceae* being the most cited family. The informants presented important ethnobiological knowledge about the species, as well as the ethnodefinition of each individual and their respective use in the community.*

Keywords: *Traditional knowledge. Fishing. Extractivism. Cametá.*

¹ Especialista em Biodiversidade Amazônica pela Universidade Federal do Pará. Graduada em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará, E-mail: alvesmaysa39@gmail.com

² Doutorando do Programa de Pós-graduação em Agriculturas Amazônicas (PPGAA) do Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares (INEAF-UFPA). Professor da Universidade Federal do Pará, atuando na Faculdade de Educação do Campo - Campus Universitário do Tocantins. E-mail: tsaboia@ufpa.br

INTRODUÇÃO

A biodiversidade tornou-se alvo de discussões científicas, tanto em nível nacional como internacional. A partir da intensificação das discussões sobre biodiversidade e tudo aquilo que está englobada a essa realidade, observou-se que alguns conceitos, antes não vistos, passaram a ganhar espaços nas pesquisas, tais como: etnobiodiversidade, conhecimento tradicional e manejo tradicional (DIEGUES, 2010).

A Etnobiodiversidade defende que a participação humana está inclusa no contexto da biodiversidade, fazendo parte da mesma e possuindo relevância significativa, uma vez que o indivíduo participa de maneira ativa no ambiente em que ele vive, nomeando-o, classificando-o e executando uma espécie de domesticação (Barros; Silva, 2013).

As comunidades tradicionais³ possuem uma relação de convivência com a biodiversidade, pois detêm profunda compreensão da natureza, nomeando e classificando as espécies presentes naquele ambiente, a partir de seus próprios conhecimentos, advindos de suas experiências vivenciadas no ambiente em que o indivíduo se encontra (Diegues, 2010). Tais conhecimentos envolvem, por exemplo, a utilização da biodiversidade vegetal para fins ornamentais, medicinais, alimentícios e religiosos (Brito; Lucena; Cruz, 2015). Destaca-se, também, a utilização da biodiversidade vegetal para o desenvolvimento de atividades como a pesca e o extrativismo vegetal (Pereira; Diegues, 2010).

Portanto, entende-se que a biodiversidade não pertence somente ao domínio natural, como também ao domínio cultural, tendo em vista que os conhecimentos dos indivíduos sobre o ambiente são relevantes para que os mesmos possam entender a natureza, saber como manuseá-la, representá-la em sua mente e, dessa forma, enriquecê-la (Diegues, 2010).

Dada a relevância da biodiversidade vegetal para os diferentes modos de vida das populações ribeirinhas, o objetivo desta pesquisa é compreender a relação entre o conhecimento acerca da biodiversidade vegetal e sua utilização para a confecção de apetrechos utilizados para o desenvolvimento das atividades de pesca e extrativismo, em quatro comunidades da região de ilhas do município de Cametá, localizado no Nordeste do estado do Pará. Portanto, buscamos compreender os saberes presentes nas comunidades, as variedades dos apetrechos e os modos como são confeccionados e utilizados.

A pesquisa justifica-se pela importância do etnoconhecimento, uma vez que ele valoriza a

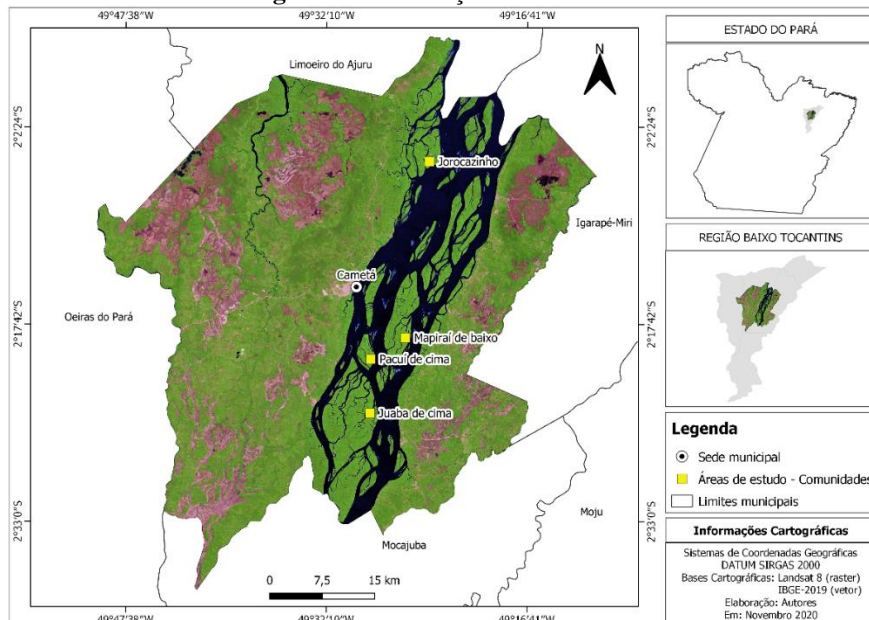
³ O decreto nº 6.040 art.2, define comunidades tradicionais como grupos que realizam a ocupação de territórios e recursos naturais como um fator imprescindível para o seu modo de vida, sendo detentores de conhecimentos e práticas que foram gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007)

cultura das populações tradicionais e destaca a sua importância para a manutenção e conservação da biodiversidade. Esse conhecimento propõe uma relação diferenciada que se estabelece entre homem e a natureza, e apesar de não ser uma relação totalmente harmoniosa, a população das comunidades é detentora de conhecimentos que norteiam a construção, o manejo e a preservação da diversidade de seu local (Soldati, 2011).

CAMINHOS METODOLÓGICOS - CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

O município de Cametá está compreendido na região do Baixo Tocantins, situado à margem esquerda do rio Tocantins (Batista, 2013). A área do município caracteriza-se por uma cobertura vegetal primária que se encontra representada por cinco formações fito ecológicas (floresta equatorial: subperenifólia e perenifólia de várzea; campos equatoriais, campinarana e manguezal). Além disso, observa-se uma vegetação secundária, as capoeiras, que corresponde a ação antrópica na região (RODRIGUES et al, 2000). A maior parte das áreas de várzea estão localizadas na região das ilhas de Cametá. Estas áreas sofrem grande influência das marés e estão caracterizadas por solos alagadiços e uma diversidade vegetal de vários portes, as espécies vegetais mais abundantes são açazeiros (*Euterpe oleracea*) e buritizeiros (*Mauritia flexuosa*) (BATISTA, 2013).

Figura 1: Localização da área de estudo



Fonte: Elaboração própria (2020)

Essa pesquisa abrangeu quatro comunidades localizadas na região de ilhas do município de Cametá: Jorocazinho, Mapiraí de baixo, Pacuí de cima e Juaba de cima (Figura 1). Conforme descreve Silva (2010), o território das ilhas é delimitado por três áreas ou setores, relacionados à orientação

espacial cartográfica no município: i) setor de baixo: formado por ilhas localizadas ao norte da cidade de Cametá, ii) setor do meio: ilhas situadas em frente à cidade, ii) setor de cima: ilhas localizadas no Rio Tocantins situadas na direção da cidade de Tucuruí e da hidrelétrica. Desse modo, entre as comunidades escolhidas para estudo, duas estão situadas na região de baixo (Jorocazinho, Mapiraí de baixo) e duas situadas no setor de cima (Pacuí de cima e Juba de cima).

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a coleta de dados foram realizadas visitas na comunidade de Jorocazinho (distante aproximadamente 20 km distante da cidade de Cametá) para a realização de entrevista semiestruturadas e registro fotográfico dos apetrechos utilizados na pesca e no extrativismo

Nas comunidades Mapiraí de baixo, Pacuí de cima e Juba de cima, a coleta de dados foi realizada a partir de questionários disponibilizados por aplicativo de mensagem⁴. Para Batista e Perez (2016) o uso e aplicações de meios tecnológicos para a coleta de dados proporciona um alcance maior, pois permite que o pesquisador obtenha vários dados de uma maneira mais rápida e menos custosa.

As comunidades são fortemente influenciadas pelo movimento de marés que são identificadas como *água grande* e *água seca*. Desse modo, o rio é um fator importante no modo de vida local, pois é a ligação entre as comunidades e a cidade de Cametá. O rio proporciona também, grande parte da alimentação e geração de renda para essas comunidades, principalmente a partir da pesca do camarão e de uma grande variedade de peixes. Para além do material, o rio é circundado de mistérios e lendas que fazem parte da cultura local, como a lenda do boto, por exemplo.

A fonte de renda dos moradores da comunidade provém, em sua maioria, da piscicultura, da extração do açaí, da construção de embarcações, do comércio e dos programas sociais governamentais, tais como o Bolsa Família e Seguro Defeso.

CARACTERIZAÇÃO DOS INFORMANTES DA PESQUISA -INFORMANTES DE JOROCAZINHO

Na comunidade de Jorocazinho a pesquisa abrangeu o total de 8 famílias formadas de 3 a 5 integrantes. Desse total, 17 pessoas participaram das entrevistas, tornando-se informantes da pesquisa.

Para selecionar os sujeitos foi utilizada a técnica “bola de neve” (snowball), em que cada

⁴ Devido às restrições impostas em decorrência da pandemia do vírus Sars-CoV-2.

participante indicou outra pessoa para participar (Baldin; Munhoz, 2011). A escolha do primeiro sujeito foi feita pela pesquisadora, pois a mesma já estava familiarizada com a comunidade e o critério da escolha foi a utilização de apetrechos de origem vegetal na pesca e no extrativismo vegetal.

Antes de iniciar as entrevistas foram apresentados objetivos e justificativa da pesquisa, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE foi exposto para todos os entrevistados, em respeito aos aspectos éticos da pesquisa. As informações que foram obtidas posteriormente foram organizadas, analisadas e discutidas de acordo com o referencial teórico da pesquisa.

O público entrevistado corresponde a um total de 53% de sexo masculino e 47% de sexo feminino. Esses dados e outros, sobre o aspecto socioeconômico, estão especificados no quadro 1.

Quadro 1. Aspectos socioeconômicos dos informantes de Jorocazinho

Nome	Idade	Escolaridade	Renda mensal-salário mínimo	Atividade principal
Alessandro	20 anos	Técnico	>1 salário mínimo	Apanhador de açaí
Alexe	48 anos	Ens. Funda.	1 salário mínimo	Calafate
Alexssandro	23 anos	Ens. Médio	>1 salário mínimo	Calafate
Amarildo	35 anos	Ens. Funda.	1 salário mínimo	Apanhador de açaí
Andreia	33 anos	Ens. Funda.	1 salário mínimo	Pescadora de Camarão
Antonia	74 anos	Analfabeta	Aposentada	Aposentada
Célio	51 anos	Ens. Funda.	1 a 3 salários	Motorista de Barco
Júnior	20 anos	Ens. Médio	>1 salário mínimo	Apanhador de Açaí
Leide	42 anos	Ens. Funda.	1 salário mínimo	Pescadora de Camarão
Leide Dayane	36 anos	Ens. Funda.	1 salário mínimo	Pescadora de Camarão
Leopoldina	48 anos	Ens. Funda.	1 salário mínimo	Comerciante
Nilson	37 anos	Ens. Funda.	1 salário mínimo	Pescador de Camarão
Nilza	37 anos	Ens. Funda.	1 salário mínimo	Apanhadora de Açaí
Raimunda	71 anos	Analfabeta	Aposentada	Aposentada
Rodrigo	25 anos	Técnico	>1 salário mínimo	Apanhador de Açaí
Rosa	24 anos	Ens. Funda.	>1 salário mínimo	Comerciante
Sidney	42 anos	Ens. Funda.	1 salário mínimo	Calafate/Pescador de Camarão

Fonte: Própria (2020)

Em relação aos informantes nas comunidades de Mapiraí de baixo, Pacuí de cima e Juba de cima, foram consultadas uma família de cada comunidade. Na comunidade de Mapiraí de baixo tivemos a família Gaia, na comunidade de Pacuí de cima, a família Dias e na comunidade de Juba de cima, a família Caldas. O número de participantes por família variou de 2 a 3 integrantes.

Ao informante foi esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa e sobre o seu consentimento para participação. O informante foi orientado a responder as perguntas do questionário junto com outras pessoas do mesmo núcleo familiar. As respostas foram enviadas em formato de áudio e mensagem de texto através de um aplicativo de mensagens.

Além das respostas em áudio, quando solicitado, o informante de referência contribuiu com imagens referentes às espécies vegetais e dos apetrechos utilizados na pesca e no extrativismo vegetal para a confirmação das informações e dirimir eventuais dúvidas em relação às espécies e processo de confecção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os apetrechos são instrumentos utilizados pela comunidade para realizar a execução de suas atividades, como a pesca e o extrativismo vegetal, por isso possuem grande relevância no modo de vida da comunidade. Durante as entrevistas foram citados um total de oito apetrechos utilizados nas práticas de pesca e extrativismo vegetal, sendo eles: *Matapí, Parí, Caniço, Peconha, Paneiro, Cacuri, Peneira e Caroçeira*.

Em relação às espécies vegetais utilizadas para a confecção dos apetrechos, foram citadas 10 espécies diferentes classificadas em 4 famílias botânicas. Na Tabela 2, apresentamos as informações referentes às espécies vegetais citadas, a etnodefinição de cada espécie, bem como o uso específico na confecção do apetrecho nas comunidades.

Arecaceae foi a família mais citada pelos informantes, apresentando um total de 7 espécies (70%) utilizadas na confecção de apetrechos, seguida de Marantaceae, Meliaceae e Bignoniaceae todas com apenas 1 espécie (10%). A maior representatividade do grupo Arecaceae pode ser atribuída ao fato de que esta é uma das famílias mais abundantes na Amazônia (Rocha; Silva, 2005).

BIODIVERSIDADE VEGETAL E OS APETRECHOS DE PESCA

A atividade pesqueira ainda se faz muito presente na vivência das comunidades, apesar de algumas relatarem mais intensidade dessa prática em relação a outras. Ainda assim, essa atividade interferiu e vem interferindo de maneira significativa nas condições existenciais dessas pessoas. Notou-se que a pesca do camarão é uma das atividades mais pertinentes nas comunidades, pois o camarão é utilizado para o consumo das famílias e o seu excedente é vendido nas lojas, gerando renda aos pescadores.

Foram identificados quatro apetrechos de matéria prima-vegetal, utilizados na atividade pesqueira das comunidades: *Matapí, Parí, Caniço e Cacuri*. A confecção desses apetrechos é realizada pelas pessoas das comunidades, usando a diversidade vegetal presente no local. Para confeccionar esses apetrechos de pesca são utilizadas 6 espécies: Miritizeiro, Timbuí, Jupatí, Cipó de Púida, Babaçu, Paxibeira e Açazeiro.

Tabela 1: Biodiversidade vegetal utilizadas na confecção dos apetrechos de pesca nas comunidades ribeirinhas investigadas.

Nome científico	Família	Etnoespécie	Etnodefinição	Parte utilizada	Uso nos apetrechos
<i>Euterpe oleracea</i>	Arecaceae	Açaizeiro	“É uma árvore bem fina, uma palmeira fina que as vezes grela sozinha e outras grela várias juntas” (Dona Nilza, Jorocazinho)	Folhas Tronco	Peconhas Cacuris Estivas
<i>Ischnosiphon Ovatus.</i>	Marantaceae	Arumã ou Urumã	“É uma palmeira fininha, parecida com miritizeiro, bem fina. Ela tem uma flor amarela também” (Dona Leopoldina, Jorocazinho)	Haste caular	Cestaria (Paneiros, Peneiras)
<i>Clytostoma binatum</i> (Thumb.) Sandw	Bignoniaceae	Cipó de Púida	“Quando a gente vai no mato tem os cipós que dão na árvore, cipó grande, de uns 20 metros. O cipó vai subindo até na rama da outra árvore” (Sr.Nilson, Jorocazinho)	Cipó	Arco do matapi
<i>Desmoncus orthacanthus</i> Mart.	Arecaceae	Jacitara	“É uma árvore espinhenta” (Dona Andreia, Jorocazinho)	Estipe	Cestaria (Paneiros, Carçozeiras)
<i>Raphia taedigera</i>	Arecaceae	Jupatí	“É igual uma árvore de açaizeiro mas tem os braços, é grosso e a folha também é, e dá uns cachos” (Dona Antonia, Jorocazinho)	Pecíolo	Matapi
<i>Mauritia flexuosa</i> L.	Arecaceae	Miritizeiro	“É uma árvore que dá o cacho do miriti, é igual um coqueiro só que mais alto” (Dona Leide Dayane, Jorocazinho)	Envira (Broto ou grelo)	Peconhas Amarelo para a isca do matapi
<i>Socratea exorrhiza</i>	Arecaceae	Paxibeira	“É uma árvore que tem umas raiz grande, é igual o açaizeiro só que as raízes dela são maiores” (Sr.Amarildo, Jorocazinho)	Tronco	Canço
<i>Heteropsis flexuosa</i> (Kunth)	Arecaceae	Timbuí	“É um cipó que dá nas árvores, fica pendurado nos paus no mato” (Sr. Sidiney, Jorocazinho)	Cipó	Sustentação do funil do matapi

Fonte: Própria (2020)

O MATAPÍ PARA PEGAR O CAMARÃO

Os Matapis são uma espécie de cesto muito utilizado na prática pesqueira do camarão nas comunidades (Da Silva et al., 2016). Foi apetrecho de maior complexidade em relação a quantidade de material vegetal empregado. A armadilha é confeccionada a partir de um conjunto de pequenas varas e um trançado de cipó que formam uma espécie de armadura cilíndrica (Figura 2), fechada em suas extremidades por um funil. No seu interior, a isca mais utilizada para atrair os camarões é o babaçu (Odinetz Collart, 1993).

Nas comunidades estudadas, o apetrecho é confeccionado a partir do pecíolo do Jupatí (*Raphia taedigera*), uma palmeira que pode existir de maneira solitária ou em pequenos grupos muito

abundante na região (Oliveira; Potiguara; Lobato, 2006). Espécies como esta, produtora de fibras, desempenha papel importante na Amazônia devido a sua larga utilização em objetos trançados, medicina caseira entre outros (Oliveira, 2003).

O processo de confecção do Matapí se dá pela extração do pecíolo, o *destalhamento*, secagem e limpeza da tala e também pela arte de tecer e iscar Matapí. Sobre isso, Dona Leide nos ensina que:

Depois de destalhado a gente coloca no sol e deixa la pra secar na ponte. Depois de mais ou menos uns 10 dias secando eu tiro e ta pronto para tecer o matapi. Daí eu limpo a tala, o que a gente chama de tirar a bucha, depois a gente quebra a tala para fazer o pano e o funil do matapi e assim vamos tecendo.” (Dona Leide, Jorocazinho).

Esses relatos corroboram com Baia (2019), em relação à utilização da matéria- prima vegetal Jupatí na confecção do Matapí e no processo de secagem, que leva em média 15 a 20 dias para que finalmente a tala esteja pronta para ser usada na fabricação do apetrecho. Ao final do processo de destalhamento e limpeza, os indivíduos constroem com as talas confeccionadas o “pano do Matapi”, que consiste em um quadrado feito com as talas enroladas entre si, com fio de náilon para garantir a sustentação das mesmas. O “pano do Matapí” passa a ser chamado de caixa e, a partir disso, inicia-se a confecção do funil.

O funil consiste em um tronco de cone circular reto que contempla as extremidades do Matapi (Araújo et al., 2014). Esta parte do apetrecho é tecida utilizando o cipó de Timbuí na maioria das comunidades investigadas

Figura 2: Materiais de origem vegetal utilizados para a confecção do matapí



Fonte: Própria (2020)

Antes de ser colocado o funil nas extremidades, coloca-se dentro da caixa os arcos do Matapí. Os arcos são circunferências feitas com o cipó de púida (*Clytostoma binatum* Thumb. Sandw), espécie caracterizada como espontânea e muito frequente rios e igarapés. O caule da espécie é largamente utilizado no artesanato (Oliveira; Potiguara; Lobato, 2006).

Os arcos são colocados dentro da caixa do Matapí, sendo eles os responsáveis pelo formato

cilíndrico do apetrecho. Seu Nilson nos explica que:

É o cipó que dá formato na caixa do matapí, que sustenta ela naquele molde de matapi. Que com o cipó nos faz o arco, pra um matapi é um base de 3 a 4 arco de cipó. Depois da caixa ta pronta só colocar o arco dentro e depois disso que põe o funil do matapi. (Nilson, Jorocazinho).

Confecciona-se também a porta do Matapí. Ela consiste em uma abertura no cilindro onde é colocada a isca para atrair os camarões e também é utilizada para fazer a retirada dos camarões no momento da pesca (Araújo et al., 2014).

Com o apetrecho montado, é confeccionada a isca para atrair os camarões para o interior do matapi. A isca utilizada é denominada como “Puqueca” (Figura 3 e 4), produzida a partir de sacolas de fardos de charque, fitas da envira do miritizeiro e pó de babaçu. Sobre isso os informante Célio, morador de Jorocazinho, explica: “Nós faz uns furinhos na saca de fardo de charque para poder embalar o babaçu é por causa dos furos que o camarão sente o cheiro do babaçu e entra no matapí”.

O Babaçu (*Orbignya phalerata*) é uma das palmeiras oleaginosas mais abundantes na região amazônica, ganhando destaque devido a sua peculiaridade, beleza e seus frutos (cocos) que guardam as amêndoas ricas em óleo (Albiero et al., 2007). Apesar de abundante na região amazônica, a espécie não é encontrada nas comunidades investigadas. Para a confecção das iscas, os moradores adquirem o babaçu diretamente na feira municipal de Cameté para realizar a compra do pó do seu fruto.

Além do babaçu, utiliza-se na confecção das puquecas, as fitas de envira (broto) do Miritizeiro (*Mauritia flexuosa L.*) para amarrar a puqueca. Essa espécie consiste em uma palmeira com até 30 m, cujo seu fruto é globoso-deprimido e revestido por escamas imbricadas castanho-avermelhadas (Oliveira; Potiguara; Lobato, 2006). Sobre a envira, Dona Antônia, moradora de Jorocazinho, ensina que “tem que escolher quando tiver bem novinha na árvore, daí põe pra secar e tira as fitas para amarrar a puqueca”.

Figura 3: Puquecas amarradas com fitas de envira.



Fonte: Própria (2020)

Figura 4: Morador comunidade de Jorocazinho, confeccionando a puqueca.

Fonte: Própria (2020)

As fitas de envira sempre fizeram parte da confecção da puqueca, entretanto, segundo os informantes, a utilização de sacolas de fardo de charque é algo bem recente. A Dona Raimunda nos relata sobre a substituição das folhas de cacau pelas sacolas: “De antes nos usava as folhas de cacau para embalar o babaçu, mas agora, modernidade ne, o pessoal já usa saca plástica pra embalar, muita coisa mudou (Dona Raimunda, Jorocazinho).”

Após a confecção das puquecas as armadilhas são colocadas no rio, amarradas entre si, geralmente próximo às residências. Os matapis são revistados diariamente o final da tarde para recolher os camarões capturados (Figura 5).

Figura 5: Morador de Jorocazinho revistando os seus Matapís

Fonte: Própria (2020)

A atividade de pesca do camarão apresenta saberes e práticas que demonstram o domínio por parte dos indivíduos, tanto com relação às espécies vegetais utilizadas, quanto com todo o processo de confecção. Baia (2019) afirma que nas famílias ribeirinhas faz-se muito presente a prática do saber-fazer artesanal, devido a atividades como esta, pois evidenciam uma diversidade de saberes que foram

acumulados por esses sujeitos, através das experiências vividas e dos repasses de conhecimento de geração para geração.

O CANIÇO PRA PESCAR NA BEIRA

O caniço é um apetrecho utilizado na pesca de algumas espécies de peixes, consiste em uma vara com uma linha de náilon amarrada na ponta, com a presença de um anzol na extremidade da linha (Cintra et al, 2009). Segundo os moradores, é utilizado geralmente para “pescar na beira” (Sr. Alexe, Jorocazinho)

Nas comunidades de Jorocazinho e Juba de cima, o caniço é confeccionado a partir do do tronco da Paxibeira (*Socratea exorrhiza*) (Figura 6), uma espécie de palmeira neotropical, nativa da Amazônia, sendo conhecida popularmente como "paxiúba" ou "árvore das pancadas" (Kikuchi; Potiguara, 2016). O processo de confecção desse apetrecho inicia-se com a extração, limpeza e polimento da vara, conforme explica o Sr. Célio, morador de Jorocazinho: “A gente tira do tronco da Paxibeira e limpa para tirar a bucha igual do Jupatí, depois de limpar a gente vai lixando a vara que vai ser o caniço, até ela ficar bem roliça”. (Sr. Célio, Jorocazinho).

Figura 6: Caniço feito com Paxibeira



Fonte: Própria (2020)

Figura 7: Caniços de Bambu



Fonte: Própria (2020)

Na comunidade de Jorocazinho foi relatado, também, a utilização da caniço confeccionado com bambu (Figura 7). No entanto, diferente do caniço produzido do tronco da paxiubeira, o caniço de bambu é adquirido em lojas de pesca na cidade de Cameté devido à ausência na comunidade.

O Parí pra fazer o cerco

O Parí caracteriza pela pesca de tapagem, de maneira que este apetrecho fica dentro da água o tempo de uma maré e pode ser feito com Guarumã, Marajá ou Jupatí (Collart, 1993). Dentre as comunidades investigadas, apenas Jorocazinho e Mapiraí de cima relataram a utilização do Parí. Segundo os relatos, é um apetrecho cada vez menos frequente na comunidade.

Nessas comunidades apetrecho é constituído por um conjunto de painéis retangulares confeccionados a partir das talas da palmeira Jupatí (*Raphia taedigera*), cada painel corresponde a um Parí (Figura 8 e 9). Depois de unidos os París, a comunidade denomina como Camboa. Sobre o processo de confecção, Sr. Nilson, morador de jorocazinho, explica que “é igual como é feito o matapi, mas é igualzinho, mesmo processo. A diferença é que pra fazer o pari nos aproveita a altura da tala e vai tecendo”.

Após a confecção do apetrecho, este é levado às margens do rio durante a água vazante para ser colocado e amarrado em estacas que já se encontram nos lugares marcados. As estacas são responsáveis por garantir a sustentação do Parí. Durante a enchente, a água cobre completamente o Parí, de maneira que ao secar, as espécies ficam presas dentro da armadilha. Sobre isso, o morador de Jorocazinho explique que:

O parí é colocado de água seca, aí com o parí nos vai fazendo o cercado, fazendo o cerco. Em antes, nós temos que afinçar as estacas que são elas que sustentam o parí pra ele não cair com a correnteza ou com a própria batida do peixe. (Sr. Sidney, Jorocazinho).

Figura 8: Apetrecho Par



Fonte: Própria (2020)

Figura 9: Parí secando após o seu uso

Fonte: Própria (2020)

Os informantes das comunidades atrelam o deuso deste apetrecho a dois fatores: demanda do pescado nas comunidades e à introdução de apetrechos sintéticos. “O parí não se usa mais, porque a medida que o tempo foi passando foi substituído por redes de malhas pequenas, então também possibilita pegar espécies de peixes pequenos que eram pegos com paris (Sr. Dorinei, Juba de cima).”

A incorporação de novos apetrechos nas comunidades reflete o caráter dinâmico do conhecimento e das práticas tradicionais, que não são estanques. Pois, eles se reinventam de acordo com as condições impostas, conforme observado, também, em relação à redução da disponibilidade de pescado relatado nas comunidades. Dessa forma, Almeida (2014) destaca que esses conhecimentos estão atrelados a processos reais e sujeitos sociais, que transformam de maneira dialética as suas práticas, ocasionando em uma redefinição de suas relações com a natureza.

Quando perguntados sobre essa diminuição do pescado, os indivíduos alegaram dois fatores responsáveis por esse contexto: a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí e o aumento populacional. A construção da usina ocasionou diversos impactos ambientais, principalmente nos recursos pesqueiros da região, devido à construção da barragem. Com o barramento, do rio as espécies tiveram a sua rota migratória interrompida, o que ocasionou na diminuição em algumas populações e, principalmente, no número de espécies (Mérona et al., 2010).

O CACURI PRA FAZER O CERCO TAMBÉM, MAS É FIXO!

Somente os moradores da comunidade de Juba de cima relataram a confecção e utilização desse apetrecho. O Cacuri é caracterizado por ser um apetrecho fixo usado na captura de peixes pequenos. Configura-se como uma espécie de cerca que é colocada nas margens dos rios e igarapés (Figura 10 e 11). Segundo os relatos dos moradores, esse modo de pescar envolve todo um

simbolismo no qual o boto seria o responsável pelo direcionamento dos peixes até a armadilha.

Figura 10: Cacuri de Juba de cima



Fonte: Dorinei, morador de Juba de cima

Figura 11: Apetrecho Cacuri



Fonte: Dorinei, morador de Juba de cima

Segundo Baptista et al. (2016) afirmam que o Cacuri é composto por dois formatos, sendo um o cercado circular, correspondente à uma espécie de câmara onde fica armazenado o pescado, e outro formato se estabelece de forma retilínea e corresponde a um paredão de interceptação do pescado que se encontra transitando entre as marés. Quando as espécies se deparam com o paredão, mudam de direção e acabam penetrando no interior do apetrecho, onde permanecem até a despesca.

Para a confecção deste apetrecho na comunidade Juba de cima são utilizadas as paxibas (troncos) dos açazeiros (*Euterpe oleracea*). *Euterpe Oleracea* é uma espécie de palmeira cespitosa com um número variado de estipes por touceira (Oliveira; Carvalho; Nascimento, 2000). A espécie é conhecida, principalmente na região Norte, como Açazeiro, sendo bastante valorizado na comunidade devido o seu fruto, cujo excedente é vendido gerando renda aos indivíduos. As populações amazônicas utilizam os açazeiros de maneira habitual, no seu dia a dia, sendo o seu fruto, açaí, uma espécie de centro da vida de muitos amazônicos (Ponte, 2013).

A BIODIVERSIDADE VEGETAL PARA O EXTRATIVISMO VEGETAL

Dentre o extrativismo na comunidade destaca-se a extração do açaí, a utilização de fibras

vegetais para a confecção de cestarias, extração de óleo para fins medicinais e a utilização de folhas para a fabricação de peconhas. O extrativismo nas comunidades está marcado pelo uso de 3 espécies: Açazeiro (*Euterpe oleraceae*), Jacitara (*Desmoncus orthacanthus Mart.*) e o Arumã ou Urumã (*Ischnosiphon Ovatus*).

A extração do açaí é a atividade extrativista mais frequente, sendo observada em todas as quatro comunidades investigadas. Para a execução desta atividade os moradores realizam a confecção de alguns apetrechos de origem vegetal que auxiliam no processo da extração do açaí. Os apetrechos confeccionados para essa atividade são: Peconha e Paneiro.

A PECONHA PRA SUBIR NO AÇAIZEIRO

A peconha é confeccionada nas quatro comunidades, entretanto, os moradores relataram em suas falas a substituição das peconhas de origem vegetal por peconhas de materiais sintéticos. Ainda assim, a peconha de origem vegetal continua sendo confeccionada, porém, com menor frequência. A utilidade deste instrumento é segurar os pés do indivíduo para que o mesmo consiga subir na palmeira de açaí até chegar ao cacho e realizar a coleta. Nas comunidades são usadas duas espécies na confecção da peconha: o Açazeiro (*Euterpe Oleraceae*) e Miritizeiro (*Mauritia flexuosa L.*).

Na comunidade de Jorocazinho são usadas com maior frequência as folhas de açazeiros para a confecção das peconhas (Figuras 12 e 13). Para a fabricação da peconha faz-se necessário extrair do açazeiro folhas específicas para garantir uma maior durabilidade do apetrecho. Sobre isso as moradoras de Jorocazinho explicam que:

Minha mãe me ensinou a fazer peconha da folha do açazeiro e até hoje fazemos assim aqui em casa. Ela me ensinou e eu passei para as minhas filhas (Dona Nilza, Jorocazinho).

A gente pega a folha do açazeiro, a gente tem que escolher aquelas folhas que estejam bem verdes e vistosa, porque aí a peconha vai durar mais tempo (Dona Leopoldina, Jorocazinho).

Figura 12: Peconha de folhas de açazeiros



Fonte: Própria (2020)

Figura 13: Morador de Jorocazinho confeccionando a peconha

Fonte: Própria (2020)

É perceptível nas falas dos informantes o conhecimento aguçado acerca da confecção e da matéria-prima vegetal utilizada, assim como o repasse desse conhecimento de geração em geração. O uso dos recursos naturais, pelas populações rurais, é norteado por um conjunto de conhecimentos que foram acumulados através das relações estabelecidas entre as pessoas e o ambiente, das observações aos ciclos naturais e, principalmente, através das trocas de informações entre a comunidade. Esse conjunto de conhecimentos constrói o modo de intervir na natureza em cada comunidade (Posey, 1987).

Apesar de ainda ser utilizada matéria prima vegetal para confeccionar as peconhas, elas estão cada vez mais tornando-se um apetrecho de origem sintética. Observou-se que os moradores das comunidades estão aderindo às peconhas de sacolas, devido a maior durabilidade, segurança e conforto, como relatam os sujeitos:

Hoje é mais comum se usar os sacos, aqueles sacos que a gente chama de palinha que vem ração pra galinha, farelo de trigo de arroz. São deles que são confeccionados a peconha porque eles são mais resistentes, macios. Como hoje a produção do açaí é grande, se passa o dia todo trabalhando, então é comum que se use uma peconha mais macia para que torne mais seguro e mais à vontade o trabalho. (Sr. Dorinei, Juba de cima).

Esse aspecto de mudanças e inovações nos apetrechos revela que os moradores das comunidades não são obtusos e impermeáveis à mudanças. A autora Woortaman (2009) afirma que os sujeitos, pertencentes as comunidades tradicionais, estão abertas às inovações, desde que assegurem sua reprodução familiar. Dessa forma, torna-se bastante comum essa incorporação e/ou substituição desses apetrechos.

Outra mudança significativa foi a desutilização de dois apetrechos: peneira e carroceira. Esse deuso foi ocasionado, segundo relato dos informantes, pela chegada das máquinas bateadeiras de açaí nas comunidades. Estes apetrechos eram confeccionados a partir das fibras da espécie Jacitara, sendo a carroceira utilizada para amassar o caroço de açaí e a peneira para coar. A chegada do maquinário implicou não somente no desuso desses apetrechos, mas também influenciou na perda de alguns conhecimentos que não mais serão repassados, como relata o Sr. Dorinei e a Dona Raimunda:

A peneira que se usava para coar o açaí já não se usa mais, hoje em dia são máquina (Sr. Dorinei, Juba de cima).

Antes não tinha isso de máquina, era na mão. Me lembro que minha mãe me ensinou de lá eu ensinei para as minhas filhas, mas as minhas filhas não ensinaram para as filhas dela ne, já tinha máquina, e minha netas não sabem nada disso, não sabem nem pra que serve uma carroceira (Dona Raimunda, Jorocazinho).

Os saberes das comunidades tradicionais são transmitidos de geração em geração, repassados pelas relações de parentesco e vivências. Alguns desses conhecimentos se perdem, pois não são transmitidos para as gerações mais jovens, justamente por considerar que não há mais necessidade de ainda se realizar esse repasse. Essa perda de conhecimentos aponta para uma urgência no registro desses saberes presentes nas comunidades (Fraxe; Pereira; Witkoski, 2011).

O PANEIRO PRA CARREGAR

Outro apetrecho imprescindível na realização das atividades nas comunidades é o Paneiro (Figuras 14 e 15). Os sujeitos entrevistados definem o paneiro como sendo um cesto muito utilizado para carregamento de açaí, frutas e peixes. O paneiro é uma cestaria que possuiu o formato de um tronco de cone circular reto, mas com a base menor fechada (Pesce, 2009). Para a confecção dos paneiros, utiliza-se como matéria prima as espécies Jacitara e Arumã ou Urumã. Sobre a confecção dos paneiros as moradoras explicam que:

Nós fazia de arumã, meu pai ia no mato cortava os toros e trazia para tirar as talas para tecer o paneiro (Dona Raimunda, Jorocazinho).

Quando eu era mais nova e eu tecia meus paneiros, eu gostava de usar arumã e jacitara porque eram mais fortes sabe (Dona Antônia, Jorocazinho).

A Jacitara (*Desmoncus orthacanthus* Mart.) é uma palmeira que poder ser solitária ou em touceira, sendo detentora de espinhos. Os frutos são pequenos, podendo ser globosos ou subglobosos (Oliveira; Potiguara; Lobato, 2006). A fibra que é retirada dessa palmeira é bastante valorizada nas comunidades, pois ela é matéria prima para a confecção de cestarias.

Outra espécie citada pelos informantes foi a *Ischnosiphon Ovatus*, que se apresenta em forma de touceiras (Nakazono, 2000). As flores podem ser amarelas ou brancas (Oliveira; Potiguara; Lobato,

2006). É conhecida pelas comunidades como *Arumã* ou *Urumã* e era bastante utilizada pelas pessoas mais idosas do local na fabricação de *paneiros*. Essa fibra possui grande relevância, principalmente em comunidades ribeirinhas e indígenas, pois é utilizada na confecção de diferentes instrumentos, possuindo grande utilização e potencial econômico (Nakazono, 2000).

Figura 14: Paneiro de Jacitara



Fonte: Própria (2020)

Figura 15: Moradora de Jorocazinho utilizando o paneiro na extração do açai



Fonte: Própria (2020)

Existe todo um simbolismo místico acerca do corte das talas de Jacitara, Arumã e Jupatí na comunidade de Mapiraí de baixo. O corte dessas talas na mata deve acontecer no escuro, em noites que não apresentam lua cheia, isto porque, segundo os conhecimentos da comunidade, cortar essas talas em noites de lua cheia provoca a danificação das talas. Santos, Navas e Silva (2015) alegam que algumas espécies vegetais são cortadas durante a lua minguante porque nesse período lunar elas ficam mais resistentes a punilhas (espécie de cupim). Sobre isso é explicado por Antônio, morador do Mapiraí de baixo: “Se cortar arumã ou jacitara no luar dá tipo uma punilha na tala, ele cria um bichinhozinho que rói tudinho e só fica a casca. Tem que cortar no escuro, o jupatí cortando no luar cria aquela punilha”.

Observou-se também o conhecimento aguçado dos sujeitos entrevistados, tanto sobre a morfologia da espécie usada, quanto sobre o processo de extração, visto que, segundo os entrevistados, precisa-se extrair as talas da planta madura, pois quanto mais madura a Jacitara mais resistente serão os paneiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender a relação entre o conhecimento acerca da biodiversidade vegetal e sua utilização para a confecção de apetrechos utilizados para o desenvolvimento das atividades de pesca e extrativismo. Durante as entrevistas e conversas informais com os moradores, todo esse conhecimento do saber-fazer se manifesta de maneira muito espontânea pelos sujeitos. O domínio sobre as características de cada uma das espécies vegetais, a sua utilização nos apetrechos, bem como a habilidade na sua confecção, evidenciam a riqueza e a complexidade desse conjunto de conhecimentos que permitem a reprodução de práticas sócio culturais de grande significados para essas comunidades.

Os resultados desta pesquisa apontam variações no processo de confecção dos apetrechos nas quatro comunidades investigadas. Entretanto, as espécies vegetais identificadas foram citadas pelos informantes em todas as comunidades. A variante encontra-se apenas no modo de confeccionar, sendo as dez (10) espécies utilizadas comumente em todas as comunidades.

Vale ressaltar que o conhecimento etnobiológico presente nas comunidades é fortemente presente nos relatos de todos os integrantes das famílias entrevistadas, evidenciando uma transmissão cultural mediada pelo trabalho.

Deste modo, os conhecimentos tradicionais observados durante essa pesquisa possuem grande relevância local e merecem destaque devido à contribuição. Desta forma, esta pesquisa possibilitou o diálogo entre o conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais das comunidades investigadas.

Além disso, esses conhecimentos representam o modo de vida das comunidades ribeirinhas, sendo este modo agregado à biodiversidade local, uma vez que esta não pertence somente ao domínio natural, como também cultural. Devido as inovações nos conhecimentos e nas práticas, que vão ocorrendo no decorrer do tempo se observa a necessidade de pesquisas como essa para que se faça o registro desses saberes.

Deseja-se que esse trabalho possa contribuir e incentivar novos estudos que busquem a valorização das diversas formas de existência dos homens e mulheres desse território, uma vez que

seus saberes e fazeres se revelam, a cada esforço de pesquisa, como fundamentais para a construção de outras/novas formas de conservação da biodiversidade e desenvolvimentos sustentáveis nas das comunidades ribeirinhas do baixo Tocantins.

REFERÊNCIAS

ALBIERO, D. et al. Proposta de uma máquina para colheita mecanizada de babaçu (*Orbignya phalerata* Mart.) para a agricultura familiar. **Acta amazônica**, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aa/a/jrwGdZZ8Tvxpzf8h8GCCqKK/?lang=pt>. Acesso em: 31/05/21

ALMEIDA, A. W. B. Prefácio. In: Viegas, D. P.; Buriol, F. **Resistência das comunidades através da tradição**. Manaus: UEA Edições, 2014. p.11-15.

ARAÚJO, M. V. L. F. et al. Pesca e procedimentos de captura do camarão-da-Amazônia à jusante de uma usina hidrelétrica na Amazônia brasileira. **Biota Amazônia (Biote Amazonie, Biota Amazonia, Amazonian Biota)**, v. 4, n. 2, p. 102-112, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/biota/article/view/996>. Acesso em: 31/05/21

BAIA, E. F. A pesca do camarão como uma prática educativa no projeto de assentamento agroextrativista Nossa Senhora do Livramento Ilha Tabatinga, Abaetetuba-pa. **Revista Sociais e Humanas**, v. 32, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/34732>. Acesso em: 31/05/21

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 27, 2011. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3193/1855>. Acesso em: 31/04/21

BARROS, F. B.; SILVA, D. Os mingauleiros de miriti: trabalho, sociabilidade e consumo na beira de Abaetetuba. **Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho)**, v. 10, n. 4, p. 44- 66, 2013. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/308/122>. Acesso em: 31/05/21

BATISTA, K. T. **Avaliação da sustentabilidade de agroecossistemas familiares agroextrativistas de açazeiros na região das ilhas do município de Cametá, Pará**. Dissertação (Mestrado em m Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável. 2013. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/104685/1/katharine.pdf>. Acesso em: 31/05/21.

BATISTA, L. L.; PEREZ, C. Novos meios e novos métodos de pesquisa: desafios, soluções e avanços. **Organicom**, v. 13, n. 25, p. 69-78, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/139340/134681>. Acesso em: 21/05/21

BAPTISTA, M. M. et al. Cacuri: uma arte de pesca como dispositivo para a criação artística. **Alicerces: revista de investigação, ciência, tecnologia e arte**, p. 115-127, 2016. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6816/1/alicerces_wl_mb_wl.pdf. Acesso em: 31/05/21

BRITO, M. F. M.; LUCENA, R. F. P.; CRUZ, Denise Dias. Conhecimento etnobotânico local sobre plantas medicinais: uma avaliação de índices quantitativos. **Interciência**, v. 40, n. 3, p.156- 164, 2015. Disponível em: <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/10/156-BRITO.pdf>. Acesso em: 31/05/21.

CINTRA, I. H. A. et al. Apetrechos de pesca utilizados no reservatório da usina hidrelétrica de Tucuruí (Pará, Brasil). **Boletim Técnico-Científico do CEPNOR**, v. 9, n. 1, p. 67-79, 2009. Disponível em: <https://cepnor.ufra.edu.br/index.php?journal=tjfas&page=article&op=view&path%5B%5D=780&path%5B%5D=321>. Acesso em: 31/05/21

DA SILVA, C. N. et al. Pesca e influências territoriais em rios da Amazônia. **Novos Cadernos NAEA**, v. 19, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/2484>. Acesso em: 31/04/21.

DIEGUES, A. C. A construção da etno-conservação no Brasil: o desafio de novos conhecimentos e novas práticas para a conservação. **São Paulo: NUPAUB**, 2010. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/manausetnocon.pdf>. Acesso em: 31/05/2021.

FRAXE, T. J. P; PEREIRA, H. S.; WITKOSKI, A. C. (Ed.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais**. Reggo, 2011. Disponível em: https://transforma.fbb.org.br/storage/socialtechnologies/24/files/comunidades_ribeirinhas_modos_de_vida_web.pdf. Acesso em: 31/04/21

KIKUCHI, T. Y. S.; POTIGUARA, R. C. V. Aspectos anatômicos dos feixes vasculares foliares de *Socratea exorrhiza* (Mart.) H. Wendl.(Arecaceae-Arecoideae-Iriarteeae). **Biota Amazônia (Biote Amazonie, Biota Amazonia, Amazonian Biota)**, v. 6, n. 2, p. 127-131, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/biota/article/view/1977>. Acesso em: 31/05/2021

MÉRONA, B.; JURAS, A. A.; SANTOS, G. M.; CINTRA, I. H. A. **Os peixes e a pesca no baixo rio Tocantins: vinte anos depois da UHE Tucuruí**. Belém: ELETROBRAS/ ELETRONORTE, 2010. 208p. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/biota/article/view/1977>. Acesso em: 31/05/2021

NAKAZONO, E. M. **O Impacto da extração da fibra de arumã (*Ischnosiphon polyphyllus*, Marantaceae) sobre a população da planta em Anavilhanas, Rio Negro, Amazônia Central**. Dissertação (Mestrado em Ecologia do Programa de Pós-Graduação em Biologia Tropical e Recursos Naturais). 2000. Disponível em: <https://bdtd.inpa.gov.br/handle/tede/3066>. Acesso em: 31/05/2021.

ODINETZ COLLART, O. Ecologia e potencial pesqueiro do camarão-canela, *Macrobrachium amazonicum*, na bacia amazônica. In: Ferreira, E. J.; Santos, G. M.; Leão, E. L. M. & Oliveira, L.A. (Eds.) **Bases Científicas para Estratégias de Preservação e desenvolvimento da Amazônia** (2). INPA, 1993.

OLIVEIRA, J. et al. Jupati (*Raphia taedigera* Mart.): a sua utilização por comunidades ribeirinhas do estado do Pará. In: Embrapa Amazônia Oriental-Resumo em anais de congresso (ALICE). In:

CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 54.; REUNIÃO AMAZÔNICA DE BOTÂNICA, 3., 2003, Belém, PA. Botânica: desafios da botânica brasileira no novo milênio: inventário, sistematização, conservação e uso da diversidade vegetal: resumos. Belém, PA: Sociedade Botânica do Brasil: UFRA: Museu Paraense Emílio Goeldi: Embrapa Amazônia Oriental, 2003.

OLIVEIRA, J.; POTIGUARA, R. C. V.; LOBATO, L. C. B. Fibras vegetais utilizadas na pesca artesanal na microrregião do Salgado, Pará. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 1, n. 2, p. 113-127, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/SecFj5tB737hVywVX7D5yNS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31/05/21.

OLIVEIRA, M.; DE CARVALHO, J. E. U.; DO NASCIMENTO, W. M. O. **Açaí (Euterpe oleracea Mart.)**. Jaboticabal, Brazil: Funep, 2000. 52 p. (Série Frutas Nativas, 7). Disponível em: https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/Repositorio/Oliveira+et+al.%252C+2000_000gbtehk8902wx5ok07shnq9dunz6i0.pdf. Acesso em: 31/04.21.

PEREIRA, B. E.; DIEGUES, A. C. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v.2, n. 22, p. 37-50, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16054>. Acesso em: 31/05/21.

PESCE, C. **Oleaginosas da Amazônia**. 2 ed. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. 334p.

PONTE, Romero Ximenes. Assahy-yuricé, iassaí, oyasaí, quase, açã, jussara, manacá, açai, acay-berry: rizoma". 163f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.

POSEY, D. A. **Etnobiologia**: teoria e prática. Suma etnológica brasileira, v. 1, p. 15-25, 1987.

ROCHA, A. E. S.; SILVA, M. F. F. Aspectos fitossociológicos, florísticos e etnobotânicos das palmeiras (Arecaceae) de floresta secundária no município de Bragança, PA, Brasil. **Acta Botanica Brasilica**, v. 19, n. 3, p. 657-667. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abb/a/W46TtqBD6pphGzMs9MDg7Tb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31/04/21.

RODRIGUES, T. E. et al. **Zoneamento agroecológico do município de Cametá, Estado do Pará**. Embrapa Amazônia Oriental, 2000. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/403601/zoneamento-agroecologico-do-municipio-de-cameta-estado-do-para>. Acesso em: 31/05/21.

SANTOS, K. M. P.; NAVAS, R.; SILVA, R. D. J. A seleção de espécies madeireiras para a estrutura de pesca em comunidades tradicionais na mata atlântica, Brasil. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/376>. Acesso em 31/05/21.

SILVA, M. G. Práticas culturais e territorialidades da pesca artesanal na “Região das Ilhas” de Cametá. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE – ANPPAS, 5. 2010, Florianópolis, SC. **Anais... Santa Catarina, ANPPAS, 2010.**

SOLDATI, G. T. et al. Conhecimento botânico e representações ambientais em uma comunidade rural no Domínio Atlântico: bases para conservação local. **Sitientibus série Ciências Biológicas**, v. 11, p. 265-278, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/ojs/index.php/sitientibusBiologia/article/viewFile/74/48>. Acesso em: 31/05/21.

WOORTMANN. E.F. O saber camponês: práticas ecológicas tradicionais e inovações. In.: **Diversidade do campesinato: expressões e categorias: estratégias de reprodução social.** GODOI, E.P. et al.(orgs.). São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009, p. 119-130.



Esta obra possui uma Licença

Submissão: 22/09/2022 | Aprovação: 15/03/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11001>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.11001>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 177-199



SEXO X GÊNERO: APONTAMENTOS SOBRE A (RE) PRODUÇÃO DA NATUREZA

SEX X GENDER: WRITINGS ON THE (RE) PRODUCTION OF NATURE

Patrick de Almeida Trindade BRAGA 

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)¹

Resumo: Este trabalho faz uma análise arqueológica e genealógica da noção de gênero, partindo de seu surgimento como categoria analítica nas ciências humanas, derivada de trabalhos na área da biomedicina que o preconizavam como a versão cultural do sexo, até o presente, onde perspectivas pós-estruturalistas, decoloniais e queer, buscam desontologizar o termo, demonstrando como o binarismo natureza x cultura é reinscrito sob a lógica sexo x gênero, sendo epistemologicamente insustentável e eticamente condenável. Para tal, faz-se uma revisão bibliográfica dos enunciados do sistema sexo-gênero de Gayle Rubin e suas variações em Joan Scott, bem como nas teorias biomédicas, sobretudo de John Money, contrastando-as com propostas de desontologizar este sistema, encontradas em autores/as como Paul B. Preciado, Judith Butler e Donna Haraway. Por fim, defende um novo paradigma para pensar as tensões entre sexo e gênero, no qual a natureza é pensada como um tecnoproduto cultural.

Palavras-chave: Desontologizar. descolonizar. sistema sexo-gênero. discurso biomédico. teoria queer.

Abstract: This paper brings an archaeological and genealogical analysis on the idea of gender, starting on its emergence as an analytical category on human sciences, derived from works in the field of biomedicine which advocated it as the cultural version of sex, until the present, when post-structuralist, decolonial and queer perspectives attempt to de-ontologise the term, demonstrating how the nature x culture binarism is reinscribed under the sex x gender logic, being, thus, epistemologically unsustainable and ethically reprehensible. In order to do that, a bibliographical review of the statements of the sex-gender system by Gayle Rubin and its variations in Joan Scott, as well as in biomedical theories, especially by John Money, is carried out, contrasting them to proposals which attempt to de-ontologise such system, found in authors such as Paul B. Preciado, Judith Butler and Donna Haraway. Finally, it defends a new paradigm for thinking the tensions between sex and gender, in which nature is thought of as a technocultural product.

Keywords: De-ontologise. decolonise. sex-gender system. biomedical discourse. queer theory..

¹ Mestrando em sociologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (PPGS/UFGD). *E-mail:* patrick.braga006@academico.ufgd.edu.br

INTRODUÇÃO

O termo gênero era de uso, a princípio, restrito às gramáticas, de modo que era considerado que “seu uso para falar de pessoas ou criaturas do gênero masculino ou feminino, com o significado de sexo masculino ou feminino, constitui uma brincadeira (permissível ou não, dependendo do contexto) ou um equívoco” (Fowler apud. Scott, 1995, p. 71). Embora o trabalho *O tráfico de mulheres: Notas sobre a economia política do sexo* da antropóloga Gayle Rubin seja comumente tratado como o primeiro trabalho nas ciências humanas a se valer de gênero como uma categoria analítica para os estudos feministas, de fato o que Rubin faz é dar um nome a um fenômeno que já vinha sendo descrito por outras autoras anteriores a ela, mais notadamente Simone de Beauvoir (1967), segundo quem não se nasceria mulher, mas se o tornaria.

Ademais, considerando a supramencionada descrição do termo gênero feita pelo dicionário de inglês moderno da universidade de Oxford de 1940, parece-me que o que Rubin fez foi se apropriar de um termo que já era minimamente utilizado em contextos anteriores ao seu trabalho com o objetivo de diferenciar masculinidades e feminilidades. Em seu trabalho sobre gênero como uma categoria de análise histórica, Joan Scott (1995, p. 72) chega a apontar que “através dos séculos, as pessoas utilizaram de modo figurado os termos gramaticais para evocar os traços de caráter ou os traços sexuais”. Ressaltando, entretanto, a relevância do trabalho de Rubin, a mesma Joan Scott (1995, p. 85) também afirma que “a preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX. Ela está ausente das principais abordagens de teoria social formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX”. Além disso, como apontarei mais à frente, o termo gênero como uma categoria cultural oposta à pretensa natureza do sexo foi cunhado dentro do discurso biomédico, por profissionais como John Money e Robert Stoller (Preciado, 2006, 2014, 2018; Haraway, 2004). Não obstante a pré-existência do termo, foi o trabalho de Rubin que imediatamente popularizou a noção de gênero dentro das ciências humanas e potencializou os contradiscursos feministas na tentativa de desnaturalizar os papéis de subalternidade aos quais se relegavam as mulheres brancas e ocidentais no pós-guerra.

Seu sistema de sexo-gênero surge, portanto, para nomear um fenômeno já previamente descrito por outras feministas, que tratavam as observáveis diferenças sociais entre homens e mulheres na sociedade ocidental como sendo construídas por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos (culturais, portanto), não tendo, outrossim origem inata (ou natural). A autora define, pois, esse sistema como “um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade **transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana**” (Rubin, 1993, p. 2. **Grifo meu**).

A partir de sua definição preliminar, Rubin segue apontando como a criação do gênero é fundamental para uma economia política sexual que subjuga as mulheres e eleva os homens ao topo da pirâmide social. Seu primeiro movimento vai no sentido de fazer uma análise marxista do capitalismo analisando sobre o papel das mulheres na família capitalista e da centralidade de seu trabalho doméstico não remunerado como complementar à mais-valia gerada pelo trabalho pago, sendo, pois, essencial para a manutenção da ordem familiar moderna. Para além do modo de (re)produção capitalista, a autora estadunidense também analisa o supracitado trabalho de Lévi-Strauss sobre o parentesco e o tabu do incesto. Segundo ela, a troca de mulheres feitas por homens, decorrência primordial do tabu do incesto, é também parte de um sistema de opressão de gênero culturalmente forjado. É embasada nisso que Rubin clama por uma revolução nos sistemas de parentesco como os conhecemos, tratando de aclarar que não é suficiente uma crítica meramente anticapitalista que idealize um retorno a um passado pré-moderno, uma vez que o sistema de sexo-gênero também opera em outros contextos.

Esmiuçando a “função social” do gênero, e mostrando que suas consequências nefastas não são somente dirigidas às mulheres, Rubin (1993, p. 12) aponta que

Longe de ser uma expressão de diferenças naturais, a identidade de gênero exclusiva é a supressão de similaridades naturais. Ela requer repressão: nos homens, da versão local das características “femininas”, quaisquer que sejam elas; nas mulheres, da definição local de características “masculinas”. [...] O mesmo sistema social que oprime as mulheres nas suas relações de troca, oprime todo mundo pela sua insistência numa divisão rígida de personalidade.

Em que pese sua breve afirmação de que certas culturas permitem o que ela chama de homossexualidade ou travestismo institucionalizados, noções que aqui não serão pormenorizadas, no sistema de sexo-gênero de Rubin também já se pode enxergar traços da noção de heterossexualidade compulsória, que seria consagrada anos mais tarde na teoria de Judith Butler (2003). Sua análise do tabu do incesto a leva a afirmar que

Lévi-Strauss chega perigosamente perto de afirmar que a heterossexualidade é um processo socialmente instituído. [...] A proibição de algumas uniões heterossexuais implica num tabu contra uniões não-heterossexuais. Gênero não é apenas uma identificação com um sexo; ele também supõe que o desejo sexual seja direcionado a outro sexo. **A divisão sexual do trabalho está implicada nos dois aspectos de gênero – ela os cria homem e mulher, e os cria heterossexuais.** A supressão do componente homossexual da sexualidade humana, e como corolário, a opressão dos homossexuais é, portanto, um produto do mesmo sistema cujas regras e relações oprimem as mulheres. (Rubin, 1993, p. 12. **Grifo meu**)

Contemporânea de Rubin, a historiadora estadunidense Joan Scott é outra das feministas estadunidenses a tentar popularizar o termo gênero como uma categoria científica de análise para os

então chamados “estudos sobre as mulheres”. Sua defesa do termo parte da análise de que o gênero permite a historicização do sexo biológico (ainda tratado aqui como natural), e, portanto, a análise dos discursos construídos acerca de homens e mulheres.

Consciente das assimetrias que permeiam as relações entre homens e mulheres, Scott (1995, p. 75) chega a apontar que “na sua utilização recente mais simples, ‘gênero’ é sinônimo de ‘mulheres’”. De certa forma, tal formulação simplista, mas radical, é potente por permitir que se argumente que gênero é uma ferramenta conceitual necessária justamente para desvelar as estatizações do natural (Foucault, 2005; Laqueur, 2001) que o conceito de sexo biológico proporcionou. Sobre isso, a autora afirma que “‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (Scott, 1995, p. 75). Ela, demonstrando que os estudos sobre o gênero não partem de uma base neutra de saber-poder - contrapondo-se, assim, àquilo que Boaventura de Sousa Santos (2008) chama de paradigma dominante da ciência – e cônica de que estudar o gênero implica estudar a alteridade, também afirma que

Enquanto o termo "história das mulheres" proclama sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, **o termo "gênero" inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça.** Esse uso do termo "gênero" constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80. [...] além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que **o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino.** Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. (Scott, 1995, p. 75) (**Grifos meus**).

A maneira com que Scott trata o gênero como uma categoria analítica na história lhe permite, ademais, apontar que as noções de masculinidades e feminilidades são forjadas na rejeição da alteridade, constituindo-se, pois, como a negação de seu oposto e que tais noções não são a-históricas e fixas, mas sim mutáveis de acordo com o contexto que se analisa. Além disso, sobre as abordagens pós-estruturalistas de gênero a autora aponta que

Este tipo de interpretação torna problemáticas as categorias de "homem" e "mulher", ao sugerir que o masculino e o feminino não são características inerentes, mas constructos subjetivos (ou ficcionais). Essa interpretação implica também que o sujeito se acha em um processo constante de construção e oferece um meio sistemático de interpretar o desejo consciente e inconsciente, ao destacar a linguagem como um objeto apropriado de análise. (Scott, 1995, p. 82)

A autora também apresenta, sem dar exemplos concretos, a crítica de que tal teoria “tende a universalizar as categorias e as relações entre masculino e feminino” (Scott, 1995, p. 83). Quanto a isso, parece-me bastante claro que os limites universalizantes são típicos de teorias ocidentais que não levam em conta particularidades do resto, o que não invalida a crítica pós-estruturalista sobre o gênero. De qualquer forma, vale ressaltar que, partindo da ideia de gênero como construção social, diversas teorias marginais floresceram, proporcionando uma crítica local do gênero como uma categoria que transcende o ocidente. (Cf. Spivak, 2010; Anzaldúa, 2001; Piscitelli, 2002).

A despeito das ressalvas feitas ao pós-estruturalismo, e que, creio, hoje foram muito bem respondidas a posteriori por autoras e autores não ocidentais e não universalizantes, Scott (1995, p. 86) segue sua abordagem de gênero dialogando diretamente com a noção foucaultiana de poder ao defender que se deve

substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por algo [...] entendido como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em ‘campos de força’ sociais [onde] há espaço para um conceito de agência humana, concebida como a tentativa (pelo menos parcialmente racional) para construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade estabelecida dentro de certos limites e dotada de uma linguagem -uma linguagem conceitual que estabeleça fronteiras e contenha, ao mesmo tempo, a possibilidade da negação, da resistência, da reinterpretação e permita o jogo da invenção metafórica e da imaginação.

É essa noção de poder que a permite apontar a localidade histórica da noção de gênero, bem como defender que ele não é cunhado meramente através do parentesco, mas também de outras relações sociais, que um olhar incauto poderia levar a pensar não estar entrelaçadas, como a economia e a política, bem como da subjetividade do gênero (ainda, que, aparentemente, abordando suas possibilidades dentro de uma base binária).

Por fim, sobre as identidades de gênero, Scott (1995, p. 93) aponta que

A natureza desse processo, dos atores e de suas ações, só pode ser determinada de forma específica, no contexto do tempo e do espaço. Nós só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que "homem" e "mulher" são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas

É a partir dessa afirmação que ela propõe uma redefinição das noções de gênero presentes na sociedade de modo a desconstruir e desnaturalizar as hierarquias que tornam tão díspares as vivências de homens e mulheres. O já citado trabalho de Gayle Rubin, ao propor uma revolução nos sistemas de parentesco, parece objetivar fins semelhantes. Em comum a ambas as pensadoras, ainda, pode-se

ressaltar a veemente defesa de que os sistemas de sexo-gênero não são construções a-históricas, devendo, pois, ser compreendidas localmente.

É a uma outra semelhança, entretanto, que gostaria de dar minha ênfase; conforme já mencionado brevemente anteriormente, os feminismos de Rubin e Scott derivam, cada qual à sua maneira, da formulação de Simone de Beauvoir, de que não se nasce mulher. Segundo Donna Haraway (2004, p. 211. **Grifo meu**), de fato,

Apesar de importantes diferenças, **todos os significados modernos de gênero se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que “não se nasce mulher”** e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo.

Por mais que essa noção possa encontrar um ponto de origem em comum, as teorias contemporâneas sobre o gênero demonstraram a possibilidade de que haja diversos desdobramentos ímpares entre si a partir dessa formulação. Desta feita, o que une Rubin e Scott, e boa parte dos feminismos da segunda onda, além de sua branquitude (ou talvez por causa dela), é a manutenção do status de oposição entre natureza e cultura, presente, como apontado, na ontologia ocidental há séculos. Uma observação mais atenta do sistema de sexo-gênero de Rubin e da formulação do gênero como uma emanção de poder por parte de Scott deixa evidente como o gênero surge com um conceito inscrito na área da cultura, e, portanto, passível de críticas, estudos históricos e ativismos; o sexo, por sua vez, é tratado, em ambos os casos, como uma condição natural, logo, a-histórica. Gayle Rubin (1993, p. 22. **Grifo meu**), por exemplo, é bastante clara ao defender que o feminismo

Deve sonhar com a eliminação das sexualidades obrigatórias e dos papéis sexuais obrigatórios. O sonho que acho mais fascinante é de **uma sociedade andrógina e sem gênero (mas não sem sexo)**, em que a anatomia de cada um é irrelevante para o que cada um é, faz ou com quem cada um faz amor.

Diante disso, defendo que o conceito de gênero, em si, não é potente para levar a cabo a desontologização pretendida por esse trabalho e já defendida anteriormente. Quando Rubin sonha em abolir um artefato cultural, mantendo a natureza intocada, sem perceber que a própria natureza se encontra prenhe de cultura a ponto de se confundir com ela, seu sonho se torna bem menos potente do que suas ideias primordiais poderiam supor. Sobre isso, Haraway (2004, p. 216. **Grifo meu**) é enfática ao apontar que

A “segunda onda” da política feminista em torno dos “determinismos biológicos” versus “construcionismo social” e das biopolíticas das diferenças de sexo/gênero ocorrem no interior de campos discursivos pré-estruturados pelo paradigma de identidade de gênero, cristalizado nos anos cinquenta e sessenta. **O paradigma da identidade de gênero era uma versão funcionalista e essencializante da**

percepção de Simone de Beauvoir nos anos quarenta, de que não se nasce mulher.

Em suma, as contribuições de Gayle Rubin e Joan Scott – bem como de outras teóricas e teóricos da segunda onda aqui não mencionados/as – são, certamente, valiosíssimas para uma teoria em torno do gênero, mas seus limites são flagrantes e se tornam ainda mais frustrantes quando consideramos que, ao longo de outros momentos na história do ocidente, conforme se apontará na seção seguinte, o gênero (ainda que não sendo assim nomeado) foi mais importante para a construção do binarismo do que o sexo biológico em momentos nos quais o dimorfismo sexual, hoje consagrado no discurso biomédico, era uma teoria de pouco ou nenhum eco científico relevante. (Laqueur, 2001).

THOMAS LAQUEUR E O SEXO INVENTADO

A teoria queer é, na contemporaneidade, a grande expoente no sentido de demonstrar como o sexo biológico é, de fato, prosteticamente construído, através de tecnologias de gênero avançadas. As tessituras de Paul Beatriz Preciado (2006; 2014; 2018) e Donna Haraway (1991) são centrais nesse sentido e serão abordadas nas seções que a esta se seguem. Aqui, entretanto, quero fazer um retorno genealógico, valendo-me do magnífico compilado de Thomas Laqueur acerca da invenção do sexo, mais especificamente, do dimorfismo sexual, na sociedade ocidental.

Em um primeiro momento, Laqueur (2001, p. 18) aponta como

A visão dominante desde o século XVIII, embora de forma alguma universal, era que há dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, e que a vida política, econômica e cultural dos homens e das mulheres, seus papéis no gênero, são de certa forma baseados nesses "fatos". A biologia - o corpo estável, não-histórico e sexuado - é compreendida como o fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social.

A essa noção contemporânea de dois sexos biológicos, estáveis e opostos dá-se o nome de dimorfismo sexual. É ele, como um fato a-histórico que permite teorias essencialistas, tanto nos termos de essencialismo de sexo quanto de gênero – ainda que haja uma distância gritante entre os sujeitos que enunciam os dois tipos de essencialismo. Especificamente sobre o já abordado sistema de sexo-gênero de Gayle Rubin, Laqueur (2001, p. 23) afirma que

houve uma poderosa tendência entre as feministas de esvaziar o sexo do seu conteúdo argumentando, ao contrário, que as diferenças naturais são verdadeiramente culturais. Já em 1975, no discurso clássico de Gayle Rubin de como um sistema social de sexo/gênero "transforma a sexualidade biológica em produtos de atividade humana", a presença do corpo é tão velada que chega a ficar quase oculta.

O autor ainda disserta sobre os perigos de que o desconstrutivismo incauto possa apagar a marca da corporeidade, relegando a carne a uma mera pré-condição que determina o ponto de partida para o gênero. Assim, sobre Joan Scott, ele defende que

O gênero, para Joan Scott, não é uma categoria mediadora entre a diferença biológica fixa de um lado e as relações sociais historicamente contingentes de outro. O gênero inclui tanto a biologia quanto a sociedade: "um elemento constitutivo das relações sociais baseadas em **diferenças aceitas entre os sexos** ... uma forma básica de **expressar** relações de poder" (Laqueur, 2001, p. 24. Grifo do autor.)

Diante das críticas expostas, a tese central de Laqueur vai no sentido de apontar esse dimorfismo sexual, hoje a-historicizado, como um produto de relações de saber-poder tipicamente modernas e que apagam possibilidades, práticas e discursos outrora produzidos sobre os corpos. Contrapondo-se às noções das feministas da segunda onda que se valiam da dicotomia entre natureza e cultura para defender o sexo biológico como fator natural que definiria os tratamentos culturais de gênero, ele aponta que a tese do isomorfismo, re(validada) ao longo de séculos da história do sexo no ocidente pré-moderno permite uma interpretação contrária: a de que, durante parcela significativa de tempo, o gênero determinou o sexo. Mas, afinal, i) do que se trata o isomorfismo sexual, na teoria e na prática? ii) por que ele se faz aqui relevante se já foi sepultado como categoria de diferenciação sexual há mais de dois séculos?

A resposta à primeira pergunta só pode ser dada aqui, em formas de simplificações, uma vez que, ao contrário da estabilidade de que a teoria do dimorfismo sexual parece gozar contemporaneamente, os discursos isomórficos produzidos sobre o corpo foram plurais e diversos entre si. Assim, a mais básica definição, que permeia todas as teorias isomórficas no campo da sexologia, permitiria defini-lo como uma abordagem de diferenciação sexual tardia. Isto significa dizer que homens e mulheres partilhariam uma essência corpórea, e as diferenciações visíveis entre si, nos caracteres sexuais primários – órgãos genitais – ou secundários – desenvolvimento ou não de seios e pelos, engrossamento da voz, etc. – seriam fruto de uma internalização ou externalização destes caracteres. Na maioria dos casos, a explicação para tal fenômeno era o calor dos corpos, o que poderia justificar transições de sexo tardias por parte de sujeitos que só manifestassem tal temperatura corporal em um momento posterior ao nascimento. Desta forma, tratando especificamente daquilo que parece ser contemporaneamente o critério mais importante na atribuição do sexo de um corpo observado no ultrassom, uma vagina seria nada além de um pênis voltado para dentro, sendo os ovários os testículos internos.

É, aliás, o contexto de abordagem isomórfica aquele analisado por Foucault (2010) em seu trabalho *Os Anormais*, no qual analisa o manejo dado a sujeitos hermafroditas ao longo da Renascença, período no qual esses sujeitos, hoje patologizados, como abordarei no capítulo subsequente, gozavam de um status social completamente diferente, não havendo a busca contemporânea pela localização de um sexo verdadeiro. Sobre o trabalho do genealogista francês, Laqueur (2001, p. 161) afirma:

Foucault talvez seja utópico na sua afirmação política; a escolha do gênero não ficava tanto a critério pessoal e não havia liberdade para se mudar no meio do caminho. Mas ele tem razão quando diz que não havia um sexo verdadeiro e essencial que diferenciava o homem cultural da mulher.

A afirmação de que corpos intersexuais não eram tão patologizados quanto na atualidade, não significa, entretanto, que se possa pressupor uma utopia andrógena, nos termos descritos por Rubin, onde não haveria gênero, mas o sexo:

Não havia tampouco dois sexos justapostos em várias proporções: **havia apenas um sexo, cujos exemplares mais perfeitos eram facilmente julgados masculinos no nascimento, e os menos perfeitos rotulados de femininos.** A questão moderna sobre o sexo "real" de uma pessoa não fazia sentido naquela época, não porque os dois sexos fossem misturados, mas porque havia apenas um para escolher e esse tinha de ser partilhado por todos, do mais bravo guerreiro ao mais efeminado homem da corte, da mais agressiva virago à mais delicada virgem. (Laqueur, 2001, p. 161. **Grifo meu**)

O autor segue, apontando conclusões nas quais tanto ele quanto as feministas da segunda onda convergem, ainda que sem usar os mesmos termos: a heterossexualidade era compulsória, e, por mais que se pudesse aceitar casos de sujeitos que trocassem de sexo ao longo de suas existências, não se aceitava comportamentos homossexuais:

Na ausência de um sistema simuladamente estável de dois sexos, as rígidas leis suntuárias do corpo tentavam estabilizar o gênero - mulher como mulher e homem como homem - e as punições para os transgressores eram bastante severas. (Laqueur, 2001, p. 161).

Ademais, assim como nas críticas feministas, Laqueur destaca que a masculinidade gozava de um status privilegiado em relação à feminilidade. Nesse sentido, ele (2001, p. 170) defende, por exemplo, que durante a Renascença, o pênis era “um símbolo de status e não um sinal de alguma outra essência ontológica profundamente arraigada: o sexo real. Podia ser interpretado como um simples certificado [...] cujo portador tinha certos direitos e privilégios”.

Considerando os privilégios masculinos, o autor ainda ressalta que a instabilidade do sistema isomórfico resultava que alguns corpos hermafroditas inicialmente interpretados como femininos, podiam ao longo da vida transicionar para o outro gênero, o que era um problema. O caminho

contrário também era possível, mas, nesse caso, parece ser menos problemático uma vez que se trataria de um “homem” perdendo seus privilégios ao “tornar-se mulher”. A questão comportamental aqui, contemporaneamente interpretada como uma performance de gênero (Butler, 2003) era, aqui, tão ou mais central do que a biológica; não bastava ao sujeito que “se tornava homem” comprovar possuir os atributos físicos tipificados como masculinos, a performance social também era fundamental e ela passava, não somente, pelo comportamento heterossexual, mas também pela assimilação social dos significados simbólicos do privilégio de ser homem. Laqueur (2001, p. 172) ilustra essa situação com um caso que seria considerado tão absurdo diante do tecnicismo biomédico dimórfico contemporâneo que opto por reproduzi-lo integralmente:

Marie de Marcis [...] foi batizada com nome de menina e chegou à idade adulta como uma pessoa normal, em um vilarejo próximo de Rouen. Seu patrão e sua patroa declararam que ela tinha regras regulares, e o médico que testemunhou no seu julgamento confirmou que ela era na verdade o que tinha sido desde que nascera. Mas Marie apaixonou-se por uma empregada, foi para a cama com ela e mostrou-lhe que tinha um pênis e, portanto, era homem. Eles tentaram casar-se. Em vez de ser publicamente reconhecida como homem por ter desenvolvido um pênis, [...] **Marie de Marcis foi julgada por sodomia - sem sugestão de heterossexualismo natural aqui** - e condenada[...]. Mas então o dr. Jacques Duval entrou no caso; descobriu o membro ao examinar a vulva e provou que não era um clitóris, esfregando-o até ele ejacular um sêmen espesso masculino. (Como a ênfase nesse caso era a penetração ilícita, a ideia era constatar, não se Marie tinha um pênis interno - uma vagina - mas se sua afirmação de possuir um pênis externo lhe dava os direitos de quem tinha pênis.) A intervenção de Duval salvou Marie da fogueira, mas não lhe deu direito imediato a um novo gênero. **O tribunal ordenou que ela continuasse a usar roupas femininas até completar vinte e cinco anos - como se a transição para a masculinidade tivesse de ser gradual - e que não tivesse relações com nenhum dos dois sexos enquanto continuasse a viver como mulher.** A séria preocupação dos juízes nesse caso não parecia ser com o sexo, mas com o gênero; que sinais de status, que roupas, que postura Marie podia assumir legitimamente? Apesar da óbvia preocupação da corte com os órgãos, **a questão central era se alguém que não nasceu para uma situação mais elevada, alguém que viveu toda a vida como mulher, tinha o necessário para desempenhar legitimamente o papel de homem e, em termos mais gerais, se a “pessoa” tinha direito a um certo lugar na ordem social.** (Laqueur, 2001, p. 172. **Grifos meus**)

Como se pode ver, no ocidente, assim como na contemporânea era do dimorfismo, o período histórico no qual o isomorfismo foi considerado como a verdade sobre os corpos também gerou assimetrias sociais entre homens e mulheres e impôs a essas pessoas uma matriz heteronormativa. Ademais, estudos anatômicos contemporâneos mais precisos há muito derrubaram a tese de que o corpo feminino seria um corpo masculino internalizado e passivo. Sendo assim, cabe agora responder à segunda questão feita anteriormente, sobre o motivo por que a “era isomórfica” seria tão relevante para uma análise de sexo e gênero como significantes dentro de uma lógica binária natureza x cultura.

Em primeiro lugar, é curioso observar como a defesa irrestrita do dimorfismo veio a custas simbólicas pesadas para as pessoas com clitóris e vagina, amiúde mulheres, que viram, por exemplo “o orgasmo feminino, o sinal do corpo para uma geração de sucesso, [...] banido para as fronteiras da fisiologia, um significante sem significado” (Laqueur, 2001, p. 190). Para além dos apagamentos de fluxos desejantes, a grande potência da discussão acerca do isomorfismo como verdade discursiva é a demonstração de que em parcela significativa da história ocidental, o sexo foi uma categoria sociológica, um epifenômeno e, portanto, passível de ser reconstruído, reinterpretado e reformado, ainda que dentro de limites sócio-históricos.

A consolidação do dimorfismo sexual no discurso biomédico alçou o sexo a um patamar de verdade ontológica sobre o corpo, impossível de ser mudada, e gerou ecos até mesmo dentro de teorias que se intenciam emancipatórias. A genealogia de Laqueur, entretanto, permite-nos perceber como as assimetrias completas supostamente existentes entre corpos masculinos e femininos são investimentos políticos insustentáveis epistemologicamente e que permitem a estatização biológica de uma resposta para a questão da diferenciação sexual. Os trabalhos da bióloga Anne Fausto-Sterling (1993, 2000), propositalmente, e dos médicos John Money e Robert Stoller, reinterpretados pelas leituras feministas de Donna Haraway (1991) e Paul Beatriz Preciado (2006; 2014; 2018) e que serão vastamente discutidos nas seções que a esta se seguem tratam de complementar o trabalho de Thomas Laqueur, demonstrando como na contemporaneidade a estabilidade do dimorfismo sexual, e, conseqüentemente, do sexo biológico como um estatuto ontológico, está em risco. Assim, a seção que seguinte trata de esmiuçar as possibilidades contemporâneas, abordando as ainda frequentes tensões entre iso e dimorfismo sexual, para enfim, se apresentar como uma prática contradiscursiva onde a cultura (re)constrói a natureza.

MONEY MADE SEX...

Como apontado na seção anterior, o termo gênero em língua inglesa já era minimamente difundido no fim do século XIX e primeira metade do seguinte como um termo que poderia, em diferentes dimensões, substituir a noção de sexo dentro da lógica binária de masculinidade e feminilidade. O uso de gênero por Gayle Rubin, considerado comumente como o momento da gênese de gênero como um vocábulo dentro de uma produção científica feminista não foi, entretanto, a primeira aplicação do termo dentro da produção com fins científicos.

Foi dentro do discurso biomédico que o termo primeiro começa a ganhar terreno, tornando-se difundido sobretudo a partir das pesquisas e experimentos conduzidos na Universidade John Hopkins,

em Baltimore, Estados Unidos, pelo psicólogo e sexólogo neozelandês radicado nos EUA, John Money, em parceria com John e Joan Hampson, profissionais da medicina. Os trabalhos de Money eram voltados, a princípio para casos de pacientes intersexuais, um espectro que se refere a uma miríade de diferentes condições nas quais uma criança recém-nascida não apresenta a coerência entre sexo gonadal, genital e cromossômico indicada pelo discurso biomédico contemporâneo como normal, o que significa, em termos simplificados, que não é possível assinalar um sexo masculino ou feminino ao/à paciente neonato(a) quando de seu nascimento.

A tese central do moneísmo era uma aplicação biomédica da dicotomia entre natureza e cultura e tinha, à época, um quê de revolucionária. Segundo ele e seus colegas era possível modificar o gênero de uma criança até os dezoito meses de idade. A aplicação prática desta ideia permitia que fossem feitas intervenções cirúrgicas e hormonais em corpos intersexuais infantis, de modo a (re)produzir um corpo (identificável como) normal. O caráter eminentemente social do gênero segundo Money era o que permitiria, por exemplo, que um corpo ambíguo, mas predominantemente masculino sofresse intervenções feminilizantes e se adaptasse ao papel de gênero feminino. O termo papel de gênero era aliás, como Money utilizava o termo no princípio de seu trabalho.

As intervenções de Money, entretanto, acabaram não se limitando a pacientes dentro do espectro intersexual. O caso mais famoso foi o de David Reimer. O caso foi vastamente documentado em trabalho de John Colapinto (2001): David nascera Bruce e foi levado ainda criança para uma cirurgia de circuncisão deploravelmente malograda; seu pênis foi queimado com tamanha severidade que foi praticamente extirpado. Seu pai e mãe, conheceram, através da televisão, o trabalho de Money e sua tese de que crianças até os 18 meses teriam seu sexo modificável. A criança, nascida “normal” e tornada inconforme após passar um procedimento de caráter majoritariamente religioso, foi atendida por Money e sua equipe, que propuseram a transição para um corpo feminino. A cirurgia foi feita, tendo como único aspecto negativo o fato de que a agora paciente estava fadada passar por uma terapia hormonal feminina quase perpétua. O aparente sucesso foi propagado por Money por anos depois, como uma evidência de que o “protocolo Money” poderia resolver as questões relativas às ambiguidades sexuais fossem elas pré-natais ou não (ainda que a transição de um lado para o outro do espectro binário masculino-feminino devesse respeitar a regra dos 18 meses). O caso de Bruce, entretanto, não terminou por aí; tornado menina, ele descobriu ter passado por uma intervenção de redesignação social antes de ter tido o direito de opinar e optou, posteriormente, por “retransicionar” ao sexo masculino, tendo performado uma identidade masculina, até seu suicídio em 2004 (por motivos a princípios relatados como não tendo relação com sua vida sexual).

Se o próprio Money adaptou seu modelo de intervenção para um que também contemplasse crianças nascidas “normais”, Robert Stoller seria o responsável mais famoso a performar, ainda nos anos 1950 uma cirurgia em uma paciente acima dos 18 meses de idade. Stoller, psiquiatra estadunidense, se valera do trabalho sobre papel de gênero de Money e John e Joan Hampson para cunhar a noção de identidade de gênero, que, posteriormente, viria a ser utilizada pelo próprio Money. (Cortez; Gaudenzi; Maksud, 2019).

Diferenciando-se de Money, porém, Stoller promove uma separação conceitual entre papel de gênero, identidade de gênero, sexo e comportamento sexual: o primeiro diria respeito ao papel desempenhado socialmente pelo indivíduo, enquanto o segundo referir-se-ia à “consciência” (awareness) sobre pertencer a um ou outro sexo biológico (STOLLER, 1984). A identidade de gênero, que se desenvolve ao menos até o fim da adolescência, seria composta pelo “núcleo da identidade de gênero” (core gender identity), “totalmente estabelecido antes do completo desenvolvimento da fase fálica” (STOLLER, 1984, n.p) e produzido pela relação entre a criança e os pais, pela percepção da criança sobre sua genitália externa e “por uma força biológica cuja fonte são as variáveis biológicas do sexo” (Ibidem). (Cortez; Gaudenzi; Maksud, 2019, p. 7).

Stoller também seria o responsável por apontar que a orientação sexual não teria necessariamente um vínculo com o sexo biológico, fosse ele (re)produzido ou pré-natal. Assim, tal qual John Money, Stoller se valia da hipótese de que a natureza do sexo era menos determinante do que a cultura, representada pelo gênero; de modo que era possível que se fizesse alterações para adequar corpos inconformes à norma binária que ele entendia ser natural.

Assim como a história de David/Bruce e sua posterior desistência do sexo atribuído por Money representa ao autor neozelandês um ponto de diversas críticas, Robert Stoller também teria seu “tecnocordeiro” (Preciado, 2016). Harold Garfinkel (1967) sociólogo estadunidense que trabalhava com Stoller, narra que Agnes chegou ao consultório do médico, em Los Angeles, Califórnia, no ano de 1958 com um quadro bastante peculiar: aos 19 anos de idade, apresentava as características sexuais secundárias (como tom de voz, desenvolvimento mamário, ausência de pelos, etc.) enunciadas no discurso biomédico como sendo típicas de corpos femininos. Seu sexo cromossômico, gonadal e genital, entretanto, eram tipicamente masculinos - possuía cariótipo 46XY, com pênis desenvolvido e testículos externos. Por mais ambíguo que seu corpo não pudesse ser, Garfinkel conta que, à primeira vista, “a aparência de Agnes era convincentemente feminina”, apresentando seus caracteres sexuais secundários e seu comportamento como os motivos para tal.

Diante do fato inédito que se lhe apresentava, e após os devidos exames, o diagnóstico do Dr. Robert Stoller seria o de síndrome da feminização testicular, mais conhecida no Brasil como síndrome da insensibilidade androgênica, de modo que

em março de 1959, uma cirurgia de castração foi performada na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) na qual o pênis e o saco escrotal tiveram sua pele removida, o pênis e os testículos amputados, e a pele do pênis amputado usada para a produção de uma vagina enquanto os lábios foram construídos com a pele do saco escrotal. (Garfinkel, 1967, p. 121. Tradução minha).

Agnes tinha tudo para ser um caso de correção exitosa por parte dos protocolos Money, aplicados pelo Dr. Stoller não fosse uma confissão feita ao médico em 1966, sete anos após a cirurgia. Ele conta a Garfinkel que Agnes revelara que sua condição de ambiguidade na diferenciação sexual fora autoproduzida; a partir de seus 12 anos, ela passara a se autoaplicar doses consideráveis de estrogênio (hormônio enunciado no discurso biomédico como feminino) que estavam sendo receitadas à sua mãe. Aparentemente, a paciente sempre tinha desejado ser uma mulher e, a princípio, sem saber os efeitos da autoadministração dos hormônios, tomou-os por saber que eles eram femininos. Os resultados feminizantes que produziram um corpo passável como feminino e identificável por toda uma equipe médica especializada na área como sendo intersexual a satisfizeram e a realização da cirurgia de redesignação genital foi o ponto final de sua transição. Agnes sabia que não seria operada como mulher trans, o que de fato era, de modo que a condição intersexual que lhe foi atribuída pela equipe médica, foi-lhe muito bem-vinda.

Os dois casos narrados apontam fissuras na teoria original de John Money. Primeiramente, evidencia-se que não é necessário que a condição de ambiguidade na diferenciação sexual seja pré-natal (ou natural como algumas pessoas a chamariam), podendo ser realizada em pacientes que não estejam no espectro intersexual. Ademais, fica claro que o limite de idade originalmente apontado por Money para a criação de uma criança saudável não se sustenta, sobretudo na contemporaneidade, quando diversas cirurgias de redesignação sexual são possíveis para sujeitos que conscientemente, em sua vida púber ou adulta optam por transicionar de gênero. Sobre este limite de idade, Paul B. Preciado (2014, p. 142. Grifo meu) aponta que

Se Money afirma que a identidade sexo/gênero é modificável até aproximadamente os 18 meses (embora os tratamentos hormonais e cirúrgicos prossigam inclusive depois da puberdade) não é porque não existe a possibilidade de mudança depois dessa idade (como as operações de mudança de sexo e de reatribuição nas pessoas transexuais suficientemente provam) mas sim porque **o discurso médico não pode lidar com as consequências políticas e sociais da ambiguidade ou da fluidez sexual para além da tenra infância**. Por isso, segundo Money, o sexo deve ser atribuído o mais rápido possível, o que com frequência quer dizer imediatamente, à primeira vista. E isso, de maneira decisiva e irreversível.

Money mostrou que é possível produzir o sexo. Mas impôs limitações a essa produção que revelam um projeto tecnobiopolítico de manutenção da ontologia do dimorfismo sexual, agora

passível de ser corrigida em silêncio em sujeitos que ainda não podem escolher os corpos que querem para si. Sua maneira de codificar o gênero se manteve inscrito na inóqua distinção entre natureza e cultura, com sem se permitir conceber como na contemporaneidade a natureza pode (e deve) ser re(criada).

... MAS É PRECISO IR ALÉM

Paul Preciado (2018) aponta três distintos modelos hegemônicos de gerenciamento da sexualidade no ocidente: o soberano, pré-moderno, já foi anteriormente descrito, nos termos de Thomas Laqueur, e se caracterizava como um discurso no qual o gênero era mais relevante do que o sexo, dado que a biomedicina ainda não se unificara em torno de uma teoria única da sexualidade, o que seria feito, através da teoria do dimorfismo sexual, no modelo societário disciplinar, tipicamente moderno e que se caracterizava como “uma arte de governar a vida” (Preciado, 2018, p. 75).

Foi neste momento que, por exemplo, “em 1968, as identidades hétero e homossexuais foram inventadas em uma esfera de empirismo, classificação taxonômica e psicopatologia” (Preciado, 2018, p. 76). No regime disciplinar da sexualidade, o discurso biomédico também impôs uma patologização de comportamentos sexuais com fins não reprodutivos, como a masturbação, e deixou de levar em consideração o prazer feminino, teorizando sua não relevância para a reprodução heterossexual humana, que passa a ser tratada como um fim em si dentro da sexualidade. Também por este motivo, o aborto passa a ser condenado. (Laqueur, 2001; Preciado, 2017). Desta forma, inspirado pela descrição feita por Foucault (1987) do regime disciplinar, Preciado (2018, p. 82. Grifo meu) destaca que

qualquer divergência corporal da norma (como tamanho e forma dos órgãos sexuais, pilosidade facial e forma e tamanho dos seios) é considerada uma monstruosidade, uma violação das leis da natureza ou uma perversão, uma violação das leis morais. Da mesma forma que **a diferença sexual é elevada a uma categoria não apenas natural, mas também transcendental** (superando os contextos históricos e culturais), as diferenças entre homossexualidade e heterossexualidade aparecem como anatômicas e psicológicas [...].

As teorias de John Money sobre a sexualidade surgem na segunda metade do século XX, em um contexto de guerra fria, no qual, em parcela significativa dos países do norte global, a disciplina, descrita por Foucault e tipificada pelo panóptico como modelo arquitetônico institucional, passava a ser conviver com dispositivos de controle mais moleculares e capilarizados, sintetizados por Gilles Deleuze (2000) como típicos de uma “sociedade de controle”. Na seara da sexualidade, não há exemplo mais claro da transição do manejo institucional panóptico, que pouco levava em conta as

idiosincrasias de cada sujeito, para um gerenciamento micropolítico das subjetividades e agenciamentos individuais do que a pílula anticoncepcional, um método contraceptivo que utiliza dois hormônios mais presentes em corpos ditos femininos - ainda que, como pretendo demonstrar, não sejam hormônios femininos em si – estrogênio e progesterona, que surge não como o primeiro método de controle de natalidade, mas como o primeiro método cujo objetivo era permitir às mulheres controlarem sua fertilidade, contrapondo-se a programas de esterilização realizados pelo estado em mulheres pobres e/ou não brancas, frequentes na história do ocidente. A pílula é, assim, o protótipo do terceiro momento da sexualidade ocidental; a era somatopolítica.

Sobre este produto farmacêutico - sem dúvida um sucesso mercadológico que só encontrou paralelo nos anos 1990, após a farmacêutica Pfizer descobrir os efeitos do citrato de sildenafil, posteriormente comercializado como Viagra, para o tratamento da impotência sexual masculina – Preciado (2018) o descreve como o panóptico ingerível que facilitou e levou para uma esfera micropolítica o controle do potencial reprodutivo de corpos femininos. Mas, para além de seus efeitos concretos, a história da pílula revela as assimetrias nas relações de poder e nos investimentos discursivos sobre o gerenciamento da sexualidade; apesar de ter sido originalmente sintetizada pela indústria farmacêutica estadunidense e testada em mulheres, brancas, dos subúrbios ricos do país, seus primeiros testes em massa, com o objetivo de garantir a segurança do produto, foram feitos em internas de prisões e hospitais psiquiátricos dos EUA. Diante da constatação da Federal and Drug Administration (FDA), a agência reguladora do governo estadunidense responsável pela autorização ou não de fármacos, da insuficiência de dados empíricos sobre a eficácia da pílula como método contraceptivo para mulheres com uma vida sexualmente ativa semelhante à do tipo ideal da mulher, branca, estadunidense, a Searle, farmacêutica local, adquirida pela Pfizer no princípio dos anos 2000 e hoje tornada sua subsidiária, responsável pelo produto lança mão de um dos experimentos coloniais mais frutíferos do capitalismo do século XX.

A relação neocolonial estabelecida entre os EUA e Porto Rico data de fins do século XIX. Na ilha experimentos de esterilização de mulheres pobres foram levados a cabo ao longo de toda a primeira metade do século XX, e, conforme descreve Preciado (2018), na segunda metade da década de 1950 testes com a pílula, este dispositivo tão sutil de (auto)controle sexual passaram a ser lá realizados. Os motivos para que os testes requisitados pela FDA fossem feitos em Porto Rico e não nos EUA são flagrantemente coloniais; a pílula seria o primeiro medicamento a ser testado quase que exclusivamente fora dos laboratórios, devendo ser administrada em doses diárias pelas próprias

mulheres participantes dos estudos, que seriam acompanhadas por assistentes sociais e, eventualmente, pesquisadores.

A partir desta situação, a solução encontrada para manter o experimento sob condições minimamente controláveis do ponto de vista hermético idealizado pela ciência moderna foi erguer um conjunto habitacional no gueto de El Fanguito, considerado uma das mais pobres de San Juan, capital porto-riquenha, e realizar os experimentos com a pílula nas mulheres que lá residiriam. De certa forma, esses conjuntos habitacionais seriam apresentados à FDA como uma versão *low-cost* dos ricos subúrbios brancos estadunidenses, onde residiam as mulheres que a Searle objetivava ter como clientes prioritárias. Este estudo com a pílula se demonstrou exitoso em conter a fertilidade de corpos femininos e desde 1959 ela é comercializada como método anticoncepcional nos EUA, tendo, posteriormente, tido sua venda instituída no resto do mundo. Preciado (2018) ainda ressalta que outras empresas estadunidenses também desenvolveriam estudos, posteriores a este da Searle e também exitosos do ponto de vista biomédico, em outras localidades de Porto Rico, bem como no Haiti e México.

Diante do exposto, defendo a pílula como o exemplo paradigmático da indústria sexual contemporânea, por ter sido o primeiro produto sintetizado a partir de moléculas encontradas no corpo de qualquer ser humano (o estrogênio e a progesterona) com um claro intuito de permitir ao próprio sujeito regular sua própria vida sexual. Os limites de tal autonomia, entretanto, são questionáveis e o são devido à exaustivamente citada idealização da oposição entre natureza e cultura, que se outrora já fez algum sentido, hoje se demonstra cada vez mais como um apego ontológico a um discurso epistemologicamente insustentável, ainda que politicamente deveras estável.

Para levar a cabo tal argumento, faz-se necessário que se tenha bastante claro que a pílula enquanto um fármaco contraceptivo é um constituído por doses de estrogênio e progesterona, dois hormônios humanos mais frequentemente associados a corpos cisgênero femininos - e utilizados em doses distintas, a depender da farmacêutica - cujo uso contínuo pode acarretar em um sem fim de efeitos colaterais, facilmente constatáveis com uma rápida leitura da bula destes medicamentos, que reservam parcela significativa de sua extensão para descrever que pessoas que ingerem a pílula podem apresentar como sintomas comuns (o que significa, segundo a ANVISA, no Brasil, que acarretam entre 1 e 10% das pessoas usuárias) como inflamações na vagina, alterações de humor, libido e desenvolvimento de depressão, náuseas, vômito e dores abdominais, dor, sensibilidade e/ou aumento nas mamas, alteração do ciclo menstrual, edemas e alterações de peso. Outros sintomas, que acarretam menos de 1% das pessoas que usam a pílula também são possíveis e descritos nas bulas.

Sobre o tema, Paul B. Preciado (2018, p. 233), identificado ao nascer como mulher, mas na atualidade autodefinido como um dissidente do sistema sexo-gênero, usa sua própria experiência para pensar o porquê da pílula:

Os ginecologistas que visitei nos últimos quinze anos [...] me propõem, com frequente espanto que eu use a Pílula como método contraceptivo. Eles elogiam suas virtudes para “regular o ciclo menstrual” e “aliviar as dores da menstruação”, sem mencionar seus efeitos colaterais, exceto pelos riscos cancerígenos de uso conjunto com o consumo de tabaco. Na realidade, isso é uma forma de administrar mulheres cis pela necessidade de dose farmacopornográfica de estrogênios e progesterona, de modo a transformá-la em um corpo heterossexual normatizado feminino, com um depressivo, mas estável temperamento e uma sexualidade passiva e frígida

Nesse sentido, os efeitos colaterais feminizantes da pílula passam a ser tratados como aspectos positivos em favor do uso do produto ao mesmo tempo em que reafirmam uma lógica binária de oposição entre os corpos masculinos e femininos. Tal argumento se torna ainda mais evidente quando pensamos que a utilização de testosterona, hormônio mais comum nos corpos ditos masculinos, foi - e é até hoje, segundo me contam alguns interlocutores que trabalham na área médica - desaconselhada como forma de terapia de reposição hormonal em mulheres, mesmo diante do fato de que todos os corpos, masculinos, femininos, ou não, cis ou trans, produzem o hormônio. A terapia com testosterona poderia, por exemplo, ser utilizada para aumentar a libido em mulheres que assim o desejem, o que parece algo interessantes, sobretudo considerando que a pílula tem a diminuição da libido como efeito colateral comum, mas, aparentemente, os outros possíveis efeitos da utilização do hormônio em mulheres - leia-se: a possibilidade de masculinização de seus corpos cis idealizados e produzidos pela indústria farmacêutica - são demasiado altos para a manutenção estabilidade da oposição binária entre corpos masculinos e femininos.

A sintetização artificial dos hormônios humanos, as intervenções cirúrgicas de redesignação sexual, bem como a diferenciação de sexo e gênero são três elementos que permitem um sem fim de possibilidades e que, definitivamente, implodem a própria noção de natureza. A humanidade é hoje, composta por uma parcela significativa (e que cresce em proporção geométrica) de ciborgues como aqueles descritos por Donna Haraway (1991), humanos que são tecnoculturalmente (re)produzidos. É nesse sentido que se torna potente também a noção de biodrag, cunhada por Preciado (2016, 2018) segundo quem, na era pós-moneísta, com as possibilidades de intervenções cirúrgicas de ordem estética e terapias de reposição hormonal, corpos cisgênero são tão artificialmente produzidos dentro da biomedicina quanto os corpos trans. Assim, se a teoria de Judith Butler (2003) revela o caráter performativo do gênero, e demonstra que qualquer pessoa pode performá-lo através de uma certa

teatralidade constituinte das identidades masculinas e femininas, a de Preciado vem num sentido complementar, demonstrando que mesmo a biologia de corpos cis masculinos e femininos (e daqueles que não se enquadram neste binarismo) podem ser (re)produzidas pela indústria farmacêutica.

Outrossim, se todos os corpos, bem como a diferença de gênero em si, são tecnoprodutos e considerando que, segundo Preciado (2017, p. 157) “compreender o sexo e o gênero como tecnologias permite remover a falsa contradição entre essencialismo e construtivismo” a questão chave para compreender os status desiguais de que pessoas cis e trans disfrutam na sociedade me parece residir no fato de que o corpo cis é aquele que passa por intervenções para retomar e/ou reclamar à sua condição “original” dentro do discurso biomédico binário enquanto o corpo trans é o que conscientemente opta por abandonar seu privilégio de corpo “natural”, e normal – ou ao menos normal na medida em que as anormalidades podem ser reformadas -, transitando para uma nova possibilidade de expressão corpórea. O corpo biodrag é o corpo que se refugia em sua pretensa naturalidade enquanto o trans escancara que a natureza é tudo aquilo que se pode produzir e que, se não o fazemos é por um apego à uma noção de natureza primitiva que já não existe mais. A violência do status privilegiado outorgado ao cisgênero passa, pois, diretamente por sua covardia em se revelar como um produto da indústria farmacopornográfica, bem como por seu apego a uma idealização do sistema de oposição entre masculino e feminino que é constantemente reafirmado pelo discurso biomédico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando afirmo que a diferença entre natureza e cultura era inóqua e obsoleta, não quero pressupor que natureza ou cultura não existam, mas sim defender que a contemporaneidade é a era em que a natureza só existe enquanto cultura. Neste sentido, na área da sexualidade, defendo que chamar algo de natural não pode se referir mais a algo pré-discursivo, mas sim a algo que, dentro dos sentidos culturais, foi tecnobiopoliticamente tornado natural. Se Foucault (2005) falou em estatização do biológico, aqui temos uma tecnoestatização. Assim, os corpos cis que se afirmam como normais e omitem seu caráter biodrag nada mais são do que corpos renaturalizados pelo discurso biomédico, uma vez que optaram por manter ou reafirmar os padrões do gênero que lhes foram atribuídos no nascimento. A fala de Paul Preciado (2017, p. 168. Grifo meu.), segundo quem “**o movimento mais sofisticado da tecnologia consiste em se apresentar exatamente como natureza**” define de forma exímia a natureza na era farmacopornográfica.

Isto posto, o que este trabalho pretende defender não é um retorno a uma natureza pré-discursiva idealizada, onde não haja tecnoprodutos que se vendam como naturais, mas, em diálogo com a proposta ciborgue de Donna Haraway (1991), o escancarar do espírito eminentemente discursivo daquilo que hoje nos é apresentado como natural. As possibilidades que as tecnologias de produção do sexo apresentam hoje apresentam, possuem a potência de implodir a ontologia metafísica em que se fundam os enunciados acerca da sexualidade na tradição hegemônica ocidental, e se não o fazem é porque ainda seguem subjugadas a um discurso biomédico que, em sua pretensa neutralidade, é uma fábrica de patologias e encaixes binários.

A consagrada, naturalizada e idealizada noção de que a humanidade se perpetua com base na reprodução heterossexual, entre homens xy, viris e ativos, com pênis e espermatozoides capazes de fecundar óvulos de mulheres xx, passivas, frágeis, belas e subservientes pertence a um regime de verdade absolutamente datado e que não se sustenta mais diante dos fatos; as cirurgias de redesignação sexual, que ao contrário do que intendera Money podem ser realizadas a qualquer idade, possibilitam que os sujeitos escolham a identidade que melhor lhes convém performar, enquanto produtos como o Viagra, a pílula, a camisinha, bem como a existência de dildos e outros acessórios, permitem que o ato sexual possua fins meramente recreativos. As tecnologias de inseminação artificial, por sua vez, possuem o potencial de eliminar a necessidade do sexo na (re)produção da espécie.

Se permanecemos apegados a regimes do gerenciamento da sexualidade que não podem prescindir da identidade cis, do comportamento heterossexual e da idealização do sexo reprodutivo para sua manutenção é porque os enunciados biomédicos e legais não se modificaram na mesma velocidade que o surgimento das tecnologias e isto não é, de forma alguma, uma coincidência; como explicitarei ao longo deste trabalho, as atuais tecnologias de (re)produção do sexo surgem em um contexto de passagem de uma sociedade disciplinar para uma de controle e jamais objetivaram abrir mão das possibilidades de ditar normas para os corpos, mas sim modificar sua esfera de ação, prescindindo das instituições e podendo operar em esferas micropolíticas.

Assim, linguisticamente falando, as assimetrias entre as possibilidades de (re)produção de sexo e as possibilidades apresentadas à sociedade pelos discursos hegemônicos, de fato co-ocidem na produção de todos os corpos sexuados, mas não de forma acidental. Neste sentido, o que se deve combater não são as tecnologias, objetivando um retorno a um suposto estado natural, mas sim as desigualdades de um regime de governo dos corpos que limita as possibilidades de viveres dissidentes. Em que pese a supracitada coexistência dentro de um capitalismo mundial integrado dos

três regimes hegemônicos da sexualidade ocidental, bem como de outros saberes-poder localizados que não devem ser ignorados, o “devir-ciborgue”, que permite com que o corpo sexuado se transforme em qualquer coisa, até mesmo naquilo que já se pensa que se é, parece-me, por ora, a melhor proposta ética de enfrentamento ao lado necropolítico da tecnobiopolítica sexual implantada pelo discurso biomédico ocidental, o qual, para gerenciar corpos livres, impõe normativas e padrões arbitrários que tanto tentam suprimir a multiplicidade do desejo.

Desta feita, em última instância, o que aqui se propõe é que seja feito um exercício de descolonização dos enunciados que constituem o discurso biomédico, contrapondo-os com propostas que objetivem democratizar as possibilidades que as tecnologias de produção de sexo, hoje majoritariamente restritas à criação de corpos binários e subjugadas às possibilidades de legislações estatais que inviabilizam o não passar por homem ou mulher. Se a natureza não é um fato que existe em si, mas somente dentro de uma lógica cultural própria, desnudar as intenções escusas dos discursos que naturalizam o binarismo sexual - e que como bem aponta Paul B. Preciado (2018), por vezes são feitos mesmo dentro de alguns feminismos, por ele chamados de feminismos de estado - é tarefa inexorável de qualquer exercício de descolonização e desontologização dos discursos acerca da sexualidade no ocidente.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la Mestiza: Towards a new consciousness. In: BHAVNANI, Kum-kum. (Org.) **Feminism and ‘Race’**. Nova Iorque: Oxford, 2001.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: A experiência vivida**. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1967.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORTEZ; Marina; GAUDENZI, Paula; MAKSUD, Ivya. Gênero: Percursos e diálogos entre os estudos feministas e biomédicos nas décadas de 1950 a 1970. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, pp. 1-21, 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/physis/a/p4dXbydkK3jShSKdxxpgpCm/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 10. Jun. 2019.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**, São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Biopolítica**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARFINKEL, Harold. **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc., 1967, pp. 116-165.

GUATTARI, Felix. **Revolução Molecular: Pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

HALL, John Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, John Stuart. The West and the rest: discourse and power. *In*: HALL et al. (orgs.) **Modernity: Introduction to the modern societies**. Oxford: Blackwell, 1996. pp. 185- 227.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista. **Cadernos Pagu**. v. 22, pp. 201-246, 2004.

HARAWAY, Donna. **Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature**. Nova Iorque: Routledge, 1991.

HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. *In*: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, pp. 183-221.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: Corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1982.

PISCITELLI, Adriana. “Recriando a (categoria) mulher?” *In*: ALGRANTI, Leila (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Biopolítica del género: La invención del género, o el tecnocordero que devora a los lobos**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2016. Disponível em: <<http://capacitacioncontinua sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/10/PRECIADO-Biopolitica-del-genero.pdf>> Acesso em 20 ago. 2019.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Testo Junkie**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of Worldsystems Research**. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein. pp. 342- 386, 2000.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: Notas sobre a economia política do sexo**. Recife: SOS Corpo, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: Categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, pp. 71-99, 1995.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



Esta obra possui uma Licença

Submissão: 26/09/2022 | Aprovação: 30/03/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11043>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.11043>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 201-216



TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS PÓS-ESTRUTURALISTAS: NEGRITUDE E TRANS-MASCULINIDADE NAS ESCOLAS

POST-STRUCTURALIST EDUCATIONAL PATHWAYS: BLACKNESS AND TRANS-MASCULINITY IN SCHOOLS

Apolo Vincent Silva de OLIVEIRA  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)¹

Resumo: Este artigo surge através do método biográfico aplicado sobre dados coletados em pesquisa de campo realizada com dois sujeitos negros, de identidade de gênero masculina. Aqui estarão reunidos aspectos educacionais que se entrelaçam a noções de raça e de gênero. Para analisar-se os papéis assumidos pela linguagem, na ação de construção dessas subjetividades em contato com dispositivos ideológicos educacionais. As performances profissionais de educadores são analisadas como agentes produtores de percepções de si e de mundo para sujeitos cujas trajetórias escolares são marcadas por repressões. A violência aparece como epifenômeno da própria violência internalizada por discentes violentados. Uma das principais inferências de violência constatada, se dá por meio de interpelações que interferentes na formação da *vida psíquica* de sujeitos atravessados por raça e gênero. As bases nacionais estruturantes de políticas públicas eugênicas também aparecem como precursoras de distorções idade-série e baixa estima educacional de trans negros nas escolas.

Palavras-chave: Educação. Identidade de gênero. Masculinidade. Raça. Transgêneros.

Abstract: *This article arises through the biographical method applied to data collected in field research carried out with two black subjects, with male gender identity. Here, educational aspects that are intertwined with notions of race and gender will be gathered. To analyze the roles assumed by language in the action of construction of these subjectivities in contact with educational ideological devices. The professional performances of educators are analyzed as agents that produce perceptions of themselves and the world for subjects whose school trajectories are marked by repression. Violence appears as an epiphenomenon of violence internalized by raped students. One of the main inferences of violence found is through interpellations that interfere in the formation of the psychic life of subjects crossed by race and gender. The structuring national bases of eugenic public policies also appear as precursors of age-grade distortions and low educational esteem of trans blacks in schools.*

Keywords: Education. Gender identity. Masculinity. Breed. Transgenders.

¹ Mestrando em Linguística (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC). Licenciado em Letras - Língua Portuguesa (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB). E-mail: polinhoapl@gmail.com

INTRODUÇÃO

A criminalização de identidades negras e trans² ocorre mediante uma historicidade marcada por severas condenações advindas de representações ideológicas envoltas ao fazer educacional (Oliveira 2016; Dávila 2005). O movimento de destinar discursos punitivos contra estes discentes, gradualmente constitui os modos como cada sujeito aprende a conviver em sociedade. Segundo Rousseau (1757), existe uma lei social primária que consiste em “proteger a própria conservação” (p. 11) do indivíduo. O corpo trans negro, afronta este pré-requisito que, teoricamente, valida, contraditoriamente, diante da compulsoriedade da apresentação de categorias coloniais às sociedades colonizadas, a presumida liberdade pertencente a toda individualidade que opta então pela preservação de padrões “evidentes” de si.

A escola tem um importante papel na disseminação do saber envolto no tangente a formação e tomadas de consciências e de liberdades coletivas prescritas. Segundo o funcionamento social descrito por Rousseau (1757), corpos negros e trans são vistos pela escola como infratores, implicando precisamente no direito de ser educado, pela perspectiva de empoderamento abarcada pela entidade educacional. O ambiente escolar é seletivo e dificulta acepções e progressões avaliativas sustentadas com critérios de subjetivação pautados em critérios corpóreos que definem corpos corretos e corpos incorretos. Tais noções são convertidas em noções de perversão, psicose e inconformidade, enquanto características das *vidas psíquicas*, conceituadas por Freud (1987), posteriormente aplicada ao campo de gênero por Butler (2017) de discentes em modelos inadequados para formarem-se cidadãos e parte da sociedade.

As ponderações de Crenshaw (2002) ao definir *interseccionalidade*, são de grande relevância para compreender a singularidade da identidade de gênero trans-masculinas, juntamente com a singularidades de experiências negras na esfera escolar. A intersecção de marcadores conceituados por Spivak (2010), como *subalternos* fomenta marginalizações asseveradas sobre sujeitos que rompem via dois caminhos os princípios eugênicos de identidade, estes que em grande medida serão de responsabilidade da escola. Passa a ser então, compromisso da escola, cumprir o acordo de uniformidade selado com a sociedade. O acordo social de garantia da uniformização proclamado pela escola, modifica automaticamente a lida de sujeitos subalternizados em raça e gênero, concedendo-lhes diferentes lidas nos espaços por onde transita.

² Trans refere-se as identidades transexuais e transgêneras, estas designam indivíduos que não se identificam com as atribuições primárias de gênero feitas sobre seus corpos.

Segundo Althusser (1985), a escola é uma das mais poderosas entidades de veiculação de discursos com potencial para enaltecer ou subjugar indivíduos. É na escola que passamos pelo processo de formação intelectual e social, tornamo-nos cidadãos propriamente ditos e, recebemos a legitimidade de nossa identidade. Tudo isso, a medida em que compreendemos, mediante instruções realizadas nas interações sociais escolares, os papéis cabíveis a cada grupo de sujeitos. Esses papéis, mediados sobretudo através da linguagem, operam como manuais de instruções e direcionamentos, a serem executados por cada um ao longo de suas trajetórias educacionais. O segmento educacional, utilizando-se do artifício da naturalidade, impossibilita o reconhecimento de salubridade em corpos que desestabilizem os pressupostos da candura educacional.

O discurso é um importante instrumento de conduções comportamentais e predestinações. Em outras palavras, o discurso é um “conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações)” que “formam sistematicamente os objetos de que falam.” (Foucault, 1986, p. 56). O discurso de ódio direcionado a discentes negros, os fazem ter convicções de não pertencimento aos locais por onde esse discurso sistemático circula. O discurso concretizado pela escola, diz sobre um discurso produzido pela própria escola. A efetivação do discurso do estigma, sob aval da entidade escolar, segundo Dávila (2005), se baseou sobre ideais eugênicos da educação que servira então para comprovar o pressuposto de inferioridade de discentes negros, através de diagnoses educacionais.

Discutindo a questão de classe, Bourdieu (1998) pontua a existência de um pré-julgamento da representação de agentes do espaço educacional para com os discentes. Por meio desse julgamento, ocorrem seleções de inteligibilidades fundadas em pré-requisitos normativos que implicam precisamente nas oportunidades de acesso e permanência de sujeitos sem poderes categoriais, a experienciarem seus percursos formativos em instâncias educacionais. Cientes das desigualdades que acometem diferentemente cada categoria de sujeito no espaço educacional, lidamos com a constituição de um cenário no qual discentes que não comunguem com o ideal performático prescrito ideologicamente pelo conservadorismo escolar, tornam-se presas suscetíveis a tratamentos desiguais, bem como ao baixo índice de desenvolvimento e aprendizado.

Bourdieu (1998) pontua as cobranças feitas pela escola, baseadas na pressuposição de que o discente detém uma herança cultural que o concede potencial para corresponder às expectativas normativas cultivadas nos espaços educacionais. Contudo, as bagagens culturais detidas por cada discente, logicamente correspondem às heranças concernentes aos respectivos contextos sociais e interativos de origem de cada um. Entretanto, a preposição da escola sobre condutas e pertencimentos

prévios do alunado, se ampara em noções coloniais. De modo a, diante da conjuntura normativa na qual as instituições educacionais se consolidam, efetivar quadros de violências, a resultarem em “quedas do nível” (p. 57) educacional destes, cujas heranças culturais não condizem com ancestralidades negras, interferindo na expectativa de vida educacional que públicos dissidentes de raça e gênero têm.

A ESCOLA NORMATIVA, UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO: A MISSÃO NACIONALISTA DA ESCOLA BRASILEIRA

Para iniciar a discussão, vale ater-se aos discursos circundantes na esfera escolar. Os direcionamentos encaminhados para os sujeitos na escola, tendem a induzir as identidades a um encontro com um “eu” de si, existente na exterioridade de si. A alteridade discursiva de autoridades representantes de instâncias do estado é histórica. O discurso docente parte da entidade na qual atua, segundo Guerola (2018), performa os ideais institucionais a medida em que agencia a produção de performances idealizadas. Os modos seletos de organização educacional, baseiam-se em preceitos excludentes da escola, pouco a pouco fomentando o conceituado por Mbembe (2018) como “necropolítica”. Este conceito refere-se a uma política de morte selada via *contrato social* contra decretados inimigos do estado, cujo direito a vivência plena de sua identidade é negada.

Na escola normativa, quem não reflete a imagem exigida para, através de padrões históricos de ser um corpo de fato educado, “é levado a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento (...) aprender a se esconder” (BRITZMAN, 2001, p. 83). Dentro do espaço educacional normativo, o discente negro e trans sofre pulsões para fracassarem na escola, pela inibição de suas potencialidades. Os discentes que ameacem o ideal de nação pretendido pela escola, ficam sob constante observação, se errando ou acertando, como aborda Foucault (2009), ao discutir a coerção de sujeitos às leis regentes em instituições regulamentadas por padrões de conduta. Sob ameaça de sanção em casos de índices acadêmicos que apontem a existência de erro, compondo a contextos de desigualdades educacionais.

A escola exerce um papel fundamental no estímulo de capacidades intelectuais e criativas de crianças e adolescentes a obterem a educação formal propiciada em esfera escolar. Entretanto, o efetivo estímulo das múltiplas potencialidades dos discentes só podem ser bem aproveitadas, quando se considera a diversidade cultural e subjetiva de cada discente. Sendo preciso, para tanto, libertar-se de saberes hegemônicos que vangloriam a uniformidade, pela exclusão imbricada nela. Essa singularidade perceptiva, tem a ver com o que Marx (1848) diz ser propriedade da centralidade na

capitalização de sujeitos, a fim de resultar na produção de *apartheids*³ induzidos pelo estado, sistematizando normalidades racistas como parte essencial da realidade educacional.

O planejamento de prestígio apontado por Severo (2013) ao abordar “planejamento de prestígio”, revisando os conceitos de política linguística de (Cooper, 1989 apud Severo, 2013) identifica uma questão sempre comum em todos eles: “Quem planeja o que, para quem e como?”. A exclusão escolar formada por altos índices de evasão escolar, se constitui por coordenadas políticas de planejamento educacional e de organização populacional, em que interessa manter discentes marginalizados à margem. A convivência discursiva dos agentes educacionais para com as predições estruturais é grande responsável pelo gerenciamento de quais estímulos aliciarão a cada categoria de aluno em ambiente escolar. Sendo a língua suporte para disseminação de fatos, a compreensão de seus usos é de extremamente relevante na apuração e tratamento do racismo na interface educacional.

INDIVÍDUOS NÃO VACINADOS COM O ANTIVIRAL DA NORMATIVIDADE

O presente estudo foi realizado embasando-se em pesquisa qualitativa “centrada em sujeitos” (Kilomba, 2019, p. 80). A coleta de dados do trabalho foi possível mediante pesquisa de campo feita com dois sujeitos negros, de identidade de gênero masculina. Nesta pesquisa, os dados foram coletados através de aparelho gravador. As entrevistas foram realizadas uma a uma, a primeira com Aurélio⁴, em São Gonçalo dos Campos, município situado vizinho a Feira de Santana e a segunda, com Bruno em Castelo Branco, bairro da cidade de São Salvador. Após gravadas, as entrevistas foram transcritas e digitalizadas integralmente. Os dados coletados no ato das entrevistas foram utilizados para a constatação das evidências apontadas neste estudo.

Miskolci (2012) afirma em “O desejo da nação, masculinidade e branquitude no Brasil de fins de século XIX” que o Brasil existia como uma representação europeia idealizada antes mesmo dos colonizadores chegarem aqui. Nesta representação, a exaltação da figura branca-masculina era central para refletir os valores que ainda seriam mitificados por meio da dominação territorial. O cenário da sociedade brasileira, ampara-se então, na culminação de expectativas prioritárias para uma hegemonia projetiva de acolhimento e aprovação de corpos brancos e masculinos. O governo, com seus *aparelhos do estado* e *aparelhos ideológicos do estado (AE E AIE)*, assim definidos por Althusser (1970), passa a ter então, nos primórdios de suas constituições, a missão de segregar indivíduos por

³ Os *apartheids* são segregações sociais de caráter político. A escola é uma esfera política de importante ação na produção da legalidade da criminalização essencial em *apartheids*.

⁴ Os nomes dos colaboradores dessa pesquisa foram substituídos para a preservação do anonimato de suas identidades.

diferenças étnicas e de gênero. Tendo por consequência o engendramento de *apartheids*, politicamente autorizados pela escola, entre o corpo discente.

Na escola “se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a preferir” (Louro, 2003, p. 61). Os aprendizados disseminados nas escolas, gradativamente formam, mediante a educação-adequação, realidades educacionais e, conseqüentemente realidades sociais. Em contexto cultural pós-colonial assimilativo, os sujeitos são definidos, mediante critérios predefinidos anteriormente às organizações educacionais, como cabíveis ou incabíveis para a esfera educacional. Este apartar de identidades na escola, se aproxima da discussão de N’Krumah (1967) quando expressa que as supostas novas práticas, ao invés de inovarem as relações, as reestruturam, via inovações que modificam os meios de se produção da exclusão, sem alterar seus resultados excludentes. Na escola, as interações discente-docente e discente-discente, apuram quais comportamentos são coerentes às prescrições educacionais.

Assim, “a escola não apenas reproduz ou reflete concepções de gênero (...), ela própria os produz” (Louro, 2003, p. 81). O potencial escolar de produzir as subjetividades de seus discentes, envolve mecanismos disciplinares responsáveis pelo estímulo e condução de poderes corpóreos. Através do outro, nós fazemos e desfazemos tanto o outro, quanto e a nós mesmos. Todavia, a potência discursiva abarcada por cada corpo é gradualmente fomentada pela validação concedida por importantes agentes sociais, desvelando a ligação direta do docente enquanto agente a discriminar discursos, inclusive corporais, como corretos ou errados. Tendo tenaz implicância na produção de consciência do que pode ser tolerável e, do que deve ser repudiado.

O pronunciamento de Fanon (2008) faz-se essencial quando se arrazoa sobre o racismo, apontando-o não como fenômeno individual, mas sim como fator de caráter pluridimensional. Quem não reflete o construto multifacetado de normalidade exigido para, através de tecnologias históricas definidas, ser um corpo educado, é conduzido pelas leis ideológicas dos espaços educacionais, a sofrerem pulsões para performar ações que comprovem o aprendizado de uniformidade nacionalmente cobrado nas escolas. Assim, o aluno fica sob constante avaliação, ameaçado de disciplinaridades pesadas para corpos estrangeiros às noções essencialistas do currículo comum escolar.

A criação de estereótipos a caricaturar o sujeito negro e trans, marcada pela sua ausência em referências nos contextos escolares é precursora na morfologia de discursos concordantes às noções de diferenças anômalas projetadas nestes sujeitos. Numa sociedade em que apesar de afirmar-se diversa, “busca justificar certas ‘diferenças’ como benignas para o corpo social” (Hofbauer, 2011, p.

71), é sensato que o discente sob subalternização responda reciprocamente às instituições e as repudie. Levando ao desdobramento recorrente do cultivo da “força psíquica do ódio” (Freud, 1996, p. 222), na qual diante das agressões vivenciadas no espaço educacional, canaliza-se sentimentos agressivos justapostos como “ato acidental” (Freud, 1996, p. 188) de não aprendizado, resultando no mal desempenho escolar de sujeitos sob pressões.

O estigma produzido na esfera escolar, emana o medo sentido do sujeito que ameaça a completude de identidades engendradas como absolutas. Servindo como dispositivo produtor de “reações” compulsórias contra ameaças às performances miméticas de sociedade assimilativa. A série de “representações monstruosas, atribuições patológicas e reações de intolerância” destinadas ao corpo trans como “estratégias dos discursos e movimentos hetero-normativos que geram toda uma reação social” (Bohm, 2009, p. 21), detêm ainda mais eficácia quando o corpo trans, é negro. A criação de monstruosidade em torno dessas identidades sugere haver deformidade íntima a esses indivíduos, levando-os a incorporarem emissões provenientes duma entidade que olha para comunidades dissidentes étnicas e de gênero, intencionando a produtividade negativa de significados associados a si.

A TEORIA DA INTERPELAÇÃO, A AÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES E A RESPONSABILIDADE DOCENTE

Segundo Althusser (1985), “interpeção” consiste na materialização de evidências a se visibilizarem, mediante a mediação de ações executadas por aparelhos manipulados por entidades. Reconhecer ‘evidências’ de individualidades é um ato possível através do reconhecimento de ideologias manifestas, sobretudo, através da “evidência da transparência da linguagem” (Althusser, 1985, p. 95), detida por cada entidade discursiva. Através da linguagem, agenciada pela entidade escolar, a utilizar-se da linguística como ferramenta para o alcance de seus objetivos, atua-se na produção de identidades. Sendo de estrita responsabilidade dos agentes da escola, as organizações feitas sobre os sujeitos através de intervenções de gênio da palavra e seus atos de dizeres.

Seguindo por essa lógica, entendemos que o modo como as identidades são conclamadas, segundo previstas imutabilidades significativas, provocam a legitimação da indignidade de discentes negros. Butler (2017) escreve que ocorre, ao ser interpelado, uma interferência psíquica no indivíduo, na qual, por meio da conclamação, o sujeito é coagido a reconhecer construções de si. A fundamentação ideológica do espaço escolar, confere maior peso de validade a seus produtos. Assim, gradualmente, forma-se evidências a respeito da identidade interpelada e reconhecida via linguística.

Os diferentes relatos de interpelações direcionadas aos sujeitos desta pesquisa, evidenciam haver disparidades na lida destinada a corpos fora dos padrões hegemônicos de higiene racial e de gênero.

Na entrevista realizada com o Aurélio (2019), o entrevistado afirmou que “existiam dois Aurélios. O Aurélio de dentro da escola era uma piada. Mesmo quando me chamavam de Aurélio não era como se respeitassem minha identidade, era com um sorriso de deboche. ‘É Aurélio, né?’” A impressão de duplicação da identidade afirmada, evidencia a legitimidade que o eixo educacional, têm de afrontar produtos aparentemente sólidos, significando-os posteriormente a sua auto significação, já posterior à sua “evidência primária”. A tentativa de breçar redefinições de movimentações autônomas de sujeitos subalternizados, conscientes da necessidade de seguir hooks (2019) quando pondera sobre a importância de negros se apropriarem dum *status quo* que valorize o tropo figurativo de suas identidades, ratifica a renitência da esfera escolar na produção de identidades.

O deslocamento do sujeito via interpelação, expressa a capacidade de *territorialização*, no campo do anômalo, exercida mediante a evocação ridicularizada do próprio nome do indivíduo que, diante do poder de legitimação das identidades em espaços educacionais, singulariza possibilidades significativas para sua subjetividade. Segundo as constatações da presente pesquisa, o ato de interpelar indivíduos, mesmo quando por seus próprios nomes, pode conferir-lhes, não a noção de sujeito situado no mundo, mas sim uma personificação risível de identidade. De modo similar, Bruno (2019) conta que em meados da sua estadia no Ensino Médio, foi apelidado como “Paulão”, apelido que se estendeu para além dos muros escolares. Além desse apelido, era chamado ainda de “Wilder”, aludindo a uma personagem de um filme de comédia adolescente.

A autoridade dos agentes do sistema educacional na produção de evidências acerca de identidades marginalizadas, estas mais passíveis a terem maleadas avulsamente suas representações de si, expressa a negação escolar para com o protesto de equidade no reconhecimento da dignidade de educandos negros e trans nos AIE. Estigmatizar a própria identificação do sujeito, sugere ser pejorativa a nomeação do indivíduo pela simbologia da sua própria identidade. Contudo, este tipo de interpelação, difere-se das reconhecidamente ofensivas, geralmente expressas através xingamentos ou insultos, sem, todavia, deixar de deter mesmas potencialidades nocivas sobre a subjetividade destes discentes na escola, implicando na efetividade de ações para reparações de violências culturalizadas.

Tavares (2004) afirma que na pedagogia de dominação e opressão, a ação educativa do regime colonial não oferece tréguas à diferença cultural e a dignidade do homem africano, transformando-se por vezes naquilo que a teoria da reprodução cultural denomina de ‘violência simbólica’” (p. 104).

Estendendo a agressão de pedagogias da dominação não somente para o corpo africano, mas para o corpo não colonial com um todo, corpo este que assim como é o africano contemporâneo, não pode ser considerado adepto às convicções e resquícios do colonialismo impregnados nas mentalidades, somos levados a perceber o quanto as pedagogias da dominação dizem sobre uma postura educacional frequente para com identidades cujas performances contrariam postulados educacionais.

Pensando a construção de identidades moldadas para terem uma “consciência infeliz” (Butler, 2017, p. 39) dos limites de performances possíveis, Butler (2017) afirma que “a figura assumida por esse poder é marcada inexoravelmente pela imagem de retorno, de uma volta sobre si mesma ou até contra si mesma” (p. 11). Assim, entende-se que a exterioridade a conchamar a identidade em situação subalterna, materializa-se na própria psique do indivíduo. Através da consciência psíquica do chamado para o “seu verdadeiro eu” possível, conduz-se a subjetividade consciente do discente para seu construto estereotipado, admitindo psiquicamente, no ato involuntário de voltar-se para tropos do estigma, juízos infelizes de si. É preciso então que o corpo docente haja em novos redirecionamentos da consciência do discente para outras evidências acerca da sua existência, visando espaços além da capsula do estigma impresso nos mesmos, atuando conseqüentemente na colaboração da permanência de corpos marginalizados no espaço educacional.

Butler (2017) conceitua “vida psíquica”, o subproduto marcador de artifícios designados, diferentemente, a cada corpo. Este que detém maior austeridade quando sob avais de caracterizar os indivíduos como parte recreativa de demandas educacionais. Pensando em termos de urgência em se modificar as estruturas regentes dos AIE na lida de corpos não coloniais, Tavares afirma em sua tese que:

O recurso às categorias teóricas do multiculturalismo e da interculturalidade constitui mais do que simples referencial hermenêutico do processo educacional, a busca de modelos teórico-epistemológicos alternativos ao paradigma educacional eurocêntrico e anglo-saxónico dominantes, homogeneizantes do sujeito, do conhecimento e da história. Neste sentido, a multi-interculturalidade afigura-se um novo paradigma epistemológico para discutir e compreender os processos educacionais nas sociedades pós-coloniais. (Tavares, 2004, p. 25).

Quando o autor pontua a “multi-interculturalidade”, refere-se à um sistema educacional fomentado por bases sociológicas, educacionais e psicológicas fundamentadas em princípios e leis antagônicos aos da hegemonia, ultrapassa o simplismo hermenêutico que ampara a hegemonia do fazer educacional. Há indício de caráter emergencial em modificar as configurações e organizações que compreendem as necessidades educacionais apenas de indivíduos pertencentes a comunidades

vinculadas às classes dominantes nas conjunturas estruturais de opressão. Sendo sugestivo o levante do corpo profissional educador sensível e consciente da autoridade que tem para influir em direcionamentos que valorem seu poder formativo.

Valorizar uma docência enraizada em metodologias interculturais diz sobre valorizar um corpo docente não hegemônico, este corpo que compreende haver interconexões passíveis a acontecerem, mediante a tomada de redirecionamentos de consciência e conduta. “A educação vista como processo de transformação social, preocupa-se com o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos” (Tavares, 2004, p. 25). Esta consciência crítica visada para o aluno deve ser compreendida em relação às diferentes vertentes formativas de identidades, inclusive a que dirá sobre a *volta para si*, propiciada pela junção de diferentes armazenamentos constituidores - mediante o alinhamento cognoscente de campos filosóficos, linguísticos, históricos, dentre tantos outros meios de estímulos intelectuais – de *vidas psíquicas*.

Cabe ao profissional educador ciente das singularidades provindas do multiculturalismo, aderir metodologias pedagógicas e teóricas que influam positivamente em identidades formadas mediante uma série de adversidades. É fundamental a consciência de que tais adversidades se agravam em leito educacional, pela simbologia da escola, bem como pela ausência de preparo estrutural e profissional para lidar com corpos que não correspondam ao projeto social de cidadania que, reconhece dignidade e inteligibilidade apenas em sujeitos assimilados ao uniforme colonial do corpo discente. O profissional educador é então convocado a responsabilizar-se pelo entendimento de questões de raça e gênero, para melhor exercício de seu ofício e lida com as diferentes mediações e interpelações nas quais, lhes são necessárias intervenções.

NEGRITUDE, IDENTIDADE DE GÊNERO E VIOLÊNCIA ESCOLAR: ENLACES E ENTRAVES DAS MASCULINIDADES

A questão da masculinidade aparece como ponto central quando se trata de identidades negras (Carvalho, 2005; Summers, 2004). O marcador da masculinidade é de maior conforto e vantagem quando centrados em lógicas mercadológicas do corpo masculino como superior. Todavia, quando a masculinidade aparece como marcador desacompanhado de vínculos com socializações primárias de masculinidade e brancura, esta, decerto, desencadeará conflitos ainda maiores a crianças e jovens negros. Aurélio, colaborador desta pesquisa, relata ter sofrido diversos ataques dentro da escola, pelo fato de identificar-se como homem. “Eram frequentes xingamentos do tipo ‘Maria-João’ ou ‘vou te

bater aqui porque você tem que apanhar que nem homem já que você quer ser homem” (Aurélio, 2019).

A sentença direcionada a Aurélio “vou te bater aqui porque você tem que apanhar que nem homem”, se liga ao entrave descrito por Pinho (2017) como “botar a base”, uma performance frequentemente ligada a infância negra masculina em suas socializações escolares no contexto educacional brasileiro. Segundo Pinho (2017), a tendência à agressividade é um marcador expresso cotidianamente na escola por masculinidades negras. Tais relatos revelam partir da escola, engates para que meninos negros reproduzam performances agressivas. Este último ponto, será ainda mais conflituoso para discentes transgêneros, pela incompatibilidade entre sua, conceituada por Butler (2017) “vida psíquica”, que vivifica, também segundo Butler (2012) a similaridade de “paródias de gênero” às verdadeiras “performances de gênero”.

Deste modo, é comum que meninos negros desenvolvam performances agressivas dentro da escola. Isto sucede por ser o caráter agressivo um dos principais elementos a diferenciá-lo do gênero feminino, conseqüentemente legitimando, astuciosamente, a masculinidade de sujeitos levados a verem em condutas agressivas, subterfúgio para o reconhecimento de sua dignidade em entidades estatais que camuflam seus ideais racistas quando valora prescrições binárias de comportamentos. Casos como o relatado pelo colaborador Bruno (2019), quando relata ter sido “espancado” por três discentes da escola onde estudou, serão frequentes para identidades trans-masculinas, pela dupla percepção de erro projetada no corpo negro trans-masculino, fomentando quadros de evasão escolar.

As trans-masculinidades negras são conduzidas a corresponderem aos papéis de um roteiro criado para personagens que, diferentemente de si, foram preparados para seguir o roteiro opressivo da masculinidade hegemônica. A exigência, ratificada em ambiente escolar, para se enquadrar no molde hegemônico de masculinidade, provoca mal-estar demasiadamente árduo para corpos que, carregando o marcador da negritude, terão que lidar com leituras sociais pautadas em lidas racistas feitas sobre corpo negro masculino. Lidas nas quais o corpo negro masculino é tido como produto principal de lógicas fálicas, pré-concebidas e instituídas, a fim de, através duma “série de mecanismos que acobertam e garantem impunidade aos violadores” (Gomes; Laborne, 2018, p. 04), prosseguir a interpelar meninos negros de forma violenta no cotidiano escolar.

Um comportamento harmônico para com o tratamento educacional-escolar, consiste na reafirmação do estereótipo que se cria e afirma, de maneira concomitante. Bakhtin (2006) afirma que a medida em que o indivíduo toma consciência de si mesmo, olhando para si, através da ótica de pessoas externas, ele organiza seus modos de interagir com seus pares. As lentes externas exercem

importantes ações sobre a consciência do indivíduo, de modo a delimitar possíveis performances a serem deslindadas por estudantes em condições de marginalização étnica e de gênero. Através das lentes externas, o indivíduo toma consciência de quem é e, por intermédio da captação das convicções do outro acerca de si, se apossa do seu “eu” a ser conciliado nas relações interpessoais e pessoais.

A violência: “toda forma de violação dos direitos de pessoas ou grupos humanos, que, mediante uma força superior, não têm mecanismos de defesa e/ou autodefesa” (REIS, 2005, p. 73), apresenta-se, segundo Aurélio (2019) e Bruno (2019), como elemento ativamente presente nas interações escolares de sujeitos negros e trans. Segundo Reis (2005), os trágicos legados de violência contra a população negra, servem para reforçar quadros cotidianos de violação (p. 92). A produção de sujeitos a exteriorizarem o que lhes transmitem, através das interações escolares e sua violência organizada, condiciona sujeitos negros a serem movidos por sentimentos introjetados de culpa, que, desencadeiam ações de autoflagelo, segundo Freud (1995), como o abandono escolar.

Gomes e Laborne (2018) afirmam que “o racismo é violento e produz violência. Uma violência que incide sobre determinados sujeitos, portadores de sinais diacríticos específicos, fruto de uma ancestralidade negra” (p. 13). Com o passar do tempo, a repetição violenta de concepções carregadas de estigma, veiculadas acerca de sujeitos negros e trans nas escolas, ecoam em suas mentes como oriundas de autoconceitos próprios. Estes autoconceitos, oriundos de ações filosóficas de AIEs, expressam o impacto da passividade institucional no tangente a movimentações que prezem a cura de discriminações étnicas e de gênero na escola, espaço onde as violências contra e entre jovens negros têm cada vez mais se tornado visíveis. Tornando masculinidades trans fáceis alvos suscetíveis ao padecimento com o estigma que mira a masculinidades negras, mesmo que oriundas de outros lugares constituidores de consciência.

O desinteresse pelo conhecimento, deve ser considerado então, como resultante da não integração efetiva da pluralidade cultural de sujeitos abnegados por pertencimentos não coloniais, mais reflexos de repercussões do estruturalismo neoclássico da educação. As relações violentas na escola, impedem a tranquila estadia de crianças e jovens cujos corpos não sejam coloniais. Além da interferência em expectativas educacionais, esses sujeitos vão compreendendo haver distanciamento entre suas apreendidas capacidades e as expectativas esperadas de alunos comuns. Produzindo então, no discente subalternizado, a sensação de incapacidade intelectual que, na verdade, é uma transposição do imaginário social que deseja expurgar contribuições intelectuais e culturais de diaspóricos em raça e gênero. Justificando por fim, a desigualdade na produtividade intelectual de

discentes negros e brancos, transgêneros e cisgêneros, apontada por Cantarino (2007), como proveniente de relações de violências vivenciadas na escola.

CONCLUSÃO

As discussões fomentadas ao longo desse estudo, indicam problemas educacionais antigos que vêm, como sugere de N’Krumah (1967), renovando suas artimanhas ao longo do tempo. Apontando para a urgência da organização de grupos politicamente minoritários, geridos por pensadores negros cientes da relevância da interseccionalidade para um replanejamento da educação. O sistema educacional ainda se vê distante da conquista de equidade, pelos fortes vestígios culturais pós-coloniais deixados na sociedade brasileira. Para alcançarmos o fim de quadros estáticos de velhas desigualdades, é indispensável “uma postura metodológica indisciplinada. Em favor da própria indisciplinada que caracteriza o corpo” (Mombaça, 2016, p. 344) negro e trans. É preciso a retomada de consciência acerca da indisciplinada própria ao corpo perpassado por trajetórias transculturais e multiculturais. Com esta retomada de perspectiva, tornar-se-á possível também a reconstrução de valores educativos que prezem pelo saber existencial difuso.

Para que a educação seja, de fato, transformadora, e torne real a concretização do ensino-aprendizado de grupos e povos historicamente marginalizados e violentados, é preciso que a educação recorra à ancestralidade do ato de educar. Na ancestralidade do ato de educar, a educação libertadora, citada por Freire (2017) faz-se pujante, pois se prevê o abandono de velhas metodologias de apagamento de memória e cultura e, evoca-se abordagens da pluralidade da diáspora brasileira. Sem hesitar no ataque ao projeto excludente (euro-centrado, branco e colonial), que ampara a sistematicamente da história da escola, bem definida por culturas indígenas, como “casa do branco”, age-se em prol da reestruturação duma educação verdadeiramente equânime.

Dessa maneira, se caminha frente à uma educação vanguardista. Ultrapassando os fins de produção da escola normativa e, impulsionando a esfera educacional a ser um aparelho ideológico do estado apoiado em ideologias inovadoras de valorização de conhecimentos plurais. Servindo de exemplo para uma mudança social radical contra a cultura de exaltação da diferença que persiste em violentar populações subalternizadas, silenciadas e tipificadas em classes marginais. Atuando na reversão da percepção de inferioridade impregnada em discentes ensinados à sujeitarem-se ao sofrimento legalizado pela escola enquanto AIE. A desconstrução necessária ao espaço educacional torna-se mais possível, a medida em que profissionais educadores reconhecem a singularidade de sua influência para mudar contextos educacionais desiguais.

Reconhecer a força ativa de ser um profissional educador, implica na reflexão de suas ações na utilização metodológica para uma nova conjuntura de políticas e organizações de gestão de espaços educacionais. Para a desconstrução de formas neocoloniais do ato de educar, bem como para a reconstrução de metodologias pautadas na ancestralidade do ato de educar, é essencial se ter uma docência ancorada na revitalização de identidades marginalizadas. O olhar sensível do profissional educador, desvela os sofisticados recursos do neocolonialismo, tornando-se visível o reflexo de exclusões praticadas pelo sistema educacional, vigorantes ainda no presente. Esse reconhecimento é imprescindível para a percepção da necessidade de atender ao pedido por igualdade, há tempos exclamado pela juventude negra e trans brasileira. Assim, se avessa a evasão. Viabilizando o caminhar das margens sociais para a escola, não o contrário. Pois, não será mais necessária a apresentação de *diplomas de brancura*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

214

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOHM, Alessandra Maria. **Os "Monstros" e a Escola: identidade e escolaridade de sujeitos travesti**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.

CANTARINO, C. **Racismo influencia o desempenho escolar**. Cienc. Culto. [conectados]. 2007, vol.59, n.2, pp. 11-11. ISSN 2317-6660.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, Jan /Fev /Mar /Abr, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, 10º ano, 3º trimestre, 2002, p. 171-188.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 400p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. (org.) **Foucault: a critical reader**. New York: Basil Blackwell, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra. 40ª ed., 2017.

FREUD, S. (1900). A interpretação dos sonhos. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. 2.ed. Rio de Janeiro, Imago, 1987. v. 4, 5.

FREUD, S. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.6

GOMES, Nilma Lino, & LABORNE, Ana Amélia de Paula. (2018). PEDAGOGIA DA CRUELDADE: RACISMO E EXTERMÍNIO DA JUVENTUDE NEGRA. **Educação em Revista**, 34, e197406. Epub 23 de novembro de 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>.

GUEROLA, Carlos Maroto. **CULTURA vs. ESTADO: RELAÇÕES DE PODER NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2018, vol.57, n.3, pp. 1443-1466. ISSN 2175-764X.

hooks, bell. **Anseios. Raça, Gênero e Políticas Culturais**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HOFBAUER, Andreas. Cultura, diferença e (des)igualdade. **Contemporânea – Revista de Sociologia** da UFSCar/Departamento de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 1, 2011.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019. Pinacoteca de São Paulo. Grada Kilomba: desobediências poéticas. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. In. Guacira Lopes Louro. **Uma perspectiva pós-estruturalista** / Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARX, Karl. **O capital**. 5 vols. Trad. Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MBEMBE, A. (2018). **Necropolítica**. São Paulo, sp: n-1 edições.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX**. São Paulo, Annablume Editora, 2012.

MOMBAÇA, Jota. **Rastros de uma Submetodologia Indisciplinada**. *Revista Concinnitas*, v. 1, n. 28, p. 334-354, 2016.

NKRUMAH, K. **Neocolonialismo: último estágio do imperialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

OLIVEIRA, J. F., & Porto, T. C. (2016). **A transfobia e a negação de direitos sociais: a luta de travestis e transexuais pelo acesso à educação**. Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião, 322-336.

PINHO, O. P. "Botando a Base": corpo racializado e performance da masculinidade no pagode baiano. **Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 47, p. 39-56, 2017.

REIS, Vilma M. dos S. **Atucaiados pelo Estado**: as políticas de segurança pública implementadas nos bairros populares de Salvador e suas representações, 1991 – 2001. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia) – Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador: 2005.

ROUSSEAU, J. J. Du contrat social. In: **Oeuvres complètes**, tome III. Collection "Pléiade". Paris: Gallimard, 1757.

SEVERO, Cristine G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**. n.57, v.2: 451-473.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SUMMERS, Martin. **Manliness & Its Discontents: the black middle class & the transformation of masculinity 1900-1930**. The University of North Carolina Press, 2004.

TAVARES, F. J. P. **Educação, cultura e ideologia em cabo verde: um estudo sobre a exclusão da língua materna do sistema de ensino, no período pós-colonial**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2004.





Esta obra possui uma Licença

Submissão: 29/12/2022 | Aprovação: 10/06/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/13676>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.13676>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 217-237



L'ÉPISTÉMOLOGIE DU NÉOPRAGMATISME TEL QUE LA PENSÉE PHILOSOPHIQUE DE RICHARD RORTY

A EPISTEMOLOGIA DO NEOPRAGMATISMO COMO O PENSAMENTO FILOSÓFICO DE RICHARD RORTY

Mardi Adi ARMIN

Universitas Hasanuddin (UNHAS - Indonésia)¹

Muhammad HASYIM

Universitas Hasanuddin (UNHAS - Indonésia)²

Résumé: Tout d'abord, je voudrais donner un aperçu des traits importants et des caractéristiques sous-jacentes du pragmatisme, puis discuter de l'existence et de l'établissement de la pensée de Richard Rorty sur le pragmatisme, qui était un développement antérieur du pragmatisme classique. Les pensées de Richard Rorty sont également discutées avec d'autres pensées philosophiques modernes en Europe continentale, en particulier sur des principes que l'on pense être liés aux principes du pragmatisme. Les possibilités du langage, de soi et de la société sont les principes discutés. Il mentionne également l'inévitabilité de la réalité et de l'objectivité de divers points de vue, donnant ainsi lieu à la nécessité d'attitudes de solidarité, voire à la nécessité des principes de solidarité en science. Il est également mentionné qu'il existe deux notions de rationalité, à savoir, objectif, factuel et obéissant, tel qu'il est connu jusqu'à présent, tandis que le second sens de la rationalité est la culture ou civilisé. Une autre partie montrée est le rôle des poètes et des révolutionnaires romantiques pour sortir de l'impasse du langage, de la pensée et des questions sur le sens de la rationalité elle-même. L'autre principe de vérité est qu'il ne peut pas être trouvé, mais doit être fait.

Mots clés: Solidarité, rationalité, possibilité, culture, poésie.

Resumo: Em primeiro lugar, gostaria de fornecer uma visão geral dos traços importantes e das características subjacentes do pragmatismo e, em seguida, discutir a existência e o estabelecimento do pensamento de Richard Rorty sobre o pragmatismo, que foi um desenvolvimento anterior do pragmatismo clássico. Os pensamentos de Richard Rorty também são discutidos com outros pensamentos filosóficos modernos na Europa continental, particularmente sobre princípios considerados relacionados com os princípios do pragmatismo. As possibilidades da linguagem, do eu e da sociedade são os princípios discutidos. Menciona também a inevitabilidade da realidade e a objectividade dos vários pontos de vista, dando origem à necessidade de atitudes de solidariedade, ou mesmo à necessidade de princípios de solidariedade na ciência. Menciona-se também que existem duas noções de racionalidade, a saber, objetiva, factual e obediente, como se sabe até agora, enquanto o segundo significado de racionalidade é culto ou civilizado. Outra parte mostrada é o papel dos poetas românticos e revolucionários na saída do impasse da linguagem, do pensamento e das questões sobre o significado da própria racionalidade. O outro princípio da verdade é que ela não pode ser encontrada, mas deve ser feita.

Palavras-chave: Solidariedade, racionalidade, possibilidade, cultura, poesia.

¹. Discente Franch Departemen. Hasanuddin University. E-mail: mardi.adi@unhas.ac.id

². Doutor in Education. Franch Departemen. Leicor du France. Hasanuddin University E-mail: hasyimfrance@unhas.ac.id

INTRODUCTION

En réaction à la stagnation des idéologies occidentales, les penseurs et les philosophes ont commencé à chercher des alternatives à la pensée. Anthony Giddens déclare qu'il y a la troisième voie dont les valeurs comme suivant: "*equality, protection of the vulnerable, freedom as autonomy, no rights without responsibilities, no authority without democracy, cosmopolitan pluralism and philosophic conservatism*" (Giddens, 1998, p. 66). L'une de ces alternatives vient de néopragmatisme, tels que Richard Rorty, l'un des philosophes cognitifs. Il avait un point de vue diversifié qui ignorait les critères, la catégorisation, l'antagonisme et s'accommodait plutôt des idées de démocratie, de libéralisme et de pluralisme. Les néopragmatistes disent que les héros de la société libérale sont des révolutionnaires utopiques et des poètes puissants, comme l'illustrent les romantiques qui proclament une fuite de l'utilisation de pensées dominantes.

La propagande a été lancée sur le rôle de poètes puissants et de révolutionnaires utopiques dans le processus de reconstruction de la société. La définition de l'objectivité et des faits sont discutables. Pendant ce temps, le territoire qui pouvait d'être développé pour le remplacer était le territoire métaphorique des créations des poètes. La question importante à laquelle nous sommes confrontés n'est plus de discuter des bases de la formation d'une société libérale, mais des efforts pour redécrire et reformuler la société libérale d'une manière non universelle et non rationnelle. La redescription de l'ancienne langue qui avait façonné le discours fondamental des Lumières ne peuvent de se faire qu'avec une haute appréciation de l'indépendance en tant qu'introduction à la nature de la possibilité de la société et à la possibilité de la langue. La culture et la civilisation humaines sont plus susceptibles d'être poétisées que rationalisées.

LE PRAGMATISME, UNE NUANCE HISTORIQUE

Pragmatisme vient de la langue grecque, pragma: pragma ce qui signifie des faits, des choses, de la matière, quelque chose fait, des activités, du travail, des choses liées aux conséquences; et prassein qui signifie faire, faire quelque chose d'utile. Le terme pragmatisme a été inventé pour la première fois par Charles Peirce en janvier 1878 dans un article intitulé *How to Make Our Ideas Clear*. Il souligne que la croyance humaine n'est qu'un guide pour faire quelque chose en action. Dans un article de la Revue Philosophique qui reprend le thème: *Popular Science Monthly*, Peirce a souligné l'importance de développer le sens de l'esprit pour la détermination des facteurs qui peuvent le conduire précisément à sa propre production et à sa propre signification. Le fait observable que la

pensée de l'humanité est différente prouve qu'il y a quelque chose qui ne peut pas se compléter dans la réalité.

To attain perfect clearness in our thought of an object, then, we need only consider what conceivable effects of a practical kind the object may involve – what sensations we are to expect from it and what reactions we must prepare. Our conception of these effects, whether immediate or remote, is then for us the whole of our conception of the object, so far as that conception has positive significance at all (James, 1995, p. 18).

En d'autres termes, il existe des différences possibles dans l'étape de pratique. Ainsi, la perfection de la pensée sur un objet dans l'esprit humain ne peut être atteinte que par une évaluation des effets impensables du type pratique d'objet en progrès, y compris les sensations et les réactions qui peuvent être attendues et préparées à partir de la pratique. C'est le principe de base de Peirce et en même temps le principe du pragmatisme. Lors d'une conférence à Berkeley en 1898, William James avec une présentation intitulée *Philosophical conceptions and practical result*, il développe des idées de pragmatisme dans un style rigide et empirique basé sur des détails concrets. Il a réussi à impressionner le public en accumulant la contribution des croyances religieuses mystiques aux idées pragmatiques. La croyance en Dieu devrait être une source d'énergie qui peut être utile pour guider les gens vers la bonté. Sinon, cette croyance est fautive. Non seulement cela, les croyances autres que Dieu, tant qu'elles peuvent conduire les gens au bien, peuvent être appelées vraies croyances. Selon James (1939), cela n'est pas lié à la théorie de l'essence de Dieu, au destin du monde, de l'âme, mais seulement aux faits et aux expériences des êtres humains ordinaires qui ont été testés et vérifiés.

Depuis son développement, le pragmatisme s'est déplacé entre deux tendances fortes, d'une part, une ambition qui cherche à expliquer et à élever les espaces culturels et pragmatiques au niveau épistémologique des sciences naturelles et d'autre part, un effort visant à introduire le pragmatisme au niveau de l'alignement ou du parallélisme épistémologique avec la religion et l'art. Mais, dans l'ère du post-moderne, le pragmatisme, comme d'autres écoles philosophiques, ne peut être épargné par les forces d'attraction qui tendent à amener la philosophie à pencher dans deux régions extrêmes, à savoir la région de la littérature, de la poésie ou le domaine de la science analytique.

From its beginnings the pragmatic movement has been an ongoing argument – one in which the participants have raised dissonant voices, and at times have spoken at cross purposes. ... The contours of pragmatism have always been fuzzy. This is at once a source of its vitality and a frustration for those trying to define it. (Bernstein, 1995, p. 66)

Charles Sander Peirce (1839-1914), dans ses concepts de pragmatisme, a essayé d'appliquer le pragmatisme par des méthodes scientifiques et a cherché à réduire les notions philosophiques qu'il

a construites dans la logique mathématique et linguistique. Cependant, au moment suivant, ces logiques ont été dirigées vers le discours de l'éthique de la communication qui est contraire aux concepts de positivisme et de nominalisme à travers l'approfondissement de la logique relative et du système de signes (icônes, symboles, indices) pour construire une compréhension mutuelle entre les acteurs de la communication, (destinataire-destinateur).

Comment est-elle comprendre la réalité d'après les critères de vérité du pragmatism? Pour le savoir, il faut d'être utilisé le départ du point des vues monistes qui ont pour but l'unification du monde. L'univers dans son ensemble est considéré comme un fait d'une taille unique, dans lequel ses parties courent linéairement sur une seule ligne. Toute la réalité vient d'une seule source, tandis que l'autre n'est qu'une illusion. "La vision moniste présuppose toujours la présence de perceptions qui jugent la réalité d'un seul point de vue, par exemple le système monisme de Hegel qui croit que les idées primitives donnent naissance à tout le système des autres idées". (Palhories, 1939, p. 280).

Le monisme peut également être trouvé dans les pensées de Spinoza. Il a dit que nous commencerons maintenant à traiter de ces attributs que nous avons appelés des Propres et en premier lieu de ce que Dieu est cause de tout. Nous avons déjà dit ci-dessus comment une substance ne peut produire l'autre et que Dieu est un être duquel tous les attributs sont affirmés. D'où suit clairement que toutes autres choses ne peuvent en aucune façon exister ni être concues sans Dieu et hors de lui. "C'est pourquoi nous avons toutes raisons de dire que Dieu est la cause de tout". (Spinoza, 1964, p. 65). La vision du monisme sera difficile lorsqu'elle sera confrontée au fait que le monde offre des libertés et des réductions. Dans la réalité et la vie, il y a une diversification, une multiplication, un mouvement, une différence et une instabilité que les êtres humains ne peuvent d'éviter.

Contrairement à la vision moniste, le pragmatisme est en fait très accommodant de cette vue au-dessus. Le pragmatisme ne nécessite aucune modification du monde. Le monde doit être affiché tel qu'il est dans sa propre authenticité, dans une distinction tolérable. L'instabilité des faits sont prises en compte, affichée et mise sur leurs valeurs respectives. Le monde réel n'est pas un monde métaphysique, mais un monde avec lequel nous sommes toujours en contact intime. Si le monde est varié et libre, alors l'esprit est aussi pluraliste que le monde. En d'autres termes, la vérité est construite en conformité entre les idées et les réalités pluralistes, de sorte que le pragmatisme ait automatiquement un tempérament pluraliste. D'après le pragmatisme, ce qui nous a montré dans le monde réel sont des faits individuels, concrets, séparés les uns des autres. La représentation de la réalité qui surgit dans l'esprit est toujours particulier et ce n'est pas un fait général. La vérité d'une

idée n'est pas quelque chose de statique et d'inhérent, mais un événement produit pour une idée elle-même.

Les idées deviennent vraies ou d'être considérées comme vraies par un certain nombre de faits et peuvent d'atteindre leur vérité par un travail basé sur la validité et sa relation avec les faits et les actions basées sur l'expérience. Ainsi, d'avoir une idée appelée vraie ne signifie pas de posséder de choses relatives à la connaissance théorique, mais plutôt d'avoir des instruments d'action. On dit qu'une idée était vraie, quand elle avait une fonction service et utile. C'était le principe de base de la philosophie du pragmatisme.

En général, le pragmatisme est influencé par le développement inévitable de la science, la laïcité et la conscience historique de la pensée anglo-saxon elle-même. Si l'on dit que l'Allemagne a retrouvé la philosophie de l'idéalisme et que la France a inventé le libéralisme, alors on dit que l'Amérique a rétabli le pragmatisme. À l'époque de Dewey, le pragmatisme désignait le développement évolutif influencé, d'une part, par l'historicisme hégélien et, d'autre part, par la théorie de l'évolution de Charles Darwin.

Le pragmatisme et le modernisme sont des divergences qui reflètent la partie de l'autorité à la fois religieuse et culturelle, qui rejette la définition simple et stable de la vérité et remplace le système total et narratif par de vues pluralistes fragmentaires à partir de perspectives multiples. Pour le pragmatisme, la vérité est temporairement mûrie par l'expérience et l'histoire, mais pas déterminée par la nature des choses. Le pragmatisme offre délibérément l'incertitude et la diversité en réponse à l'épuisement des vieilles idées et des autorités.

NÉOPRAGMATISME DE RICHARD RORTY

Alors que les théoriciens postmodernes découvraient l'obsolescence de la légitimité de grands récits, la philosophie anglosaxonne a découvert que le pragmatisme avait développé des théories sceptiques de la connaissance ainsi que des critiques articulées de l'antiessentialisme et de l'antifondamentalisme qui ne tombaient pas dans le nihilisme tel que livré par Nietzsche, mais d'être insisté sur la possibilité du langage et du contexte. La pensée apocalyptique, comme le grand récit, a été perdue très longtemps des discours de la philosophie continentale et de l'anglo-saxon, de sorte que les vues de Richard Rorty sur le néo-pragmatisme ou le socio-pragmatisme et le relativisme de la vérité sont l'une des liaisons reliant d'une part les croyances de Dewey en démocratie libérale et d'autre part l'antifundamentalisme du postmodernisme.

Rorty se débat à la philosophie en moquant ses questions platoniques, spécialement sur la vérité qui dépassaient la représentation et la représentation elle-même comme un moyen d'acquérir des connaissances. Rorty a déclaré que le débat traditionnel sur la question de nature est très simple dans le cadre du processus continu de la représentation du langage. Rorty s'élève de la tradition analytique en développant sa propre version de la résurrection de la philosophie du langage (*linguistic turn*), après l'ère de l'épistémologie cognitive (*cognitif turn*) et de critiquer vivement la métaphysique. Pour Rorty, la science à sa propre hypothèse métaphysique d'un autre formulaire de la certitude et une croyance en ordre objectif de la vérité. Rorty a essayé de combiner la synthèse des croyances de William James et Dewey en science d'une part, avec les croyances de Heidegger et Jacques Derrida d'autre part, mais tout en rejetant librement le modèle de pensée qu'il n'aime pas. Rorty a accusé Derrida d'ignorer la position du sujet dans la relation signe-signifié, langue-monde et il a accusé Derrida d'avoir développé le concept de déconstruction³ avec une opposition très stricte.

Selon Rorty (Rorty, 1982, p. XV), le pragmatisme cherche à surmonter la séparation traditionnelle de la philosophie transcendantale dite platonicienne qui explique que les résultats de la science ne sont pas les derniers, de sorte qu'il y ait encore une vérité non découverte, par opposition à la philosophie empirique positiviste d'Auguste Comte qui affirme que la science naturelle est la seule vérité⁴.

Le pragmatisme a concilié les deux séparations en déposant une déclaration générale, qu'il y a en fait des différences dans les considérations individuelles sur les types de vérités qui ont été négligées. Pour les pragmatiques, les affirmations considérées comme vraies ne résident pas dans l'existence ou l'absence d'une correspondance avec la réalité. Le pragmatisme, en fait, est indifférent à cette réalité, de sorte que le pragmatisme ne se retrouve pas de prendre dans la séparation du réalisme ou de l'antiréalisme. Plus, encore, le pragmatisme préconise de rejeter la soumission des préjugés philosophiques comme les platoniques l'ont fait et les groupes positivistes, car cela peut être considéré comme trompeur.

³ Déconstruction: terme qui désigne l'opération critique visant à relire les textes de la tradition philosophique, afin d'en faire resurgir la richesse souvent occultée par une lecture trop unilatérale (Bertrand Vergely, 1998, p. 58)

⁴ Dans l'état positif en tant que troisième état, après celui de théologique et celui de métaphysique, Auguste Comte déclare que l'esprit humain reconnaissant l'impossibilité d'obtenir des notions absolues, renonce à chercher l'origine et la destination de l'univers et à connaître les causes intimes des phénomènes, pour s'attacher uniquement à découvrir par l'usage bien combiné du raisonnement et de l'observation, leurs lois efficaces, c'est-à-dire leurs relations invariables de succession et de similitude. L'explication des faits, réduite alors à ses termes réels, ne sont plus désormais que la liaison établie entre les divers phénomènes, particuliers et quelques faits généraux, dont les progrès de la science tendent de plus en plus à diminuer le nombre (Andrée Cresson, 1947, p. 80).

Richard Rorty considèrait qu'il y a deux visages du courant de pragmatisme qui se développe aujourd'hui. "D'abord, comme un discours présenté au public en général pour le distinguer des conceptions du pragmatisme comprises dans les sciences techniques et de la mécanique. Deuxièmement, le pragmatisme qui présente le visage comme une réaction aux pensées précédentes. Dans cette dernière forme, le pragmatisme sert comme la philosophie de la profession". (Rorty, 1994, p. 58).

A la première forme, la fonction sociale et culturelle du pragmatisme est une tentative de briser le bouclier contre la vieille pensée, ainsi qu'une tentative d'offrir une nouveauté à la société en mettant en avant une "experimentation" qui ne nécessite plus de législation révolutionnaire de la part de la société. Alors que dans le second sens en tant que philosophie professionnelle, le pragmatisme est considéré comme d'avoir un contenu scientifique qui varie entre les formes d'utilitarisme, d'empirisme, voire de positivisme logique.

L'ambiguïté de formes contenues dans ce dernier sens du pragmatisme devient comme un mouvement à toute responsabilité, car d'une part il lui manque les méthodes de principes strictes, déterministes et respectueuses telles qu'adoptées par les méthodes positivistes en général, mais le pragmatisme n'est pas non plus que l'art de la littérature. Avec cette réalité globale, beaucoup de gens considèrent le pragmatisme comme une philosophie opportuniste.

Dans la lecture de Rorty sur des écrits de René Bartheleot, un philosophe et un compositeur français, en particulier, dans l'écriture intitulée: *Un Romantisme Utilitaire: Étude sur le mouvement pragmatiste*. Il y a une croyance dans la similitude des points de vue entre William James, John Dewey et Nietzsche et Henri Bergson sur les principes de la vérité progressiste.

Dans l'observation de Rorty, il existe des éléments parallèles entre la théorie de la vérité pragmatique et le pragmatisme allemand dans lesquels Nietzsche a été l'un des initiateurs. Les vues pragmatiques de Nietzsche se retrouvent dans les œuvres: *The Gay Science et Twilight of the Idols*. Dans ces ouvrages, Nietzsche déclare: "Nous n'avons même pas les organes pour connaître la vérité. Ce que nous réalisons, c'est que tant qu'il est utilisé aux fins d'une communauté" L'énoncé "tant qu'il est utilisé aux fins d'un groupe Communautaire" est une déclaration qui sera très populaire auprès des pragmatiques à l'avenir, surtout le rejet sur Dieu.

That no one is any longer made accountable, that the kind of being manifested cannot be traced back to a causa prima that the world is a unity neither as sensorium nor a spirit, this alone is the great liberation- thus alone is the innocence of becoming restored.... The concept God has hitherto been the greatest objection to existence... We deny God; in denying God, we deny accountability; only by doing that do we redeem the world". (Nietzsche, 1990, p. 65)

D'après Rorty, ce point de vue est similaire au point de vue de Dewey, James, même similaire au point de vue de la figure utilitaire, Stuart Mill (1806-1873) qui prétend que l'action de penser n'est rien d'autre que d'effectuer des actions considérées comme utiles. Le mot "vrai" de James et Nietzsche c'est pareil avec le mot "correct" de Stuart Mill. Mill dit que chez les hommes, il n'y a pas d'autres motifs éthiques, que le désir d'être heureux, parce que le but est le bonheur, l'action fait partie du bonheur lui-même. Le point de vue de Mill auquel Rorty intéresse est l'opinion que la poésie, dans un certain niveau, est une religion et cela suppose que la poésie ne soit pas seulement au même niveau qu'une philosophie globale, mais une sortie à la fois le dogme religieux et la philosophie religieuse. "Dans une formulation ultérieure, Rorty a poursuivi ce point de vue en déclarant que la poésie ne pouvait certainement pas remplacer la religion monothéiste, mais que la poésie pouvait servir les intentions laïques du polythéisme". (Rorty, 1989, p. 22). Pour Rorty, le processus de substitution de la religion à la poésie en tant que source idéale pour l'humanité et une source de mouvement qui est commencée par le mouvement romantique au XIX-ième siècle, étaient vraiment une sorte de mouvement polythéiste. Quand on pense qu'aucun objet de connaissance possible et réel ne peut réguler directement les besoins humains, alors on est devenu polythéiste.

Ainsi, le manifeste de l'incompétence (*incommensurability*) comme on le trouve dans les concepts de Feyerabend et Putnam, pour Rorty n'était rien d'autre qu'un manifeste polythéiste.

Putnam primarily understands incommensurability as semantic thesis, which maintains that the meaning or relation of a term in one language/theory is not identical to the supposedly corresponding term in another language/theory. Putnam then proceeds to show that this idea is incoherent, because the more understanding of another language already and necessarily implies that the concepts of this language relate to "the same things" and express the same meaning as the concepts in our own language (Kogler, 1999, p. 162).

Comme on a vu que Feyerabend avait rejeté les avantages de la méthode d'induction en proposant le concept du contre-induction et l'incompétence d'un paradigme avec l'autre. Alors, la recherche avec une méthode ou sans méthode est la même. Feyerabend bouleverse tous les édifices laborieusement élaborés par ses prédécesseurs en déclarant hardiment: "Toutes les méthodologies ont leurs limites, et la seule règle qui survit, c'est: Tout est bon...!" (Le Comte; Dortier, 2000, p. 114).

En fait, le concept initial de ce point de vue, c'est-à-dire le concept de la "révolution non-cumulative de la science" de Thomas Khun, signifie la nécessité du remplacement révolutionnaire de l'ancien paradigme de la science normale par un nouveau paradigme contraire peut mettre en valeur la notion de polythéisme Richard Rorty. "Paradigm changes do cause scientists to see the world of their research-engagement differently. In so far as their only recourse to that world is through what

they see and do, we may want to say that after a revolution scientist are responding to a different world.” (Kuhn, 1962, p. 111).

Pour embrasser le polythéisme, il n'est pas nécessaire de croire aux éléments extérieurs non humains, qui, pour leur pouvoir, sont considérés comme une capacité d'intervenir dans diverses affaires humanitaires. Ce que les hommes ont vraiment besoin, c'est de l'approbation de l'idée et celle que les polythéistes devraient essayer de trouver les meilleures façons de faire les choses en s'appuyant sur d'autres groupes. De plus, les polythéistes transmettront à tous les êtres humains les questions qu'il doit et a posées à leur vie.

Pour Rorty, la notion de polythéisme coexiste justement avec l'utilitarisme romantique, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de méthode particulière de placement et de prise en compte des besoins humains et du bonheur, si ce n'est pas la prise en compte de la présence de l'homme et de l'utilité d'autres éléments. Avec de différentes expressions, on peut dire que le bonheur et le bien-être humains et la pluralité des normes deviennent le centre d'attention de toute sorte d'effort, en particulier, les efforts pour atteindre des niveaux de bonheur et de bien-être qui se concentrent sur les avantages individuels.

C'est dans la même idée que la croyance au privilège de la perfection humaine individuelle a permis à Nietzsche et William James sont d'accord avec l'idée que la littérature ou les œuvres littéraires devraient prendre le contrôle du rôle de la religion dans la vie humaine privée. Ils ont également convenu que personne ne devrait perfectionner les lacunes fonctionnelles de la religion. Une fois qu'un homme embrasse le polythéisme, alors en même temps, il se détournera de l'interprète de la religion ou de la religion qui orientent à la portée de problèmes métaphysiques. À son tour, dans le domaine de l'épistémologie, les êtres humains vont en fait se détourner de la compréhension que l'existence fondamentale de la réalité a besoin d'une explication plus approfondie ou une recherche linéaire. Si l'on ne fait pas de pas de rejet, alors on a soulevé le problème classique dans le domaine de la philosophie, à savoir la séparation entre les mondes de la vérité (essence) avec le monde de l'apparence (représentation).

Nietzsche a mentionné que la séparation entre le monde de la vérité (essence) et le monde de l'apparence (représentation) comme des faiblesses qui peuvent causer du tort. Dans *Twiligh of the Idols & The Antichrist*, Nietzsche a déclaré que la moralité qui sous-tend la justification des religions monothéistes sont complètement déconnectées de la réalité humaine, parce qu'on suppose qu'il y ait une justification qui se trouve dans d'autres endroits et apparences. Le concept de nature est compris comme celui d'antithèse de Dieu. Aux termes tels que: “La tentation de satan”, “La vie éternelle”,

“Le dernier tribunal” Nietzsche les appelait “une entité qui n'existe que dans le monde fictive”, c'est justement très incrédule, même un crime dangereux contre la vie.

temptation by the Devil, the proximity of God, the last Judgement, etenal life. This purely fictitious world is distinguished from the world of dream, very much to its disadvantage, by the fact the latter mirrors actuality, while the former falsifies, disvalues and denies actuality. Once the concept nature had been devised as the concept antithetical to God, natural had to be the world for reprehensible-this entire fictional world has its roots in hatred of the natural (actuality), it is the expression of a profound discontent with the actual. (Nietzsche, 1990, p. 137).

Le monothéisme et d'autres types de métaphysique, ainsi que la science qui contient le contenu de “dire sur le monde existe”, selon Rorty, seront remplacés par la politique démocratique. De tels consensus libres ressaient d'être formulés sur la quantité d'espace disponible pour la place et la perfection de chaque personne déterminera les possibilités de critères d'évaluation objective et d'objectivité. Malheureusement, la position et la quantité de besoins humains ne dépendent pas du consensus, même au-delà.

Rorty n'a pas seulement réussi à trouver des similitudes entre les vues de Nietzsche avec le pragmatisme américain, mais Rorty a réussi à trouver aussi les différences, surtout les différences dans la question de la démocratie et de la religion. Nietzsche considérait la démocratie comme la christianisation du peuple et une méthode de sous-estimation de l'existence humaine. La démocratie n'est pas essentielle à la construction de la philosophie de Nietzsche. Le Dieu monothéiste traditionnel pour Nietzsche était la faiblesse de l'imbécile, en plus d'être une situation intolérante inutile. Pour Dewey, la démocratie n'était rien d'autre que le christianisme libre de hiérarchie et d'exclusivisme. La compréhension monothéiste traditionnelle de Dieu a été jugée par Dewey comme un acte d'être fasciné par un poète sans pouvoir apprécier l'existence d'un autre poète. Dewey était tolérant envers la religion, mais il appelait à une façon agressive de penser l'athéisme à son égard. Il considérait également la démocratie comme un instrument de l'idéal universel d'immortalité humaine.

Ainsi, selon Rorty, l'utilitarisme romantique, le pragmatisme et le polythéisme, l'un et l'autre montrent l'harmonie, malgré l'enthousiasme authentique et peu sincère pour la démocratie. Cette accusation n'est certes pas fausse, mais une fois que la vision polythéiste du pragmatisme social est acceptée, alors l'idée que la philosophie aidera la sélection de l'orientation humaine dans la métamorphose de Dieu, ainsi qu'à la sélection de l'orientation de la forme de la vie variée qu'il présente sera déconstruite. La philosophie est loin de telles fonctions. Le pragmatisme est également accusé d'être une espèce irrationnelle, dans laquelle des pionniers tels que Dewey et James montrent

une attitude innocente face aux conséquences négatives de leur propre pensée et naïve à l'idée que l'on peut être démocratique et pragmatique à la fois.

De telles allégations peuvent survenir à la suite de malentendus qui ont également été faits par certains penseurs nietzschéens. Les nietzschéens pensent que le désir et le désir de vérité sont en fait différents de désir de bonheur. Ou pour le dire autrement, “bien élevé” est différent de “bien inférieur”. Selon Nietzsche, si nous ne croyons pas cela et supposons seulement que l'homme soit un animal intelligent, alors il n'y a aucune raison de désirer le bonheur pour l'homme. Comme il est essentiellement chrétien ou toutes les religions sont abstraites et il est incapable de penser que le christianisme est la création d'un grand poète.

Selon Rorty, Nietzsche avait raison lorsqu'il remettait en question le christianisme associé au platonisme comme source de l'immortalité humaine. D'être combiné avec le logocentrisme et les suggestions d'Auguste, il renforçait encore l'hypothèse, selon laquelle Platon préfigurait la vérité chrétienne. Cependant, il faut se rappeler le mépris qui écrit que si César a été forcé de devenir chrétien, alors ce fut une grande souffrance pour la conscience totale de l'homme.

Néanmoins, ce point de vue considère que le christianisme n'a pas besoin de s'embêter avec le développement de la théologie naturelle, de sorte qu'il n'ait pas à se soucier de la réconciliation avec Aristote, avec Newton et Darwin. Cependant, l'Église du christianisme reste hantée par l'idée de Platon de l'unité de la Vérité avec Dieu, de sorte que lorsque les sciences physiques font divers progrès, inévitablement, il y a une guerre entre la science et la théologie, entre la vérité de la science et la croyance religieuse.

En fait, selon Rorty, l'appréciation éthique de l'amour a peut-être gagné sa place dans le polythéisme tolérant de l'empire romain qui séparait l'idéal de l'ordre humain des revendications qui affichaient le désir monopoliste de toute-puissance du Saint-Père, sans pointer l'idée qu'il n'y avait pas de salut en dehors de l'église chrétienne. Par conséquent, nous devons désigner des formes non ecclésiastiques et non platoniques pour encourager l'immortalité de l'humanité dans le monde réel à être bonne. “Le christianisme en tant que grand poème, l'un des autres poèmes, peut-être utilement socialisé en tant que christianisme soutenu par un enseignement platonique, selon lequel Dieu et la vérité sont des termes qui échangent”. (Rorty, 1989, p. 27).

Donc, pour Rorty, il n'y a pas de point de vue final qui dirige de la vision antireprésentationaliste de la vérité et de la connaissance générale vers les vues démocratiques et antidémocratiques de Dewey, James et Nietzsche. Ce qui existe est une conclusion raisonnable de croyance démocratique dans un tel point de vue. Votre respect de la démocratie n'est pas sincère,

selon Rorty, si vous croyez que vous avez une connaissance de la position objective de besoins humains qui peuvent emporter sur les résultats du consensus démocratique. Mais votre respect sera sincère lorsque vous deviendrez utilitariste ou pragmatique qui prétend qu'il n'y a pas de différence entre la vérité et le bonheur.

CONTINGENCES LINGUISTIQUES, DE SOI ET LA COMMUNAUTÉ.

Selon Rorty, depuis deux siècles après la révolution de l'industrie, les penseurs romantiques et les philosophes européens ont cru que la vérité est essentiellement "d'être faite" plutôt que "d'être trouvée" (Rorty, 1989, p. 3). Suivant cette croyance, des efforts pour produire la vérité dans divers domaines de la vie ont été menés avec véhémence. Les penseurs romantiques et les poètes ont proclamé une guerre contre la rationalité et le réalisme. L'art n'est plus considéré comme une imitation de la nature, comme Aristote l'expliquait, mais plutôt comme la création de l'art lui-même.

À partir de ces réflexions, Rorty a vu il y a deux sortes de tendances dans l'analyse de l'hégémonie culturelle et de la civilisation. Tout d'abord, le groupe qui est devenu un fidèle adepte du domaine des Lumières (*aufklärung*), qui continue encore d'identifier les caractéristiques de la science. En conséquence, l'opposition conservée prend des métamorphoses sous une forme plus grande, à savoir l'octroi d'une légitimité et d'une indulgence excessive au pouvoir des pensées dans la culture basée sur l'idée que la vérité devrait être trouvée.

La deuxième tendance est le groupe qui soutient que le monde tel que décrit par les sciences physiques et chimiques n'ont plus le pouvoir d'être en mesure d'enseigner des leçons morales aux humains et encore moins d'offrandes pour la satisfaction spirituelle. La croyance qu'il veut mettre en avant est que la construction de la science n'est rien de plus qu'un esclave de la technologie dont on ne peut s'attendre à ce qu'elle présente autre chose. Cette deuxième tendance se rapproche des positions politiques utopiques et des groupes qui se prétendent proches des artistes innovants.

Si le premier type oppose strictement aux faits de la science à la subjectivité et à la métaphore, alors le second type, il y a une tendance à juger la science comme une activité profane et non sacrée, qui permet aux êtres humains faisant face à la réalité, y compris les non-humains. Il n'y a pas de maladresse méthodique dans cette vision, de sorte que les sciences trouveront une description utile du monde dans le but de prédire et de contrôler ce qui va se passer, tout comme les poètes et les observateurs politiques trouvent des descriptions de la réalité qu'il veut transmettre. Cependant, cela ne signifie pas nécessairement que les descriptions compilées sont des représentations exactes de la façon dont le monde se présente. Radicalement, le premier groupe a adhéré au principe, selon lequel

les sciences naturelles (*naturwissenschaft*) en tant que héros manquent d'une discipline appelée la philosophie, car la science est séparée de la théologie et de l'art.

Contrairement, d'affirmer que la vérité ne se trouve pas là-bas (ne peut pas être là-bas) signifie de convenir qu'il n'y a pas de phrase de vérité, parce que la vérité réside dans la proposition formulée par l'homme. Les phrases sont des éléments du langage humain et le langage humain est la création de l'humanité lui-même. La vérité ne peut pas être là, parce que les phrases ne peuvent pas exister elles-mêmes. La vérité n'est pas indépendante de l'homme. Il est vrai que le monde est "là-bas", mais la description du monde ne l'est certainement pas. Selon Rorty, seules les descriptions du monde qui peuvent d'être bonnes ou fausses. Le monde en lui ne peut pas être faux ou juste.

Parallèlement à cela, Rorty explique que le monde se trouve là-bas, mais l'image du monde n'est rien d'autre que les êtres humains la font eux-mêmes. Dans l'esprit, l'âme et la profondeur de l'homme contenaient un potentiel intrinsèque qui peut être jugé comme contribution à la formation de la connaissance supra-empirique, à savoir la philosophie. On peut dire brièvement qu'il faut une séparation entre l'affirmation que le monde est "là-bas" et l'affirmation que la vérité est aussi "là-bas". En disant que le monde est là-bas, cette déclaration signifie que le monde n'est pas une création humaine et n'appartient pas à son état mental.

La suggestion que la vérité est exactement comme le monde là-bas est un héritage du passé qui voit le monde comme une création humaine qui a son propre langage. Si l'homme cesse de faire des idées consensuelles sur le langage non humain, l'homme ne doit pas rester coincé dans la phrase creuse que le monde nous a justifiée de sa propre initiative qui se transforme en faits. Si on y croit, alors le mot: vrai est quelque chose d'identique à Dieu ou au Monde en tant que projet de Dieu et cela signifie une seule phrase positionnée grammaticalement.

Le monde ne parle pas à l'homme, mais l'homme seul peut le faire. Le monde peut faire croire à l'homme, mais il ne peut pas nous proposer un langage à parler. L'incarnation que le monde ne peut pas parler aux humains permet de dire que les décisions sur qui joue dans les jeux de langage sont arbitraires. Cependant, moralement, cela ne signifie pas que les critères objectifs de sélection du vocabulaire sont remplacés par les critères du subjectif, de la pensée, de la volonté et des sentiments humains. Les critères ne sont plus un problème dans le domaine du passage d'un jeu linguistique à un autre en raison des facteurs possibles de la langue. L'expérience de trouver les critères de quelque chose est une tentative de penser le monde universellement comme appartenant à une essence intrinsèque. De tels efforts – aux yeux de Rorty – ne sont rien d'autre que le résultat d'un processus

de certaines langues privilégiés qui sont une vieille tradition, qui a cherché à reformuler la grammaire afin de déterminer un avenir plus agréable.

En fate, d'une part, de nombreuses réalités sont indifférentes à la description générale et d'autre part, les êtres humains ont été créés en utilisant certaines grammaires. En ignorant ce fate, l'homme assimile directement à partir des idées romantiques que la vérité est réellement faite et non découverte. De même, le fait que le langage n'est pas inventé, mais plutôt d'être fate.

Les idées du romantisme, de l'idéalisme allemand, du français révolutionnaires ont montré que quelque chose peut être fait pour voir le bien mauvais, important ou insignifiant en le décrivant à nouveau. En tant que centre de la capacité humaine, l'imagination est plus importante que la pensée, car l'imagination est la réalisation du talent et la capacité de parler autrement, de ne pas bien argumenter dans le cadre des principaux instruments du changement culturel.

Le comportement de toujours argumenter est la condition principale pour les déclarations sur la nature intrinsèque qui a succédé à la science. Quand la vérité est dite, c'est la même chose que de remettre en question la nature de l'homme ou la nature de Dieu. Ainsi, un philosophe ne devrait pas être interrogé sur son argument sur quelque chose, comme dans la théorie de la correspondance de la vérité ou l'idée des propriétés intrinsèques de la réalité.

La méthode philosophique est la même que la méthode utopique de la politique et de la science révolutionnaire qui redescendent les lacunes des choses par de nouveaux moyens, créant ainsi des modèles de comportement linguistique. Les modèles de comportement linguistique donneront naissance à une nouvelle génération qui les adoptera à travers des expériences scientifiques et institutionnelles. Selon Rorty, ce type de philosophie ne fonctionne pas étape par étape et analyse concept par concept, mais fonctionne plutôt globalement et de manière globale. Les problèmes traditionnels sont ignorés par cette méthode, remplacés par des problèmes plus intéressants et nouveaux sans être provoqués par la détermination de critères.

Lorsque Rorty décrit la compréhension relative à l'auto-contingence, il se réfère à des versets et des poèmes qui contiennent des motifs de vérité et de vide qui favorisent le silence, la peur et la mort comme thèmes communs de la poésie et de celle qui se réfèrent à des paradigmes individuels. Avec de tels thèmes, Rorty ressent la tension présente entre les efforts de réalisation des créations individuelles elles-mêmes en comprenant les contingences d'une part et les efforts pour atteindre l'universalité grâce à une haute appréciation de la transcendance de la contingence.

Selon Rorty, les philosophes influents de son époque auraient dû apprécier l'auto-contingence, tout comme Nietzsche et les poètes du romantisme et du symbolisme l'avaient bien fait. Pour

connaître la vérité, le poète des romantiques ainsi que Nietzsche ont fortement mis l'accent sur les métaphores en tant que créations personnelles et non en tant que tentatives de diffuser des idées dans un contexte unique pour toute la vie.

Rorty a exprimé sa critique du rationalisme de l'ère des Lumières qui étaient à l'origine considérée comme capable de construire une base solide pour la société, comme le début de la démocratie libérale, mais au fil du temps, le rationalisme est devenu un obstacle au développement des sociétés démocratiques. La fonction narrative perd ses foncteurs, le grand heros le grand héros, les grands périls, les grands périples et le grand but. Elle se disperse en nuages d'éléments langagiers narratifs, mais aussi dénotatifs, prescriptifs, descriptifs, etc, chacun véhiculant avec soi des valences pragmatiques *sui generis*. Cacun de nous vit aux carrefours de beaucoup de celles-ci. Nous ne formons pas des combinaisons langagières stables nécessairement et les propriétés de celles que nous formons ne sont pas nécessairement communicables (Lyotard, 1979, p. 8). Le territoire qui peut être développé pour remplacer l'impasse de l'effet de modalité est un territoire métaphorique basée sur sa propre création. La question importante qui se pose n'est plus de jeter des bases solides sur les fondements de la formation d'une société libérale, mais plutôt les efforts visant à redécrire et à reformuler des sociétés libérales de manière non universelle et non rationnelle. Efforts pour créer de nouveaux centres. Un processus de dédivinisation (Rorty, 1989, p. 45).

La redescription des langues anciennes qui ont façonné le discours fondamental pendant les Lumières ne peuvent se faire que tout en donnant une haute appréciation de la liberté en tant qu'introduction à la nature contingence de la société. Les termes logiques, les objectifs et les méthodiques ne sont plus importantes et attrayantes pour les domaines de la culture et de la civilisation, car ils ne produisent qu'une réalité stricte et isolée. La redescription du libéralisme comme espoir de détente de la culture et de la civilisation humaine est plus susceptible d'être "poésie" que rationalisée par la science, comme cela a été le cas auparavant.

La poétique culturelle reconnaît l'existence de fantasmes idéosincrétiques, tandis que les rationalisations les endormaient par des calculs nominaux. La distinction science-poesie a souvent été expliquée sur le modelé de la distinction du beau et du vrai, de l'imagination et du réel ou du gout et de la méthode. J'ai pour ma part insiste pour que nous l'expliquions plutôt à partir de la distinction des besoins publics et de besoins privés ceux pour lesquels nous ne pouvons pas obtenir aisément la reconnaissance de notre prochain et ceux pour lesquels nous le pouvons. (Rorty, 1992).

LA SOLIDARITÉ ET L'OBJECTIVITÉ

Selon Rorty, il y a deux façons essentielles pour les êtres humains rationnels de penser à donner un sens à la vie. Tout d'abord, transmettre l'histoire de leur contribution à une société formée et comprise comme une société historique, effectivement là où leur vie se déroule, c'est-à-dire dans des communautés réelles, séparées par le temps et l'espace ou dans une communauté imaginaire parfaite composée de personnages sélectionnés de l'histoire ou de la fiction ou des deux. La deuxième voie réside dans la description qui met l'homme dans une relation immédiate avec la réalité non humaine. Cette relation soudaine, selon Rorty, "signifie qu'elle ne provient pas de la réalité et des tribus, des nations, même des groupes d'amis qu'ils imaginent". (Rorty, 1994, p. 35).

À partir de cette distinction, Rorty veut préciser que la première catégorie concerne l'existence de motifs de solidarité dans lesquels on ne mènera pas de recherche sur les relations pratiques de la société qu'il choisit. La deuxième catégorie concerne les motifs de désir d'objectivité qui s'éloigne des individus réels qui les entourent. Ce principe-ci évalue qu'une personne n'est pas membre d'un groupe réel ou d'un autre imaginaire, mais l'associe à quelque chose qui peut être décrit sans référence à des individus spécifiques.

Le changement et la mobilité du modèle de pensée du style grec classique aux Lumières dans la culture et la civilisation occidentales – selon Rorty – montrent la preuve d'un changement dans l'utilisation de la pensée solidaire vers la pensée objectivité. Platon a développé une pensée qui fait la distinction entre la connaissance d'opinion (doxa) et la connaissance qui repose sur l'apparence de la réalité (épithème). La séparation fournit des idées et des idées dans lesquelles la recherche rationnelle est censée avoir accès au pouvoir de l'époque, alors qu'elle ne l'est pas. Au cours des Lumières en Europe, en particulier lorsque la physique newtonienne est devenue un modèle intellectuel, le premier modèle de pensée est devenu un modèle généralement adopté et a trouvé une énorme application à la construction d'institutions sociales, politiques et économiques.

Le modèle de la pensée qui a construit la compréhension sur le modèle de l'objectivité est désigné par Rorty comme "un groupe réaliste qui suppose que la vérité soit interprétée dans une correspondance spéciale avec la réalité". (Rorty, 1994, p. 37). La construction de la métaphysique pour eux doit créer un lieu pour une relation spéciale entre les croyances et les objets qui permettent la séparation du bien du mal. Pour ce groupe, il doit y avoir une procédure de justification des croyances naturelles. Par conséquent, le bâtiment épistémologique qu'il a structuré doit être adapté au type de justification naturelle et non à la justification sociale. Leur Conception est que, si les

procédures variées sur lesquelles la culture est formée, peuvent nous présenter une justification rationnelle pour quelque chose, alors il faut l'appeler rationnelle. Et vice versa.

Contrairement à ce point de vue, il y a une conception qui souhaite réduire la considération de l'objectivité à une solution plus solide. On appelle aussi la conception néopragmatique ou plus précisément pragmatisme social. Cette conception n'est pas faire attention aux questions métaphysiques et épistémologiques, mais plutôt à la construction de sociétés fondées sur un esprit de dialogue et de compréhension mutuelle. La Conception du pragmatisme social considère cette vérité comme quelque chose qu'il faut croire bénéfique pour l'homme. Les croyances sociales pragmatiques considèrent qu'il n'est pas nécessaire de croire en la correspondance entre les croyances et les objets, ni avec une capacité cognitive qui assure que les dimensions de l'espace seront en mesure de prendre part à telles relations.

LA SCIENCE COMME LA SOLIDARITÉ

Rorty soutient que la culture devrait considérer la méthodologie, la rationalité, la science et l'objectif comme synonymes, tandis que le statut cognitif et l'objectivité sont les personnages qui peuvent remplacer la position des prêtres dans la représentation des discours de vérité. Selon lui, un penseur est quelqu'un qui permet à l'humanité d'être toujours en contact avec quelque chose derrière elle. Dans le domaine de l'humanité, ils se tiennent toujours dans deux positions, à savoir: Premièrement, du côté des valeurs qui sont toujours positionnées avec des faits. Deuxièmement, dans une position capable de développer les habitudes de la réflexion critique (Rorty, 1990, p. 46).

Cependant, ces deux positions sont tout aussi désagréables, car la séparation subjective et objective est parallèle à la différence entre le fait et la valeur. La différence entre les faits concrets et la douceur des valeurs, la vérité et l'excitation, l'objectivité et la subjectivité sont un instrument intéressant et assez difficile à traiter, car il n'est pas adapté à la division culturelle et crée plus de difficultés que la résolution de problèmes résolus. C'est pourquoi nous avons besoin d'un autre langage.

Selon Rorty, la rationalité peut être distinguée sur deux types. Tout d'abord, la rationalité signifie médical, qui est une sorte de critère utilisé pour atteindre les objectifs qui ont été formulés auparavant. À cet égard, les poètes et les peintres ont des fantasmes différents sur la rationalité, car ils n'ont aucune méthode pour créer leur travail. Ils n'étaient pas sûrs de ce qu'il faisait avant qu'il n'ait fini de le faire. Par opposition, selon Rorty, nous nous rendons compte que les évaluations comprennent les critères précédents, selon lesquels un problème doit être satisfaisant pour prendre de

bonnes décisions. Les lois et les problèmes donnent un bon exemple de rationalité, mais les scientifiques qui savent d'abord les choses qui invalident leurs hypothèses, de sorte que ce soit comme cela, c'était comme un héros qui parle strictement de la partie du monde ou si la rationalité a un sens. La capacité de construire les critères précédents, alors il est crédible de voir dans la science les origines du paradigme de la rationalité.

Le deuxième sens du rationnel est sacré ou subtil plutôt que méthodique. Cela signifie d'écrire l'unité de la bonté morale telle que la tolérance, le respect des opinions existantes, la capacité d'écouter et la confiance dans la persuasion plutôt que dans la force. Ces vertus sont dérivées d'une société cultivée afin que la communauté les soutiennes. Ainsi, le sens du mot rationnel dans cette vision est cultivée.

Ce que Richard Rorty appelle le pragmatisme peut également être qualifié de "Kuhnien de gauche" dans le concept de la révolution scientifique. Le pragmatisme de Rorty est une nouvelle vague avec la compréhension peu clair entre l'objectivité et la subjectivité, le fait de la valeur, plutôt qu'une conception de la rationalité développée. Rorty approuvait davantage le changement du mot objectivité en "solidarité".

Rorty a accepté de mettre la totalité de la culture au niveau épistémique ou de se débarrasser des idées épistémiques et du statut cognitif. Qu'il y a quelque chose qui s'appelle le statut de la science et que la vérité est appliquée aussi par de divers domaines de la science, par exemple : anthropologies, juristes, physique, philosophie et littérature. Essentiellement, la présence de "l'accord sans conflit" dans chacune de ces branches de la science rêvaient de placer quelque chose dans la ligne de la seule vérité objective que nous voulons, à savoir le consentement ou le dialogue intersubjectif.

Pendant ce temps, il y a des objections qui peuvent être jugées comme une réfutation en raison de l'effet inhérent de l'épithétique traditionnelle sur le pragmatisme. On assimile simplement l'objectivité à l'intersubjectivité pour être accusés de relativisme.

Relativism is basically a doctrine in the theory of knowledge: it asserts that there is no unique truth, no unique objective reality. What we naively supposed to be such is but the product -exclusively, or in some proportion, which varies with the particular form the the relativisme takes- of the cognitive apparatus of the individual, community, age, or whatever. (Gellner, 1985, p. 84).

Cependant, selon Rorty, il existe une épithète ambiguë qui peut produire trois conceptions différentes. (1) qui nie avec l'idée insensée que toutes les croyances sont égales, (2) Que la vérité est un terme externe qui a une signification et une justification contextuelle, (3) Repose sur la vision ethnocentrique que rien ne peut être dit avec vérité et rationalité. Mais's tout cela peut être réalisé à

travers des procédures normatives de justification que la communauté peut travailler dans le domaine de recherche qui a été déterminé. Le pragmatisme absorbe bien ce dernier, mais rien d'autre. Le relativisme ne décrit pas les problèmes éthnocentriques, pas plus que la relativité entre les théories positives, mais plutôt les croyances qui peuvent apporter une meilleure compréhension que jamais auparavant, sans séparation traditionnelle qui positionne la croyance avec l'opinion, l'opposition entre la vérité liée à la réalité et la vérité comme le terme d'adhésion que nous appliquons aux croyances légitimes.

Des accusations relativistes à son près peut survenir, parce que ses ennemis sont incapables de nier l'idée que quelque chose a une "nature intrinsèque". De même, lorsqu'il est mentionné qu'il n'y a rien à dire sur la vérité, les réalistes ont tendance à voir dans ce terme – encore une fois – une théorie positive de la nature de la vérité. Cette vérité n'est qu'une opinion momentanée d'un individu ou d'une société. Mais en fait, la néopragmatisme ou le pragmatisme social n'ont pas de théorie de la vérité et encore moins de théorie relativise, parce qu'ils sont partisans de la solidarité. Leur explication de la valeur de la recherche humaine repose exclusivement sur des raisons éthiques et non sur la théorie de la connaissance et encore moins sur la métaphysique.

CONCLUSION

Les réflexions de Richard Rorty sur le pragmatisme ont tenté d'extraire ses arguments de la pensée philosophique d'anglosaxon en excluant les arguments de la pensée européenne continentale qu'il considérait pertinents, par exemple en ce qui concerne l'antiessentialisme et l'antifundamentalisme. Dans cette pensée, le rôle des poètes et des romantiques révolutionnaires sont fortement attendus comme un appareil qui peut remplacer le rôle des rationalistes et des philosophes.

Le sens de la rationalité est deux, le premier est méthodique, objectif et vérifiable, comme on l'appelle dans le monde de la science, tandis que le second sens est une activité civilisée. Le territoire qui pouvait être développé pour remplacer rationalités étaient le territoire métaphorique des créations des poètes. Il avait un point de vue diversifié qui ignorait les critères, la catégorisation, l'antagonisme et s'accommodait plutôt des idées de démocratie, de libéralisme et de pluralisme. Il y a la possibilité du langage, de soi et de la société et de la solidarité dans la science, la définition de l'objectivité et des faits sont discutables. Cela fait tomber cette pensée sur le relativisme.

Il y a deux le sens de la rationalité, le premier est méthodique, objectif et vérifiable, comme on l'appelle dans le monde de la science, tandis que le second sens est une activité civilisée. Le territoire qui pouvait être développé pour remplacer rationalités étaient le territoire métaphorique des

créations des poètes. Il avait un point de vue diversifié qui ignorait les critères, la catégorisation, l'antagonisme et s'accommodait plutôt des idées de démocratie, de libéralisme et de pluralisme. Il y a la possibilité du langage, de soi et de la société et de la solidarité dans la science, la définition de l'objectivité et des faits sont discutables. Cela fait tomber cette pensée sur le relativisme.

Un accord entre les hommes est préférable à la connaissance du vrai. De là découle un certain nombre de prises de position sur de sujets moraux et épistémologiques: la critique de la connaissance scientifique comme raison ultime et comme source de pouvoir, le primat de la volonté et de la liberté humaines sur le savoir, la primauté de la démocratie sur la compétence intellectuelle, de la "conversation" humaine sur les énoncés de savoir.

REFERENCES

BERNSTEIN, R. J. Rorty & Pragmatism. In Herman J. Saatkamp, Jr (Eds). **The conflict of narratives**. . Nashville: Vanderbilt University Press. 1995.

GELLNER, E. **Relativism and the social sciences**. Great Britain: Cambridge University Press. 1985.

GIDDEN, A. **The third way**. USA: Blackwell Publishers. 1998.

LE COMTE, Jacque; DORTIER, Jean F. **Philosophies de notre temps**. Auxerre: Editions Science Humaine. 2000.

JAMES, W. **Pragmatism**. London: Constable and Company. 1995.

KOGLER, H. H. **The power of dialogue**. Massachusetts: MIT Press. 1999.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolution**. USA: University of Chicago. 1962.

LYOTARD, J.-F. **La condition postmodernisme**. Paris: Les éditions de minuit. 1979.

NIETZSCHE, F. **Twilight of the idols/The anti-christ**. London: Penguin Books. 1990.

PALHORIES, F. **Vie et doctrines des grands philosophes**. Paris: Lanore. 1939.

RORTY, R. **Consequences of pragmatism**. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1982.

RORTY, R. **Contingency, ironi and solidarity**. United Kingdom: Cambridge University Press. 1989.

RORTY, R. **Science et solidarite** . Paris: eclat. 1990.

RORTY, R. **Objectivite, relativisme et verite**. Paris: Presses Universitaires de France. 1994.

RORTY, R. B. **Rorty, le pragmatisme et ses consequences**. Paris: Editions de l'eclat. 1992.

SPINOZA. **Traite de la reforme de l'entendement**. Paris: Flammarion. 1989.

*THE EPISTEMOLOGY OF NEOPRAGMATISM SUCH AS THE PHILOSOPHICAL THOUGHT
OF RICHARD RORTY*

***Abstract:** Firstly, I would like to provide an overview of the important traits and underlying characteristics of pragmatism, and then discuss the existence and establishment of Richard Rorty's thought on pragmatism, which was an earlier development of pragmatism classic. Richard Rorty's thoughts are also discussed with other modern philosophical thoughts in continental Europe, particularly on principles thought to be related to the principles of pragmatism. The possibilities of language, self and society are the principles discussed. It also mentions the inevitability of reality and objectivity of various points of view, thus giving rise to the need for attitudes of solidarity, or even the need for principles of solidarity in science. It is also mentioned that there are two notions of rationality, namely, objective, factual and obedient, as it is known so far, while the second meaning of rationality is cultured or civilized. Another part shown is the role of romantic poets and revolutionaries in breaking out of the impasse of language, thought and questions about the meaning of rationality itself. The other principle of truth is that it cannot be found, but must be done.*

***Keywords:** Solidarity, rationality, possibility, culture, poetry.*



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/14698>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.14698>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 239-255

Submissão: 15/05/2023 | Aprovação: 01/011/2023



THE STRUCTURE OF LEARNING QUESTIONS FOR THE PURPOSES OF GROWING STUDENTS' COGNITIVE META-COMPETENCES

A ESTRUTURA DAS QUESTÕES DE APRENDIZAGEM PARA FINS DE CRESCIMENTO DE META-COMPETÊNCIAS COGNITIVAS DOS ALUNOS

Mikhail Yu SAVELYEV

Mitra Association (Rússia)¹

Marina G SAVELYEVA

Udmurt State University (Rússia)²

Rail A. GALIAKHMETOV

Udmurt State University (Rússia)³

Abstract: In the article, based on the meta-competence and institutional-culturological approaches developed in the school of general methodology of conceptual constructs of system-thought-activity modeling, the goal is to develop technological solutions for the formation of students' cognitive meta-competences. In educational activities, a hierarchy of educational processes is defined: the main one is the creation of educational texts by students, the auxiliary one is work with literature, the service one is classroom activity. Based on the structure of educational processes, three roles of a teacher are defined: an assistant in mastering a professional language, a source of professional opinion, and a model of professional ethics. The role of classroom taking notes and asking the teacher of educational questions in the formation of cognitive meta-competences is shown. The differences between educational and non-educational questions and the structure of educational questions are given: for understanding, task, problematic, systemic and causal. The proposed technology of educational activity allows it to be applied in the formation of students' cognitive metacompetences, in the design and evaluation of educational literature, the creation of intelligent systems for the design of educational activities and the assessment of students' cognitive metacompetences.

Keywords: Meta-competence. Cognitive abilities. System-thought-activity. Modeling. Institutional-culturological approach.

Resumo: No artigo, com base nas abordagens de metacompetência e institucional-culturoológica desenvolvidas na escola de metodologia geral de construções conceituais de modelagem sistema-pensamento-atividade, o objetivo é desenvolver soluções tecnológicas para a formação de metacompetências cognitivas dos alunos. Nas atividades educativas é definida uma hierarquia de processos educativos: o principal é a criação de textos educativos pelos alunos, o auxiliar é o trabalho com literatura, o de serviço é a atividade presencial. Com base na estrutura dos processos educativos, são definidos três papéis do professor: auxiliar no domínio da linguagem profissional, fonte de opinião profissional e modelo de ética profissional. É mostrado o papel das anotações em sala de aula e das perguntas educacionais ao professor na formação de metacompetências cognitivas. São apresentadas as diferenças entre questões educacionais e não educacionais e a estrutura das questões educacionais: para compreensão, tarefa, problemática, sistêmica e causal. A tecnologia de atividade educativa proposta permite a sua aplicação na formação das metacompetências cognitivas dos alunos, na concepção e avaliação da literatura educacional, na criação de sistemas inteligentes para a concepção de atividades educativas e na avaliação das metacompetências cognitivas dos alunos.

Palavras-chave: Metacompetência. Habilidades cognitivas. Atividade de pensamento do sistema. Modelagem. Abordagem institucional-culturalológica;

¹ Mitra Association, E-mail: saveljev.mitra@bk.ru

² Novosibirsk State University of Economics and Management: Novosibirsk, RU. E-mail: saveljeva.usu@ro.ru

³ Kalashnikov Izhevsk State Technical University: Izhevsk, Udmurt Republic, RU – E-mail: galiakhmetov.kistu@ro.ru

INTRODUCTION

A meta-competence-based approach is necessary at all levels of education, in which the main abilities formed in students will be: cognitive, communicative, coordination, and leadership abilities. The essence of the meta-competence approach is the transition from subject education to methodological education, which means that the main subject of study is not knowledge about the subject, but knowledge about how to work with this knowledge (Savelyev, 2011, 2014, 2015a, 2015i; Savelyev & Savelyeva, 2015; Savelyev, Savelyeva, Pushina, Gruzdeva & Savchenko, 2021; Savelyev, Savelyeva & Savchenko, 2022). Among such cognitive metacompetences, first of all, it is necessary to name the ability to carry out cognitive processes of educational and professional activities: primary thinking, problem solving, problem solving, systemic and object thinking.

The meta-competency-based approach contradicts the ideas of Western multicultural globalism in general and the global universalization of education in particular. metacompetences ensure the assimilation of the specifics of local cultures, due to their general cultural orientation, contribute to the traditionalization of education, and do not serve the tasks of training qualified consumers and specialists in cashing out any idea. The meta-competence-based approach requires a fundamentally different idea of multiculturalism - traditionalist, which provides the opportunity for the development of each culture from societal values to scientific concepts and further to institutions and strategies. This task corresponds to the institutional and cultural approach to the design of knowledge systems (Savelyev, 1999, 2015a, 2015b, 2015c, 2019a, 2019b; Popov, 2015; Tatarkin, 2016), conformist view of political and economic development (Savelyev, 2015a, 2015e, 2015f, Tatarkin, 2016; Savelyev, Polyakov & Savchenko, 2020), which reveals the patterns of implementation of any culture, especially socio-economic institutions (Savelyev, 2015a, 2015f, 2015g, 2015h, 2016a, 2016b, 2019a; Popov, 2015). These patterns have been confirmed econometrically (Savelyev, 2020a) in the course of macroeconomic studies (Savelyev, Pushina & Savchenko, 2020; Savelyev, Pushina and Bryndin, 2021; Savelyev, Golovastov, Golovastova, Savchenko and Galiakhmetov, 2021; Savelyev, Kozyrev, Perevedentsev, Savchenko, Koretsky, & Polyakov, 2021), microeconomic modeling (Savelyev, 2020b; Savelyev, Savchenko, Koretsky & Koshcheeva, 2022) transactions, organizations (Savelyev, 2015a, 2015g, 2015h, 2016a, 2016b, 2016c) and business processes (Savelyev, 2015a, Polyakov, Savelyev, Perevedentsev, Titova & Galiakhmetova,

2020; Polyakov, Savchenko, Alekseeva, Panteleeva & Savelyev, 2020).

Similarity of the methodological foundations of the competency-based and meta-subject approaches (Asmolov, 2008; Gromyko, 2010-2011; Gromyko, 2001; Khutorskoy, 2012) contributed to the fact that meta-subject technologies and the categorical apparatus of the meta-subject approach are becoming more widespread in higher education.

There are a number of methodological directions in the interpretation of the key concepts of the metasubject approach. As a basis for the formation of meta-subject learning outcomes, the formation of universal learning activities that ensure the assimilation of inter-subject concepts based on mastering the ability to independently replenish knowledge (the ability to learn) is considered. Yu. V. Gromyko and the followers of the scientific school of thought-activity pedagogy developed the concept of independent meta-subjects (“Knowledge”, “Task”, “Problem”, “Sign”, “Situation”, “Meaning”, etc.), within which students learn techniques formal logic through generalizations and schematization. This approach is designed to solve the problem of disunity of scientific knowledge within different disciplines. A.V. Khutorskoy sees the essence of the meta-subject content of education in the student's self-realization. Metasubjects in the scientific school of A.V. Khutorsky are built around fundamental educational objects by highlighting meta-subject meanings and providing meta-subject activity, the result of which is productive personal results.

Meta-subject competencies are often identified with "meta-professional personality traits", "professional meta-competences", "supra-professional competencies". In foreign studies, the term "meta-competencies" (meta-competencies), as well as "soft skills" or soft skills (Heckman & Kauts, 2012). The sphere of metacompetences includes “management skills” and “leadership metacompetences”, “cognitive metacompetence”, “motivational metacompetence”, etc. (Mathews, 2013).

According to the data presented in the dissertation research by MT Morpurgo, the competence model of a modern specialist includes a whole range of over-professional metacompetences, such as: communication skills, teamwork, persuasion, ability to "see a wide context", the ability to innovate, willingness to solve problems, analytical and critical thinking, creativity, willingness to take risks, learning, reflection, ethnic tolerance, etc. (Morpurgo, 2015).

MATERIALS AND METHODS

In psychology, there are various classifications of cognitive abilities. The domestic school

of general methodology (Anisimov, 1989, 1991a, 1991b, 1999, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b) as a result of the development of system-thought-activity modeling, determined the following levels of complexity of thinking:

- primary thinking - the search for a ready answer;
- problem solving - choosing a solution algorithm and applying it to the available data;
- problem solving - development of a new algorithm;
- systems thinking - understanding the place of each algorithm in some interconnected integrity;
- object thinking is the ability to meet requirements regardless of external influences.

We applied this conceptual construct to design pedagogical tools that form cognitive meta-competences.

The purpose of the study: to design pedagogical tools for the formation of cognitive meta-competences. Research objectives: to determine the tools for the formation of cognitive meta-competencies for each level of thinking. Research method: system-thought-activity modeling.

RESULTS

Meta-competence methodology says that in classes and classrooms, students should first of all not take notes on what they heard, but ask learning questions to the teacher and other students. The ability to formulate questions refers to meta-subject cognitive abilities. Unfortunately, many teachers do not pay due attention to this most important metasubject aspect of learning.

The meta-competence-based approach assumes that the student's activity procedurally consists in three processes:

- Independent creation of educational texts (oral and written) is the main process;
- The study of literature is an auxiliary process that is implemented when the student has difficulties during the implementation of the main one;
- Communication with trainers is a service of the auxiliary process, which is called upon when there are difficulties in the auxiliary process.

From this point of view, the most important meta-competence is the formation of skills in working with text. At the same time, it is necessary to understand that there are three types of educational literature of a professional level:

- Textbooks for technical schools, colleges, vocational schools and undergraduate

studies, where some algorithm of professional activity is given;

- Textbooks for applied universities with several algorithms of professional activity and criteria for their selection;
- Textbooks for theoretical universities with the logic of knowledge development.

The same hierarchy is observed in secondary education: basic, profile and olympiad level. The basic and technical school level is based on primary and task thinking, the specialized and applied university level is based on task and problematic, sometimes systemic thinking, the Olympiad and theoretical level is based on problematic, systemic and causal thinking. Textbooks, by virtue of their purpose, are eclectic and make it possible to form, at most, only the rudiments of systemic thinking. For the actual mastering of a professional language, it is necessary to work with auxiliary educational literature.

Auxiliary educational literature includes:

- Dictionaries and reference books ;
- Scientific texts (journals, monographs, collections);
- Applied professional texts (methods, public and local norms);
- Methodological Texts .

It should be borne in mind that dictionaries and reference books usually reflect the point of view of a single scientific school and definitely do not contain the latest scientific results. In fact, they reflect the prevailing stereotype of a certain professional community. A more or less real picture of reality arises in the mind of the student only when working with scientific and applied professional texts. Methodological texts make it possible to consolidate the rudiments of systemic thinking and technologize the causal. Methods for working with text are presented in Table 1.

Table 1. Methods of working with text

Methods	Description of the method
Conceptual-categorical research	Search for words in dictionaries or other sources, their categorical relationships with adjacent, more abstract and more specific concepts.
note-taking	A short note of the source.
Referencing	Brief information from sources on the topic.
Comparative analysis	Identification of common and different in sources, typology.
Abstracts	A brief summary of the main ideas.
report, report	An essential message on the issue based on sources.
Review	Concentrated information from a large number of sources on a topic or period.
Anthology	Collection of texts of a small volume on certain grounds.
Reader	A collection of the most important texts for study in a particular discipline.

Source: Compiled by the authors.

It should be taken into account that the learning elements have the following ordinal quantitative ratios (see Table 2). Proceeding from this, only a certain tolerable knowledge of several professional languages can be the real highest level of education.

Table 2. What can be learned at the university

Learning element	Quantitative characteristics
Professional situations, norms	trillions
Techniques	Billions
Methods	Millions
theories	thousands
Professional languages	Dozens

Source: Compiled by the authors.

In this situation, the activity of the teacher is to create conditions for the self-development of the student, because You can't teach anything, you can only learn. Learning is the activity of the student, not the teacher. Therefore, in this model, three roles of the teacher can be found:

- An assistant in mastering a professional language through educational communication - here, obviously, only interactive teaching methods work;
- The source of the opinion of a professional about the knowledge and professional abilities received by the student;
- Sample of professional ethics (professional values).

Based on these role relationships, classroom lessons should be based on independent (without dictation!) Recording the results of communication with the teacher. When a student writes, three types of memory work: auditory, motor and visual. But in order to write meaningfully, the student needs to ask questions about their learning difficulties. When a student formulates a training question, he is forced to think two thoughts:

- The question itself;
- Hypothesis to answer your question.

All this significantly increases the efficiency of spending study time and the quality of mastering the material. In this regard, it is necessary to formulate the requirements for the educational question (see Table 3).

Table 3. How to ask questions to the teacher

The following are not educational questions for erudition:	Beginning of the study question:
What? Where? When? How? Which? etc.	“In the course of training, I learned (the minute of the lecture recording, the number of the slide, the Internet link to the page of the textbook, manual, article, monograph, reporter's message, factual data is indicated) that ...”; Further, your version of the acquired knowledge is presented and a question is formulated.

Source: Compiled by the authors.

The types of training questions are presented in Table 4.

Table 4. Types of training questions

Question type	Acquired meta-competencies
For understanding task	Orientation skill in the knowledge system Ability to independently set and solve professional problems
Problem	The ability to find discrepancies between knowledge and reality or in knowledge itself, as well as new ways of solving problems
Systemic	Knowledge of relationships between elements of professional knowledge
Causal	Research Skill

Source: Compiled by the authors.

An example of the structure of the simplest training questions - comprehension questions is presented in Table 5.

Table 5. Comprehension questions

Question Sample	Question Results
"Did I understand correctly that..." The following is your version of the acquired knowledge regarding some situation or practical activity, or the knowledge being studied.	Your understanding may be: <ul style="list-style-type: none"> • or specification of your new knowledge; <ul style="list-style-type: none"> • or their abstraction; • or by comparing them with previously obtained ones.

Source: Compiled by the authors.

A sample structure of task questions - the basics of any training are presented in Table 6.

Table 6. Task questions

Question Sample	Question Results
"Based on what I learned, I decided that..."	The following is your version of a solution to a problem: <ul style="list-style-type: none"> • or applied ; • or theoretical . Asking about the correctness of her decision

Source: Compiled by the authors.

An example of the structure of problematic issues - the compulsory level of specialized secondary and higher education - is presented in Table 7.

Table 7. Issues of concern

Question Sample	Question Results
"Comparing this knowledge with others, I found..."	The following is the discrepancy you identified: <ul style="list-style-type: none"> • or between two theoretical opinions; • or between knowledge and practical situation. If the following is your solution to this problem, then the quality of the question is still improving.

Source: Compiled by the authors.

An example of the structure of systemic issues - an increased level of competitiveness of a future professional - is presented in Table 8.

Table 8. System issues

Question Sample	Question Results
In a system question, you compare some knowledge system with another knowledge system, fixing their inconsistencies with each other:	Also welcome here: <ul style="list-style-type: none"> • or your solution to this systemic inconsistency; • or your criteria - based attachment to one of the

or in the criteria for constructing these systems; or as part of system elements; or some phenomena from real life.	identified system views.
---	--------------------------

Source: Compiled by the authors.

An example of the structure of causal questions - the basis of scientific activity - is presented in Table 9.

Table 9. Causal questions

Question Sample	Question Results
In a causal question, you compare some sequence of proofs of the truth of the acquired knowledge with another sequence of proofs, fixing their inconsistency with each other: or in the criteria of proof of the findings; or as part of the evidence itself, taken from real life (data gathering).	Also welcome here: <ul style="list-style-type: none"> • or your solution to this causal inconsistency; • or your criteria - based attachment to one of the identified causal evidence.

Source: Compiled by the authors.

DISCUSSION

Certain aspects of the considered problem of the formation of meta-competences are reflected in the following modern studies.

Various points of view on the concept of "methodological culture" that have taken place in pedagogy from the middle of the last century to the present are presented in the work (Ibragimov, Vasiliev, 2019). It also indicates that one of the most important means of improving the quality of professional training of undergraduates at the university should be research work as a way of forming the methodological culture of students.

The logic of organizing the professional and personal development of bachelors based on the effective formation of their methodological culture is shown in the work (Khodusov, Khodusov, Zhabskiy, 2020).

The Russian model of a manager as a transforming leader is based on the dependence of the formation of an organizational type of leadership on both continental cultural traditions and the specifics of the ethno-national culture of the organization (Stegnii, Kurbatova, Vnutskikh, Antipyev, Viatkina, Kurbatova, 2018).

A review of Bitsilli's works (Shchedrina, 2020) points to the particular relevance of the methodological strategy of the philosopher and historian, namely the interdisciplinary nature of his research.

The influence of information culture on the perception of information technology by a manager is explained by differences in perception in different cultures: a national information culture provides the necessary methodological support for the contextualization of cross-cultural research (Chen, Zhang & Li, 2019). A conceptual generalization of these differences

can be found in (Lewis, 2001, 2006)

The school of general methodology was formed in the Moscow Logic Circle (MLK) created by A.A. Zinoviev (Zinoviev, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2002, 2003, 2005) and took shape in the Moscow Methodological Circle (MMC) under the leadership of G.P. Shchedrovitsky (2005, 2006). Among the most famous followers of which can be called the Moscow Methodological and Pedagogical Circle (MMPC) under the leadership of Professor O.S. Anisimov (1989), who is engaged in new technologies for teaching teachers and managers, and the school of a professor at the University of California at Irvine V.A. Lefebvre - Russian and American psychologist and mathematician, creator of the concept of reflexive games and "calculable psychophenomenology " (Lefebvre, 1992, 1998).

The following works are devoted to the problems of managers ' metacompetences. Management uses intuition and life experience to a greater extent, theoretical knowledge and skills remain practically unclaimed or require adaptation to the specific needs of the company and corporate culture (Inyasevsky, 2008; Shemyatikhina, 2009; Tarasenko, 2018; Abramov, 2005). The requirements for competencies of innovative behavior are imposed on the level of training of managers (Shemyatikhina, 2011; Pimenova, 2020). In the context of employers' ongoing claims to the quality of training, it is important to learn how to shape not only the competitiveness of the future manager, but also his competitive sustainability in the context of the dynamic development of the labor market (Perevozova, 2015a). The competitiveness of a manager in the conditions of rapid obsolescence of the acquired knowledge is determined by the ability to find the necessary information (Proshkina, 2013; Lesovskaya, 2019). Among the professional qualities of a manager, the practical-psychological orientation of the mind, a sense of proportion in relationships with people, the ability to energize, exactingness and criticality stand out (Umansky, 2001), as well as the need to form the intellectual potential of future management personnel (Kiselev, 2019). The availability of technical education is considered as a factor in ensuring the competitive sustainability of managers Byuraeva, 2010). Mathematical competence: the ability to correctly formulate a problem, identify and evaluate the most significant data, choose a method for solving a problem, anticipate the desired result before the decision is made - at the heart of managerial competencies (Loginova, 2017). Management education requires multidisciplinary, increased cooperation between scientific disciplines and management practices (Shemyatikhina, 2011). The diffusion of humanitarian, natural and technical knowledge requires the integration of various competencies within one complex discipline (Lesovskaya, 2019). The Federal State Educational Standard limits the

competitive sustainability of a manager to a compressed list of competencies that form only 30% of the required competitive sustainability of a graduate (Perevozov, 2016). Educational and cognitive activity is implemented in simulated conditions of future professional activity, which fills learning with personal meaning, motivates for activity and involvement in the process of cognition and transformation of reality (Sarfanova, 2015; Babeshko, 2020).

Methods of training managers are often radically opposite in their content and goals. Some propose to reconsider the methods and principles of training in the direction of separation and simplification of complex project tasks with the aim of their high-quality development and implementation by future managers (Rezanovich, 2005; Perevozova, 2015b). Others are developing systems thinking skills in future managers: multifactorial dynamic and non-linear thinking is opposed to outdated analytical thinking, when a manager tries to understand the system by isolating its individual parts and studying these parts separately (Tarasenko, 2018).

The paper (Bukhantseva & Dudina, 2016) proposes a concept for resolving the contradiction between the requirements of the labor market for the competencies of specialists and educational programs. A project of an intelligent information system as a tool for managing educational programs is proposed.

The study (Lomovtsev, Romashkova & Ponomareva, 2018) proposes a toolkit for decision support in the management of educational organizations.

Solutions have been developed for building individual educational trajectories of students, focused on improving the educational process through the formation of a personalized set of recommendations from disciplines of choice (Kupriyanov, Agranat & Suleimanov, 2021). Data mining and machine learning methods were used to process both numerical and textual data. For each student, a set of recommendations was automatically generated, and then the quality of the constructed recommendations was assessed based on the proportion of students who used these recommendations.

In (Pyrnova & Zaripova, 2019), intelligent education management systems are classified as follows:

- Automatic evaluation. An artificial intelligence-based computer program that mimics the behavior of a teacher grading essays written in an educational setting. She can assess students' knowledge, analyze their responses, give feedback and draw up individual learning plans.
- Intermediate training interval. The program checks already acquired knowledge.
- Virtual assistants are assistants for teachers who are able to respond accurately and

quickly to student inquiries.

- Chat Campus. This project is able to help students who have just come to the campus to get comfortable (how to get to the right office, how and where to submit the necessary documents).
- Personalized learning refers to a variety of educational programs in which the learning pace and learning approach is optimized for the needs of each student.
- Adaptive learning - suggests that AI is able to track the progress of each student and either correct the course or inform the teacher about material that is difficult for a particular student to understand.
- Distance learning - involves conducting remote exams. However, it is necessary to ensure that the student writes the exam given to him independently. For this, AI-based protection systems come to the rescue.

CONCLUSION

Summing up, we can say that the main educational task is to independently master professional languages and ethics. To do this, you need to form the most important educational cognitive meta-competence - to learn how to ask questions. The proposed samples of educational questions can serve as a basis for designing and evaluating educational literature and learning tasks, as well as for creating intelligent systems for designing educational activities and assessing students' cognitive metacompetences.

REFERENCES

- ABRAMOV, R.N. **Russian managers: sociological analysis of the formation of the profession.** Moscow, Russia: KomKniga. 2005.
- ANISIMOV, O.S. **Fundamentals of methodological thinking.** Moscow, Russia: Vneshtorgizdat. 1989.
- ANISIMOV, O.S. **Methodological culture of pedagogical activity and thinking: monograph.** Moscow, Russia: Economics. 1991a.
- ANISIMOV, O.S. **New managerial thinking: essence and ways of formation.** Moscow, Russia: Economics. 1991b.
- ANISIMOV, O.S. **Strategy and strategic thinking: (Acmeol. version).** Moscow, Russia: Agro-Vestnik. 1999.
- ANISIMOV, O.S. **"Method of working with texts" and intellectual development.** Moscow, Russia: Without a publisher. 2001a.

ANISIMOV, O.S. **Methodological dictionary**: (For acmeologists and managers). Moscow, Russia: Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation. 2001b.

ANISIMOV, O.S. **Methodological dictionary for managers**. Moscow, Russia: Russian Academy of Personnel Support for the Agro-Industrial Complex. 2002a.

ANISIMOV, O.S. **Methodological dictionary for strategists**. Moscow, Russia: Without a publisher. 2002b.

ASMOLOV, A. G. **How to design universal learning activities in elementary school**: from action to thought. Moscow, Russia: Enlightenment. Moscow. 2008.

BABESHKO, E.A. Substantiation of psychological and acmeological conditions for the formation of professional motivation of future managers in contextual. **Economics and Entrepreneurship**, 5 (118), 22-25. 2020.

BUKHANTSEVA, N.V., & Dudina, I.A. Intelligent information system as a tool for managing university educational programs. **Economy. Informatics**, 40(23), 48-52. 2016.

BYURAEVA, Yu.G. The role and importance of education in the process of professionalization of modern managers (on the example of the Republic of Buryatia). **Bulletin of the Tomsk State University**, 340, 48-52. 2010.

CHEN, L., ZHANG, X., & LI, Z. Understanding the Chinese information culture and its impact on it perceptions. **Information Technology and People**, 33(1), 56-82. 2019. DOI: 10.1108/ITP-03-2018-0128

GROMYKO, N.V. **Meta-subject approach in education**: how to stage and conduct an educational "meta-subject" lesson, implementing new educational standards. Moscow, Russia: Pushkin Institute. Moscow. 2010-2011.

GROMYKO, Yu.V. **Meta-subject "Knowledge"**. Moscow, Russia: Pushkin Institute. 2001.

HECKMAN, J. J., & KAUTS, T. Hard evidence on soft skills. **Labour Economics**, 19(4). 451-464. 2012. doi:10.1016/j.labeco.2012.05.014

IBRAGIMOV, M.G., & VASILIEV, E.G. The content and structure of the methodological culture of undergraduates. **International Journal of Educational Sciences**, 27(1-3), 23-28. 2019.

INYASEVSKY, S.A. Russian managers: socio-economic characteristics and positions in the labor market. **Journal of Sociology and Social Anthropology**, 11(3), 76-99. 2008.

KHODUSOV, A.N., KHODUSOV, A.A., & ZHABSKIY, V.A. Methodological culture as a means of professional and personal development of bachelors of pedagogical education. Proceedings from: **International scientific and practical conference "Theory and practice of project management in education: horizons and risks"**. Moscow, Russia: Institute of Pedagogy and Psychology of Education. 2020.

KHUTORSKOY, A.V. **Meta-subject approach in teaching (Text)**: Scientific and methodological manual. Moscow, Russia: Eidos; Publishing House of the Institute of Human Education. 2012.

KISELEV, Yu. A. *Development of intellectual potential in the process of training specialists – managers. Intellectual capital in the XXI century: Collection of scientific papers*. Irkutsk, USSR: Limited Liability Company Publishing House Ottisk. 2019.

KUPRIYANOV, R.B., AGRANAT, D.L., & SULEIMANOV, R.S. Use of artificial intelligence technologies for building individual educational trajectories of students. **Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education**, 18(1), 27-35. 2021. DOI 10.22363/2312-8631-2021-18-1-27-35

LEFEBVRE, V.A. **Psychological theory of bipolarity and reflexivity**. New York, US: The Edvin Mellen Press. 1992.

LEFEBVRE, V.A. **Sketch of reflexive game theory**. Proc. of Workshop on Multi-Reflexive Models of Agent Behavior. Los Alamos, USA. 1998.

LESOVSKAYA, M.I. Implementation of an interdisciplinary approach in training economists and managers. Science and education: experience, problems, development prospects: Proceedings from: **International scientific-practical conference**, Krasnoyarsk, Russia: Krasnoyarsk state agrarian university. 2019.

LEWIS, R.D. **Business cultures in the international business. From collision to mutual understanding**. Moscow, Russia: Business. 2001.

LEWIS, R.D. **When cultures collide**: Leading across cultures. London, UK: Nicholas Brealey International. 2006.

LOGINOVA, V.V. **Methods of teaching mathematics for future managers with the effect of developing organizational and managerial competencies** (Dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences). Yaroslavl, Russia: Yaroslavl State Pedagogical University. K.D. Ushinsky. 2017.

LOMOVTSEV, R.S., ROMASHKOVA, O.N., & PONOMAREVA, L.A. Algorithm for intelligent support of managerial decisions for the regional educational system. **Transport engineering**, 10(71), 35-43. 2018. DOI:10.30987/article_5bf3cb4cdd1417.20592866

MATHEWS, J.A. **Meta Competency Analysis**. 2013. Retrieved from: <https://ssrn.com/abstract=2363301>.

Morpurgo, M.T. **Beyond Competency**: The role of professional accounting education in the development of meta-competencies (Dissertation of Doctor of Business Administration). Athabasca, Canada: Athabasca University. 2015.

PEREVOZOVA, O.V. Influence of the labor market on educational strategies of higher educational institutions of economic profile. **Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University**, 1, 81-88. 2015a.

PEREVOZOVA, O.V. The role of economic changes in the system of professional training of managers. **Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University**, 2, 144-150. 2015b.

PEREVOZOVA, O.V. Reengineering in the educational process as a condition for the formation of competitive advantages of managers. **Interactive Science**, 4, 45-47. 2016. DOI:10.21661/r-79967

PIMENOVA, M.V. Modern problems of training bachelors of management. **Economy and Entrepreneurship**, 12(125), 1272-1276. 2020. DOI: 10.34925/EIP.2021.125.12.256

POLYAKOV, Y., SAVELYEV, M., PEREVEDENTSEV, D., TITOVA, O. & GALIAKHMETOVA, M. Development of a descriptive monocultural model for creating an innovative organization. **SHS Web of Conf.** 89 01007. 2020. DOI:10.1051/shsconf/20208901007

POPOV, E.V. Ideas and principles of multicultural institutional modeling. **Bulletin of the Udmurt University. Economics and law series**, 6(2), 8-18. 2015.

PROSHKINA, O.G. Education as the main factor in the development of the manager's profession (based on the materials of sociological research). **Integration of education**, 1(70), 82-85. 2013.

PYRNOVA, O.A., & ZARIPOVA, R.S. Artificial intelligence technologies in education. **Russian Journal of Education and Psychology**. 10(3), 41-44. 2019.

REZANOVICH, I.V. **Methodology for the development of professional skills of a manager**. Chelyabinsk, Russia: SUSU. 2013.

SARAFANOVA, I. E. Model of the formation of organizational and managerial competence of a manager in a university based on the game-technical method. **Yaroslavl Pedagogical Bulletin**, 4, 129-134. 2015.

SAVELYEV, M., PUSHINA, N. & SAVCHENKO A. Assessment of the sustainability of economic development under the governments of Russia. **E3S Web Conf.** 208 03052. 2020. DOI:10.1051/e3sconf/202020803052

SAVELYEV, M.Y., GOLOVASTOV, N.A., GOLOVASTOVA, T.I., SAVCHENKO, A.I. & GALIAKHMETOV, R.A. Differences in the Economic Development of Civilizations from the Middle of the Twentieth Century. In: SOLOVEV D.B., SAVALEY V.V., BEKKER A.T., Petukhovv. I. (eds) **Proceeding of the International Science and Technology Conference "FarEastCon 2020"**. Smart Innovation, Systems and Technologies, vol 227. Springer, Singapore. pp 931-969. 2021. DOI:10.1007/978-981-16-0953-4_90

SAVELYEV, M.Y., PUSHINA, N.N. & BRYNDIN, A.B. SEARCH for Effective Governments in Post-Soviet Russia While Excluding the Factor of World Oil Prices from the Results of the Country's Economic Development. **IOP Conf. Ser.: Earth Environ. Sci.** 666062092. 2021. DOI:10.1088/1755-1315/666/6/062092

SAVELYEV, M.Y., SAVCHENKO, A.I, KORETSKY, V.P., & KOSHCHEEVA, A. Reflexive Change of the Manager's. Objective Function. In **Proceedings of the International**

Scientific-Practical Conference "Ensuring the Stability and Security of Socio-Economic Systems: Overcoming the Threats of the Crisis Space" - SES, ISBN 978-989-758-546-3, pages 104-110. 2022.

SAVELYEV, M.Y., SAVELYEVA, M.G., PUSHINA, N.N., GRUZDEVA T.V., & SAVCHENKO, A.I. Peculiarities of the transition to the methodological type of university education in different cultures. **E3S Web Conf.** 291 05034. 2021. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129105034>

SAVELYEV, M.Yu. Can UdsU be a research university. **Problems of regional economy**, 4-5, pp. 164-170. 2011.

SAVELYEV, M.Yu. On the strategic development of the Institute of Economics and Management, Udmurt State University. **Problems of regional economy**, 1-2, pp. 315-319. 2014.

SAVELYEV, M.Yu. Udmurt State University needs a new development strategy. **Science of Udmurtia**, 2 (72), pp. 123-133. 2015i.

SAVELYEV, M.Yu., KOZYREV, M.S., PEREVEDENTSEV, D.A, SAVCHENKO, A.I., KORETSKY, V.P., & POLYAKOV, Y. N. Typification of the Economic Development of the Leaders of the World Economy. In I.V. KOVALEV, A.A. VOROSHILOVA, A.S. BUDAGOV (Eds.). Proceedings from: **Economic and Social Trends for Sustainability of Modern Society**, vol 116. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. pp. 831-847. 2021. DOI: 10.15405/epsbs.2021.09.02.94

SAVELYEV, M.Yu., POLYAKOV, Yu.N., & SAVCHENKO, A.I. Which regions and societies can be considered innovative: post-industrial or knowledge-producing? **Problems of regional economy**, 1-2, 202-214. 2020.

SAVELYEV, M.Yu., & SAVELYEVA, M.G. Crisis of modern management culture and management education. **Bulletin of the Udmurt University. Series Economics and Law**, 7(2), 166-172. 2015.

SAVELYEV, M.Yu., SAVELYEVA, M.G., & SAVCHENKO, A.I. Cultural and Territorial Differences in Models of University Education. **Problems of the regional economy**, 1-2, 112-120. 2022.

SAVELYEV, M. Yu. Institutional competitive advantages and interpenetration of different economic traditions. **Bulletin of the Udmurt University. Series Economics and Law**, 6(2), 94-106. 2015f.

SAVELYEV, M.Yu. On the way to a new paradigm of economic and management science. **Management: theory and practice**. No. 3 - 4. pp. 42 - 63. 1999.

SAVELYEV, M.Yu. Methodology of social knowledge as the means to design management systems. **Bulletin of the Udmurt University. Series Economics and Law**, 6(2), 19-30. 2015b.

SAVELYEV, M.Yu. Moving beyond the western economic tradition. *Bulletin of the Udmurt University. Series Economics and Law*, 6(2), 76-93. 2015e.

SAVELYEV, M.Yu. Studying principles of social identity in order to design socio-economic institutions. **Bulletin of the Udmurt University. Series Economics and Law**, 6(2), 107-117. 2015g.

SAVELYEV, M.Yu. Supraconstitutional institutions of economic entities coordination in different cultural environments. **Bulletin of the Udmurt University. Series Economics and Law**, 6(2), 135-158. 2015h.

SAVELYEV, M.Yu. **Multicultural Institutionalism: A General Economic Theory of Civilizations. The political economy of traditionalism. Network Society Project.** [monograph]. Izhevsk, Russia: Association for methodological support of business activity and social development "Mitra". 2015a.

SAVELYEV, M.Yu. Methodological research on the paradigm of economic and management theory. **Bulletin of the Udmurt University. Series Economics and Law**, 6(2), 50-57. 2015c.

SAVELYEV, M.Yu. Neoinstitutionalism: methodological differences and multicultural means of overcoming them. **Science of Udmurtia**, 3(77), 47-56. 2016a

SAVELYEV, M.Yu. Institutional problems of consumer organizations in the egalitarian culture and decentralized network coordination. **Bulletin of the Udmurt University. Series Economics and Law**, 5, 58-67. 2016b.

SAVELYEV, M.Yu. Problems of developing a general theory of organizations. **Bulletin of the Udmurt University. Series Economics and Law**, 4, 57-68. 2016c.

SAVELYEV, M.Yu. Regional aspect of multicultural institutionalism. **Problems of regional economy**, 3-4, pp. 50-62. 2019a.

SAVELYEV, M.Yu. Place of theory in the structure of economic and management knowledge. **Problems of regional economics**, 3-4, 41-49. 2019b.

SAVELYEV, M.Yu. Methods for researching the sustainability of economic development of territories. **Bulletin of the Udmurt University. Series Economics and Law**, 3-4, 54-62. 2020a.

Savelyev, M.Yu., Problem statement for modeling innovative development of territories with different cultural environments. **Problems of the regional economy**, 3-4, 133-140. 2020b.

SHCHEDRINA, I.O. There are no languageless cultures, or on the relevance of the methodological strategy of P.M. Bicilli. **Bulletin of St. Petersburg University - philosophy and conflictology**, 36(3), 564-571. 2020. <https://doi.org/10.21638/spbu17.2020.312>

SHCHEDROVITSKY, G.P. **Selected works**. Moscow. Russia: School of Cultural Policy. 1995.

SHEMYATIKHINA, L.Yu. Theoretical and methodological approaches to the design of the content and technologies of professional training of future managers. **Education and Science**, 6-2(63), 65-73. 2009.

SHEMYATIKHINA, L. Yu. A multidisciplinary approach to the design of a tiered management education system. **Pedagogical education in Russia**, 5, 59-65. 2011.

STEGNII, V.N., KURBATOVA, L.N., VNUTSKIKH, A.Y., ANTIPIYEV, K.A., VIATKINA, N.V., & KURBATOVA I.N. Russian model of manager as transformative leader. **Revista ESPACIOS**, 39(19), 30. 2018.

TARASENKO, F.P. Teaching Systems Thinking: Education for the Next Generations of Managers and Entrepreneurs. Proceedings from: **XXII International Scientific and Practical Conference «System analysis in design and management»**. St. Petersburg, Russia: Polytechnic University Press. 2018.

TATARKIN, A.I. Political economy of traditionalism - the basis of the revival of Russia. **Bulletin of the Udmurt University. Economics and Law Series**, 4, 69-79. 2016.

UMANSKY, L.I. **Personality. Organizational activity. Team** [Text. Selected Works. Kostroma, Russia: KSU N.A.Nekrasova. 2001.

ZINOVIEV, A. A. **Global Supersociety and Russia**. Moscow, Russia: AST. 2000a.

ZINOVIEV, A. A. **West**. Moscow, Russia: Tsentrpoligraf. 2000b.

ZINOVIEV, A. A. **On the way to supersociety**. Moscow, Russia: Tsentrpoligraf. 2000c.

ZINOVIEV, A. A. **Essays on complex logic**. In E. A. Sidorenko (Eds.), Moscow, Russia: Editorial. 2000d.

ZINOVIEV, A. A. **Ascent from the abstract to the concrete: (on the material of K. Marx's "Capital")**. Moscow, Russia: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences. 2002.

ZINOVIEV, A. A. **The ideology of the party of the future**. Moscow, Russia: Algorithm. 2003.

ZINOVIEV, A. A. **Crossroads**. Moscow, Russia: Elefant. 2005.



Esta obra possui uma Licença

Submissão: 12/07/2023 | Aprovação: 10/11/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/14981>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.14981>



Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 257-274

QUE LEE CRISTINA RIVERA GARZA Y QUIEN LA LEE: EL INTERTEXTO EN LAS AULAS

WHAT DOES CRISTINA RIVERA GARZA READ AND WHO READS HER: THE INTERTEXT IN THE CLASSROOM

Ignacio Ballester PARDO

Universidad de Alicante (Espanha)¹

Resumen: En el siguiente trabajo se aborda la obra de Cristina Rivera Garza (Matamoros, Tamaulipas, 1964) a propósito del intertexto (Mendoza) que es posible trabajar en las aulas de Primaria y Secundaria. Nos centramos en la poesía porque la mayoría de las investigaciones la obvian a favor de la narrativa. Por ello, consideramos fundamental reivindicar el género literario que nos permite aprender en el aula de las referencias que influyen en la autora de *La muerte me da* (2007) y *El disco de Newton* (2011). Partiremos de tales libros para observar las lecturas que consolidan su escritura y, al mismo tiempo, la impronta que ejercen en las promociones (Higashi) recientes de México, como Sara Uribe o Verónica Gerber; o en España, María Ángeles Pérez López

Palabras clave: Poesía. México. Genealogía. Literatura. Lectura

Abstract: This article addresses the work of Cristina Rivera Garza (Matamoros, Tamaulipas, 1964) regarding the intertext (Mendoza) that it is possible to work in Primary and Secondary classrooms. We focus on poetry because most of the research on it ignores it in favor of narrative. For this reason, we consider it essential to vindicate the literary genre that allows us to learn in the classroom from the references that influence the author of *La muerte me da* (2007) and *El disco de Newton* (2011). We will start from such books to observe the readings that consolidate her writing and, at the same time, the imprint they exert on recent promotions (Higashi) in Mexico, such as Sara Uribe or Verónica Gerber; or in Spain, María Ángeles Pérez López.

Keywords: Poetry. Mexic. Genealogy. Literature. Reading.

¹. Profesor Ayudante Doctor (Departamento de Innovación y Formación Didáctica). *E-mail:* nachoballester7@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Malva Flores, en *El ocaso de los poetas intelectuales y la "generación del desencanto"* (2010), considera que desde 1968 –año clave en la historia de México por la matanza de Tlatelolco– se ha ido diluyendo la figura de poeta que influye en el resto, como sucedió con Octavio Paz hasta finales del siglo pasado. Ya ni se habla de generación, según Higashi (2015), sino de promoción o constelación de voces que se imbrican o solapan en la lírica reciente del país con más hispanohablantes.

Sin negar lo anterior –es decir, la dificultad para establecer un recuento de poetas con una notable permeabilidad en el resto, de la talla de intelectuales como el Premio Nobel–, estudiaremos en lo que sigue un caso sobresaliente en la producción literaria del siglo XXI; y pese a la cercanía temporal y su prolífica actividad todavía, o precisamente por ello, también haremos referencia al intertexto (según Mendoza (2001), desde Jauss, 1978, o Riffaterre, 1991) que aflora en ella, en su obra, y en demás ejemplos. Nos referimos a Cristina Rivera Garza y su importancia en poetas posteriores como Sara Uribe, según lo nota Eduardo Varas. C. (2022).

La hipótesis es que mediante poetas como Rivera Garza es posible aprender de poetas a quienes lee y, al mismo tiempo, por ser ya influencia de lo que se publica en los últimos años, advertir su presencia en quienes escriben motivadas por ella.

No resulta casual entonces que dirija el primer Doctorado en Escritura creativa de Estados Unidos de América, en la Universidad de Houston. Ni que formara parte del Seminario de Investigación en Poesía Mexicana Contemporánea, con sede en la Universidad Nacional Autónoma de México. De uno y otro modo ha fomentado la escritura y la crítica, por lo que ha leído a poetas motivando a demás poetas, tal como veremos a continuación.

MÉTODO

En la actualidad, Cristina Rivera Garza (Matamoros, Tamaulipas, 1964) es merecedora de reconocidas distinciones como, en los últimos dos años: el Premio Iberoamericano de Letras José Donoso (2021), Premio de Literatura Iberoamericana José Donoso (2021), el Premio Mazatlán de Literatura (2022) y el Premio Xavier Villaurrutia (2022). Además, acaba de ingresar en la máxima institución del país, El Colegio Nacional.

Se trata de una de las autoras más leídas, en español y en inglés. Ha protagonizado diversos estudios críticos (algo inusual para quienes forman parte de lo contemporáneo; es decir, de los escritores que escriben y viven –y no digamos ya de las escritoras: una mínima parte en comparación

con ellos—), entre los que destacan cuatro libros protagonizados únicamente por ella: *Cristina Rivera Garza. Ningún crítico cuenta esto...* (2010), compilado por Oswaldo Estrada; *Cristina Rivera Garza: una escritura impropia. Un estudio de su obra literaria (1991-2014)* (2015), editado por Alejandro Palma, Cécile Quintana, Alejandro Lámbarry, Alicia Ramírez Olivares y Felipe Adrián Ríos Baeza; *Aquí se esconde un paréntesis: Lecturas críticas a la obra de Cristina Rivera Garza* (2019), coordinado por Roberto Cruz Arzabal; y *El guiño de lo real: Intertextualidad y poéticas de resistencia en Cristina Rivera Garza* (2022) de Laura Alicino.

Nos quedamos con los tres últimos porque Arzabal trata la poesía en su artículo y, junto a ello, compilando el monográfico, ofrece al final una nutrida bibliografía sobre la autora. No encontramos en ella un trabajo como el que planteamos: qué lee la poeta y quién la lee. Cerca de este interrogante se halla Alicino en el libro que le dedica en la editorial que encabeza el mencionado Estrada, pero se refiere a una intertextualidad próxima a la temática de la desapropiación y la necroescritura y no tanto con el objetivo didáctico que perseguimos a favor del intertexto (Mendoza); teniendo en cuenta que *Los muertos indóciles. Necroescritura y desapropiación* (2013) será uno —si no de los más ricos en referencias (porque *El disco de Newton* se compone de ellas)— de los que con mayor desarrollo horada sobre ellas, así como de los más leídos, según sucedió con Rulfo en *Había mucha neblina o humo o no sé qué* (2016) —que generó una intensa polémica y estaba ya presente como intertexto en Uribe cuando se parafrasea el famoso inicio de la obra del jalisciense: “Vine a San Fernando a buscar a mi hermano” (Uribe, 2011, p. 64)— o recientemente, sobre el feminicidio de su hermana: *El invencible verano de Liliana* (2023). La temática de esta última obra, por cierto, la presentaba ya Sara Uribe en *Antígona González* diez años antes, por lo que sería posible establecer una relación recíproca entre poetas que (se) leen. Ahora bien, a Antígona se referirá antes Rivera Garza en *Milenio* (2010) para explicar el origen del poema colectivo “La reclamante” (2011) (Palma *et al.*, 2015, p. 166).

Con la intención de aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas de Primaria y Secundaria, conscientes todavía de una imborrable brecha digital, nos basamos en Recursos Educativos Abiertos (REA) que puedan aplicarse en la didáctica, aprovechando la enseñanza que se puede extraer de los poemas que escribe la mexicana sobre demás poetas (no solo de México, aunque nos centraremos en tal país) y que motiva a otras voces. Aunque Palma (2015) facilita la publicación sobre Rivera Garza en Academia.edu, el trabajo de Arzabal (2019) es el único que está disponible en un repositorio abierto, el de la UNAM, y los libros catalogados como poesía (para lo cual existe una dificultad ya apuntada) que se pueden leer desde cualquier lugar con conexión a internet se reúnen en el archivo de *Poesía Mexa*. En esta página dirigida por los poetas Luis Eduardo

García, Diana. Garza Islas, Daniel Bencomo, Yolanda Segura y Jorge Posada se encuentran *La muerte me da* (2007), que firma Anne M. Bianco, y *El disco de Newton* (2011).

Sin embargo, de todo el marco teórico, apenas Palma, Arzabal y Alicino se fijan en su poesía. De ahí que ahora nos detengamos en algunos de sus textos de *La muerte me da* y *El disco de Newton*; los dos libros que forman parte de ella en el catálogo de poesía de la editorial Bonobos. Ahora bien, somos conscientes de que los géneros literarios no sirven para delimitar la obra de la tamaulipeca. Su obra resulta híbrida, echa mano de la narrativa, de la lírica, del ensayo y hasta del teatro, a la vez; como sucederá, por otra parte, con epígonos como Sara Uribe, quien lleva a cabo un doctorado sobre Rivera Garza.

RESULTADO - LA MUERTE ME DA

La muerte me da (Bonobos / Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2007) es un libro homónimo que ese mismo año publicó la propia Rivera Garza (Tusquets, 2007) y es etiquetado como novela. El que comentamos a continuación fue firmado por Anne-Marie Bianco (un personaje creado por Rivera Garza, cual álter ego, que integrará la obra narrativa de ese mismo 2007). Más allá de pensar que se lee a sí misma al escribir esta serie de poemas que integrarían su obra narrativa, como juego identitario, en la edición de Bonobos (poesía) y no en Tusquets (narrativa) llama la atención para lo que nos compete el ejercicio de aparente anonimato que lleva a cabo la mexicana, enviando el texto (como se explicitará en el prólogo) sin querer aprovechar el nombre que ya se ha hecho en el *campo literario*.

Además de Alejandra Pizarnik o Amparo Dávila, en la tradición hispanoamericana, o Anne Carson o Maggie Nelson, en la anglosajona (Arzabal, 2019), se dan cita en *La muerte me da* referentes del ensayo como Josefina Ludmer o de la filosofía como Ludwig Wittgenstein; cuyo *Tractatus lógico-filosófico* abrirá *El disco de Newton*.

No obstante, ligado al experimental ejercicio de autoría que lleva a cabo la mexicana, y asociado a la desapropiación que integrará el *collage* y la escritura conceptual de Uribe, entre demás poetas recientes, se halla el título y el epígrafe (son habituales en quienes nos ocupan: así como los paréntesis a los que alude Arzabal como aclaración y coloquialidad del dificultismo, valga el oxímoron, que guardan los textos de la mexicana en la rica y variada tradición literaria).

Como sucedía con *La más mía* (1998) y el poema homónimo de Juan Ramón Jiménez, en la lectura intertextual que proponemos se antoja necesario el título, *La muerte me da*: una oración cercenada del diario de Alejandra Pizarnik (1936-1972): “Es verdad, la muerte me da en pleno sexo”.

Lo explican Palma, Galland, Torres y Rosado (2015): “un fragmento que parte a desarrollar su propio significado a constituir otro cuerpo de sentidos” (2015, p. 146). Así sucederá con el conjunto de referencias que integran la obra riveragarciana. Al integrar a poetas en su poesía se genera una nueva lectura, una nueva obra, que motiva asimismo a demás poetas; en un intertexto lector:

que hace referencia al componente de la competencia literaria, que se vincula con la actividad de recepción y que también conecta con las facetas discursivas de la intertextualidad. El concepto sobre el que aquí se trata se relaciona con la conceptualización apuntada por M. Riffaterre (1991): “El intertexto es la percepción, por el lector, de relaciones entre una obra y otras que la han precedido o seguido” (Mendoza, 2001, p. 28)

El intertexto será un *continuum*. Estas relaciones serán implícitas y, sobre todo, explícitas desde títulos, citas o diferencias tipográficas (además de numerosos paréntesis, cursivas o comillas). De Pizarnik será tan bien por ejemplo la copulativa en cursiva del poema X (p. 34).

Siendo cierta, como apuntan los citados críticos, una lectura diferente a la del propio poemario *La muerte me da*, un estudio de la inclusión de tales poemas en la novela de ese mismo año sobre la castración de hombres, en esta ocasión nos centramos en la primera publicación de manera autónoma, sin olvidar que existe esa posibilidad, para lo que nos interesa, como lectura de la misma autora a través del personaje de Anne-Marie Bianco.

Por otro lado, fijémonos en el epígrafe o acápite con que se abre *La muerte me da* de Bonobos. Corresponde a la poeta cubana Caridad Atencio (La Habana, 1963), en su recopilación de poemas escogidos *Los cursos imantados (1994-1995)* (2000, publicado por Bonobos en 2004 y comentado ese mismo año por Rivera Garza en su blog), y dice así: “Un libro —para mí, hecho por mí—, / el viaje de la conciencia por un estado” (p. 15). Junto al procedimiento que lleva a cabo Rivera Garza, la cita conecta con el contexto de la cubana, en un ejercicio de escritura, que es también de lectura, como traslado geográfico y temporal; en Cuba o México, siendo ambas, Cristina y Caridad, coetáneas y extraterritoriales en lo que respecta al lugar en el que se escribe y desde el que se lee y se escribe, en ese orden. De tal modo:

existe una doble instancia enunciativa: aquella instalada en un texto que ya no es (un texto-cadáver [según las necroescrituras de la propia Rivera Garza]) y la del escritor que hace las veces de un forense buscando articular las partes para reconstruir lo que fue un texto vivo ante un lector que le dará sentido (Palma *et al.*, 2015, p. 148).

En lo que sigue, pues enumeramos las referencias con las cuales es posible darle sentido a las lecturas que motivan su obra y que se pueden trabajar en clase a favor del intertexto. Conviene aclarar que no todas las referencias son de poetas, pero sí son recogidas de ese modo, resultando en el “texto

vivo”, en contacto con el resto, como suma de fragmentos, un texto de marcada impronta poética. Sumado a ello destacan las tachaduras y borraduras del manuscrito de Anne-Marie Bianco que conserva Bonobos, lo cual dialoga con otras poéticas ya estudiadas.

La enunciante aborda el vínculo del género literario con la ficción. Lo hace con sorna en el poema “Quien versifica no verifica” (p. 24) o al reconocer en los paréntesis exegéticos “(este no es un poema narrativo)” (p. 35).

Por lo que respecta a otras referencias que es posible hacer convivir en el poema, como se logrará con amplia variedad en *El disco de Newton*, son el escritor albanés Ismaïl Kadaré (p. 44) o el poeta y ensayista argentino Santiago Kovadloff (p. 49). Además de mencionarse el nombre de este último, se darán líneas en cursiva que corresponden a Kovadloff (Palma *et al.*, 2015). *La muerte me da* se cerrará con “Dos poemas de Bruno Bianco”, enfatizando el cuestionamiento de la autoría con una estrofa clásica en México como es el soneto. Revive entonces el texto en otro texto a la vez que un poema enseña a leer otras referencias fundamentales por tratarse, Rivera Garza, de una autora inaugural para muchas de las técnicas que definirán la lírica contemporánea como es la des apropiación a través del intertexto.

EL DISCO DE NEWTON

El disco de Newton. Diez ensayos sobre el color (2011) se abre, tras la página de créditos de la editorial de poesía Bonobos, con una serie de referencias, a la manera de los *meacuerdo* que llevará de *Twitter* al papel Margo Glantz (2014). La brevedad de las disquisiciones, en español y en inglés, conectan con un aula plurilingüe en la que terminan resultando coherentes fragmentos de aquí y allá. Fiel reflejo este del proceso de escritura que nace con la lectura ya sea de un antropólogo australiano o del cuento infantil *El Mago de Oz*:

In *What is the Color of the Sacred?*, Michael Taussig recalls that “shamanic songs the world over often use archaic and bizarre terms.” Then, he asks: “Could we dare think of color the same way? As that which is at odds with the normal, as that which strikes a bizarre note and makes the normal come alive and have transformative power?” Then, with a fleeting smile perhaps, he adds: “(Just a thought).”

Los paréntesis, que suelen ocurrir en pares, nos preparan para las interrupciones, ya sean éstas fuertes o débiles, ofrecen alternativas extrañas, toman a los lectores por pequeñas desviaciones en el camino y, de manera por demás general, reemplazan guiños.

Wittgenstein alguna vez aseguró, de manera por demás famosa, que los colores nos invitan a filosofar.

Isaac Newton, el hombre que se percibía a sí mismo como “solo un niño jugando en la playa”, entendía los arcoiris.

Do not know what I may appear to the world, but to myself I seem to have been only like a boy playing on the sea-shore, and diverting myself in now and then finding a smoother pebble or a prettier shell than ordinary.

Memoirs of the Life, Writings, and Discoveries of Sir Isaac Newton (1855) by Sir David Brewster (Volume II. Ch. 27)

También los entendía Cildo Mireles, incidentalmente.

Dorothy, la niña de los zapatos rojos, los conocía también, por cierto (p. 7).

Cuando pensábamos que se haría alusión, desde un principio, a Newton, por ser parte del título del libro, nos desautomatiza con la muestra de referencias aparentemente inconexas, a modo de presentación. Tal será la tónica que encontramos en este riquísimo libro intertextual que continuará en España María Ángeles Pérez López con *Interferencias* (2019). De momento, con Cristina Rivera Garza no se rompe en canal, elemento básico de la comunicación textual o audiovisual (si pensamos en *Antígona González* (2012) de Sara Uribe, con base en la dramaturgia). Las resonancias no chirrían, se unen de manera coherente desde la fragmentación. La cohesión se logra con mecanismos, según decíamos, como los paréntesis que, a la manera riveragarciana le sirve a Cruz para titular el conjunto de ensayos sobre la obra de la tamaulipeca. Los paréntesis “nos preparan para las interrupciones, ya sean estas fuertes o débiles, ofrecen alternativas extrañas, toman a los lectores por pequeñas desviaciones en el camino y, de manera por demás general, reemplazan guiños” (Rivera Garza, 2011, p. 7).

Para el filósofo austríaco al que ya nos hemos referido, Wittgenstein, los límites del lenguaje marcan los límites del mundo. Aquel (el lenguaje) dibuja este (el mundo). La abstracción arriba a una gama de colores en la que cabe Cildo Meireles. El artista plástico brasileño es citado en este pórtico no por casualidad (nada es azaroso en Rivera Garza), sino por representar la fusión de la política, la filosofía y el símbolo como artificio.

De nexos con *La muerte me da* en *El disco de Newton* sirve empezar el decálogo ensayístico-poético con el color blanco. Se vence la blancura de la página, como tópico, a través de un personaje que cerraba la serie de poemas integrados en la novela por el sugerente y contradictorio personaje Bruno Bianco. Se continúa así con la fragmentariedad apuntada por Cruz (2019). La obra de Rivera Garza, pese a centrarnos en dos de sus títulos, es un *continuum*, un intertexto inagotable del que aquí apenas ofrecemos algunas líneas.

No solo de poetas se compone el intertexto. Aunque la inclusión de tales nombres u obras se enfatiza mediante el lirismo natural de la amalgama. La tradición japonesa queda revisitada con Junichiro Tanizaki (p. 26). La anglosajona (contexto actual de la escritora y docente) se refleja en Ernest Hemingway (p. 9), entre otras muchas referencias literarias que anotaremos, o en el pintor Edward Burne-Jones (p. 14). En cuanto al arte también transita estas páginas Duchamp (p. 15), mientras que está presente el cine con el polaco Krzysztof Kieslowski (p. 11).

Por otro lado, llega a ser poética una cita ajena al género literario que nos ocupa. Mediante la desapropiación quien escribe refuerza la función poética que llega a quien lee y conoce una referencia bibliográfica/un verso como el siguiente: “En el 2002, alguien publicó el artículo: From Yellow to Red to Black: Tantric Reading of “Blanco” by Octavio Paz, en *el Bulletin of Latin American Research*, 21:4, 527-44” (p. 10). El propio Paz volverá a aparecer en lo que sigue (p. 32).

Ahora bien, destaca la vertebral referencia que sostiene *El disco de Newton*, José Carlos Becerra, autor del poema “La bella durmiente” (p. 13) al que se referirá la enunciante en numerosas ocasiones (pp. 14-15). El propio Becerra, genera a su vez otro intertexto en “Briar Rose [...] la versión de La Bella Durmiente escrita por los Hermanos Grimm” (p. 15). Otro canónico poeta que sin duda lee Rivera Garza es Ramón López Velarde. Enseguida rememora (y nos lo recuerda a quienes leemos o aprendemos con ella) que “Fue Ramón López Velarde quien alguna vez festejó *esa costumbre heroicamente insana de hablar solo* mientras describía, al mismo tiempo, el contradictorio prestigio de su prima Águeda” (p. 19). No solo se refiere al poeta jerezano por la importancia en lo que escribe, sino por el proceso que lleva a cabo al hablar, al contrario de la “costumbre heroicamente insana”, a través de las numerosas voces que articulan la enunciante.

Veamos a continuación un pasaje más extenso de citas que ejemplifican la ligazón entre ambas. La literatura une con función estética lo que de otro modo, ajena al contexto de lectura y escritura, no sería más que una cita inconexa, injustificable, difícil de comprender:

En *El Diluvio*, uno de los grabados que Gustavo Doré incluyera en su edición ilustrada de La Biblia de 1866, un tigre y unos cuantos humanos intentan poner a salvo a sus críos al colocarlos sobre una roca gigantesca.

Muerte por agua es el título de una novela de Julieta Campos. “Existe una sensación de lloro y una quemazón en el pecho a medida que el agua desciende por las vías aéreas, luego viene esa especie de caída en una sensación de calma y tranquilidad”, comenta Mike Tipton, fisiólogo y experto en supervivencia en el mar de la Universidad de Portsmouth en el Reino Unido.

Los ahogados suelen ocasionar una pena infinita.

En esta caja de mercurio que pongo en tus manos hay relámpagos y granizo y escarcha y truenos y dientes anodinos.

En la *Disertación Médico-Práctica, en que se trata de las muertes aparentes de los recién nacidos, anegados, ahogados por el lazo, sofocados por el carbón, y del vino, pasmados del frío, tocados del rayo, etc., y de los medios para revocarles la vida*, escrita por el doctor en medicina Jose Ignacio Sanponts, socio de la Academia Médico-Práctica establecida en Barcelona y publicada en 1777, se sugiere que el beso, o algo que desde la distancia da la apariencia de ser beso, puede resucitar a los ahogados.

¿Sueñan algo los cadáveres detrás de las cortinas de agua? (p. 21)

Diversos cabos se van lanzando para enseguida ser recogidos. El lenguaje científico, como lo probarán Maricela Guerrero, Isabel Zapata o Elisa Díaz Castelo, resulta poético en la medida en que el postulado del siglo XVIII, leído ahora, cobre tal imagen romántica del beso que resucita a quienes se ahogan. Con el tema de la muerte, otra vez, de fondo, una pregunta retórica sirve de cierre para el conjunto, el intertexto. Las cursivas nuevamente nos ayudan a adivinar de dónde viene la voz. Algo así sucede con la siguiente remembranza: “*Les Merveilleux Nuages* es el título de una novela de Françoise Sagan, cuyo verdadero nombre era Françoise Quoirez” (p. 22).

Y llegamos hasta la Biblia, como no podría ser de otra manera en esta búsqueda del libro primigenio, ya ilustrada por Doré (p. 21). En el texto IV titulado precisamente “Adorar” (cada capítulo poema se asocia a un color de manera implícita) leemos, otra vez, en cursiva, lo que le sirve a la mexicana para escribir y para que lean demás (poetas o discentes, en un círculo recíproco): “A quienes perdonen sus pecados, serán perdonados, y a quienes se los retengan, les serán retenidos” (p. 25). La (aparente) tautología, por la memoria, la formación religiosa o un buscador nos lleva a Juan 20:23. Incoherente si fuera independiente, se vuelve pertinente en el contexto de la fe, del acto de adorar, de cubrir de colores la historia (real y ficticia).

Se trata, en definitiva, de un mosaico prácticamente inagotable, porque cada poeta –Quevedo (p. 29), Gertrude Stein (p. 35), Aristóteles (p. 35) o Rae Armantrout (p. 53)– se une al siguiente, sin seguir una línea cronológica o temática sino cromática, aunque no escriba como poeta si se lee como tal: Mathias Viegner (p. 31), Virginia Woolf (p. 33), Lisa Robertson (p. 34), Epicuro (p. 35), Edipo (Véase *Antígona González*, de Sara Uribe) o Mark Rothko (p. 37), las tribus Masái (p. 38) y Henning Brand (p. 41).

Una posibilidad se augura para terminar esta lectura de *El disco de Newton*: los tonos poéticos que conectarán con demás poetas de México, posteriores, se entiende. Por ejemplo, los agujeros negros (p. 38) de Rocío Cerón; los pájaros de Matilde Asensi (p. 40) en Amaranta Caballero; la

viscosidad sanguinolenta de la poética de Esther M. García; el dificultismo a la manera de Deniz en quien inaugura *Sombra roja* (parteaguas para el cual será Rivera Garza) o la especificidad del “Esquema RGB o CMYK” (p. 54) para Fernando Fernández, Iveth Luna Flores, Diana Garza Islas o Rodrigo Flores, Eva Castañeda o el propio Roberto Cruz Arzabal, quien ofrece una “Lectura visual de *El disco de Newton. Diez ensayos sobre el color de Cristina Rivera Garza*” (2015) en *Tumblr*: el crítico pone a dialogar fragmentos del libro con imágenes de artistas contemporáneos, evidenciando aún más las redes e influencias, las afinidades electivas que se dan en la poesía argentina contemporánea. No olvidemos que Cruz Arzabal, junto a demás poetas o ensayistas, forma parte ese mismo año de un ejemplo de quienes leen a Rivera Garza en su libro *Con/dolerse: textos desde un país herido* (también en *Sur+*, continuación de *Dolerse*). La nómina de quienes integran esa publicación (con varios puntos en común con *Tsunami*) es la siguiente: Yásnaya Elena Aguilar Gil, Marina Azahua, Amaranta Caballero Prado, Elda L. Cantú, Roberto Cruz Arzabal, Irmgard Emmelhainz, Verónica Gerber Bicecci, Mónica Nepote, Diego Enrique Osorno, Javier Raya, Cristina Rivera Garza, Ignacio M. Sánchez Prado, Alexandra Saum-Pascual, Ingrid Solana, Eugenio Tisselli Vélez y Sara Uribe. Entre las numerosas poetas que leen a Cristina Rivera Garza destacan dos casos: Sara Uribe en México y María Ángeles Pérez López en España, como veremos a continuación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Quienes leen a la autora de *La muerte me da* o *El disco de Newton* escriben. Han publicado algunas obras como las que comentamos a continuación bajo el prisma de la tamaulipeca. Leerlas, a su vez, sirve para continuar la discusión, el debate sobre la lectura que conlleva la escritura, y viceversa.

Antígona González (2012) fue publicado por Sara Uribe (Querétaro, 1978) en la editorial autogestiva de Oaxaca *Sur+*; en la que vio la luz un año antes *Dolerse* (2011) de Cristina Rivera Garza, donde se incluye “La reclamante”, cual *Antígona*, según vimos. La obra de Uribe, aunque no la de Rivera Garza, de momento –si bien ambas integran el catálogo virtual de *Poesía Mexa*–, pasó del papel a lo digital, liberando la obra, sin provocar por ello una merma en la pequeña editorial que apostó por el texto que resultaría tan leído, sino, al contrario: motivó un *boom*, un prestigio en contra de lo esperado (Salinas Pérez, 2017). A pesar de no estar presente *Dolerse*, en la mencionada editorial, sí que se encuentran en *Poesía Mexa* las obras que Rivera Garza publica en Bonobos: *La muerte me da* y *El disco de Newton* (en coedición con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Nacional Autónoma de México, respectivamente).

Antígona González, como se explicita al final de la obra (la desapropiación requiere de una exégesis, con una finalidad docente y legislativa, en aras de evitar una demanda habitual en collage de este tipo de obras):

es una pieza conceptual basada en la apropiación, intervención y reescritura. Fue escrita por encargo de Sandra Muñoz, actriz y codirectora, y Marcial Salinas, para la obra estrenada el 29 de abril de 2012 por la compañía A-tar, en uno de los pasillos del Espacio Cultural Metropolitano en Tampico, Tamaulipas (p. 103).

Casualmente, en el estado del que es oriunda Rivera Garza tuvo lugar la representación que luego también llegaría a Estados Unidos de América y, como decimos, a numerosas relecturas que fueron influyendo a su vez en demás poetas. El de Uribe se trata de uno de los textos más leídos en las últimas décadas. El contexto de violencia recupera la tragedia de Sófocles a la vez que se inicia con este acápite de quién si no, por supuesto, en cursiva: “¿*De qué se apropia el que se apropia?* / Cristina Rivera Garza” (p. 9).

Sobre el personaje de Antígona, de Sara Uribe o Lucero Troncoso se ha trabajado a nivel teatral. En lo que sigue nos interesa ver de qué manera la lectura de la tamaulipeca queda reflejada en la de la queretana. Esta hablaba de aquella junto a Segura en una entrevista reciente que tuvo lugar durante el XXIV Congreso de Literatura Mexicana Contemporánea en The University of Texas at El Paso (UTEP), donde la propia Uribe habló de la autora que nos ocupa con su conferencia “La poesía telegráfica o la poética enclítica, algorítmica, posautónoma y política de Cristina Rivera Garza en sus telegra/mapo/emas para dos increíblemente pequeñas forajidas”. Estos rasgos que advierte en su tesis doctoral Uribe sobre Rivera se dan también de algún modo en su poética, como parte de la desapropiación. De tal modo respondía la queretana:

los ejercicios que tienen que ver con la escritura que se constituye mediante partituras, procedimientos, algoritmos o máquinas que procesan textos y que cuestionan el tema de la autoría son resultado del trabajo documental que hice con *Antígona González* en torno a la originalidad, el plagio o la desapropiación (2019, en línea).

Leer a Uribe, pues, es leer a Rivera Garza en estos rasgos señalados al final, características de ambas. También en Segura, igualmente presente en el archivo de *Poesía Mexa*. Si nos centramos en sus obras, advertimos las características apuntadas (sobre la autoría, el plagio o la desapropiación riveragarciana que llega hasta la película *Bardo* (2022) de A. González Iñárritu). También en poetas allende México como la también docente María Ángeles Pérez López sobre Rivera Garza en *Interferencias* (2019).

Por un lado, y por orden cronológico, debemos recordar el inicio de *Antígona González*. Se mezcla la voz de Antígona con la de otra tamaulipeca en busca de la persona asesinada (como

sucedirá con Rivera Garza en *El invencible verano de Liliana*). Así resuena la memoria: “Me llamo Antígona González y busco entre los muertos el cadáver de mi hermano” (p. 13). Y seguidamente, reforzando el solapamiento de ambas: “Soy Sandra Muñoz, vivo en Tampico, Tamaulipas y quiero saber dónde están los cuerpos que faltan. Que pare ya el extravío” (p. 14). Y entre corchetes (como los paréntesis riveragarcianos) y en cursiva se presenta el ensayo, el poema, la narración, en definitiva, el drama: “: *¿Quién es Antígona González y qué vamos a hacer con todas las demás Antígonas?*” (p. 15). Con la pregunta retórica se establece la *captatio benevolentiae* y se alude a las innumerables víctimas de los feminicidios que asolan México en lo que va de siglo, así como a otras autoras que han abordado el tema, a la manera de la argentina Griselda Gambaro (Uribe, 2012, p. 25) en su obra de teatro *Antígona furiosa* (1986) sobre la dictadura militar del país sudamericano. Se trata en cualquiera de los casos que podamos citar de un tema necesario en las aulas y totalmente conectado con el contexto del alumnado en cualquier país. A pesar de la distancia que pudiera considerarse que existe entre tales textos con discentes de Primaria, según los estadios de Piaget (1968), hay fragmentos totalmente válidos, como metáfora, entre la realidad y la ficción, cual cuento a partir del cual abordar un problema: “no aparece y yo pensé en el mago que iba a nuestra primaria” (p. 18). Conforme avanza la obra, al *pastiche* (p. 25) que es *Antígona González*, se le suman notas de prensa sobre la violencia en México. Este recurso de las notas que se explicitan en la bibliografía, como si fuera un ensayo, será también practicado por Pérez López en *Interferencias* (2019). Después de numerosas preguntas que se responden en cursiva con otras voces, cual coro de la tragedia griega que es la realidad mexicana, se cierra la citada obra de Uribe: “Soy Sandra Muñoz, pero también soy Sara Uribe y queremos nombrar las voces de las historias que ocurren aquí” (p. 97). La diferencia entre Sandra Muñoz y Anne-Marie Bianco se halla en la ficción.

No olvidemos que la poeta que se doctora con una tesis sobre Rivera Garza alude a ella hasta en tres ocasiones (p. 31, 45, 59) cuando publica el también político y sugerente libro que resulta *Un montón de escritura para nada* (2019). Lo aborda Ramírez (en prensa) a propósito de la forma con que se edita y se señala, por ejemplo, junto al intertexto en cursiva la fuente.

Sorprende entre todas las citas, como lectura de cabecera de la enunciante (otra nota riveragarciana) junto a otras poetisas mexicanas como Rosario Castellanos, Pita Amor o Gloria Gervitz, el cierre: “*¿Así que todo poema fracasa?*” (p. 59).

En la tónica de Rivera Garza y Uribe se halla Verónica Gerber Bicecci (Ciudad de México, 1981). Esta última aprovecha lo visual (en la tónica de Cruz a tenor de El disco de Newton) y nuevas materialidades en *La compañía* (2019) más allá de lo tradicionalmente definido como poético. Ese

mismo año, formó parte junto a Glantz, Rivera Garza, Uribe y demás escritoras mexicanas de *Tsunami* (2019). Lo hizo con el texto “Mujeres polilla”, que parte, según se deja notar mediante la tachadura, del poeta griego Semónides de Amorgos. La mexicana, mediante la (des)apropiación (añadimos el paréntesis nosotros), interviene el poema de Semónides “De las mujeres” para, intertexto mediante, actualizar la visión que se tiene en esta obra que recopila precisamente la voz de las autoras. La técnica bebe de Rivera Garza, pero más que en el libro (disponible en la Pirateca), se aprecia la plasticidad de las imágenes, como si la polilla del tiempo hubiera horadado (o tachado) la escritura original (la constante alusión a los hombres como especie totalitaria y totalizadora), volviéndola otra, en su cuenta de Twitter (@ambliopia, 2021).

Ello podría servir para intervenir en Primaria (salvando los posibles niveles de lectura) de tal modo otros textos que resignifiquen, por ejemplo, el día de la mujer o el día de la poesía, el texto, el intertexto, la competencia lectora y hasta la lectoliteraria, en comunión con otras artes como las cultivadas por Bicecci.

Finalmente, María Ángeles Pérez López (Valladolid, 1967) le debe a Cristina Rivera Garza, y a una de las también estudiosas de la poeta mexicana, Vega Sánchez Aparicio, la escritura del libro *Interferencias* (La Bella Varsovia, 2019). De la autora de *Los muertos indóciles* son las palabras que aparecen en la contracubierta: “Escrituras desapropiadas. Sin dueño en el sentido estricto del término. Inconvenientes., Aunque, con mayor precisión tal vez, impropias”. Y también a ella se debe el poema 18, según se explicita en el listado de referencias finales, a la manera de *Antígona González*: “18. Cristina Rivera Garza: *Los textos del yo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005, p. 18” (Pérez López, 2019, p. 81). Cabe anotar que, contigua a esta, se alude a Alejandra Pizarnik en la nota 19, como intertexto del poema de la poeta y docente española. Recogemos el poema titulado “Nunca lo lejos nunca” (p. 54-57) íntegro, en la disposición original del texto de La Bella Varsovia, que parte de la autora que nació tres años antes para terminar con un comentario posible para el aula de Primaria.

Lo primero que debemos tener en cuenta de este “poema” (lo entrecomillamos para abrir un debate en el aula sobre lo que consideran que es poesía y si el texto de Pérez López se ajusta a tal definición), aunque aparezca al final, es la especie de nota al pie de página (tratamos también dicho concepto, como aclaración), donde se explicita la fuente que toma el texto, la (des)apropiación, cual intertexto. No es una nota al pie como tal, sino un recurso que une a la autora tamaulipeca con la nota de la Agencia EFE. En negrita, ajustado a la derecha, se encuentra intercalada la nota de prensa. El poema resulta, como sucedía con Uribe, un *pastiche*, una suma de textos, de voces, de noticias, de

realidad en el marco de la ficción. Sin embargo, esta última no interfiere. Conservamos la edición original para percibir las diferentes tipografías, preguntas al alumnado por la comprensión de estas, en su conjunto. Ante la posible repuesta en la que se confiesa la ininteligibilidad del texto, mediamos en la lectura recuperando el intertexto, a favor de una competencia lectora y lectoliteraria (Mendoza) que permita en el último curso de Primaria, en sexto (con once años): reconocer los diferentes tipos de texto de la poesía contemporánea (más allá de México); tratar el tema tabú de la violencia en la sociedad; trabajar los medios de comunicación y metáforas como la que se incluye al final del poema: “y nos la entregó después, días después, meses después / con el cerebro lleno de las palabras sin sentido de la poesía / una hemorragia” (p. 57). ¿Qué relación existe entre la poesía y una hemorragia cerebral? ¿Cuál es el término real y el término imaginado? ¿Consideras que se puede hablar de géneros literarios en un mismo texto como este? ¿Cuáles serían? Todo ello configuraría una situación de aprendizaje que, desde el perfil de salida, potencia las competencias específicas del área de Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura.

Nos hemos centrado en poetisas y poemas, aunque la influencia de la autora se da en poetisas que también se dedican al ensayo, como Carlos Ramírez Vuelvas en *Constelación de la poesía mexicana* (2021) o Esther M. García en la lectura que hace de Rivera Garza (junto a otras cientos de poetisas) en su “Mapa de Escritoras Mexicanas Contemporáneas” (2020), además de compartir en Twitter (@Tete_GarciaG) “Un fragmento de la novela de Cristina Rivera Garza “El invencible verano de Liliana”, animada con IA. Ojalá les guste y puedan leer esta novela tan necesaria en estos tiempos. (Pueden verlo completo en tiktok)” (26 de agosto de 2021). En *Instagram*, entre las 2.782 publicaciones que resultan del *hashtag* #CristinaRiveraGarza, descuella la de Irene Vallejo, entre otras referencias, sobre el reciente libro sobre el feminicidio de la hermana de Rivera Garza.

El análisis podría extenderse sin fin. La relación con la academia demuestra que dicho contexto permea referencias continuamente, generando un intertexto a la manera de Mendoza que se puede llevar al aula, no solo de México. María Ángeles Pérez López sería un ejemplo en Salamanca. Así pues, en contra de lo apuntado por Malva Flores (2010), sí existen poetisas intelectuales como Rivera Garza (a quien no cita en su libro) y una nutrida red que potencian especialmente las redes como es el archivo de *Poesía Mexa* en clave de Recurso Educativo Abierto (REA).

El hecho de que un texto dé lugar a otro, de Rivera Garza a Uribe, como vimos (aunque el intertexto poético es posible extenderlo a otros casos, por supuesto), y debido a que las fuentes no siempre se ajustan a una teoría clásica de los géneros literarios sino a una hibridez que convive con

otras muchas disciplinas (como las ciencias) o medios (que juegan con los procesos editoriales) nos lleva a hablar de constelaciones multimodales (Rovira-Collado *et al.*).

El rastreo que potencia el intertexto queda reflejando en quien lee como forense (Palma, 2015, p. 148) de un cadáver textual que, más allá de la temática de *La muerte me da*, detona en un complejo mas coherente prisma de textos y polifacéticas referencias de la gama de *El disco de Newton: un libro de poesía*, recordemos, que se subtitula Diez ensayos sobre el color.

Rivera Garza resulta bisagra para la poesía mexicana contemporánea, en español, en América, en la actualidad. Miyó Vestrini, por ejemplo, poeta venezolana que permea la obra de poetas como la mencionada Uribe (recordemos que *Un montón de escritura para nada* se abre con un acápite suyo) y otras tantas referencias (dice Jorge el 25 de febrero de 2023 en sesión del Seminario sobre este libro ulisescarrioniano) que se deben a Rivera Garza. Por ella, pues, llega a buena parte de poetas que escriben, porque leen, en la actualidad. Nos detuvimos en el caso de Uribe por ser explícito y continuo debido a lo académico (el doctorado) pero en la queretana habría otras referencias sobre la materialidad del libro como Verónica Gerber (también señalado en la citada sesión del Seminario).

En el intertexto, analizado a propósito de la competencia literaria que se puede trabajar en el tránsito de Primaria a Secundaria (si tenemos en cuenta la ordenación del currículo con la LOMLOE, 2022-2023), no nos hemos detenido en un libro intermedio entre *Antígona González* (2012) y *Un montón de escritura para nada* (2019), con base riveragarciana, es *Abróchese el cinturón mientras esté sentado* (2017), que parte igualmente del cuerpo de la autora de *La imaginación pública* (2017, p. 23 o 29) que servía como base la propia Uribe en *América sin Nombre* (2018). Por terminar con la producción de Uribe (y con las notas compartidas en el Seminario del que alguna vez formó parte Cristina Rivera Garza), con base en su lectura (des)apropiada, destaca la “biografía” que publica en 2023 a la manera de esta sobre Rulfo.

Una posible situación de aprendizaje en la Didáctica de la Lengua Castellana y Literatura o en Literatura Universal, por citar un par de casos, sería lógica y hasta obvia, necesaria: decodificar la compleja red de poetas (o no, de otras artes) que teje la obra de Rivera Garza; y otra, quizá aún más velada, nos llevaría a considerar las diversas disciplinas (antropología, filosofía, lingüística, escultura, pintura, cine...) que conviven en la literatura contemporánea.

REFERENCIAS

ALICINO, L. **El guiño de lo real: Intertextualidad y poéticas de resistencia en Cristina Rivera Garza**. Valencia: Albatros Ediciones, 2022.

BIANCO, A-M. **La muerte me da**. México: Bonobos / Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2007.

CALDERÓN, A.; RAMÍREZ VUELVAS, C. **Constelación de la poesía mexicana**. México: Círculo de Poesía, 2021.

CASTILLO, R. (selecc. y epí.). **Sombra roja. Diecisiete poetas mexicanas (1964-1985)**. México: Vaso Roto, 2016.

CRUZ ARZABAL, R. **El disco de Newton. Diez ensayos sobre el color de Cristina Rivera Garza**. Tumblr, 2015. Disponible en: <https://discodenewton.tumblr.com/>. Acceso en 12 de julio de 2023.

CRUZ ARZABAL, R. (coord.). **Aquí se esconde un paréntesis: Lecturas críticas a la obra de Cristina Rivera Garza**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2019. Disponible en: https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/120?mode=simple. Acceso en 12 de julio de 2023.

ESTRADA, O. **Cristina Rivera Garza: ningún crítico cuenta esto...** Texas: Eón / The University of North Carolina of Chapel Hill / UC-Mexicanistas, 2010.

FLORES, M. **El ocaso de los poetas intelectuales y la "generación del desencanto"**. Veracruz: Universidad Veracruzana, 2010. Disponible en: <https://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/book/BI224>. Acceso en 12 de julio de 2023.

GARCÍA, E. M. **Mapa de Escritoras Mexicanas Contemporáneas**. Wordpress, 2020. Disponible en: <https://mapaescriptorasmexicanas.wordpress.com/>. Acceso en 12 de julio de 2023.

GARCÍA, L. E. *et al.* (dirs.). **Poesía Mexa**. S. a. Disponible en: <https://poesiamexa.wordpress.com/indice/>. Acceso en 12 de julio de 2023.

GERBER BICECCI, V. **La compañía**. México: Almadía, 2019.

GLANTZ, M. **Yo también me acuerdo**. México: Sexto Piso, 2014.

HIGASHI, A. **PM / XXI / 360°. Crematística y estética de la poesía mexicana contemporánea en la era de la tradición de la ruptura**. México: Universidad Autónoma Metropolitana / Tirant Lo Blanch, 2015.

JÁUREGUI, G. (ed. y pról.). **Tsunami**. México: Sexto Piso, 2019.

JAUSS, H. R. **Pour une esthétique de la Réception**. París: Gallimard, 1978.

MENDOZA FILLOLA, A. **El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector**. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.

PALMA CASTRO, A.; GALLAND BOUDON, N.; TORRES PONCE, M.; ROSADO MARRERO, R. La ficción más grande: la poesía de Cristina Rivera Garza. En PALMA CASTRO *et al.* (eds.).

Cristina Rivera Garza: una escritura impropia. Un estudio de su obra literaria (1991-2014). Ediciones EyC / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla / Université de Poitiers, 2015, p. 123-185. Disponible en:

https://www.academia.edu/34150997/La_ficci%C3%B3n_m%C3%A1s_grande_la_poes%C3%ADa_de_Cristina_Rivera_Garza. Acceso en 12 de julio de 2023.

PALMA CASTRO, A.; QUINTANA, C.; LÁMBARRY, A.; RAMÍREZ OLIVARES, A.; RÍOS BAEZA, F. A. (coords.). **Cristina Rivera Garza: una escritura impropia. Un estudio de su obra literaria (1991-2014).** México: Ediciones EyC / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla / Université de Poitiers, 2015.

PIAGET, J. **Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente.** La Habana: Editorial Revolucionaria. La Habana, 1968.

PÉREZ LÓPEZ, M. Á. **Interferencias.** Madrid: La Bella Varsovia, 2019.

RAMÍREZ, I. (en prensa). RIFFATERRE, M. Compulsory reader response: the intertextual drive. En WORTON; STILL. **Intertextuality: Theories and practices.** Manchester: Manchester University Press, 1991, p. 56-78.

RIVERA GARZA, C. **Los textos del yo.** México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

RIVERA GARZA, C. **La muerte me da.** México: Tusquets, 2007.

RIVERA GARZA, C. **Dolerse.** Oaxaca: Sur +, 2011a.

RIVERA GARZA, C. **El disco de Newton. Diez ensayos sobre el color.** México: Bonobos / Universidad Nacional Autónoma de México, 2011b.

RIVERA GARZA, C. **Los muertos indóciles. Necroescritura y desappropriación.** México: Tusquets, 2013.

RIVERA GARZA, C. **Con/dolerse: textos desde un país herido.** Oaxaca: Sur+, 2015.

RIVERA GARZA, C. **Había mucha neblina o humo o no sé qué.** México: Penguin Libros, 2016.

RIVERA GARZA, C. **El invencible verano de Liliana.** México: Penguin Libros, 2023.

ROVIRA-COLLADO, J.; RUIZ BAÑULS, M.; GÓMEZ-TRIGUEROS, I. M. Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. **Revista electrónica de investigación educativa**, n. 24, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115>. Acceso en 12 de julio de 2023.

SALINAS PÉREZ, A. P. **Campo literario mexicano. Literatura y edición independiente.** Tesis de Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas. Asesor: Armando Octavio Velázquez Soto. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2017. Disponible en: https://repositorio.unam.mx/contenidos/campo-literario-mexicano-literatura-y-edicion-independiente-463173?c=lbMIXb&d=true&q=:*:*&i=1&v=1&t=search_0&as=0. Acceso en 12 de julio de 2023.

URIBE, S. **Antígona González**. Oaxaca: Sur+, 2012.

URIBE, S. **Un montón de escritura para nada**. México: Dharma Books, 2019.

VARAS, E. C. Abrazar la muerte: sobre “Antígona González”, de Sara Uribe y “La reclamante”, de Cristina Rivera Garza. **Cartón piedra**. 2022. Disponible en: <https://www.cartonpiedra.com.ec/abrazar-la-muerte-sobre-antigona-gonzalez-de-sara-uribe-y-la-reclamante-de-cristina-rivera-garza/>. Acceso en 12 de julio de 2023.





Esta obra possui uma Licença

Submissão: 10/07/2023 | Aprovação: 10/11/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/15720>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.15720>



Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 275-290

NIETZSCHE: UNA VERSIÓN DE LA IN-VERSIÓN DEL “SUJETO” ENTENDIDO COMO “YOSOTROS”

NIETZSCHE: A VERSION OF THE IN-VERSION OF THE ‘SUBJECT’ AS ‘IWE’

Ruben MATESAN

Universidad de Buenos Aires (Argentina)¹

Resumen: En el presente trabajo proponemos el neologismo *yosotros*, que, a nuestro entender, plantea una “nueva” subjetividad que, si bien no se *des-hace* del *yo* hace *yoes* o, para mantener el neologismo, *yos* (en el marco del texto nietzscheano y, más específicamente a la luz de la relectura contemporánea que se realizó en torno a *Así Habló Zarathustra*), esto es, identidades múltiples y, acaso, contradictorias, dentro del marco de un mismo patrón identitario. Mas estos *yos* cohabitan en un campo de fuerzas que desde el vamos está atravesado porque *ello acontece* por *otros*.

Palabras Clave: Gran Razón. Ultrahombre. Ideal ascético. Zoo-ilogica.

Abstract: This paper aims to propose the neologism *Iwe*, which, in our opinion, poses a “new” subjectivity that, although it does not get rid of the *I*, produces egos (in the framework of the Nietzschean text and, more specifically in light of the contemporary rereading that took place around *Thus Spoke Zarathustra*), that is, multiple and perhaps contradictory identities, within the framework of identity patterns. But these egos cohabit in a field of forces that is traversed by difference because it relies on others.

Keywords: Big Reason. Übermensch. Ascetic ideal. Zoo-logic

¹. Doctorando en Filosofía en la Universidad de Buenos Aires. *E-mail:* quelalluviatealvie@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La Antropología Filosófica de raigambre *monotono-teista*² y, más específicamente, la que se inscribe dentro del marco epocal de la modernidad, no ha hecho sino, poner el acento en la reflexión de la *humanidad* del hombre, en tanto ésta, es comprendida como si en rigor fuese una *esencia* o, lo que es lo mismo, una naturaleza humana con rasgos fijos: *humanitas*. La pregunta acerca del hombre o, más específicamente acerca del sujeto, pues, se estructuró en torno a aquello que *diferencia* al ser humano de todos los demás *seres vivientes*, en donde la *diferencia* mentada -invocando una presunta *mismidad* del sujeto- no hizo otra cosa que excluir *lo otro*, esto es, el *cuerpo*, la *animalidad* y todo aquello que no se vinculara con los polos *no-corpóreos*³. El concomitante resultado de dicho desarrollo, condujo a un *dualismo irreconciliable* que se puede resumir básicamente en la fórmula: *alma-cuerpo* en donde el primer término tendría un estatus ontológico mayor que el segundo. Ahora bien ¿En qué consisten pues, las problemáticas propias de una subjetividad, en tanto se inscribe ésta, dentro de una matriz dualista jerarquizada? Básicamente una tal Antropología Metafísica de cuño "substancialista" alude a los polos *no-corpóreos* o, esto es, a una *trascendentalidad* del sujeto -ya sea como *ego cógito* cartesiano, *yo pienso* kantiano o *sujeto constituyente* husserliano-, y, no hace sino, resaltar un tipo de subjetividad cerrada en si misma que, en tanto se postula como punto arquimédico y principio rector de lo real, prescribe un "modo de ser" del hombre en términos absolutos, es decir, como una pretendida unidad totalizadora del *yo* en detrimento de toda *diferencia* sea ésta en cuanto a sus modalizaciones de **género**: *lo masculino* por sobre *lo femenino*, **étnica**: la "civilización" sojuzgando una pretendida "barbarie" en pos de "grandes valores" o, **política**, ya sea en su versión que tiene como correlato la noción de *soberanía* en tanto se arroga el poder de matar o dejar vivir, ya sea en su versión *biopolítica* entendiendo por tal, el poder de regular hasta el detalle los modos de vida intersubjetivos. En todos los casos hablamos de una **metafísica** que subyace a todos estos tópicos, en la medida en que, aquello mismo que se erige como *fundamento* está operando como organizador de la sociedad y de la vida de los hombres.

Ahora bien ¿Existe la posibilidad de una propuesta alternativa y, en tanto tal, afirmativa en torno a una "nueva" noción de sujeto que escape a este esquema dualista? Asimismo ¿Es el *ultrahombre* tal propuesta alternativa o acaso no es sino una de las tantas modalizaciones de *alteridad*

² Entendemos por *monótono-teísmo* aquellas *metafísicas* u ontologías que postulan un fundamento que opera como principio rector de todas las cosas, esto es, un *Theós* supremo que organiza un sistema de relaciones determinado en términos de *lo mismo*.

³ Remitimos aquí a la categorización formulada por Rabade Romeo (1985) entre *polos-corporales* -pulsiones, necesidades, deseos, inclinaciones- y *polos no-corporales* -espíritu, alma, etc.

que aparecen en la economía del texto nietzscheano y que constituye una “nueva” concepción de subjetividad siempre *ritornante* en su radical diferencia? ¿Es posible una *in-versión* deconstructiva o genealógica de esta *versión* de “sujeto” autosubstante? Y en caso de ser posible ¿A qué tipo de corpus *jurídico-político* conduciría una subjetividad de estas características?

En virtud de lo dicho, pues, el presente trabajo estará estructurado, básicamente, en torno a cuatro ejes que pretenderán poner de manifiesto:

- (a) La noción de *cuero* en Friedrich Nietzsche, como aquella *gran razón* que permite deconstruir el *dictum* egológico de la tradición filosófica moderna.
- (b) Vincular lo recién mencionado con aquello que en Friedrich Nietzsche se denomina *Vida e Ideal Ascético*. Tratando de problematizar el aspecto “ambivalente” que tiene esta última figura en tanto -según proponemos- no excluye la noción de *ultrahombre* entendida como *resto de-substancializado*.
- (c) El *zoo-ilógico* de Zarathustra y la *performance* performativa del *eterno retorno* en la constitución de una “nueva subjetividad”.
- (d) Considerar “*in-justicia*” y *vida* en Nietzsche en su asimilación con la noción de *Derecho y Justicia* en Derrida, respectivamente a fin de arrojar luz en torno al problema que estamos planteando.

EL DICTUM EGOLÓGICO Y LAS CRÍTICAS NIETZSCHEANAS

Friedrich Nietzsche denuncia y anuncia la *muerte de Dios* y con él, la auspiciosa muerte de todas sus sombras, más específicamente, la muerte del *último hombre* –sujeto sujetado a todo *cálculo*– en la medida en que éste, opera como fundamento o *Arkhé* de todas las cosas. Ahora bien ¿A qué hace referencia las *sombras de Dios* y cuál es su especificidad? A todo aquello que “sin ser *Dios*” – el Estado, la Historia o el Sujeto entre otros- opera formalmente en los mismos términos, más específicamente, a una *metafísica de la subjetividad* que pone en el centro, una *ipseidad* autosubstante, igual a sí misma y, cuya presunta *mismidad* -desde el punto de vista epistemológico- es entendida como fundamento último y garante de la armonía entre el *conocimiento* y las *cosas a conocer*. Así pues, desde una perspectiva *práctica*, el sujeto -asevera Nietzsche- es aquel que *res-ponde* de su libre obrar porque éste, fue realizado en un *proceso deliberativo* con plena conciencia en donde, esta *res-ponsabilidad* tiene como efecto concomitante la previsión de “posibles” acciones que son producto de un cálculo *medios-fines*. Por tal razón, para Nietzsche el único animal que puede hacer *promesas* es el hombre: sujeto de la enunciación que hipotecó su palabra en el futuro y que, en virtud de la permanencia constitutiva de su yoidad, *res-ponde*⁴ -itera una promesa- y se hace cargo

⁴ La palabra “responder” viene del latín *respondere*, formada por el prefijo *re-* (reiteración) y el verbo *spondere* (prometer, ofrecer). Por otro lado, “responsabilidad” proviene de latín *responsum*, que es una forma latina del verbo responder entendida como “habilidad de responder”.

de ella. En efecto, en su *Genealogía de la Moral* asevera que la tarea de criar un animal al que le es lícito hacer *promesas* implica: “hacer al hombre (...) necesario, uniforme, igual entre iguales, ajustado a regla, y, en consecuencia, calculable” (Nietzsche, 2011, p. 85).

Ahora bien, en el planteo nietzscheano, la presunta *yoidad* permanente y, por ende, consciente de sí misma, a la que aludimos más arriba, no es sino una “pequeña razón” (*Ich*) que, en rigor, debiera operar como una *máscara* más entre otras. Y en efecto, para deconstruir esta preeminencia de los *polos no-corpóreos* en los cuales esta inscripto el *yo*, Nietzsche asumirá la *máscara* del “defensor a ultranza de los *polos corpóreos*” sin que ello presuponga una inversión de los términos puestos en cuestión, ya que ello implicaría una mera repetición del dualismo criticado, en su forma contraria.⁵ ¿Cuál es pues, esa *máscara* que le permite a Nietzsche operar la inversión poniendo el acento en los *polos corpóreos*? Si, como mencionamos más arriba, el *yo* es la *máscara* que opera según los patrones de una “pequeña razón”, lo que implica un *nihilismo decadente* -voluntad de aseguramiento de un fundamento- que necesita aferrarse a *trasmundos* en detrimento de este *mundo* -léase: cambio, devenir, mutabilidad, en suma: *vida*- no obstante, aquella *máscara* que va a revalorizar la multiplicidad de dicho *mundo* va a ser justamente el *cuerpo* que, según Nietzsche, es una “gran razón”, es decir, un *si-mismo* (*Selbst*) en cuyo seno *se da -es Gibt-*: “una pluralidad dotada de un único sentido” (Nietzsche, 2011b, p. 78).

Y nos intriga pues, la mención de este *único sentido* en el que aparentemente, se “encauza” dicha *pluralidad*. ¿Cómo tendría lugar un *único sentido* en el planteo de una filosofía que pretende sustraerse a esquemas *monótono-teístas*? ¿No se está planteando acaso la inversión ya mencionada, consistente en postular su contrario y, en consecuencia, cometiendo la misma violencia que se ejerce en el marco de una perspectiva que pone el acento en los *polos no-corpóreos*? Dicho en otros términos ¿No se estaría incurriendo en la tan criticada -por parte de Nietzsche- *voluntad de dominio* que excluye otros modos de operar? Ya que de voluntades estamos hablando, a nuestro entender tales objeciones se diluyen, si hacemos intervenir en esta cuestión, una noción que para Nietzsche es de suma importancia, a saber: la *voluntad de poder* (*Wille zur Macht*). En principio podemos aseverar que la *voluntad de poder* -en razón de lo que venimos sugiriendo acerca de los planteos *monótono-teístas*- no puede ser asociada ni con nociones metafísicas tales como “causa” o “telos”. Tampoco la *voluntad de poder* es “una” sino más bien “plural”, esto es, una multiplicidad deviniente que se

⁵ Dicha *máscara* es una estrategia provisoria que le permite a Nietzsche mostrar que, el presunto privilegio de uno de los términos, responde a una operación “interesada” en tanto y en cuanto, pretende poner en el *origen* una entidad prístina que, en virtud de su *labor genealógica* resultará ser nada.

estructura en torno a un juego de fuerzas “polémico” es decir, en permanente lucha, sin que ello implique poner el acento o bien en las fuerzas de carácter unitivo, o bien en las fuerzas de carácter disgregante. De donde se sigue que el presunto *único sentido* de la mentada *pluralidad de fuerzas* no es sino provisorio, es decir, un error útil que eventualmente aumenta o disminuye la *voluntad de poder*.

¿Cuál es pues la “lógica” inherente a la *voluntad de poder*? En virtud de este carácter unitivo-disgregante de las fuerzas, la *voluntad de poder* “opera” y, si se nos permite el termino, “se deja operar” -en la medida en que es respectivamente, *activa y pasiva* al mismo tiempo- sobre la base de un fondo “ontológico” que Nietzsche denomina *vida*. ¿Qué significa que es *activa y pasiva* al mismo tiempo? Que no sólo opera como un devenir de fuerzas unitivas sino que en la medida en que “permite” que *lo otro* acontezca, ostenta el carácter de cierta pasividad que la disgrega, mas ésta fuerza disgregante no tiene sino lugar, en el seno de la misma *voluntad de poder*. Entonces el *cuerpo* como pluralidad de fuerzas, no es sólo un *yo* esquematizante sino, condición de posibilidad para *hacer yoes* que se postulan también como *mascaras o errores útiles*, en la medida en que permiten agruparse provisoriamente en torno a una unidad o sentido que resultan ser eventualmente “útiles”. Más aun, esa unidad autónoma que no es sino un *yo* soberano de sí, resulta, en el marco de este planteo, un instrumento del *si mismo*. Ahora bien, si el *si mismo* es -como venimos sugiriendo- también una *máscara* ¿No podría ser el instrumento de otra *máscara* que no sea el *yo* esquematizante de la “pequeña razón”? En este contexto, parece ser la *voluntad de poder* la que opera las diversas configuraciones de máscaras en la medida en que hace o crea *yoes cuerpos; yoes logicizantes, yoes hedonistas* etc.

Mas, en este desmontaje particular, que hace Nietzsche de la pequeña razón es innegable que el *cuerpo* aparece como sede de la *voluntad de poder* que deconstruye el *dictum* egológico y, en donde el juego de fuerzas que *se da* o acontece, permite *formaciones y de-formaciones* que tienen como condición *sine quanon*, la *vida*. Veamos más detenidamente esto que acabamos de decir.

VIDA E IDEAL ASCÉTICO COMO RESTO DE-SUBSTANCIALIZADO

En el Prefacio de *Humano demasiado humano* Nietzsche (1971, p. 6) afirma: “tenias que ver ante todo con tus propios ojos donde hay más injusticia a saber: allí donde la vida tiene su desarrollo más mezquino, más estrecho, más pobre, más rudimentario y dónde sin embargo no puede hacer más que tomarse a sí misma por fin y medida de todas las cosas”.

Se ve claramente que el *hombre* no es la medida de todas las cosas sino más bien la *vida* -en tanto fluidez y devenir- es la medida de todas las cosas, es decir, algo que paradójicamente podríamos expresar del siguiente modo: *la vida es la medida de todas las cosas en la medida en que es des-medida o des-mesura*. La *vida* es -desde la perspectiva nietzscheana- la permanente evanescencia de las *formas* sin que ello implique poder prescindir de ellas. Pero también, una *potencia de no*, de "aún" no, donde la *vida* no se "aun-a" definitivamente en determinadas *formas*. Se podría pues, ilustrar el movimiento inherente a la *vida* asimilando a la labor de un "escultor sin *telos*" donde cada golpe de cincel no sólo constituye una *forma* sino también una *de-forma-ción* del material en bruto. Por tal razón, a nuestro entender, sólo las fuerzas aniquiladoras *no* constituyen la condición para el surgimiento o creación continua de nuevas *formas* de plasmarse la *vida* sino que, en un mismo gesto *se da* o acontece *formación* y *de-forma-ción* o, lo que es lo mismo, como mencionamos más arriba, opera en términos de *voluntad de poder*, es decir, como una fuerza interpretativa que une y disgrega en un mismo gesto. Dar cierta preeminencia al devenir de fuerzas destructoras equivale a asimilar el planteo nietzscheano a lo que, en la *Genealogía de la moral*, denominó: destrucción "dispéptica", es decir, movimiento que no quiere hacer lugar a lo nuevo. Si bien esta destrucción "dispéptica" es el resultado de una determinada configuración de la *voluntad de poder* que puede asimilarse al *ideal ascético* que niega la *vida* sometiéndola a rígidas pautas de castidad, para Nietzsche, habría pues una impostura ontológica en este *ideal ascético* ya que éste, al negar su *vida* -*amor fati* encorsetado en pos de una *pequeña razón* llamada espíritu- no hace sino *vivir su muerte*, es decir, a su propio pesar *tiene y detiene* aquello que por definición es fluidez pura. Pero ¿Habría pues una impostura ontológica en este *ideal ascético*?

En la *Genealogía de la moral*, luego de sugerir el caso Wagner como una modalización del *ideal ascético* y su concomitante invocación a la *castidad*, Nietzsche nos sorprende con una afirmación inquietante: "aun en las Bodas de Lutero, se habría tratado de un elogio de la castidad. También, de todos modos, de un elogio de la sensualidad" (Nietzsche, 2011, p. 166).

En este caso, el "también" alude a una relación que se establece en torno a la figura "wagneriana", como si en rigor, ella reuniera sin antítesis alguna, el *elogio a la castidad* y el *elogio a la sensualidad*: sensualidad que, a todas luces, esta vinculada con el *cuerpo* y la dimensión telúrica. El *desarrollo más mezquino, más estrecho, más pobre, más rudimentario* es pues, aquella *castidad* que pone límites, que define o delimita en virtud de su carácter unitivo sobre la base de una *sensualidad* y, por ende, un cuerpo vital que fluye sin cesar.

Ahora bien, si esto es así ¿Debemos concluir que el *ideal ascético* es sin más, la asunción paradigmática de la subjetividad en Nietzsche? ¿Qué sucede entonces con el nunca y tan bien ponderado *ultrahombre*?

En el Prólogo de *Así habló Zarathustra*, asevera Nietzsche la tan mentada frase que, por reiterada, no deja de ser sugerente en lo que respecta al tipo de “subjetividad” que “propone”: “el hombre es una cuerda tendida entre el animal y el ultrahombre- una cuerda sobre el abismo” (Nietzsche, 2011b, p. 38).

A nuestro entender, todas las figuras que asume la “subjetividad” en Nietzsche –*espíritu libre*, el *último hombre*, etc.- están atravesadas -como bien lo muestra el *ideal ascético*- por una fisura que evita el cierre definitivo del sujeto. Desde esta perspectiva, el *ultrahombre*, se presenta como la alteridad que permite el permanente proceso de subjetivación y de-subjetivación. Hay pues, en cada figura, una *potencia-de-no* que horada su estancamiento último y que, no es sino *resto* desustancializado, es decir, el *ultrahombre*. Pero además, la cita recién mencionada no alude sino a dos modalizaciones de alteridad que asume la “subjetividad” en el discurso nietzscheano. Por un lado, la *animalidad* -temática que trataremos en el tercer apartado de esta monografía-, ese otro tan Otro que se sustrae permanentemente a un sistema de codificación y, por otro lado, el *ultrahombre*, que si se nos permite la extrapolación del léxico kantiano, aludiría a una *idea regulativa* que, si bien es condición de posibilidad de todo conocimiento, no obstante, por definición no se deja atrapar dentro del marco de las redes conceptuales que momifican todo lo real -en este caso, la *idea* de “sujeto” o devenir de procesos identitarios-. De modo que, en una primera aproximación del problema de la subjetividad, podríamos aseverar que el “sujeto” es -en la economía del texto nietzscheano- la copertenencia de “dos” modalizaciones de alteridades: *animalidad* y *Ultrahombre* que subtienden el *proceso de subjetivación y de-subjetivación* sobre un fondo ontológico que no es sino abismo (*Abgrund*)-. Abismo que podríamos asimilar al caos inherente que caracteriza a la *vida* ya que, al ser *todo* es también *nada*. El “sujeto” parece ser el correlato de aquellas configuraciones identitarias, aunque provisionarias que se construye y deconstruye en el seno de una *cuerda* que yace en el *abismo*.

EL ZOO-ILÓGICO DE ZARATHUSTRA Y LA PERFORMANCE PERFORMATIVA DEL ETERNO RETORNO

Pero, así como en la tradición filosófica, los *polos-no-corpóreos* han sido sobrestimados en detrimento del *cuerpo*, algo parecido sucedió en lo que atañe a la concepción que se tuvo de la *animalidad*. Y esto no es casual, si tenemos en cuenta que, tanto la *corporalidad* como sus *pasiones*

subsidiarias han sido asimiladas a todo aquello vinculado con *lo animal*. Desde esta perspectiva, podemos aseverar que Nietzsche, en lugar de plantear una *zoo-lógica* propone una *zoo-ilógica*. Pero preguntémosnos primero en qué consistiría esta *zoo-lógica*.

Ante el *animal racional* o *inhibido* -estandarte de un humanismo recalcitrante-, esto es, el que regula su *pathos* en pos de *lógos* o una ética axiomática y, el *ser viviente* o, si se quiere, el *animal* en tanto tal, es decir, *desinhibido* o lo que es lo mismo, como multiplicidad que resiste toda subsunción en torno a los cánones conceptuales de una racionalidad moderna; se genera una escisión que tiene como correlato una peculiar ambivalencia. Por un lado, se pregona una *humanización* del *animal*: se domestican "ciertos" animales "inocuos" que a su vez son sometidos a un proceso disciplinario que los neurotiza –léase *mascotas* o *animales* que, según su especificidad, se los coloca en unidades parcelarias y, por qué no, carcelarias con el fin de recrear la *curiositas* del hombre moderno dentro del ámbito zoológico -. Por otro lado, se *neutraliza* al *animal* en tanto *ser viviente* que porta un raciocinio, lo que habilita a *matar* con impunidad porque en rigor "hay que comer". Dicho de otra manera, la *foné* o el grito sin *lógos* forja un criterio que permite el sacrificio de todo animal grito que -dicho sea, al pasar- no es interpretado como *sufrimiento*. El zoológico o, más precisamente, la *zoo-lógica* antropocéntrica tiene, de este modo, cada *cosa* en su lugar. En ambos casos el *ser viviente* y, más específicamente, el animal, *vierte* su vida -regido por una imposición "humana" -demasiado inhumana- en *formas* que devienen *stock* natural disponible. En otras palabras, *vierte* y se con-*vierte* en objeto de cálculo ya sea en tanto *objeto afectivo* que hay que *consumar*, ya sea en tanto *alimento* que hay que *consumir*. Ahora bien, ¿En qué consiste nuestra tesis acerca de la *zoo-ilógica* que subyace en el discurso nietzscheano y cuál es su relación con el *eterno retorno*?

En *la más silenciosa de todas las horas*, su *identidad* zozobra ante ese *sueño* abismal, pero *sueño* al fin y de hecho, se encuentra "...*trastornado, acuciado, dócil...*" a pesar suyo: la prisa lo confunde y lo vuelve sumiso, como si en rigor, Zarathustra ostentara caracteres intermedios entre el *último hombre* y los *hombres superiores*⁶. Pareciera pues que, su *hora más silenciosa*, señora y mujer de Zarathustra le advierte que su recorrido de *Ida* -desde su *patria* y el *lago de su patria* hasta las *montañas*- y *Vuelta* -desde las *montañas* hasta el *mercado* o la *plaza pública (Markt)*-, periodo durante el cual se gesta su "sabiduría de *abeja* hastiada ya de miel" esto es, *la muerte de Dios* y la revelación del ultrahombre (*Übermensch*) no es una conquista definitiva: *hay algo más*. Por eso

⁶ Según entendemos, los *hombres superiores* aparecen como una figura intermedia entre los hombres *pesimistas-transmundanos* -despreciadores de la vida en pos de un más allá- y los hombres de espíritu libre, es decir, aquellos que en virtud de su labor genealógica descubren que no hay un fundamento último.

Zarathustra les cuenta a sus amigos que debe *volver a su soledad*, aunque de *mala gana* y como un *oso*. Entonces claramente hasta aquí tenemos una *soledad ontológica* negada por el mismo Zarathustra en tanto corresponde a la especificidad del *último hombre* y, otra *soledad* más afín a su temple anímico cuya *búsqueda* aun no ha “terminado” –si es que algo “termina” en la economía del texto nietzscheano-. No alcanza con que su recorrido sea de *Ida y Vuelta* sino *Ida-Vuelta-Ida* para que el *circulo* se cierre -debe *volver a su soledad* como un *oso*, a buscar el *resto* de miel del cual otrora, creyó estar hastiado como una *abeja*-. Dicho con otras palabras, Zarathustra vuelve, pasa por el *mismo* lugar, pero siendo *otro*, esto es, no *abeja* sino *oso*. En efecto, la afirmación “...algo me habló sin voz...” indica de algún modo el límite de lo inexpresable o, más específicamente, de un *resto* que, si bien es inherente a todo sistema codificado de exclusiones -que opera en desmedro de *lo otro* y, más específicamente, de ese “tan” Otro: el *animal*- no obstante, resiste su afán totalizador. Afirmación que, ante lo que acontece, responde: “¿Era esto la vida? ¡Bien! ¡Otra vez!” (Nietzsche 2011b, 225). Pero como decíamos más arriba el que “...se ha convertido en un niño (...) *despierto*...” debe entonces volver a dormirse -pues hay algo más- aquí encontrará una “nueva verdad”: el *eterno retorno* de lo mismo, aquello que Zarathustra todavía no se anima a *decir* y que, sin embargo, “sabe-sin-saber” y, en este sentido, lo performatiza en este re-volver a su *soledad*: primero como *abeja* y ahora como *oso*, aunque, en una radical *mismidad* que no es sino afirmación de la *diferencia*. En síntesis, el presunto *yo* igual a sí mismo deviene -en virtud de la multiplicidad que implica todo acontecimiento (*Ereignis*)- un *yosotros*.

Para arrojar luz acerca de lo dicho, veamos cómo se articula el discurso nietzscheano en el marco de uno de los exponentes más conspicuos de la filosofía contemporánea.

En una entrevista publicada en *Cahiers Confrontation* intitulada “*Hay que comer o el cálculo del sujeto*”, J.L Nancy interroga a J. Derrida acerca de una pregunta iterada si las hay: “¿Quién viene después del sujeto?” (Derrida, 1989, p. 98). En donde el término “después” está indicando un hiato temporal que separa dos modalidades de “quienes” o si se quiere, de “sujetos”, a saber: por un lado, una entidad substancial igual a sí misma, por el otro, un “*sin-sujeto*”, o “muerte del sujeto”.⁷ En efecto, este “*sin-sujeto*” es una respuesta del estructuralismo que cuestiona cierta preeminencia de una entidad arquimédica “constituyente” y “absoluta” que se basta a sí misma. Es por ello que la *estructura* va a plantearse, en este marco, como aquella herramienta conceptual que permite poner en cuestión el carácter absoluto de la subjetividad, en la medida en que cada elemento de la *estructura*,

⁷ En la medida en que la “muerte del sujeto” se inscribe en la lógica binaria de la metafísica tradicional, sostenemos que es “otra” figura de subjetividad, de modo que cobra sentido aunque más no sea a partir de su contrario y “no” sin ella.

no es una *ensidad*, sino que cobra sentido en virtud de las relaciones y funciones que se dan al interior del sistema: operatoria que también se aplica al "sujeto" y da como resultado, su "muerte". Pero, como cabe esperar, la *muerte del sujeto*, deja al *Derecho* sin herramientas conceptuales para sostener un régimen de *recompensas* y *castigos* que se sostiene sobre la base del concepto de "persona". Es por ello que en esta entrevista mencionada más arriba, si bien no se asume la presunta liquidación del sujeto, tampoco se postula el sujeto *substancializado* de la tradición, puesto que, como bien asevera Derrida, conduce a aporías éticas tales como su incapacidad de considerar no sólo a ese "otro" que, para ser tenido en cuenta, es reducido a los cánones de lo mismo sino, y especialmente, a ese "otro" paradigmático que es el "*animal*". En este sentido, es necesaria "alguna" figura de la subjetividad más flexible que permita considerar al otro, en nombre de un *pensamiento del otro* en tanto tal, es decir, de una irreductibilidad infinita del otro. ¿En qué consiste esta "nueva" figura de la subjetividad en el marco de la filosofía derrideana puesta en constelación con lo que venimos diciendo acerca del *animal* y el *ultrahombre* postulado por Nietzsche?

El ego autosubstante pretende sustraerse a todo tipo de fractura que haga temblar su voluntad de aseguramiento, sin embargo, se encuentra siempre en una *ex-posición* -por así decir- *no económica* respecto de *lo otro*, en tanto éste, lo habita sin que exista previamente una *lógica de la invitación* sino más bien, una *visitación* a su propio pesar. Es decir, el otro "no pide permiso", sino que irrumpe "insolentemente" en una supuesta subjetividad, señalándole que ya estaba allí desde el comienzo, antes de todo intento de constitución de una yoidad: lo *unheimlich* es decir, lo *siniestro-familiar* ya estaba allí contaminando la tan anhelada inmunidad del sujeto. ¿Y quién es, en este contexto, el menos invitado, el *siniestro-familiar*, sino, *el animal*? Afirma Derrida (2008, p. 44): "hay una multiplicidad inmensa de otros seres vivos que no se dejan en ningún caso homogeneizar, excepto por violencia y desconocimiento interesado, bajo la categoría de lo que se denomina el animal o la animalidad en general".

"Homogeneizar" por *violencia* o por *desconocimiento interesado* una multiplicidad de *seres vivos* entre los cuales se encuentra, por un lado, ese "*otro*" *sujeto*, sujetado a los cañones de *lo mismo* y, por otro, ese "*otro*" *animal* que no muere sino que fenece, lo que permite pues, la impunidad de un sacrificio en pos de una *humanidad* del hombre presuntamente superior. En el primer caso, se trataría de un sujeto autónomo, libre y recluso en su interioridad ¿Cómo establece una relación con ese otro "humano" que no es sino sujeto? La mentada relación con el "*otro*" *sujeto*, queda reducida a una instancia dominable, explotable, como si en rigor fuera un objeto más entre otros que, no es sino, cosificado. En este contexto, el "*otro*" *sujeto*, se presenta como *fondo disponible* que sólo es

menester considerarlo, en la medida en que representa un *medio* que conduce a un *fin* determinado: se *desconoce interesadamente* que el otro, debiera ser un fin en sí mismo. Más aun, en esta relación entre sujetos recluidos en su interioridad, “salen” de sí mismos, o bien para *res-ponder* a una *promesa* de contrato que los inmuniza de todo aquello que “no es amigo” -y la amistad aquí es concebida como conciencias transparentes que se comunican entre sí en pos de un interés común-, o bien para *res-ponder* ante la amenaza de un alter ego que los impele a una situación permanente de estado de guerra de todos contra todos. Ahora bien ¿Y si el animal res-pondiese? Se pregunta Derrida. Y según el filósofo argelino esta pregunta esta mal planteada desde el comienzo, porque presupone una hominización del animal en la que éste es concebido según el criterio del *lógos* o la *foné* propios de la concepción *humanista* del hombre. El animal no responde porque es *lo otro* por excelencia que viene a interpelar con su *mudo lenguaje*, al hombre sujetado en su *mismidad*. La pregunta pertinente pues, no es si el animal puede razonar o hablar sino: *¿Puede sufrir?* El *sufrimiento* sí, siempre tan asociado a la corporalidad, viene a deconstruir otra vez -al igual que en planteo nietzscheano- el *logocentrismo* peculiar de una metafísica de la subjetividad.

Ahora bien ¿En qué consiste tal la “homogenización”? En una lógica del zoo-lógico, esto es, -si se nos permite el neologismo- en una “nómos-genización” es decir, en la reducción de *lo animal* en las *leyes* del *lógos* que, no hacen sino subsumirlo en una categoría o pseudo-concepto que, según Derrida, no sólo tiende a evitar toda diferencia entre los animales sino que legitima la *violencia* ejercida sobre los seres vivos que no son *humanos*, a saber: *el animal*. En efecto, esta palabra es usada en singular, como si todos los animales -desde la lombriz hasta el chimpancé- fueran un conjunto homogéneo al que se opondría el hombre. Y aquí Derrida, utiliza una estrategia análoga a la que emplea en relación a los términos *difference* y *differancia* en donde para deconstruir el fonocentrismo resalta la identidad hablada y la diferencia escrita. En efecto, Derrida inventa la palabra *l`animot* -el animote- que cuando se pronuncia en francés se hace patente el plural *animaux*, lo que pone de relieve la diversidad de animales presuntamente reducible a un singular sin diferencia.

En suma, la alteridad *rittornante* que Nietzsche modaliza en la figura de sus diversos animales encuentra un “heredero” en el planteo de la animalidad en Derrida. En efecto, éste pretende señalarnos que, en rigor, el “sujeto” esta siempre expuesto en el afuera, asediado por los *fantasmas* que, en tanto irrumpen, despoja al “sujeto” de todo afán de previsión respecto de su yoidad. En otras palabras, la “subjetividad” postulada por Nietzsche y Derrida señala un ámbito de lo que *acontece*, más allá del interés programador del “sujeto” que calcula. Esto que Derrida denomina *singularidad differante* no es sino pues, el diferir permanente de una yoidad que nunca puede reunirse a sí de manera definitiva,

la presunta interioridad del sujeto que trata de inmunizarse ante *lo otro* –sea otro sujeto, sea otro animal- no *sale* sino para *relacionar-se*: en donde, habría que notar que el pronombre reflexivo “se” ya nos indica un afán de mismidad que, en tanto tal, trata de *comer-se a lo otro* en este proceso de homogenización mencionado más arriba. Ahora bien ¿Se puede *no comer*? Hay que *comer*, puesto que es necesario forjar figuras *ético-jurídicas* que nos den la pauta de nuestras acciones, aunque también, en menester *car-comer* las presuntas leyes absolutas que pretenden instaurarse en el cielo eidético del discurso jurídico presuntamente inmutable.

NOCIÓN DE DERECHO Y JUSTICIA EN DERRIDA EN SU ASIMILACIÓN CON LA “INJUSTICIA” Y VIDA EN NIETZSCHE

Un bello rostro es quizás el único lugar en el que existe realmente silencio. Mientras el carácter marca el rostro con palabras no proferidas y con intenciones truncadas, mientras la cara del animal parece siempre estar a punto de decir algo, la belleza humana abre el semblante al silencio. Más el silencio - que aquí se da- no es simplemente una interrupción de la conversación, sino silencio de la misma palabra, el hacerse visible de la palabra: idea del lenguaje. por ello el hombre está verdaderamente en casa en el silencio del rostro. (Agamben, 2015, p. 97)

Así, señalar con el *dedo* el “sujeto” a fin de sentarlo en el banquillo de los acusados, este gesto moderno por excelencia, constituyó la base del *Derecho*. En efecto, toda ley o norma aparece como un precepto dictado por una suprema autoridad *-principium princeps* -y exige, en el otro extremo, individualidades atómicas siempre iguales a sí mismas, a quienes, por otro lado, pueda imputarse una pena simétrica. En este esquema, cada entidad jurídica o persona, *res-ponde* de sus acciones porque éstas fueron realizadas con plena “conciencia”. Ahora bien ¿Cuál es el correlato *ético-jurídico* al cual conduce esta *metafísica de la subjetividad*? Esta entidad substancial se sujeta a sí misma *por more* de un interés “com-partido” o, “equivalente”, en donde o bien la instancia trascendente o bien el soberano “da a cada quién lo que corresponde”. En este marco, el respeto es “ante la ley”, es decir, el “otro” o la alter-persona ⁸ no es sino un ejemplo de la ley que he de respetar porque en principio somos “iguales.” De modo que la “sujeción” es la “condición” de toda reciprocidad, donde el sujeto

⁸ Recuérdese que el concepto de “persona” en su acepción filosófica-clásica fue acuñado por Boecio, que definió a la “persona” como “una substancia individual de naturaleza racional”. Y ciertamente, si atendemos al carácter sustancial de la persona, vemos que uno de sus rasgos esenciales alude a “lo en sí”, es decir, a lo que no necesita de otro para existir. Como si en rigor, todas las acciones fueran accidentes de una substancia y, en este caso, esta última se identificara con la persona. Utilizamos aquí el concepto “alter-persona” para poner de relieve el carácter de “lo otro” entendido en su mismidad.

ubicado en la estructura *ético-jurídica*, opera en términos de *simetría*. La ley, pues, necesita que “debajo” de cada acción haya un “substrato” igual a sí mismo que garantice una identidad para que, en virtud de su promesa hecha ante la ley, responda de sí, si la ley lo exigiera. Así, la categoría de “sujeto” con su presunta “presencia plena” resulta indispensable para la economía de la teoría del *Derecho*. En esta ontología de la substancia o del *subjetum*, el sujeto atado a un “*ethos*”, aparece siempre “*suj-ethos*”. Así, podríamos concluir con Derrida: ni liquidación del sujeto, ni ontologización del sujeto. Entonces ¿Hay una figura conceptual diversa que nos permita pensar un “sujeto” que no se coma a *lo-otro*? ¿Cómo considerar lo otro sin vampirizarlo? ¿Se puede establecer en este marco, un patrón *ético-jurídico* que no se estanque en figuras últimas de sentido? Atengámonos a esta última pregunta. Según asevera Derrida (1997, p. 55): "No tomaré más que algunos ejemplos (de aporías) que explicitarán una distinción entre la justicia y el derecho, una distinción difícil e inestable entre de un lado la justicia infinita, incalculable, rebelde a la regla, extraña a la simetría, heterogénea, y de otro, el ejercicio de la justicia como derecho, legitimidad o legalidad, dispositivo estabilizante, estatutario y calculable, sistema de prescripciones reguladas y codificadas".

En efecto ¿Cuál es la “aporía” a la cual alude Derrida? Hemos visto que el *Derecho* es posible sólo, en virtud de una “sujeción” a un corpus de leyes que exige una subjetividad idéntica y que, este afán, reduce al sujeto a un concepto genérico que, incurre en el *olvido del ser-otro* en tanto tal. Podríamos afirmar entonces que, en el marco del *Derecho* se genera una paradoja singular: en la medida en que se trata de considerar al otro en términos de igualdad se le quita su estatus de alteridad. Es por ello que Derrida va a plantear también, una relación *asimétrica* que acontece con *lo-otro*.

En efecto, la *hospitalidad incondicional*, explicita que hay una “ley” incondicional ilimitada: un *presupuesto fundamental* -valga la paradoja- que remite a una responsabilidad infinita respecto del Otro, ese Otro no susceptible de ser reducido a una lógica simétrica que se vincula con la *hospitalidad condicional* propia del *Derecho*. Así, es de esperar que cuando se hace entrar dicha *hospitalidad incondicional* dentro de las leyes que estipula el *Derecho*, circunscribimos a ésta en un canon limitado. Mas la aparente aporía desaparece cuando podemos pensar la *Justicia* como un factor deconstructivo que opera sobre los bordes del *edificio jurídico* que tiende a establecer “verdades últimas”; así pues la *Justicia* aparece como una instancia que si bien no tiene un *telos* determinado (tampoco podría tenerlo puesto que se estaría recayendo en un esquema *onto-teológico* que en estos tipos de pensamiento se trata de evitar), no obstante, somete el dispositivo jurídico a un proceso de “criba” constante que evita estancarse en configuraciones últimas de sentido. En suma, *Justicia* y

Derecho, no aparecen en este contexto "ni" como un devenir de fuerzas que se "inhiben" entre sí, "ni" como la reducción o subsunción de una en la otra:

En efecto, asevera Derrida (2001, p. 50): "en este sentido, si bien, la justicia exige para ser "concreta" encarnarse en el derecho, no obstante, la justicia es irreductible al derecho precisamente porque la llamada de la justicia es infinita. Una vez más, ahí, justicia y derecho son heterogéneos e indisolubles. Se requieren el uno al otro".

Ahora bien, si retomamos la cita de Nietzsche esbozada más arriba, y la leemos en clave derrideana, la *injusticia* mentada en ese fragmento ¿No es el *Derecho* que, para ser tal, debe delimitar un corpus jurídico y, a fin de legitimarse a sí mismo, intentar cristalizarse en unidades de sentido fijas? Y si esto es así ¿No aparecería el concepto de *vida* –léase devenir, fluidez, disgregación permanente- en Nietzsche, íntimamente vinculado con la noción de *Justicia* que propone Derrida, en la medida en que ésta aparece como una instancia que si bien es constitutiva del *Derecho* –puesto que no se puede salir del edificio de la metafísica sin seguir haciendo metafísica- la corroe por dentro e impide su fijación última?

Asevera Nietzsche en la mencionada cita: "tenías que ver ante todo con tus propios ojos donde hay más injusticia a saber: allí donde la vida tiene su desarrollo más mezquino, más estrecho, más pobre, más rudimentario y donde sin embargo no puede hacer más que tomarse a sí misma por fin y medida de todas las cosas".

Lo que supone que, en Nietzsche, hacer *justicia* implica revalorizar la *vida* y, en este sentido, el fluir de formas, aunque, no obstante, tal *injusticia* -a la que refiere en la cita- es constitutiva de la *vida*, puesto que, es menester delimitar y dar forma para crear sentidos. Solo que como dijimos más arriba esta *formación* y *deformación* se da en un mismo gesto. Del mismo modo -con categorías aparentemente opuestas a las que utiliza Nietzsche- Derrida asevera que la *Justicia* es aquello que deconstruye el *Derecho* -aquello que Nietzsche denominaría *injusticia*- y permite el fluir de formas para que éste no se estanque. En efecto, la pobreza y estrechez del *Derecho* estriba en una *hospitalidad condicional* que pone límites a esos *extranjeros* por excelencia: el "otro" sujeto, el "otro" animal. Pero ¿A qué refiere entonces el concepto de "hospitalidad"? La hospitalidad es entre otras cosas, la acogida del *extranjero* en el hogar, en la propia casa de uno, en su nación, en su ciudad. En este sentido, la hospitalidad marca cierta apertura que es "constitutiva" de un tipo de "subjetividad" que desde el comienzo "acoge" al otro, sólo que le impone ciertas *condiciones*. Y en efecto, a esto se refiere Derrida cuando en oposición a la "*lógica de la invitación*" -mencionada más arriba- opone una "*lógica de la visitación*": lo otro es siempre un "acontecimiento" imprevisible, no-programable

que resiste toda *condición*, es decir, un *resto* que resiste toda apropiación. En este marco, la subjetividad aparece también “*des-centrada*” y según se encuentre en diversas situaciones, devendrá una construcción subjetual diferente o “*differante*”. En efecto, Derrida, plantea una “singularidad *differante*” es decir, un “sujeto” que no se inscriba en lo que denomina “gramática del sujeto”, en la medida en que ésta, ontologiza el sujeto en el lenguaje, no permitiéndole ir más allá de sus límites. Habrá que decir entonces que, la “*hospitalidad incondicional*” aparece como constitutiva de esta “singularidad *differante*” puesto que es “primera”, es decir, antes de que el “yo” se constituya en tanto tal, es preciso que la irrupción del otro haya instaurado esa relación con el “yo” mismo. Dicho de otro modo, no puede haber relación con el “yo” mismo, más que, en la medida en que, la irrupción del otro ha precedido la propia ipseidad.

En suma, Derrida -parafraseando a Levinas- va a “decir” que al “decir”⁹ «*heme aquí*», se alude a una responsabilidad respecto del otro: «*heme aquí*» significa que ya soy “presa” del otro. Soy “presa” del otro, el *rehén del otro*, y la ética o el *Derecho* ha de fundarse en esa *estructura de rehén*. Desde esta perspectiva, podemos “decir”: soy “presa” del otro y “*sor-presa*” ante el otro o acontecimiento, en la medida en que la “doble” alteridad que mencionamos más arriba, a saber: *animalidad* y *ultrahombre* “irrumpe”: *sor-prendiendo-nos*.

CONCLUSIÓN

En síntesis, hemos tratado de condensar en el neologismo *yosotros* aquello que, a nuestro entender, plantea una “nueva” subjetividad que, si bien no se *des-hace* del *yo*, no obstante, -en el marco del texto nietzscheano y, más específicamente a la luz de la relectura contemporánea que se realizó en torno a *Así Habló Zarathustra*- hace *yoes* o, -para mantener el neologismo- *yos*, esto es, identidades múltiples y, acaso contradictorias dentro del marco de un mismo patrón identitario. Mas estos *yos* cohabitan en un campo de fuerzas que desde el vamos está atravesado porque *ello acontece por otros*.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Idea de la prosa**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2015.

DERRIDA, Jacques. **¡Palabra!** Madrid, Trotta, 2001.

DERRIDA, Jacques. **El animal que estoy si(gui)endo**. Madrid: Trotta, 2008.

⁹ Recuérdese la distinción levinasiana entre “lo dicho”: aquello que se estructura en un lenguaje proposicional y “el decir”: aquello que no se puede agotar en ningún lenguaje aunque lo posibilita

DERRIDA, Jacques. **Fuerza de ley**. Madrid: Editorial Tecnos, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Hay que comer o el calculo del sujeto**. En: Cahiers Confrontation, 20, 1989.

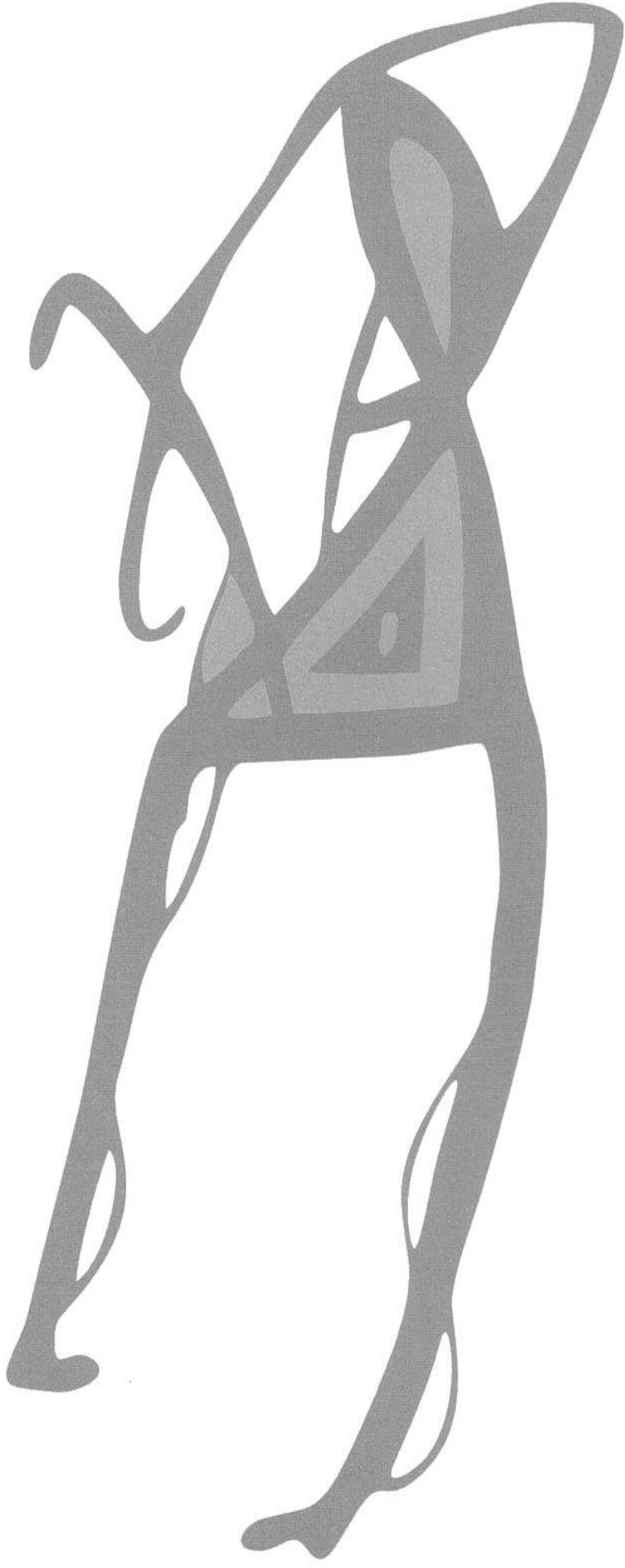
NIETZSCHE, Friedrich. **Así habló Zarathustra**. Madrid: Alianza, 2011b.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogía de la Moral**. Madrid: Alianza, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano demasiado humano**. Madrid, Alianza, 1971.

ROMEO, Rabade. **Experiencia, cuerpo y conocimiento**. Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas, 1985.





INICIAÇÃO CIENTÍFICA







Esta obra possui uma Licença

Submissão: 10/07/2023 | Aprovação: 10/11/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/14788>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.14788>



Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 293-306



AS MEDIAÇÕES DA EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO EM MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARÁ

MEDIATIONS RELATED TO EDUCATION POLICY MATERIALIZATION WITHIN HIGH SCHOOL ACROSS CITIES IN PARÁ STATE

Daniele de Souza PINHEIRO

Universidade Federal do Pará¹

Grazielly Kerén Vasques MORAES

Universidade Federal do Pará²

Rayana Barros da SILVA

Universidade Federal do Pará³

Afonso Welliton de Sousa NASCIMENTO

Universidade Federal do Pará⁴

Resumo: O presente artigo tem como objetivo investigar o papel das políticas educacionais e da escola de Ensino Médio em municípios do Baixo Tocantins e do Vale do Acará, no estado do Pará. Os territórios sob análise apresentam particularidades que permitem compreender a materialização das políticas na realidade paraense. Por meio da pesquisa bibliográfica e de dados oficiais sobre as escolas dessas localidades, pudemos identificar que as ações para a última etapa da Educação Básica têm sido historicamente balizadas por fatores como a filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. Considerando o período de 2015 a 2021, é possível ver como esses elementos impactam nos índices desses municípios, uma vez que são alterados de modo lento e não demonstram continuidade de ação pública capaz de tornar as escolas atrativas e garantir estruturas adequadas, para que assim o jovem do Ensino Médio possa ter condições reais de acesso e permanência.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Ensino Médio. Territórios paraenses.

Abstract: This paper aims at inquiring the role played by education policy and high school in cities across the Lower Tocantins and Acará Valley regions, in Pará state, Brazil. Those very territories under scrutiny present peculiarities which allow one to understand how such policies are materialized in Pará state reality. Through bibliographical research an official data about schools situated in said cities, it was identified that historically actions targeting the Basic Education last stage were based on factors such as philanthropy, delays, fragmentation and impromptu acts. Regarding 2015 to 2021, it is visible how those elements had impacted in municipal indexes, as they had been altered at a rather slow pace and had not demonstrated a public action continuity capable of making schools attractive and of guaranteeing proper structures, so that the youth enrolled in High School could have had actual chances of access and permanence.

Keywords: Education policy. High school. Pará state territories.

¹. Graduanda do curso de Licenciatura em Letras. bolsista PIBIC/UFPA. *E-mail:* danieledesouza293@gmail.com

². Graduanda em Educação do Campo com habilitação em Ciências Sociais e Humanas. *E-mail:* graziellyvasques72@gmail.com

³. Mestranda no programa de Cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI), Universidade Federal do Pará. *E-mail:* rayanabarro18@gmail.com

⁴. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidade (PPGCITI). *E-mail:* afonsosn@ufpa.br

INTRODUÇÃO

A educação se configura como um instrumento essencial para a formação do pensamento crítico, uma vez que possibilita ao sujeito conhecer, compreender, resistir e lutar por seus direitos, algo que a torna imprescindível para a constituição do homem em sociedade. A esse respeito, é possível fazer eco às ideias de Vale, para quem

A educação é uma das estratégias concretas de acordo com a qual o homem pode se desenvolver plenamente, porque é a partir dela que poderá conseguir outros direitos, como saúde, saneamento, cultura e lazer condizentes com uma realidade de vida digna numa sociedade capitalista (Vale, 2022, p. 25).

Nesse viés, todo ser humano necessita de educação em sentido amplo, em um processo que vai para além do ensino formal da escola. Por exemplo, é necessário que a população-alvo possa identificar-se com o meio no qual está inserida, a fim de que consiga se reconhecer como sujeito(s) de direitos e deveres numa dada sociedade.

O presente texto parte dessa premissa e de resultados da pesquisa de iniciação científica do Projeto PIBIC desenvolvida pelo GEPESEED – Grupo de pesquisa em Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos municípios e na educação do campo - desenvolvidos no ano de 2022. O estudo então busca analisar os impactos das políticas educacionais do Pará na formação dos estudantes de Ensino Médio nos municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju e Tomé-Açu, nas regiões do Baixo Tocantins e do Vale do Acará. O objeto de estudo principal trata-se da escola pública de Ensino Médio que recebe alunos da periferia da zona urbana e da zona rural, ou seja, almeja-se delinear um panorama sobre as implicações das políticas educacionais para um público específico, o qual historicamente não é beneficiado na lógica de uniformização dos sujeitos.

Na esteira dessas premissas, o artigo tem por objetivo analisar o papel da política educacional, bem como da escola de Ensino Médio nesse espaço formativo. Dessa forma, levamos em conta a ideia neoliberal que fornece as bases das políticas no Brasil desde os anos 1990 e que permaneceu presente nos governos subsequentes até os dias atuais. Resulta relevante, portanto, lançar um olhar mais atento para o processo de ensino na rede pública, na medida em que buscamos mostrar a realidade relativa ao estabelecimento, à estruturação e aos procedimentos das políticas que precisam ser desenvolvidas dentro das escolas.

Considerados como território de encontro, de desenvolvimento de política e construção de cidadania, os municípios tornam-se o referencial para que seja possível compreender a especificidade da dinâmica social do estado paraense. Isto nos levou a problematizar o papel das políticas públicas educacionais voltadas para essa modalidade de ensino, conforme são desenvolvidas no Pará, nas

regiões acima mencionadas. A partir disso, a ideia é compreender qual o seu reflexo na formação dos alunos nos municípios estudados – em interface com a diversidade existente nesses territórios, tanto porque têm demandas e peculiaridades locais, quanto porque sofrem com deliberações exógenas, como as políticas de âmbito federal que se materializam no local.

Dessa forma, o artigo está estruturado em três partes: a introdução, que explicita a configuração do objeto em tela; a seção dos resultados, constituída de reflexões sobre as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, bem como das análises sobre os dados de matrículas e rendimento dos estudantes dessa etapa educacional; e as considerações finais, com os principais achados dessa incursão inicial sobre o fenômeno problematizado. Percorrendo o caminho de reflexão e análise, fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental, que buscou relacionar os textos trabalhados durante o período de pesquisa ao material relacionado às políticas educacionais, a fim de melhor compreender os conceitos de política, políticas educacionais e Ensino Médio. Sobre esse tipo de incursão, Severino explica:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Severino ressalta ainda que a pesquisa bibliográfica tem como base o estudo de referenciais teóricos já publicados. Desse modo, o presente artigo a realiza na medida em que busca informações por meio de documentos secundários e legislações, com o intuito de reunir dados necessários para o melhor entendimento do tema retratado.

Assim, a pesquisa bibliográfica e documental nos possibilitou analisar as obras de autores como Carneiro (2012), Saviani (2020), Nascimento (2015a, 2015b), Rattner (2000), entre outros. Também foi possível fazer o levantamento documental de legislações em nível nacional, como: a Constituição de 1998; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Portaria nº 1.570/2017; e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Em nível regional, verificamos haver documentos como a Constituição Estadual do Pará de 1989; o Plano Estadual da Educação (PEE), Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015; além das mensagens do governo estadual no período de 2015 a 2019, referentes à área da educação e com foco no Ensino Médio.

De modo complementar, podemos expressar que realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, visto que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com 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 que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 22).

Dessa maneira, buscamos dar protagonismo aos sujeitos, levando em consideração o meio em que estes são apresentados, a fim de melhor entendê-los. Buscamos ainda evidenciar suas opiniões, experiências, atitudes, dando ênfase e respeitando suas particularidades.

Com base nessa perspectiva, coletamos dados do Observatório do Criança Adolescente (FUNDAÇÃO ABRINQ, [20--]), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2020) e de outros documentos oficiais que ajudaram compilar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os números de matrícula, as taxas de aprovação, as taxas de reprovação, as taxas de abandono e as taxas de distorção idade-ano dos estudantes do Ensino Médio, a fim de compreender como as políticas educacionais influenciam e moldam suas realidades.

AS MEDIAÇÕES DA EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ

A política educacional na era contemporânea vem sendo marcada por limitações, a exemplo de como Saviani (2020, p. 2, grifo nosso) explica que “a política educacional brasileira desde o final da ditadura [1985] até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: *filantropia, protelação, fragmentação e improvisação*”.

Nesse contexto, a filantropia diria respeito à omissão do Estado em consonância com a ideia do Estado mínimo, de modo que a educação passa a ser um problema da sociedade e do governo, e não um dever do Estado, sendo transformada em questão social a partir de interesses de uma classe dominante. Vale (2022) destaca que a filantropia passa a ser um negócio socialmente lucrativo, porque o setor privado e demais segmentos compartilham com o Estado a forma de fazer política, num processo de subordinação do público ao privado.

A protelação significa o adiamento do combate a um problema, como ocorre ao longo da história da política educacional, em especial, no Ensino Médio. Nossa análise é de que a protelação se reafirma em função das possibilidades de troca de governo a cada quatro no Brasil, o que faz com que as ações não se tornem uma política de Estado.

A fragmentação, por sua vez, é constatada pelas medidas criadas ao longo do tempo e que não tiveram continuidade, tornando-se ineficientes para criar um sistema educacional de qualidade

socialmente referenciada para o país, sobretudo, além do viés dos índices. Com isso, foi sendo fomentada a improvisação, a qual se manifesta na rapidez da resolução de problemas – como se, para cada problema, fosse criado um mecanismo legal específico de solução, não havendo na maior parte dos casos um efeito equivalente, permanente e que observe a totalidade do fenômeno, como na própria política do Ensino Médio brasileiro.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que as políticas educacionais brasileiras estão permeadas de fragilidades e incertezas, não sendo eficientes ao ponto de garantir uma educação gratuita, laica e de qualidade, capaz de observar esses princípios constitucionais, que são obrigação do Estado e não somente de cada governo.

Nesse sentido, quando abordamos a educação nas jurisprudências, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), percebemos a responsabilidade do Estado na garantia do acesso e da permanência da população à/na escola. Entretanto, existe uma ampla delimitação do direito, da obrigação do Estado, da política educacional a ser desenvolvida, com o financiamento de educação, o ensino obrigatório, a expansão de educação, o compromisso com a oferta qualitativa de educação e a responsabilidade solidária da sociedade, aspectos que perpassam por mediações de sujeitos com interesses particulares.

No estado do Pará, aqui analisado em destaque, a Constituição Estadual de 5 de outubro de 1989, assegura a competência de o Estado/estado proporcionar os meios de acesso à educação. No que tange ao Ensino Médio, foco de análise, o artigo 274, inciso § 5º, prevê que: “É garantida a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (Pará, 1989). Porém, ao longo da história e, em especial, no interior do Pará, a juventude do estado não teve seus direitos assegurados ou apenas os teve garantidos de forma precária ou por meio da ação de outros grupos, como a igreja católica (Santos, 2022).

Consoante a isso, as *Mensagens do Governo do Pará* nos anos de 2015 a 2020 revelaram uma diferença de perspectiva na política educacional. Isso ocorre porque, de 2015 a 2018, o estado do Pará esteve sob a governança de Simão Jatene (2010-2018), posteriormente assumindo Hélder Barbalho (2019-atual).

Durante esse período, a Educação Básica teve como objetivo a formação com o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania. Um marco do governo foi a criação do Pacto pela Educação. De acordo com a *Mensagem do Governo do Pará à Assembleia Legislativa*, do ano de 2016, esta política educacional tinha como objetivo promover a

melhoria da qualidade da educação, com o intuito de o estado ser referência nacional na transformação da qualidade do ensino público (Pará, 2016).

Sobre o Ensino Médio, a *Mensagem do Governo do Pará* de 2017, estabelece que:

Atenderam em 2015, 320.797 alunos sob a modalidade regular, Sistema Modular de Ensino (SOME), e pela Educação de Jovens e adultos (EJA). No campo da educação profissional, em 2015, foram ofertadas 6.440 vagas em cursos técnicos de nível médio nas modalidades Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Ensino Médio Integrado à Educação de Profissional de Jovens e Adultos (Proeja) e Subsequentes. Com isso, em 2015, se alcançou 22.000 alunos atendidos em 18 escolas tecnológicas localizadas nos municípios de Belém, Benevides, Cametá, Itaituba, Marituba, Monte Alegre, Oriximiná, Paragominas, Salvaterra, Santa Izabel do Pará, Tailândia e Vigia, compreendendo as regiões de integração Guajará, Tocantins, Baixo Amazonas, Rio Capim, Marajó e Guamá (Pará, 2017, p. 102).

Durante a gestão do governador Simão Jatene, a Educação Básica não conseguiu um significativo avanço no que se refere aos números. Diante disso, o estado do Pará teve a mais alta taxa de evasão escolar do Brasil em todas as etapas de ensino, conforme as estatísticas do INEP. No Ensino Médio, somando-se a taxa de estudantes que abandonam a escola ou reprovam no estado, esta estatística chega a 25%. Além disso, o Pará ocupa o penúltimo lugar no *ranking* dos estados no IDEB.

Conforme mostra a Tabela 1, é possível perceber o quanto a média do IDEB no estado é baixa e avança a passos lentos.

Tabela 1 - IDEB do Ensino Médio no estado do Pará

Unidade	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Indicador de rendimento (P) 2019	Nota Média Padronizada (N) 2019	Ideb 2019	Meta Ideb 2019
Pará	2,8	2,7	3,1	2,8	2,9	3,1	3,1	0,82	4,16	3,4	4,4

Fonte: elaboração própria com base em dados do INEP (Brasil, 2020).

É possível verificar, de acordo com a tabela, que o IDEB no Pará é significativamente baixo. A projeção do IDEB, em 2019, previa que o estado alcançasse a meta de 4.4 no Ensino Médio, mas a realidade foi de 3.4 naquele ano, que deveria ter sido elevado em 1.3, quando comparado com o ano de 2017; somado a isso, houve nesse período a troca de governo pós-eleições de 2018. Assim, fica exposta a necessidade de investir na educação do estado para responder positivamente aos números, que desde os anos 1990 se configuram como o principal mensurador de qualidade.

No ano de 2019, o estado muda de gestão, tendo início o mandato do governador Helder Barbalho. Consequentemente, as políticas educacionais começam a ter mudanças no que se refere ao Ensino Médio. De acordo com as *Mensagens* enviadas à Assembleia Legislativa do Pará (Alepa), foi possível verificar como a última etapa da Educação Básica passa a ter um caráter técnico, preparando o aluno para o mercado de trabalho. Nesse cenário, a formação em tempo integral passou a ser pauta

da discussão, visando um tempo de permanência maior do aluno na escola, garantindo assim – segundo alega essa política – a melhor aprendizagem discente e melhores índices educacionais no estado paraense. Por si só, esse processo revela que as mediações nas políticas educacionais são constantes, dependendo dos sujeitos envolvidos e das correlações de forças.

Um das metas do governo atual para o Ensino Médio foi elevar o estado do Pará ao patamar de primeiro da região Norte no IDEB e no índice de aprovação escolar, bem como ser o último em abandono e reprovação, representando uma mudança significativa no cenário educacional até 2023, em interface com como os princípios da gestão gerencial foram reiterados enquanto foco das ações educacionais,

É inegável que a gestão atual se mostra comprometida em aumentar os índices educacionais do estado, contudo, ainda são preocupantes os altos índices de reprovação e abandono no Ensino Médio. Por outro lado, o IDEB e os números *per se* não podem ser a única meta da gestão, já que a diversidade dos municípios paraenses requer políticas mais eficazes, a fim de que não ocorra sua mercantilização com pretensas soluções salvacionistas, a exemplo de teleaulas, aulas bloqueadas e interferências nos currículos, as quais desconsideram a realidade de ribeirinhos, quilombolas e indígenas, fundamentalmente diferentes de outras identidades e territorialidades no cenário nacional (Vale; Santos, 2022).

A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENSINO MÉDIO EM NÍVEL MUNICIPAL

Consultamos e reproduzimos aqui os dados de matrículas e rendimento dos estudantes do Ensino Médio nos municípios paraenses de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju e Tomé-Açu, no período que compreende os anos de 2015 a 2021. Fazemos esse movimento tendo em vista lançar luz sobre o atendimento dos sujeitos do Ensino Médio na realidade dos municípios estudados, na medida em que é indicador de como se efetiva a formação para os estudantes dessa etapa de ensino.

Tabela 2 - Número de matrículas do Ensino Médio, segundo dependência administrativa

Localidade	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Abaetetuba	27.528	27.230	27.067	26.935	26.749	26.368	26.247
Acará	13.790	13.089	13.263	13.335	13.154	12.739	12.970
Barcarena	21.765	21.880	21.801	21.921	21.776	21.730	21.836
Igarapé-Miri	13.933	13.876	13.814	13.658	13.634	13.356	13.395
Moju	17.051	16.800	16.479	16.082	15.707	15.423	15.517
Tomé-Açu	14.708	15.077	14.615	14.628	14.399	14.199	14.094

Fonte: Observatório da Criança e do Adolescente (FUNDAÇÃO ABRINQ, [20--], on-line).

A partir dos dados apresentados na Tabela 2, é possível observar que o número de matrículas no Ensino Médio no município de Abaetetuba vem diminuindo desde o ano de 2015 até o ano de 2021, o que revela uma digressão preocupante, já que é um dos mais populosos do Pará.

Nos municípios de Acará e Barcarena, as taxas de matrículas oscilam desde 2015 até 2021. Considere-se que Acará é município de menor porte, infraestrutura e população, mantendo-se com índices de 13.790 no ano de 2015, enquanto o município de Barcarena, de maior porte industrial e maior população, atingiu 21.765 matrículas em 2015.

Já os municípios de Igarapé-Miri e Moju apresentam queda nos dados de matrículas nos anos de 2015 a 2020, aumentando somente no ano de 2021, em relação ao de 2020 – mesmo assim, sem tanta expressão, quando se analisam as metas de alcance ou pelo menos o padrão de atendimento, que deveria abarcar as ilhas e os ramais, que são localidades distantes das estradas que compõem a diversidade desses territórios.

Enquanto isso, o município de Tomé-Açu aumentou o percentual de matrículas no ano de 2016, sofrendo queda em 2017, ocorrendo novamente um aumento no ano de 2018. Porém, a partir de 2019 até 2021, os dados apresentaram consistente queda.

Tabela 3 - Taxa de reprovação no Ensino Médio (%)

Localidade	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Abaetetuba	6,5	8,2	7,4	4,6	7,1	-	7,8
Acará	9,3	5,8	6,1	15,1	11,9	-	23,9
Barcarena	11	11,6	11,6	7,8	9,5	-	10,8
Igarapé-Miri	11,8	11,6	12,7	7,3	9,8	-	7,4
Moju	9,4	10,9	11,3	7,6	9,1	-	-
Tomé-Açu	10,2	17,6	13,5	9,9	14,4	-	14

Fonte: Observatório da Criança e do Adolescente (FUNDAÇÃO ABRINQ, [20--], on-line).

No município de Abaetetuba, em 2015, a taxa de reprovação obteve a margem de 6,5%, continuou crescente no próximo ano, chegando a 8,2%, diminuiu no ano de 2017 para 7,4%; em 2018, houve o menor índice, com 4,6%, ao passo que, no ano de 2019, a taxa elevou-se para 7,1%. Somente em 2021, ela aumenta para 7,8%, o que revela como, mesmo com a troca de governo estadual, os problemas do Ensino Médio continuaram parecidos.

Em Acará, a taxa inicia o ano de 2015 com o índice de 9,3% de reprovações. No próximo ano, avançou para o maior indicador da tabela, com 51,8%. Os índices então sofreram reduções nos anos seguintes, alcançando o percentual de 23,9% de reprovações em 2021.

O município de Barcarena foi o único que saiu da taxa de reprovação de 11% do ano de 2015 e continuou com o percentual de 11,6% por dois anos seguidos, reduzindo o índice para 7,8%, no ano de 2018, aumentando-o para 9,5% em 2019.

Nos municípios de Igarapé-Miri, Moju e Tomé-Açu, de 2015 a 2021, constatou-se que houve bastantes oscilações nos índices, não sendo possível uma diminuição constante. No caso de Tomé-Açu, a taxa iniciou 2015 com 10,2% e terminou 2021 com 14% de reprovações.

Tabela 4 - Taxa de Abandono no Ensino Médio (%)

Localidade	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Abaetetuba	11	9,0	7,5	8,8	6,0	-	6,5
Acará	27,5	27,9	21,5	11,3	22,7	-	21,6
Barcarena	20,6	14,4	14,2	15,6	14,5	-	15,3
Igarapé-Miri	15,2	12,4	6,6	14	10,7	-	17,3
Moju	13,7	10,9	13,4	14	14,1	-	14,6
Tomé-Açu	20,1	12,2	14,9	13,1	11,1	-	10,9

Fonte: Observatório da Criança e do Adolescente (FUNDAÇÃO ABRINQ, [20--], on-line).

Analisando a taxa de abandono, observou-se que o município de Abaetetuba possui os menores índices em relação aos outros municípios no período de 2015 a 2021, alcançando o menor percentual em 2019, com 6%, o que talvez possa estar relacionado às ações da Secretaria Municipal de Educação e a posteriores reflexos da pandemia de Covid-19 em anos seguintes. Para além disso, Pereira (2020) destaca que há interferências diretas do setor privado na organização da gestão pública municipal, porque a cidade tem realizado parcerias público-privadas ao longo de sua história, ao mesmo tempo em que os índices educacionais estão nas pautas da ação do poder público.

Os municípios de Acará, Barcarena e Igarapé-Miri conseguiram diminuir a taxa de abandono ao longo dos anos, sendo relativamente altas no ano de 2015. Acará atingiu a marca de 27,5% nesse ano, enquanto Barcarena e Igarapé-Miri atingiram respectivamente a taxa de 20,6% e 15,2% no mesmo ano. Em 2021, os municípios de Acará e Barcarena reduziram a taxa de abandono, e Igarapé-Miri a aumentou para 17,3% nesse ano.

Nos municípios de Moju e Tomé-Açu, houve oscilações nos dados em praticamente todos os anos do período estudado. Por exemplo, em 2021, o município de Moju apresentou o maior índice de abandono, alcançando 14,6%; por sua vez, Tomé-Açu apresentou a maior taxa no ano de 2015, atingindo 20,1%, conseguindo diminuí-la no decorrer dos anos, chegando ao patamar de 10,9% em 2021. Desse modo, essa flutuação acaba revelando que as mediações da política de Ensino Médio não possuem um projeto permanente para superar o problema do abandono.

Tabela 5 - Taxa de Aprovação no Ensino Médio (%)

Localidade	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Abaetetuba	82,5	82,8	85,1	86,6	86,9	99,6	85,7
Acará	63,2	66,3	72,4	73,6	65,4	99,9	54,5
Barcarena	68,4	74	74,2	76,6	76	100	73,9
Igarapé-Miri	73	76	80,7	78,7	79,5	100	75,4
Moju	76,9	78,2	75,3	78,4	76,8	99,7	85
Tomé-Açu	69,7	70,2	71,6	77	74,5	99,8	75,1

Fonte: Observatório da Criança e do Adolescente (FUNDAÇÃO ABRINQ, [20--], on-line).

A Tabela 5 apresenta os dados sobre a taxa de aprovação, demonstrando inicialmente que o maior número de alunos aprovados se encontra no município de Abaetetuba, o qual alcançou a taxa de 82,5% em 2015. No decorrer dos anos, o percentual apenas aumentou e, em 2020, chegou ao patamar de 99,6%. Por outro lado, os percentuais de aprovados no município de Acará variaram, com a menor taxa no ano de 2015 atingindo 63,2%, com elevação da margem percentual nos três anos seguintes e sua diminuição para 54,5% no ano de 2021. Geograficamente, trata-se de territórios próximos e com característica similares quanto a seus públicos, os quais, no entanto, sofrem de formas diferentes com as mediações das políticas, como destaca Saviani (2020).

Outro município que apresentou mudanças no decorrer de sete anos é Moju, que inicia o ano de 2015 com o percentual de 76,9%, crescendo no ano seguinte para 78,2%, e diminuindo para 75,3% no ano de 2017. Posteriormente, apresentou oscilações nos anos de 2018 a 2020, diminuindo o percentual para 85% em 2021. Os outros municípios – isto é, Barcarena, Igarapé-Miri e Tomé-Açu – demonstraram aumento dos percentuais durante o período estudado.

É importante ressaltar que, durante o ano de 2020, a pandemia do COVID-19 impossibilitou o contato do aluno com a sala de aula, levando a adequações em todo o sistema educacional de ensino. Com isso, as aulas pararam em algumas escolas, enquanto outras instituições aderiram ao sistema híbrido de ensino, através de aulas remotas ou utilizando materiais impressos, a exemplo de apostilas com exercícios.

Em face desse cenário, a recomendação do Conselho Nacional de Educação foi evitar as reprovações. Por esse motivo, no ano de 2020, a tabela apresenta os maiores indicadores para a aprovação de alunos, chegando a atingir o seu percentual máximo nos municípios de Barcarena e Igarapé-Miri.

A taxa de distorção idade-série em Abaetetuba chegou ao seu maior nível no ano de 2015, com 43,1%, diminuindo gradativamente ao longo dos anos. Chegou ao seu menor índice em 2020, com 34,8%, e aumentou o percentual para 36,7% em 2021. Esses dados demonstram que nem todos

os aspectos desse território podem ser compreendidos a partir da análise numérica, já que não há simetria ou proporcionalidade entre distorção e aprovação.

Tabela 6 - Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio (%)

Localidade	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Abaetetuba	43,1	41,5	40,2	39,2	36,4	34,8	36,7
Acará	66,4	64,2	63,8	63,4	63,9	59,9	58,3
Barcarena	56,2	54	54,4	56,3	55,1	53,5	51,5
Igarapé-Miri	53,3	53,2	50	53	50,7	48,5	45,7
Moju	69,2	66,6	64,4	61,8	59,8	59	54,6
Tomé-Açu	66,7	65	63,5	58,1	52,9	51,2	48,7

Fonte: Observatório da Criança e do Adolescente (FUNDAÇÃO ABRINQ, [20--], on-line).

O município de Acará segue a mesma dinâmica, iniciando o ano de 2015 com a taxa de 66,4%. No ano de 2020, atinge a marca de 59,9% e diminui relativamente o percentual para 58,3% no ano de 2021, o que revela uma certa lentidão no alcance dos objetivos a esse respeito.

Em Barcarena, houve oscilação nos dados, pois se tem 56,2% da taxa de distorção idade-série no ano de 2015, a qual diminuiu no ano seguinte, 2016, e cresceu no ano de 2017, chegando a 54,4%. A maior taxa aparece no ano de 2018, com 56,3%, e a menor, no ano 2021, com 51,5%. No período dos sete anos analisados, o referido município não conseguiu reduzir 1% a cada ano, evidenciado a carência de efetivação de políticas para o Ensino Médio.

Já em Igarapé-Miri, houve ao longo dos anos apenas a decaída dos números, que foram de 53,3%, no ano de 2015, para 45,7%, em 2021, mas sem expressividade nessa redução, de modo que chegasse a mais de 1% ao ano. Além disso, todos os outros municípios, como Moju e Tomé-Açu, tiveram ao longo dos anos a diminuição das suas taxas de distorção, se compararmos o ano de 2021 ao de 2015, o que aponta para um relevante avanço nesse aspecto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente artigo nos permitiu realizar uma reflexão significativa sobre a atuação governamental no âmbito de educação e políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio. Dessa forma, percebemos as mudanças das políticas educacionais entre 2015 e 2021 devido à troca de gestão estadual nesse período, além de consolidarmos o conhecimento sobre os dados da última etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, a pesquisa possibilitou analisar os dados educacionais do Ensino Médio na região do Baixo Tocantins e Vale do Acará, especificamente nos municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju e Tomé-Açu. Conforme a análise dos dados, foi possível perceber que os municípios encontraram certa dificuldade no cumprimento da Meta 3 do PNE, isto é, no aumento

da taxa de matrículas nessa etapa de ensino. Da mesma forma, distanciaram-se da diminuição das taxas de abandono e distorção idade-ano, que permaneceram elevadas, embora venham melhorando com a redução ao longo dos anos de 2015-2021. O cenário, porém, progride de forma excessivamente lenta, o que revela que a mediação das políticas precisa ser mais consistente para impactar de forma mais efetiva esses territórios.

Nesse contexto, é importante ressaltar os desafios enfrentados pela educação a partir das consequências da pandemia da Covid-19, a qual afetou significativamente o espaço escolar. Desse modo, há a necessidade de realizar pesquisas mais aprofundadas nas escolas dos municípios estudados, com o objetivo de averiguar como as políticas educacionais de formação vêm sendo implementadas, a exemplo do Novo Ensino Médio, proposto pela lei nº 13.415-2017 (Brasil, 2017).

A partir do referencial teórico utilizado, foi identificado que os conceitos de filantropia, protelação, fragmentação e improvisação se materializam na realidade da escola pública de Ensino Médio desses territórios do Pará. Isso, porque alguns dos municípios que avançam em um certo aspecto não acompanham o mesmo ritmo em outro(s), o que acaba por revelar um descompasso na gestão da política e em sua materialização naqueles locais com realidades similares, como nos próprios municípios em tela.

Por fim, constatamos que, diante da realidade dos territórios analisados e a partir dos dados consultados, tanto o papel da política educacional quanto da escola de Ensino Médio não vem sendo efetivado nesse espaço, de modo que os alunos não são atraídos e não têm sua permanência fomentada. Não bastasse esse aspecto, as taxas de distorção idade-ano ainda são altas, indicando descompromisso por parte do poder público para superar o histórico modelo fragmentado e improvisado de política educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://tinyurl.com/mrxrpdpp>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://tinyurl.com/2udk23f2>. Acesso em: 4 dez 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/3p463t2w>. Acesso em: 4 dez 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://tinyurl.com/4r4p2bds>. Acesso em: 4 dez 2022.

BRASIL. Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019:** notas estatísticas. Brasília: INEP. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/54yj6yue>. Acesso em: 26 abr. 2019.

FUNDAÇÃO ABRINQ. Observatório da Criança e do Adolescente [Homepage]. **Observatório da Criança e do Adolescente**, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://tinyurl.com/mr6cpvzw>. Acesso em: 3 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

NASCIMENTO, Afonso Welliton de Sousa. **Política de Ensino Médio, formação e prática social: o caso do Município de Abaetetuba**. 2015. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

NASCIMENTO, Afonso Welliton de Sousa; RIBEIRO, Edinéa Bandeira. Estado e Políticas educacionais: Educação, organização e movimentos sociais na Amazônia em cidades com características agrárias. **Margens**, Abaetetuba, v. 9, n. 13, p.169-181, dez. 2015.

PARÁ. **Constituição Estadual de 5 de outubro de 1989**. Belém: Assembleia Legislativa do Pará, 1989.

PARÁ. **Mensagem do Governo do Pará à Assembleia Legislativa:** Simão Robison Oliveira Jatene. Belém: Secretaria de Estado de Planejamento, 2016.

PARÁ. **Mensagem do Governo do Pará à Assembleia Legislativa:** Simão Robison Oliveira Jatene. Belém: Secretaria de Estado de Planejamento, 2017.

PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. **O controle social do Observatório Social de Abaetetuba na gestão pública da educação municipal**. 2020. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

RATTNER, Henrique (Org.). **Brasil no limiar do século XXI**: Alternativas para a Construção de uma Sociedade Sustentável. São Paulo: EDUSP, 2000.

SANTOS, Émina Marcia Nery dos. A EJA ofertada pelas Comunidades Eclesiais de Base na Amazônia e o processo de resistência cultural em Paulo Freire. **Revista Cocar**, Belém, v. 11, n. esp., p. 1-18, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VALE, Cassio. **A educação como negócio social na Amazônia brasileira**. 2022. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2022.

VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A mercantilização do Ensino Médio paraense. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2022.





ENTREVISTA





Esta obra possui uma Licença

Submissão: 23/08/2023 | Aprovação: 15/12/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/15189>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.15189>



Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 309-316



TOCAR MADERA: NI PERDÓN NI OLVIDO. ENTREVISTA AL ESCRITOR ALEJANDRO MANRÍQUEZ

*TOCAR MADERA: NI PERDÓN NI OLVIDO. INTERVIEW WITH WRITER ALEJANDRO
MANRIQUEZ*

Inés HORTAL 

Universidad Andrés Bello (Chile)¹

Resumen: Esta entrevista, se basa, principalmente en el relato *Tocar Madera*, el cual recibe mención honrosa en el Concurso Internacional de Cuento Corto: *Trece cuentos para Ingrid* (2021). A su vez, se realiza un trayecto por diversas facetas, no solo del relato, sino también en la trayectoria de Alejandro Manríquez en el mundo de las letras, sus precepciones, opiniones y sentir como un exponente joven de una nueva generación que no deja indiferente al lector e invita a seguir leyendo su obra.

Palabras Clave: Relato. Tocar Madera. Alejandro Manriquez.

Abstract: *This interview is based mainly on the report Tocar Madera, which received an honorable mention in the International Short Story Competition: Three Stories for Ingrid (2021). In turn, a journey is carried out through different facets, because of the story, as well as in the trajectory of Alejandro Manríquez in the world of letters, his precepts, opinions and feeling like a young exponent of a new generation that does not leave indifferent al lector and invites you to continue reading your work.*

Keywords: Report. Tocar Madera. Alejandro Manriquez.

¹. Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa. Magister en Literatura Chilena e Hispanoamericana. Doctora en Literatura Hispanoamericana Contemporánea Integrante Grupo Internacional de Investigación 'Océanos, desplazamientos y resistencia en la Literatura Contemporánea' coordinado por la Dra. Daiana Nascimento dos Santos en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha, Chile. E-mail: ineshortal@hotmail.com

Alejandro Manríquez es un joven escritor chileno, nacido en Santiago de Chile, con ascendencia argentina, polaca y venezolana. Su vida ha sido una mezcla de muchos lugares, aunque tanto sus padres, él y su hermano, han nacido en Chile. De acuerdo con el escritor, esto se configura como una mezcla de culturas y testimonios que han influido en su vida, en el sentido de que hay muchas historias dando vueltas, muchas culturas para recordar lo que se transmite como *oralitura* como dice Elicura Chihuailaf². Esto siempre ha estado presente en el imaginario familiar de Alejandro Manríquez Trajtem-Berg quien comenzó a escribir a los 17 años aproximadamente, cuando se va a estudiar Letras a Argentina y empieza a escribir cuentos e incursiona en la novela. Sin embargo, su actividad creativa como escritor comienza, formalmente, en 2020 durante la Pandemia.

Esta entrevista, se basa, principalmente en el relato *Tocar Madera*, el cual recibe mención honrosa en el Concurso Internacional de Cuento Corto: *Trece cuentos para Ingrid (2021)*. A su vez, se realiza un trayecto por diversas facetas, no solo del relato, sino también en la trayectoria de Alejandro Manríquez en el mundo de las letras, sus precepciones, opiniones y sentir como un exponente joven de una nueva generación que no deja indiferente al lector e invita a seguir leyendo su obra.

A continuación, la entrevista se conformará de la siguiente forma: las preguntas y respuestas comenzaran con las abreviaciones del entrevistador y entrevistado.

Inés Hortal: ¿Quiénes eran sus autores favoritos cuando era adolescente? ¿a quienes leía o le llamaban la atención?

Alejandro Manríquez: Leía principalmente a Cortázar y esto fue por un largo periodo, me marcó un poco más en la adolescencia. Como a los 20 años, cuando tomé la literatura como algo más personal y me obsesioné con Lemebel, leía a Bolaños y Manuel Puig; también, comencé a leer algo que nunca había hecho, que fue leer teoría literaria, a Simone de Bouvier, sobre anarquismo, entre otros textos. Cortázar estuvo presente en toda la adolescencia y, después de ese periodo, lo que acabo de mencionar.

IH. ¿Y de otros argentinos como César Aira o Roberto Piglia?

² En nuestras comunidades se continúa viviendo en el espíritu del *vlkantvn*, que es la poesía cantada; nuestra poesía permanece fundamentalmente en la oralidad. Elicura Chihuailaf, poeta mapuche". Bitácora, número 19, Santiago, septiembre, 2006, p. 7). En 1994 se realizó el Primer Encuentro de Escritura Indígena en México. En la ocasión, Elicura Chihuailaf propuso el término *oralitura* para referirse a la importancia de la palabra en la cultura mapuche, como sustento de la comunidad y de la comunicación con el espíritu y el corazón del otro, asumiendo el modo de expresión poética a través de la escritura. El poeta se define como *oralitor* en la medida en que su escritura se ejerce al lado de sus fuentes: la oralidad de los mayores.
www.memoriachilena.gob.cl

AM. Aparte de Cortázar, un tiempo largo estuve leyendo a Roberto Arlt, me llamo por su lado anarquista y una novela que me encantó de Benedetti, Gracias por el fuego, me marcó mucho. Es difícil de encontrar, yo conocía La Tregua y otros cuentos.

IIH. Sobre su cuento *Tocar Madera*: ¿por qué utiliza el seudónimo *Cabrochilco*?

AM. Chilco o chilca es una flor como copihue pequeño de la zona centro, pero más al sur hay más. Aunque soy de Santiago, he tenido un temple más sureño y he estado ligado emocionalmente a ese lugar. En Magallanes se llama fucsia magallánica.

IIH. ¿Qué le inspira escribir *Tocar Madera*?

AM. Cronológicamente, la escribí a comienzo de la pandemia cuando el estallido social estaba muy presente en Chile. En esa confusión de no estar en ninguno de los dos momentos. Estar en la calle muy intensamente y luego estar encerrado. Entonces, pensé en este personaje que es un collage de varias personas, que estaba como exento de la pandemia, porque siempre había estado fuera, y no lo situé en pandemia, pero si en alguien que estuviera tan desligado de todo que no había límites que, para el resto del mundo, fueron cambios absolutos.

IIH. ¿Como preparó el personaje?

AM. Un poco de todos, de muchos, me refiero a Jorge, el protagonista.

IIH. ¿Quién es Jorge? ¿Qué o a quien representa?

AM. Representa el eco del daño que provocó la dictadura y provoca el fascismo en general. El eco vivo, que se dice que no existe, pero que esta.

IIH. El eco de la memoria, silenciada tal vez, aunque siempre está presente. En el cuento *Tocar madera* hay una evidente conexión entre dictadura y el estallido social. Desde su punto de vista, ¿Cuáles serían los elementos más comparables en estos episodios de nuestra historia?

AM. Inmediatamente, cuando sucedió, lo primero que se me vino a la memoria fue la represión del estado. Los militares y en este caso, de la policía y militares, como que la violencia y represión siempre está ahí “dispuesta a”. No es que se haya terminado el aparataje de represión, eso me removi6 mucho. Saber de asesinatos y torturas, cosas que no salían en la televisión, pero iban de boca en boca. El miedo también. Empezó como una gran conglomeración de gente y se sentía una fuerza de colectivo. Yo no viví eso, pero en ciertos momentos de la UP³, había gente convencida del proyecto, de ese colectivo. Aunque fueron contextos históricos distintos hay muchas cosas emotivas comparables.

³ Coalición política y electoral chilena de partidos, movimientos y agrupaciones sociales de centro e izquierda. Se originó el 9 de octubre de 1969, cuando el Partido Socialista de Chile y el Partido Comunista de Chile elaboraron un documento público en el cual se invitó a todos los movimientos que estuviesen próximos ideológicamente, a

IH. Las emociones humanas tienen sus costos también para la contraparte. Hemos visto mucho en las artes y humanidades, los relatos de lo que Ud. plantea en *Tocar madera*: perseguidos, desaparecidos, torturados. ¿Siente que en Chile falta literatura que hable desde la *otredad*? Pensando en los hijos y nietos que causaron el daño ¿Siente que eso debería trabajarse más? ¿ese *otro* relato? ¿Cuál es su opinión al respecto?

AM. Creo que son silencios que pueden tener muchas razones y no por falta de medios para hablar. Los medios de comunicación hegemónicos también dan espacio para esas voces si fueran requeridos. Puede haber razones sociales, políticas. Puede haber gente que no esté “ni ahí” a favor de los torturadores. Sería interesante leer, por ejemplo, algún testimonio que diga “me planteo desde acá porque en mi familia hay torturadores”. Si se da ese espacio sería muy interesante junto con la crítica.

IH. Ha leído mucho de la anarquía. ¿Qué papel tiene el anarquismo en la literatura nacional?

AM. Como influencia fuerte, menos que en Argentina. Ver escritores que se plantean el mundo desde ahí, tal vez desde la teoría, pero se nota en la forma de hacer literatura, pienso en Miguel Rojas, más similares a los argentinos, planteándose una literatura como un reflejo de la realidad y alejarse de la parte academicista. Creo que hay una influencia del anarquismo menos notoriamente en otros lados, pero si como se entiende la literatura en términos de difusión. En ese tiempo estaba ligado al comunismo, ambos muy dogmáticos. Confluyeron en eso de alfabetizar, generaron instancias como cultura popular y la voz del pueblo, lo que pasó con Quimantú⁴, por ejemplo.

IH. Todo muy potente en lo que se refiere a los colectivos feministas y los grupos minoritarios.

AM. Y también ahora, creo que, hoy quizás, más reducido a cierta comunidad que está dentro de este mundillo de cartoneras y facsímiles se sigue generando debate, muchos colectivos feministas que generan cartoneras o talleres literarios y vienen de ese mundo. No requerir la aprobación de una editorial para publicar. Hay una fuerza desde esos grupos, de grupos subcutáneos.

IH. A fines del XIX tenemos esta literatura que está potenciando publicaciones más progresistas y que también se ve en la mitad del siglo XX. Desde esta perspectiva de literatura y desde un rol

incorporarse a un nuevo bloque político de izquierda.

https://www.bcn.cl/historiapolitica/partidos_politicos/wiki/Unidad_Popular

⁴ La Editora Nacional Quimantú (1971-1973) se propuso la democratización del libro y la lectura mediante una política de producción masiva y distribución que abaratará sus costos y acercará libros y revistas a los circuitos cotidianos de trabajadores y trabajadoras, estudiantes, niños y niñas. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3362.html>

humanizador y a la vez contestatario es una fuente de memoria, en ese aspecto que opina de nuestra literatura ¿cuál sería el principal rol de la literatura para Ud. en este siglo?

AM. Me parece que, no me gusta pensar en un rol de, porque se puede encauzar en algo como escribir para, pero si se pueden notar tendencias hacia dónde va y donde viene. La lucha que se puede dar es llegar a mucha gente con cosas remecedoras y que cambien paradigmas. Creo que siempre ha habido muchos mundillos...se está dando la posibilidad de llegar a más gente con discursos, ideas, emociones que no habrían tenido espacio en otras épocas. Pensando en los Comics, pega más la emoción que el oficio de museo, algo que se ha dado con internet, se han abierto formas para publicar que antes no existían, la literatura puede meterse por todos lados. Si el Proyecto Constitución fue superventas, fue muy poco en número de copias. En el mismo estallido hay elementos interesantes que salieron de ahí, más allá del mundo político, el arte callejero o los microcuentos.

IIH. Lo que proporciona la parte grafica es increíble, también.

AM. Es arte no complaciente, siento que se diluyó un poco, los que firman un colectivo y se diluyen entre disciplinas. Quizás la literatura va a deformarse de manera maravillosa.

IIH. Lo vemos en tu relato *Tocar Madera*, el protagonista toma una decisión, y esperamos el final de una literatura complaciente. Quisiera pasar al siguiente punto: los nombres. Todos los nombres comienzan con J ¿fue una estrategia?

AM. Fue una decisión fonética y me gustaba como sonaba. Las decisiones de formas no dan mucho contenido, pero si generan contextos. Los nombres salieron así Julio: por Julio Cortázar y Jorge es un nombre que ocupó mucho. Genera algo extraño. Algo así como ¿por qué todas las palomas son azules? Algo que llame la atención, un ancla que llama la atención, algo más estético generando una impresión. No es un testimonio. Es ficción bastante alegórica. Tenía sentido que tuviera elementos surrealistas.

IIH. El Título *Tocar Madera*, me llama la atención, y que son las ultimas líneas del cuento. “Por primera vez suelta el metal y toca madera. ¿Sientes que tocar madera, es también como una suerte de liberación para Jorge, toco madera y regreso o me voy con todos estos fantasmas o meramente es un juego de palabras? ¿Por qué toco madera? ¿Toco madera porque no lo hice, porque me libero de toda la presión que estoy viviendo?”

AM. Me gusta mucho tu apreciación. Yo tengo una idea muy clara de lo que quiero decir, queda abierto a interpretaciones, las interrogantes dentro del cuento no quedan respuestas, lo que yo planteaba, aunque era un poco absurdo, lo siento como un acto de fe, como para

alguien que era muy escéptico y había perdido todo, ojala que pase algo bueno después, estar con mi mamá y eso que dijiste de irse y volver al origen también lo planteo así porque el papá había sido carpintero pero todo está rodeado de madera pero todo centrado en el metal, llevarse el origen de su sufrimiento. Morir y llevarse esa parte.

IH. Un sufrimiento intenso. también podría ser ¿toco madera y menos mal que no llegue a ser un asesino? Es muy interesante este tema del título. También me lleva a pensar con la buena o mala suerte...dejar de sufrir, dejar el odio, dejar de vivir ausente, dejar de vivir como marginado.

Con respecto a la preparación del personaje Ud. ha rescatado mucha información desde la oralidad. Hay una parte de ficción desde lo que creamos. ¿En la elaboración de personajes cree que construir a Jorge fue difícil siendo que Ud. no vivió la dictadura?

AM. Me cuesta que no sea el mismo personaje en otros cuentos. Me esfuerzo en generar distintas personas. Como escritor crees estar reivindicando, dando vida a situaciones muy potentes en nuestra historia. Hay muchas razones para escribir, soy más bien tranquilo, me gustaría escribir más. Trato de hacer la mejor versión de mi en el mundo, pero como eso no puede ser escribo mucho.

314

IH. ¿Sería su alter ego?

AM. Si, hace lo que yo no puedo hacer

IH. El relato de *Tocar Madera* tiene mucha intensidad y Ud. dice: “soy tranquilo”. ¿Cómo hace esa conjunción?

AM. Es como una conjunción de cosas que no se presentan solas. Todos los escritores tienen sus motivos. Me pasa que paso pensando todo el día y las saco porque no caben en el cuerpo, no es que vaya a agarrar una pistola.

IH. El gran poder de la palabra, de la escritura, como poder llegar a otras personas. Otra cosa muy interesante, más que la trama en sí, son los espacios. Hay un espacio de la memoria, del recuerdo, como se esconde de la realidad inmediata. Pero el río juega un rol importante, intencional o no, porque fluye, llega al mar y libera. El río lleva cuerpos lleva memorias. Aparte de cobijarlo existe como un autoexilio, la rigidez también en cómo me desplazo por esta rigidez dentro de esta estructura, ¿cómo salgo? El río cobija en si la miseria, el Mapocho no es un río bonito. Me podría contar ¿por qué Jorge vive allí? ¿Por qué no en otra parte?

AM. Igual está presente el Mapocho en varios de mis cuentos, durante el estallido fue protagonista. Es protagonista de muchas cosas porque pasa cerca de la Moneda, plaza dignidad, hay un discurso presidencial y gente calentando sus manos por el invierno a treinta

metros. Es la parte oculta y ocultada de esta ciudad, en el epicentro de la ciudad, siento que, si no lo hubiera escrito después del estallido, Jorge estaría en otro lugar. Una de las personas que inspiró este relato vivía en el río.

IIH. El río tiene una dualidad, durante el estallido, lo vimos en las noticias, están los caídos y por otro lado el río pasa a ser un testigo de todo. Es testigo de la violencia y represión, y también es un albergue donde están y sobreviven personas, cuerpos marginados, donde el cuerpo padece. No hay un padecimiento del que solo vive, del que cae, o se refugia, en *El Río* de Gómez Morel, es desde donde fluyen estos personajes y que hacen, se enfrentan siempre con la policía, siempre hay una constante vigilancia. Muy interesante lo que representa el río en *Tocar Madera*.

AM. El río también cobija, hay varias caras. Hay gente que ha nacido ahí, es su hogar, pasan frío y hambre, pero no se imaginan viviendo en otro lado. Tiene demasiadas aristas, los muros... los que la gente sube y baja, los escalan, muros que pueden ser vistos como cárceles o como protección. La policía tampoco baja a desarmar carpas, tiene todas esas facetas.

IIH. De todo lo que has escrito, me decía que hay muchos “Jorges”, cual sería para Ud. o cuál es su trabajo favorito. En cual de sus obras siente “aquí esto está logrado” hasta ahora ¿cómo se sientes como escritor con respecto a su producción literaria?

AM. Va cambiando, porque siento que sobre edito, escribo y me empiezo cansar y como que no me gusta, es como una canción que escuchas todos los días, deja de ser tu canción favorita. La obra que más he aguantado y editado mucho es una novela se llama *Atlas de anatomía quiltra*, que es una novela corta. De lo que he escrito, es lo que menos me incomoda, no siento la necesidad de rehacer y borrar, o esto no me gusta, igual es difícil para la gente que escribe tener o poder disfrutar lo que escribe al momento de leerlo.

IIH. La naturaleza del escritor seguir escribiendo y seguir editando... ¿Que le gustaría que le preguntara y que no hemos abordado en esta entrevista?

AM. Gracias por las preguntas, por la fluidez, siento que sus apreciaciones me hacen mucho sentido como lectora. Sobre el cuento, creo que decir que es un cuento del momento que lo escribí. Me ha pasado que he leído mucho, por ejemplo, *Rayulea*. Me gusta *Paris*. Los cuentos cambian, y tal vez este cuento no me gusta tanto porque los momentos son muy rápidos, todo cambia rápido, y la percepción como cambio todo. Como memoria de dolores de nuestra historia reciente me parece que si está bien logrado. Con respecto a la creación literaria general, este último tiempo he tenido muchas instancias de leer literatura y hablar del tema, me gusta molestar e incomodar a personas que me incomodan y molestan. *Tocar Madera*

puede ser incomodo, incluso a gente que no quiero molestar, también hay una piedra de tope que no es bueno tener al momento de escribir, pero si al editar. La idea no es pasar a llevar personas que vivieron esto o gente que vive en el Mapocho.

*Se hace imprescindible mantener la memoria histórica considerando que este año se cumplen cincuenta años del golpe militar en Chile. Jóvenes escritores como Alejandro Manríquez emergen desde el relato vivo que ha pasado por cinco generaciones desde donde podemos reafirmar la frase “ni perdón ni olvido”. Manríquez, como tantos otros, es un agente que mantiene una memoria viva y capaz de llevar el relato *Tocar Madera* a una conjunción entre el 11 de septiembre de 1973 y el 18 de octubre del 2019. Víctimas, torturados y desaparecidos se hacen presente a través de Jorge, un hombre traumatizado por los acontecimientos, quien, a su vez, representa a millones de personas que aun viven con las secuelas del dolor y la fragmentación en sus vidas. Como menciona el entrevistado “Jorge, es el eco vivo que se dice que no existe, pero esta”. Sin duda, un eco que se ha perpetuado y seguirá como testigo de estos hitos que han marcado la historia y la literatura del país.*





RESENHA





Esta obra possui uma Licença

Submissão: 15/06/2023 | Aprovação: 08/12/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/14830>


<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.14830>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 319-316



DAS BARCAS ÀS ERRÂNCIAS POÉTICAS

FROM BOATS TO POETIC WANDERINGS

Assunção de Maria Sousa SILVA  

Universidade Estadual do Piauí (UESPI) ¹

Resumo: Resenha do livro *Em las entrañas del mar*, de Kaguimbu Ananaz, pseudônimo da escritora angolana Maria Manuela Cristina Ananaz, publicado no Chile, em 2022, com tradução de Larissa G. Menegassi e Ignacio Rivera Pallante. Com apoio teórico na *Poética da relação*, de Édouard Glissant, o texto apresenta aspectos dos poemas de Kanguimbu Ananaz, a partir de um diálogo com *Em Por el mar de las Antilhas anda un barco de papel Poemas para niños mayores de edad*, do poeta cubano Nicolás Guillén, para refletir sobre a potencialidade poética sinestésica, relacional e de afetos que se entrecruza nas vozes da diáspora.

Palavras-Chave: Resenha. Kaguimbu Ananaz. E. Alejandro Manriquez. Poética da relação. Nicolás Guillén.

Abstract: Review of the book *Em las entrañas del mar*, by Kaguimbu Ananaz, pseudonym of the Angolan writer Maria Manuela Cristina Ananaz, published in Chile, in 2022, translated by Larissa G. Menegassi and Ignacio Rivera Pallante. With theoretical support in the *Poetics of Relationship*, by Édouard Glissant, the text presents aspects of the poems of Kanguimbu Ananaz, based on a dialogue with *Em Por el mar de las Antillas anda un boat de papel Poemas para niños mayores de edad*, by the Cuban poet Nicolás Guillén, to reflect on the synesthetic, relational and affective poetic potential that intersects in the voices of the diaspora.

Keywords: Review. Kaguimbu Ananaz. E. Alejandro Manriquez. Poetics of relationship. Nicolás Guillén.

¹. Doutora em Letras / Literaturas de língua portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com estágio de doutorado sanduíche pela Universidade de Lisboa Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí. Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Cultura da UESPI.. E-mail: asmaria06@gmail.com

Nós nos conhecemos na multidão, no desconhecido que não aterroriza. Nós gritamos o grito da poesia. Nossas barcas estão abertas, nós as navegamos em nome de todos.
(Glissant, 2021, p. 33)

ELOS

Em Por el mar de las Antilhas anda un barco de papel Poemas para niños mayores de edad, o poeta cubano Nicolás Guillén (1902 – 1989) canta em versos lúdicos, porém lúcidos, a imagética viagem em barco de papel de dois amiguinhos a contar o que veem e o que encontram com seus olhares de infância. Uma menina negra e um menino branco no barco sem timoneiro transcorre o mar, estabelecendo vários contatos com distintos personagens da natureza personificados.

No percurso da viagem poética se acentuam a paisagem, o clima, o ambiente, os animais e plantações. Como em um sonho, Nicolás Guillén nos traz a imagem de um barco cerrando o mar das Antilhas. O mar com suas ondas revoltas. O barco flutuando sobre o mar no cair da noite. A imagem do céu “grande véu” sobre o mar encanta. E os meninos vão testemunhando e experimentando as histórias, as adivinhas e fabulações nada inocentes da memória - impressões de vivências da diáspora negra nas Américas.

Nesse circuito dos versos, canções e enigmas, o poeta registra a presença tanto dos que atormentam – como os soldadinhos que vão à guerra e jogam suas lanças na terra -, ou o animal marinho insaciável por água e sal, quanto o homem que golpeia com a cabeça, sem lhe causar dor, e a cana que cortada, em lágrimas, expressa dolorida canção. Essa zona de desconforto e sofrimento desperta a luta evocada no final dos versos do poema Caña: “su libre sangre levanta / y ardiendo en tu pecho canta / cantos de Revolución,” (Guillén, 1998, p. 54).

Retomo essas passagens desse poema dirigido às crianças antilhanas para me deter sobre o livro de poemas *Em las entrañas del mar*, de Kanguimbu Ananaz, pseudônimo da escritora angolana Maria Manuela Cristina Ananaz, lançado no Chile, em 2022, com tradução de Larissa G. Menegassi e Ignacio Rivera Pallante. O livro tem apresentação da Dra. Juliana Santos Menezes (Universidade Nova de Lisboa / Instituto Federal da Bahia, Campus Ilhéus) e da Dra. Daiana Nascimento dos Santos (Coordenadora, Cátedra Fernão de Magalhães - Instituto Camões / Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha, Chile), com prefácio do professor mestre Geferson Santana (USP).

Kanguimbu Ananaz como Nicolás Guillén problematiza a presença do mar e, ao mesmo tempo, torna-o elemento irradiador e progressivo da intensidade poética, demarcada por uma perspectiva transcultural. O mar desponta como elo e condução da performance poética de ambos,

considerando as devidas distinções no que tange proposições e intenções poéticas. Enquanto encontramos nos versos do poeta cubano de incursão no gênero poético infanto-juvenil uma aventura infantil errante e fabulosa, nos poemas da poeta angolana há uma tessitura do mar que atende para o realismo, com certo teor romântico no mundo dos adultos na diáspora. Todavia Kanguimbu Ananaz produz uma narrativização de diferentes matizes e concepções a dialogar com outras faces poéticas de Nicolás Guillén, com relação à inclusão e imersão dos sujeitos da diáspora.

NAS ENTRANHAS DA POESIA DE ANANAZ

Nesse sentido, pretendo discorrer sobre os poemas de *Em las entrañas del mar* (2022), a partir da exploração em versos sob a dimensão transcultural que ali existe, por aporte teórico que Édouard Glissant propõe quanto ao “conhecimento partilhado” como confluência e resultado dos abismos encontrados e continuados nas existências dos descendentes africanos na poética das relações. Fito-me no que a professora e pesquisadora Daiana Nascimento dos Santos, em *El océano de fronteras invisibles: relecturas históricas sobre (¿el fin? De) la esclavitud en la novela contemporánea* (2015) expressa na dedicatória desse livro. Estabeleço a semelhança entre Kanguimbu Ananaz e as mulheres homenageadas por Santos, as personagens do livro da poeta angola e com a experiência das mulheres que vieram antes, as quais ensinam a todas nós vivenciar, de forma profunda e diversa, a nossa negroafricanidade. Kanguimbu Ananaz, em solo de Angola profundo e plural, reporta-nos aos “abismos” oceânicos que resultou na produção de conhecimento inter-relacional na diáspora.

Tomo outra vez de empréstimo as ideias da professora Daiana Santos no seu ponto de partida no livro supracitado, ao configurar o oceano Atlântico em sua dimensão “multifacetária das conexões econômicas, sociais e política” e como espaço de “reelaboração das estruturas da escravidão e de confabulações culturais” no que tange à reivindicação da história negra e da memória traumática” (Santos, 2015, p. 29). Aproprio-me desse ponto de partida, não apenas como uma mera citação, mas como proposta de um enfoque profundo a se considerar na base deste breve percurso de leitura que se alimenta na focalização transcultural que o livro *Em las entrañas del mar*(2022) de Kanguimbu Ananaz solicita, uma vez que o mar tanto reverbera como elo de pertencimento ancestral e no presente, quanto, como aspectos de reelaboração e reconstrução de afetos. Esse personagem poético alinhava a estrutura do livro com suas representações plurais. Mas mais do que isso, o mar é sentido e revigorado em nas entranhas em constantes distensões e, ao mesmo tempo, como aportamento de

sabedoria e mistério, segredos de afetos e como travessia dos homens “de cérebro entupido”. Há um eu poético que, em princípio se porta a contemplar o mar, porém essa contemplação reveste-se em uma imersão à memória ancestral e o mar passa a ser também sujeito de uma história até então obscurecida e esquecida.

O mar dominador e potente traduz-se “numa energia quântica” que se enuncia em verso condensa os sentidos. É como se as palavras perseguissem de maneira incessante o indizível por isso a urgência de recorrer ao âmago das sensações. O dizer atravessado pelo sentir, pela vivência dos afetos transportados nos elos dos pertencimentos. Nesse encaixo, o mar potencializa o trânsito dos diálogos no emaranhado dos “seus” dilemas ou dos dilemas absorvidos pelos que ali foram ou são deportados. Ou dos que atravessaram e chegaram ao porto, à costa, à beira-mar. Esse trânsito de dentro para fora e de fora para dentro, assenta-se em mesma dimensão do trânsito atlântico no passado revigorado ou reelaborado no presente. São nesses casos que se presentificam os abismos referidos por Glissant e de onde se pode, no mosaico poético, absorver a potencialidade do fruto do conhecimento partilhado imbricado na “experiência do desconhecido”.

A poética de Kanguimbu Ananaz espelha o presente, dimensiona os atritos e os dilemas do humano, vigora a imersão na palavra – oceânica, sem perder de vista a beleza e a força das margens que tudo testemunha. E das margens tudo contempla e reelabora sob o inebriamento das sensações. Da beira mar, o poema revela a embriaguez tecida do movimento das ondas e, nesse movimento, reitera os sentidos d’alma que habita o Atlântico negro, pois é no mar, e sob a visão oceânica, que homens e mulheres estão conectados e vivenciando a experiência dos afetos. Porém é também da beira – que se avista o trabalho das mulheres marisqueiras para seus sustentos entre os manguezais. Nesse impacto da beleza, do labor e da dor, o poema é o canto que “transcende o limite da imaginação”. O poema é a própria “oceânica onda / matriarcal” a acionar a memória dos “afro-descendentes / tombados num / vale de lágrimas” (Ananaz, 2022, p. 31)

DAS RELAÇÕES

Em *Poética da Relação III*, de Édouard Glissant, lançado no Brasil, em 2021, pela editora Brazzar do Tempo, identifico o arco espiral das encruzilhadas transculturais que expressam o novo das confluências oceânicas. Glissant, logo no início nos conduz para “A barca aberta” onde quer situar a “experiência do desconhecido” que potencializar “conhecimento partilhado” engendrado do

tormento, da deportação dos africanos para as Américas. Da resistência resulta o empreendimento poético da (re)existência na diáspora.

O ponto de partida do poeta e ensaísta martinicano se explicita na abordagem dos aspectos e tensões importantes para compreender o solo das relações que afetam os corpos negros africanos, a partir da captura e do tráfico para a escravidão. As escuridões começam na captura dos africanos nos países de origem, passa pelas “torturas” e “degeneração do ser” que se agravam ininterruptamente por três grandes “abismos” que perfazem as contínuas descontinuidades da vida na diáspora.

Glissant nos conduz a refletir sobre o que se revela mais aterrorizante nessa complexa engrenagem de horror da escravidão: os “abismos” que se aprofundam no desconhecido: o primeiro condiz com o cair “no ventre da barca” a qual não suga, mas toma vazão em direção à linha do profundo em que só resta ao humano “berrar”.

Essa barca é uma matriz, o abismo-matriz. Que gera o teu clamor. Que também gera toda a unanimidade futura. Pois se você está sozinho nesse sofrimento, você compartilha o desconhecido com algumas pessoas que você ainda não conhece. Essa barca é tua matriz, um molde, que, no entanto, te expulsa. Grávida de tantos mortos quanto de vivos em suspenso. (Glissant, 2021, p. 30)

O segundo abismo se revela nas profundezas do mar. Quando a ordem do terror impõe o descarregamento com jogada ao mar “amarrada em bala de canhão”. No mar, no calabouço, profundo, os corpos são alojados por “balas de canhão que mal enferrujam”. Imagens aterrorizantes das profundezas numa imersão navegante de confronto ao desconhecido: “O abismo é uma tautologia e todo o oceano, todo o mar afinal docemente arrastado para os prazeres da areia são um enorme começo, ritmado apenas por essas balas esverdeadas. (Glissant, 2021, p. 30)

Há outra face do desconhecido sinalizado “à frente da proa do navio negroiro”. O olhar para frente absorto no que poderia vir a ser, apercebe-se de que não se avista margem nos dois lados da barca. E então fica a pergunta a partir dessa constatação atordoante: “Não estaria essa barca vagando eternamente pelos limites de um não mundo, não frequentado por nenhum ancestral?” (Glissant, 2021, p. 31).

Ainda há o terceiro abismo que se aproxima à medida que se dista do que foi deixado para traz. Aquilo imaginado como possível pela mente: um imaginário que acentuadamente se desgasta. Glissant então evoca a experiência da “ascese em travessia a terra – mar que não sabemos se é planeta-terra” (Glissant, 2021, p. 31), em que vão se esvaindo aquilo que de mais fazia parte a vivência do ser: a palavra, a relação com os deuses, os objetos do cotidiano, o sabor e o cheiro os alimentos, tudo o que constituía presença e vida daqueles então retidos no oceano. Por isso:

Salve, velho oceano!” Você conserva em tuas cristas o barco surdo de nossos nascimentos, teus abismos são o nosso próprio inconsciente, arados por memórias efêmeras. Então você desenha essas novas margens, prendemos nelas nossas feridas estriadas de piche, nossas bocas avermelhadas e nossos clamores calados. (Glissant, 2021, p. 31)

Édouard Glissant prossegue redimensionando o fato, ao dizer indicando que experiência do abismo está dentro e fora dele. O abismo é o tormento daqueles que foram jogados no “ventre do navio negreiro” para o “ventre roxo do fundo do mar”. Porém esse tormento se aviva para os outros num “contínuo-descontínuo” que ele traduz como “o pânico de novo país a assombração pelo país de outrora e, finalmente, a aliança com a terra imposta, sofrida, redimida. A memória desconhecida do insondável serviu de lodo para tais metamorfoses.” (Glissant, 2021, p. 32)

Nesse argumento ficamos atentos ao que conclui Glissant, à medida que nos direciona a pensar sobre os que conseguiram resistir ao tormento e que chegaram conseguiram à terra e foram se constituindo “por mais que não soubessem imaginar a paixão daqueles que afundaram nele [no abismo], teceram ainda assim uma vela (um véu) com a qual, sem retornar à Terra dos Antes, cresceram nessa terra, repentina e estupefada.” (Glissant, 2012, p. 32)

Os que sobreviveram fazem da Terra do além, terra para si. Então, findados à terra, dar-se a transposição do abismo. Diz ele:

E aquela vela insuspeita, que ao fim se desfralda, é irrigada pelo vento branco do abismo. E assim o desconhecido-absoluto, que era a projeção do abismo, e que trazia em eternidade o abismo-matriz e o abismo insondável, no fim tornou-se conhecimento. (Glissant, 2021, p. 32)

Vale enfatizar que esse conhecimento auferido e construído, reconhecido por Glissant, consiste na descaracterização de uma particularidade (conhecer pelo “sofrimento, dor e gozo particular”) e mais configurado como “conhecimento do Todo, que aumenta com a frequência do abismo e que o Todo libera o saber da Relação.” (Glissant, 2021, p. 32).

Cabe nesse aspecto desafiador, segundo Glissant, a revogação de qualquer miríade do individualismo e da vaidade daqueles que conseguiram chegar à terra do além, assim ele enfatiza que a “presciência e a vivência da Relação não se confundem com nenhuma jactância”. E continua:

Os povos que frequentavam o abismo não se vangloriam de terem sido eleitos. Eles não pensam que estão dando luz às potências das modernidades. Eles vivem a Relação, que eles semeiam conforme o esquecimento do abismo lhes vem e na mesma medida em que sua memória se fortalece. (Glissant, 2021, p. 32).

Comprendemos, portanto, que Glissant trata da experiência como algo coletivo, um fazer contínuo / descontínuo, comum a todos os descendentes. Nesse sentido, na Relação subjaz

“conhecimento partilhado” e não de “estranheza”. Daí sua conclusão de que “essa experiência do abismo é a coisa mais bem trocada.” (Glissant, 2021, p. 33). Para o ensaísta martinicano, o abismo é “projeção e perspectiva de desconhecido” (p. 33) e na experiência da imersão nesse “jogo do mundo”, aquela da “Relação de tempestades e de calmarias profundas onde honramos nossas barcas” (Glissant, 2021, p. 33), é revelado o “que nos mantém em poesia” (Glissant, 2021, p. 33). Diríamos que, segundo nossa compreensão, diante do horror e da dor, do apartamento e da opressão das forças destruidoras, os corpos negros na diáspora estão ao efetuar a zona de pertencimento, a zona de ruptura com o desconhecido e ao fazê-lo continuamos com o grito da poesia reconhecendo-nos e reproduzindo o conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos/as.

Como conclusão, ficam a imagem das barcas abertas:

Mesmo se consentimos com toda irrecusável tecnologia, mesmo se concebermos o sobressalto das políticas a serem concertadas, o horror de superar as fomes e as ignorâncias, as torturas e os massacres, e a plena medida do conhecimento a ser domesticado, o peso de cada maquinaria que, no fim, controlaremos, e a fulguração desgastante das passagens de uma era para outra, da floresta para a cidade, do conto para o computador – está à frente da proa doravante comum, esse rumor ainda, nuvem ou chuva ou fumaça tranquila. Nós nos conhecemos na multidão, no desconhecido que não aterroriza. Nós gritamos o grito da poesia. Nossas barcas estão abertas, nós as navegamos em nome de todos. (Glissant, 2021, p. 33).

O MAR COMO POTÊNCIA POÉTICA – DO DESCONHECIMENTO À PARTILHA DOS AFETOS

O livro de poemas em foco, *Em las entrañas del mar* (2022), de Kanguimbu Ananaz nos convoca a perceber e experienciar o trânsito relacional do reconhecimento. De seu chão angolano irradia suas percepções sobre o Mar e seu imaginário que se configura numa poética de irmandade e afeto. O eu poético narrativiza a experiência do reencontro, que se efetiva naquela noção de reconhecimento de que trata Glissant (2021) acima referido. Nas veias poéticas semantizadas pelas barcas abertas, a relação amorosa crítica e ativa ressignifica a irmandade forjada nos abismos a qual permanece o elo do fortalecimento da solidariedade e afetos entre africanos e os filhos da diáspora.

O signo do mar funciona como sustentação da “raiz matriarcal” revelado como misterioso, ora como “porto”, ergue-se como espaço das encruzilhadas:

[..]
 Rua das lágrimas
 rua das palmeiras
 conhecido porto
 entre beira mar e nagê
 histórias partilhadas
 no colo da
 literatura

[..]
(Ananaz, 2022, p. 24)

Nesse porto, as mãos femininas são as que fazem, agem e “despertam amor e poesia” (Ananaz, 2022, p. 24). A força dos versos de Kanguimbu Ananaz espelha a leitura de mundo e os efeitos das sensações a partir das quais se materializa a poeticidade dos versos esculpidos na fala que estabelece a conexão humana com o “semém dos deuses” (p. 25). Nos poemas o “azul” do céu derrama-se sobre o mar personificado. Se o desconhecido permeia o tempo e espaço alegóricos da história da escravidão, nos poemas de Ananaz instalam-se o “conhecimento partilhado” e produzido na “alma” que “habita no Atlântico” (Ananaz, 2022, p. 27). Em sua extensão, a natureza domina o corpo da enunciação poética como cúmplice da labuta dos pescadores e marisqueiras. Na poetização do presente vigora a saudade incontida, mas também o encontro amoroso que repercutem nos elos “transculturais” (Ananaz, 2022, p. 29).

Da mesma medida que Glissant aponta para a poesia como ato reivindicativo: “Nós gritamos o grito da poesia. Nossas barcas estão abertas, nós as navegamos em nome de todos. (Glissant, 2021, p. 33)”, a poesia de Kanguimbu Ananaz toma substância no ato de “cantar o sabor da cultura / a arte transcende o limite da imaginação” (p. 29). Toma corpo no poema a memória ancestral que reconta o tormento e a dor, isto é, os abismos reavivados por Glissant (2021) e já referidos anteriormente:

Chama-se sangue
Dos afro-descendentes
tombados num
vale de lágrima
amar pesa
o vento pesa
o deserto pesa
o amanhecer
toma tua cruz
à beira tem mar.
(Ananaz, 2022, p. 31)

Em outro momento, o corpo poético se desloca para a beira mar numa visão com apelo realista e semantiza o aqui o agora de homens e mulheres em auto-vestimento de suas eroticidades. Todavia o teor erótico é sucumbido por romantização que também não perdura nos versos, visto que prevalece o “pudor” incutido dos valores católicos nas mentes colonizadas:

[..]
O tesouro da palavra poetizando
entre mar e metáforas
românticas palmeiras tua rua
despertam sensações valores e pudores
entre católicos tudo é pecado

valor guardador da virgindade.
[...]
(Ananaz, 2021, p. 32)

CONCLUINDO

A produção e difusão das poéticas das mulheres têm provocado mudanças significativas na arte de um modo geral e, particularmente, nos sistemas literários dos países nos quais elas vêm conquistando cada vez mais espaços anteriormente negados. A participação da mulher na literatura angolana desde o movimento nacional pela libertação do jugo colonial ao pós-independência demarcou diferentes e novas concepções e percepções sobre as realidades angolanas.

A escrita das mulheres configurou mudanças emblemáticas de rupturas de paradigmas e reinvenções do papel e a atuação femininas como contravalores às visões masculinas na narrativização da história e na vivência cultural no passado e no presente. Como já considerado por mim noutros estudos, elas se apropriaram dos bens simbólicos da cultura para participar do jogo” (Silva, 2019, p. 177). Elas recusam o lugar preestabelecido de subjugação feminina e buscam transpor qualquer cerceamento e dominação. Ana de Santana, Alda Lara, Paula Tavares, Amélia Dalomba e tantas outras promovem estilhaços no vitral da colonialidade.

Nos poemas de Kanguimbu Ananaz, segundo a pesquisadora brasileira Maria Nazareth Soares Fonseca (2015), quando analisa a antologia *Todos os sonhos: Antologia da Poesia Moderna Angolana* (2007), organizada por Adriano Botelho de Vasconcellos, secretário da União dos Escritores Angolanos (UEA), à época, repercutem tanto o assento na oralidade quanto o contar com a alma cuja construção dos poemas (contidos na Antologia), como o “Sob a lua”, remetem às mulheres, guardadoras de “sementes magníficas”, numa clara alusão à fertilidade” (Fonseca, 2015, p. 196). Atenta à construção e as escolhas empreendidas na poetização de *Em las entrañas del mar* (2022), Kanguimbu Ananaz reitera essa feitura poética com alma, uma vez que versifica:

Ouço delírios fantásticos
infância nostálgica
cobrem a alma
Santana dá vigor ao amor
e a identidade poeticidade
na língua da arte
(Ananaz, 2022, p. 40)

Do mesmo modo segue:

Oceano
Juiz da geografia
Africana
Sol o continente

Sei lá!
Tudo evaporou
Fortificou a alma
Da nossa gente
(Ananaz, 2022, p. 40)

A poesia sinestésica, relacional, efervescente dos caminhos pautados pela diáspora africana ao encontro dos afetos reconstruídos sintetiza o que há de mais responsivo e edificante entre as vozes diaspóricas: “o grito da poesia o grito da poesia. Nossas barcas estão abertas, nós as navegamos em nome de todos. (Glissant, 2021, p. 33).” A errância como fomentação das relações e bem ser, onde se “planta o amor sem demora” (Ananaz, 2022, p. 34).

REFERÊNCIAS

ANANAZ, Kanguimbu. **En las entrañas del mar / Nas entranhas do mar**. Chile: Editorial Puntángeles, 2022.

GLISSANT, Édouard. **Poética da relação**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

GUILLÉN, Nicolás. **Por el mar de las Antillas anda un barco de papel: poemas para niños mayores de edad**. Santafé de Bogotá: Paramericana Editorial, 1998.

SANTOS, Daiana Nascimento. **El océano de fronteras invisibles: relecturas históricas sobre (¿el fin? De) la esclavitud en laá**. Novela contemporânea. Madrid: Editora verbum, S. L. 2015.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Poemas de autoria feminina na antologia angolana Todos os sonhos. In. **VIA ATLÂNTICA**, SÃO PAULO, N. 27, 195-212, Jun/2015.

SILVA, Assunção de Maria Sousa. **Nações entrecruzadas tessitura de resistência na poesia de Conceição Evaristo, Paula Tavares e Conceição Lima**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

Autores Artigos

Apolo Vincent Silva de Oliveira

Arfan Nusi

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar

Eliana Cristina Pereira Santos

Erica de Paula Sousa

Francisca Denise Silva Vasconcelos

Hamka Naping

Ignacio Ballester Pardo

Irisvaldo (Iran) Laurindo de Souza

Jorge Samuel de Sousa Teixeira

Juliana de Azevedo Pereira

Lahaji Lahaji

Mara Rúbia Sant'anna

Marcicleia Rodrigues e Rodrigues

Mardi Adi Armin

Marina G Savelyeva

Mauricio Barth

Maysa Alves

Mikhail Yu Savelyev

Muhammad Hasyim

Nurul Idrus

Patrick de Almeida Trindade Braga

Raimunda Dias Duarte

Rail A. Galiakhmetov

Tiago Corrêa Saboia

Ueliton Lyrio Irgang

Iniciação Científica

Daniele de Souza Pinheiro

Grazielly Kerén Vasques Moraes

Rayana Barros da Silva,

Afonso Welliton de Sousa Nascimento

Entrevista

Inés Hortal

Resenha

Assunção de Maria Sousa Silva

